

1

Å mestre lesing

Elevene skal lære å lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.

LK20, læreplan i norsk



Lesing består av to hovedområder som veves sammen i en god og balansert prosess. Disse er ordavkoding og leseforståelse. Avkoding innebærer å kunne lese ord og setninger riktig uten måtte anstrenge seg for å få det til, mens leseforståelsen krever en aktiv søken etter mening.

Disse to områdene innen lesing krever hver sine ferdigheter og hver sin undervisning, samtidig som de hele tiden også må virke sammen (Gough mfl., 1986). Når det kommer til avkodingsdelen, blir undervisningen bedre dersom elevene samtidig kan søke mening i det som står skrevet: Hva står det her? God forståelsesundervisning forutsetter at elevene har kontroll på avkodingen. I denne boka får avkodingsundervisningen størst plass, gjennom kapitlene 3–6, men ikke uten at det hele dreier seg om å oppnå et

meningsfullt leseutbytte. Dette ivaretas gjennom prinsippet for balansert lesing og balansert leseundervisning, der avkodingen og forståelsen virker sammen (Pressley, 2006).

Avkoding

Å avkode ord dreier seg om å gjenkjenne et skrevet ord, slik at det kan uttales riktig og gi mening. Forståelsen kan riktignok variere i kvalitet, men om et ord kan avkodes riktig, er det enklere å gå dypere inn i meningen etterpå. De yngste elevene må få lese ord de allerede kan godt, slik at innlæringen støttes og bekreftes gjennom god forståelse, mens eldre elever skal kunne lære seg nye og ukjente ord fra tekster, bare de kan avkode dem riktig og sikkert.

I tekster vil den sammenhengen et ord står i, gjøre det lettere for elevene å finne ut hvilket ord det er, uten at de må avkode veldig nøye. At dette skjer av og til, er helt greit, bare det ikke blir for ofte. Noen situasjoner er også slik at ord kan stå et sted helt alene eller mangler gode nok holdepunkter omkring seg til at elevene finner ut hvilket ord det er. Da er det bare bokstavene og skrivemåten som kan brukes til å lese ordet riktig. Det kalles gjerne isolert ordavkoding og er en forutsetning for kontrollert lesing, god forståelse og innlæring av nye og ukjente ord.

Når det gjelder ordavkoding, er det vanlig å skille mellom to hovedmåter å gjøre det på. Fonologisk ordavkoding er en langsom og omstendelig prosess der bokstavene omsettes til en lydpakke og uttale. Ortografisk ordavkoding er en mer umiddelbar og rask gjenkjenning av et ord basert på kunnskaper om ordenes detaljer, struktur og skrivemåte (Ehri, 1997).

Fonologisk ordavkoding

Et fonem er den minste språklyden som gjør at et ord endrer mening når den byttes ut, som b og p i b-il og p-il. Fonemene er meningsskillende og dermed en svært viktig del av vår språkoppfattelse og språkinnlæring (Hagtvet, 2004). Fonemet b er imidlertid bare et abstrakt av munnens lydproduksjon når vi sier ord som bil, labbe, boble. Dette kan for noen være vanskelig å lære.

Når bokstavlydene trekkes sammen, dannes en lydpakke, som så brukes til å lete etter et ordentlig ord med. Hos de yngste kan man høre både

lydpakka og en mer spontan gjentakelse av ordet like etterpå. Elevenes ordforråd vil derfor spille inn når de lærer å lese. Senere, når denne måten å lese ord på er godt innlært og automatisert, kan elevene kontrollere egen lesing, lære nye ord og, ikke minst, utforske ulike bokstavkombinasjoner og strukturer som kan gjenkjennes i flere ord. Avkodingen går gradvis lettere, med et økende overskudd til å gjenkjenne mønstre i ord og søke etter regler som bestemmer skrivemåter.

Fonologisk ordavkoding innebærer også å kunne lese stavelser når ordene blir lengre. Da er det vokalene man ser etter, siden de «bærer» rytmen i ordene. Når elever klapper stavelser, kan de lære at de da klapper de delene som har vokaler i seg. De blir i stand til å gå løs på lengre ord uten å bli fristet til å gjette. Fonologisk avkoding kan derfor se slik ut på lyd- og stavelsesnivå: k – a – k – e og ka – ke

Ortografisk ordavkoding

Skrevne ord består ikke bare av lyder, men har også skrivemåter som er bestemt av ordets betydning mer enn av hvordan det uttales. Det er ofte skrivemåten som gjør at vi vet forskjellen på ord som gått/godt, låve/love, hjemme/gjemme osv. Noen har regler som forklarer skrivemåten, andre ikke.

Ortografisk ordavkoding betyr å gjenkjenne et ord umiddelbart basert på ordets struktur og skrivemåte. Dette gjelder både lydrette ord som flaske/flakse og ord som ikke er lydrette. Ord består mange ganger av flere meningsdeler, eller morfemer, slik som ordet lastebiler består av laste – bil – er, som til sammen betegner flere biler som brukes til å kjøre last med. Sammensatte ord, forstavelser og grammatikk inngår i ortografisk ordavkoding. Det er også slik at et morfem, slik som morfemet krig i ordet krigsskip, beholder skrivemåten sin selv om bokstaven g blir til k når ordet krigsskip uttales. Et morfem gjenkjennes på grunn av skrivemåten sin, og da må ikke den endres selv om lydene endrer seg. Da elever på 9. trinn i et tilfelle skrev kriksskip, var deres forklaring på lesing slik: «Jeg begynner første bokstav og leser bortover.» En tung måte å lese på, som elevene må gjennom i begynnelsen, men som gradvis overtas av mer umiddelbar ordgjenkjenning. Bokstavlydene og de små detaljene er fortsatt med, de er bare veldig godt innlært (Ehri, 1997).

Kontrollert og fleksibel lesing

Ortografisk ordavkodning utvikles gradvis og omfatter flere og flere ord. Når elevene så har en tekst der 96 prosent av ordene er godt lært og avkodes ortografisk, vil de kunne rette oppmerksomheten mot hvordan ordene sammenstilles i setningsdeler og hele setninger (Klinkenberg, 2015). Ordene har ulike funksjoner og sammenstilles på bestemte måter, slik innholdet i en tekst formidles. Leseflyt består av sikker og automatisert ordavkodning, setningsoverblick og god forståelse. Lesingen er god å høre på fordi de ordene som hører sammen i et setningsledd, på en måte flyter sammen ved høytlesing, og de kan avkodes samtidig ved stillelesing. Da går det også raskere. Som ett eksempel består setningen nedenfor av fjorten ord, men bare fire deler.

Oskar og Jenny går tur i den store skogen fordi det er fint vær.

Hvem handler det om? **Oskar og Jenny**

Hva gjør de? **går tur**

Hvor går de tur? **i den store skogen**

Hvorfor går de tur? **fordi det er fint vær**

God leseflyt gir økt lesetempo på en naturlig måte, noe elevene etter hvert vil merke seg når de leser innadventd. Da kan de tenke på innholdet mer enn på selve lesingen. Dersom noe blir uklart eller vanskelig, kan de lett gå tilbake og sjekke detaljer og finne ut av ting; de har både kontroll og fleksibilitet når det trengs, det er dit de skal. På høyere trinn skal undervisningen kunne gå mer over til å dreie seg om dype og fortolkende lesestrategier, kildekritikk og bevisst bruk av tekstinhold. Avkodningen må være med videre oppover på trinnene, som en del av en balansert og helhetlig leseopplæring (kap. 2).

Leseforståelse

Leseforståelse betyr å kunne tolke og aktivt skape mening i noe som står skrevet (Anmarkrud og Refsahl, 2019). En forutsetning er at elevene forstår ord og setninger og har tilstrekkelige forkunnskaper til å trekke slutninger

om det implisitte som følger med i enhver tekst. Det implisitte er det som forutsettes som kjent for leseren av forfatteren, og som derfor ikke nevnes direkte. Det implisitte blir med av seg selv når leseren kobler det som står i teksten, med egne erfaringer og kunnskaper. Det kan imidlertid være stor forskjell på den som faktisk leser en tekst, og den leseren forfatteren hadde i tankene da teksten ble skrevet, slik at innholdet vil endre seg tilsvarende, slik leseren selv er i stand til å tolke teksten. Litterære tekster åpner for frie tolkninger og levendegjøring av innhold, mens fagtekster i skolen er skrevet for å lede elevenes lesing i en bestemt retning når de leser. De kan ikke tenke helt fritt da, men prøve å forstå noe som er bestemt av forfatter og læreplan.

Å lære å trekke slutninger om implisitt innhold, forstå og vurdere tekster er en stor del av leseundervisningen som best utføres i fagene og av faglærere, spesielt når det leses på nett. For lærerne blir det viktig å legge til rette for at elevene har tilstrekkelige forkunnskaper, og gi klare lesebestillinger før de skal lese. Videre blir det viktig å gjøre egne tanker og strategier tilgjengelig for elevene ved å lese høyt, tenke høyt, forklare og begrunne egne strategier før elevene skal prøve på det samme.

Lesestrategier

En plan for skolens leseundervisning kan inneholde oversikter over gode lesevaner, utdypende tenkemåter og organisering av tekstinhold, slik punktene under er eksempel på.

Utdype og oppklare innhold	Gode rutiner og lesevaner
<i>Bruke egne forkunnskaper</i>	Sjekk leseformål – hvorfor skal jeg lese her?
<i>Stille spørsmål til teksten</i>	Hvem er forfatteren?
<i>Gjøre forutsigelser</i>	Velge tilnærming – hva skal jeg tenke på?
<i>Oppklare uklareheter</i>	Sjekk overskrifter – er det flere nivåer?
<ul style="list-style-type: none"> • Lese om igjen • Lære nye ord • Lese videre 	Bruke informasjon fra bilder, grafer og lenker
<i>Oppsummere hovedinnhold</i>	Velge lese måte – skumme, søke, lese nøye?
	Vurdere tekstens virkemidler og ressurser
	Ta stilling til innholdet – er jeg enig i dette?

En del av dette dreier seg også om å kunne bruke ulike ressurser og virkemidler, for å framheve eller supplere innholdet i tekstene eller gjøre innhold lettere tilgjengelig for læring og faglig utvikling. Det arbeidet som gjøres for at elevene skal oppnå best mulig utbytte av å lese i fagene, er i seg selv et eget og omfattende pedagogisk område.

Det er noen grunnleggende ferdighetene som må være på plass før slik avansert lesing blir oppnåelig. Elevene må først oppnå kontroll på lesingen sin og bli i stand til å variere både lesetempo og lese måte når de leser. Da må avkodningen være godt innlært, så vel fonologisk som ortografisk.

Lytting er selvsagt et godt alternativ når avkodningen blir strevsom. Strategibruken blir da enda mer avgjørende for forståelse og læring, siden noe av kontrollen kan bli borte når elevene ikke leser selv. Med gode strategier er imidlertid lytting avgjørende for mange elever med avkodingsvansker (Grøver og Bråten, 2021).

Leseutvikling

Veien mot kontrollert og fleksibel lesing går gjennom en bestemt avkodningsutvikling, der elevene lærer å lese ord og setninger med sikkerhet og flyt. For å komme dit må de gjennom noen avgjørende utviklingsfaser, der de må tilegne seg bestemte kunnskaper og delferdigheter. Disse fasene er avgjørende siden de bygger på hverandre, slik at det som læres i én fase, danner grunnlag for, og blir med inn i, neste fase. Det er ikke snakk om statiske faser og brå overganger, men mer gradvise overganger der elevene som er i én fase, også er på vei mot den neste, og noen ganger går de litt tilbake for å sjekke og være sikre. Vi kan observere typisk leseatferd i hver av fasene, og gi elevene den støtten og hjelpen de trenger for å komme trygt igjennom og til slutt helt fram. Med leseutvikling menes altså her hvordan avkodningen innlæres og utvikles. Forståelsen er også i en kontinuerlig utvikling, men da mer i form av kunnskaper og kunnskapsstrukturer. Elevene kan stadig forstå nye ting. Grunnstrategiene for å skape mening i noe som formidles av andre, muntlig eller skriftlig, er de samme hele tiden, som å stille spørsmål, gjøre forutsigelser, danne hypoteser osv. De er det samme, bare mer og mer komplekse og nyansert.

De ulike fasene i leseutviklingen vil derfor her dreie seg om hvordan ordavkodningen innlæres og utvikles gjennom de tre–fire første skoleårene, med de variasjonene som vil forekomme elevene imellom. Det betyr ikke at avkodningsundervisningen skal avsluttes helt etter 3. eller 4. trinn. Vedlikehold og videreutvikling av elevenes avkodingsferdigheter også på høyere trinn vil være nødvendig. De fire første skoleårene skal imidlertid legge grunnmuren for det som skal bygges videre.

Når lesestarten og leseutviklingen er avgjørende, betyr det at starten er avgjørende, og at ingen fase kan hoppes over eller erstattes med andre måter å lese på. Det finnes bare én vei å gå, der skolen tilpasser seg og følger elevene i det tempoet hver og en av dem kan gå (Frost, 2021). Fasene beskrives kort her og danner videre teorigrunnlaget for kapitlene 3–6, der de omsettes i praksis.

1 Logografiske lesere – på vei mot fonologisk ordavkodning

Før elevene knekker den fonologiske koden og leser bokstavlyder, kan de likevel gjenkjenne en del navn og ord i nærmiljøet sitt. Bokstaver og ord avkodes da som helhetlige bilder, eller logoer, uten at det er noen form for kobling mellom bokstav og lyd. Gjennom varierte språkleker og tidlig utforskende skriving i barnehage og på skolen vil elevene i tur og orden forstå hvordan bokstavene fungerer, og lydsammentrekning kan begynne (Hagtvet mfl., 2014).

2 Delvis fonologiske lesere – på vei mot sikker fonologisk avkodning

Når elevene har knekt lesekode, skal de gjennom en utviklingsfase der fonologisk ordavkodning skal innlæres og etter hvert automatiseres. I begynnelsen vil enkelte ord bli for lange eller komplekse, og da vil elevene gjerne kompensere for dette ved å gjette ut fra bilder og meningsfulle sammenhenger. Elevene beskrives i denne fasen derfor som foreløpig usikre og kompenserende lesere, inntil de får kontroll over fonologisk avkodning og går over til neste utviklingsfase. Elevene strever med å danne en lydpakke som gjerne sies høyt før de kommer fram til det endelige ordet. Støtte med peking, og en gradvis økning i ordenes vanskegrad, er viktig i denne fasen.

3 Langsomme lesere – på vei mot ortografisk avkodning

Lesingen i denne utviklingsfasen er fortsatt langsom, siden elevene leser ordene grundig og bruker tiden til å utforske ordenes ortografi nærmere. Elevene har tidligere merket at det er forskjell på snakke- og skrivemåte, men det er først i denne fasen de har overskudd å undersøke slike ting nærmere. Å lese lydene går av seg selv nå, og da blir det strukturer og ikke-lydrette skrivemåter i ordene som undersøkes og studeres. Elevene beskrives som langsomme og sikre lesere, men med en gradvis overgang mot ortografisk avkodning og da også et noe raskere lesetempo. Ordene leses mer og mer umiddelbart.

4 Ortografiske lesere – på vei mot god og fleksible lesing

Når ordene avkodes lett og uanstrengt på et ortografisk nivå, blir det enklere å legge merke til hvordan de står sammen i setningsdeler og hele setninger, og hvordan setningene kan bindes sammen i avsnitt og hele tekster. I denne utviklingsfasen vil oppmerksomheten være rettet mot de større og meningsbærende strukturene i skrevne tekster. Elevene vil i løpet av denne fasen bli i stand til å skifte mellom å lese langsomt og grundig, søke etter bestemt informasjon i en tekst eller bare skimlese når det bare er snakk om å skaffe seg oversikt. Elevenes lesing vil mer og mer være preget av selve leseoppgaven og hvilken type tekst de har for hånden.

Tilpasset tekstnivå

Når elevene beveger seg litt fram og tilbake i sin leseutvikling, kan det blant annet henge sammen med hvilken tekst de leser. Elevene vil i de første fasene gradvis kunne beherske ord som er litt lengre og mer sammensatt, og de vil også bygge opp et repertoar av ord de behersker på et ortografisk nivå. Dersom elevene leser en tekst der over 90 prosent av ordene er lært ortografisk, vil de også kunne lese med bedre flyt enn om de leser en tekst der bare få ord er lært på denne måten. Da vil elevene måtte gå litt tilbake i sin utvikling og heller lese med pekefinger, eller i det minste bruke den fonologiske strategien mer grundig. Teksten vil kreve det. Det vil derfor alltid være et forhold mellom en elevs lesenivå og den teksten eleven til enhver tid leser. Elevens mestringsnivå i lesing kan derfor beskrives som en bestemt type tekst der de aller fleste ordene avkodes på et ortografisk og automatisert nivå.

Det er imidlertid forskjell på lesesituasjoner der elevene skal lese alene, og situasjoner der de følges opp og veiledes. Undervisningstekster må ha noen flere utfordringer, slik at opptil 20 prosent av ordene kan kreve noe arbeid før teksten kan leses med sikkerhet og flyt mot slutten av en undervisningsperiode (New Zealand Ministry, 1996).

Lesemotivasjon

De aller fleste elever som begynner på skolen, har store forventninger til det å lære å lese, slik denne jenta ga uttrykk for: «Tenk om jeg en dag bare helt plutselig kan se hva som står på et skilt.»

Å glede seg

Forebyggende leseopplæring innebærer også å sikre at elevene er like ivrige til å lese også etter at de har gått en stund på skolen, slik at de fortsetter å utvikle sine ferdigheter og sine interesser for lesing, langt ut over de første skoleårene. Motivasjon er en drivkraft til å ville gjennomføre en oppgave eller en handling, fordi det er morsomt, eller fordi den er viktig å utføre. Når elevene vil lære seg å lese, vil begge disse faktorene virke inn, spesielt om de har gleden av å følge høytlesing av en lærer som selv viser stor leseglede. Det er et mål for lærerne å finne tekster som er passende å lese slik hver elev trenger på et gitt tidspunkt, og som samtidig stimulerer elevenes iver og leselyst. Samtidig kan vi gjerne legge opp til morsomme aktiviteter som stimulerer til lesing.

Å være med

Når dagens læreplanverk understreker betydningen av inkludering og et dialogisk klasserom, er det for å styrke elevenes læring på flere områder, ikke bare faglig, men like mye emosjonelt og sosialt. Utforskende oppgaver og arbeidsmåter der elevene kan samarbeide om å finne løsninger, prøve og feile og til slutt gjøre noen felles oppdagelser, gir ikke bare dypere læring, men også felles glede og mestring. Det betyr ikke at alle må klare akkurat det samme, men alle skal oppleve at de de gjør, har like stor verdi eller betydning for fellesskapet. For å være aktive deltakere i klasserommet må elevene tenke positivt om sine bidrag til fellesskapet.

Å tro på seg selv

Det aller mest avgjørende for motivasjon er hva elevene tenker om seg selv, og hvilke forventninger de har til egen mestring. Hva tror de selv at de kan få til? Elevenes læring på skolen omfatter mer enn grunnleggende ferdigheter og fag. De lærer også om det å gå på skole og om seg selv; hva som gjelder, og hvordan de selv henger med på det som gjøres i klasserommet. En viktig del av elevenes oppvekst og skolegang, ikke minst, dreier seg om selvutvikling. Elevenes egeninnsats bestemmes av hva de tror de kan få til, enten dette er positivt eller ikke (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Opplevd mestring er ikke nødvendigvis det samme som reell mestring, selv om de ikke kan skilles helt fra hverandre. Det er imidlertid måten en elev opplever en situasjon på, som kan gi ham eller henne glede over å ha fått noe til. Det krever at oppgavens krav er passe vanskelige, og at det ligger en innsats bak. Det er når elevene har strevd litt, at mestringsgleden kommer; det gjelder for alle. Noen elever kan imidlertid holde på lenge med en oppgave før de får til det de vil, mens andre har behov for å komme raskere i mål og trenger noe mer støtte underveis for å holde ut.

Elevenes tro på seg selv og sine muligheter påvirkes av flere forhold, der det å oppleve mestring og få gode tilbakemeldinger fra lærere er en stor del. Det er imidlertid slik at elevene også observerer det som skjer omkring seg, og de trekker slutninger om seg selv bare ved å se på andre (Bandura, 2006). Det er ikke bare det som skjer med en selv, som teller.

Noen ganger er det stimulerende å se på andre, andre ganger er det motsatt, og iblant kan det være lett å gi opp, om forskjellene blir for store. Dette bygger seg opp over tid og kan komme til uttrykk på denne måten: «Vi er ikke akkurat de smarte elevene, vi, altså», uttalt av åtte gutter på 7. trinn. De skulle få hjelp med unøyaktig ordavkodning og staving.

Å forebygge lesevansker betyr ikke bare å hindre slike unødige vansker, men like mye å hindre at elevene begynner å tenke slik disse guttene hadde gjort.

Å attribuere positivt

Å attribuere betyr å finne årsaker til at noe skjer, enten det går bra eller ikke så bra. Det er årsaker som kan være knyttet til en selv eller forhold utenfor en selv, og det kan være årsaker som kan kontrolleres eller som er utenfor egen kontroll, slik som evner og medfødte egenskaper. De aller fleste elever

vil lage seg forklaringer som vedlikeholder og styrker deres selvbilde og pågangsmot. Andre kan imidlertid komme fram til forklaringer som snarere bekrefter at de ikke er like flinke på skolen som de burde ha vært.

Når elever omtaler seg selv som dumme eller mindre smarte eller bruker forklaringsmåter som er utenfor egen kontroll, forventer de gjerne nederlag og gir opp å prøve. Da vil hverken overtalelse eller morsomme tekster være tilstrekkelig. Behovet for selvbeskyttelse kan bli sterkere. I tilfelle er det elevenes måter å tenke om seg selv på som må endres, mer enn ytre atferd og vegring. Det beste er å hindre at slike tanker oppstår, og om de først har gjort det: ta tak i dem umiddelbart og hindre at de utvikler seg.

Å tenke positivt om seg selv

En elev kan gjøre noe med egen innsats, strategibruk og henvendelser om hjelp. Elever med et positivt attribusjonsmønster forstår dette og forklarer hendelser med forhold de kan ta kontroll over. Går det galt, kan de øke innsatsen eller prøve på en annen måte. De søker løsninger framfor å gi opp.

Positiv attribusjon, pågangsmot og selvregulering er tett sammenvevde deler av et positivt selvbilde. Det er dette elevtilpasset og forebyggende leseundervisning dreier seg om, å lære elevene gode strategier de kan regulere og styrke sin egen lesing med, og samtidig sikre at de har pågangsmot nok til å skape sine egne mestringsopplevelser istedenfor å oppleve at de taper. Elevenes lesing skal bli selvforsterkende fordi de kan gjøre seg selv bedre til å lese bare ved å lese (Frost, 2003). Skal dette sikres hos alle elevene, må lærerens undervisning ikke bare bygge på teorier om lesing og tidlig leseutvikling, men like mye på teorier om læring, motivasjon og mestring (Pajeras og Urban, 2006).



2

Å undervise i lesing

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang.

LK20, pkt. 1.4

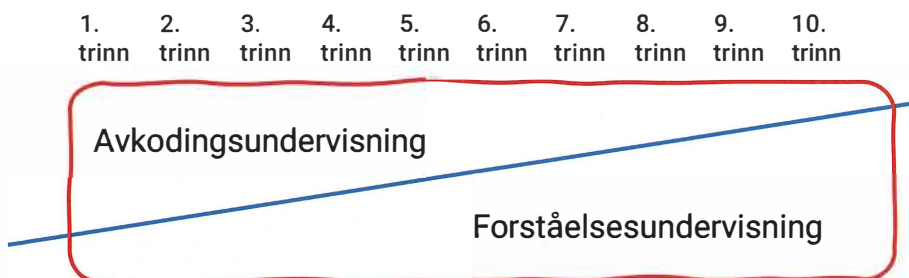


Helhet og balanse

Med helhetlig leseopplæring menes en leseopplæring der alle delene av det å lese er ivaretatt. Det har vært vanlig å skille mellom den første og den andre leseopplæringen i den betydning at den første leseopplæringen omfatter avkodingsundervisning, mens den andre tar seg av leseforståelse og lesing i fag. Dette er til dels riktig, men må nyanseres noe. Det er forskjell på å lære en elev på 1. trinn fonologisk avkoding og en eldre elev opp til å bruke kildekritikk og lignende. Det som imidlertid kreves i begge tilfeller, er at elevene oppnår en god balanse mellom avkoding og forståelse, og at det bare er én av delene som byr på utfordringer når de skal undervises i lesing.

Elever som skal lære seg å bruke smarte lesestrategier, kan ikke samtidig streve med ordavkodning og motsatt. Dette krever tilrettelegging og tilpasninger når det skal undervises i lesing.

På de lavere trinnene vil forståelsesundervisningen sikres gjennom høytlesing og samtaler omkring tekster og tekstinhold, samtidig som avkodningsundervisningen rammes inn av meningsfulle tekster og menings-søkende aktiviteter. Forståelsen må være der hele veien, selv om den utgjør en betydelig større del av leseundervisningen på høyere trinn (fig. 1).



Figur 1 Avkodnings- og forståelsesundervisning

Elevenes læring

Å lese består av flere delferdigheter som igjen bygger på kunnskaper om talespråk og skrift, både de små detaljene i ordene og større deler, som setninger og avsnitt (kap. 1). Vi kan tenke oss at det er enkelt å lære bort og øve inn alt dette, bokstav for bokstav, ord for ord, tekst for tekst, og på den måten «stable» lesingen på plass. Så enkelt er det imidlertid ikke.

Elevene må heller få ta tak i alt dette selv og lære gjennom aktivt konstruerende prosesser. De kommer til skolen som aktivt lærende, der virkeligheten omkring dem utforskes, hypoteser dannes, og ferdigheter prøves ut. Læring foregår som utforskende prosesser der elevene aktivt prøver å finne ut av ting. Det gjelder også for bokstaver og skrift.

Opplevelser av å lære kan noen ganger være plutselige og sterke, både når noe går bra, og noen ganger også når noe går galt, slik denne eleven en gang ga uttrykk for: «Se hva jeg har gjort! Jeg hadde misforstått, jeg, jo.

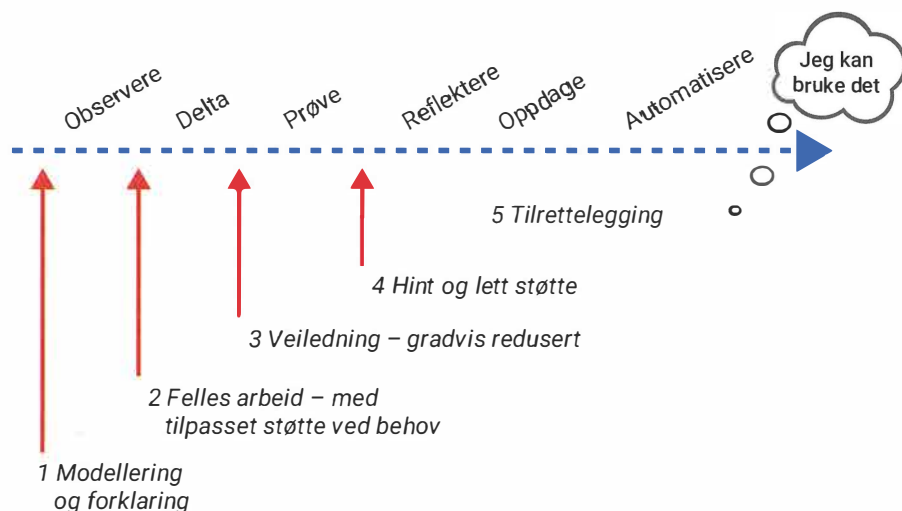
Jeg har skrevet opp helt andre ord, jeg.» Oppgaven her var å finne sammensatte ord i teksten.

Da kan det virke som det bare er å slippe elevene løs på bokstaver og skriftspråk. Slik er det imidlertid heller ikke, elevene trenger gode verktøy, struktur og gode framgangsmåter for å få til og lære seg det de skal.

En strategi er en målrettet handling som har til hensikt å løse en oppgave, som kan være å finne ut hvilket ord som står skrevet, eller å finne ut hva det betyr. Fonologisk og ortografisk avkoding kan betraktes som strategier. De bygger på bestemte kunnskaper og krever bestemte måter å gå fram på under lesing. Det er mye som skal læres. Noen av elevene tar alt dette ganske lett og utvikler gode og selvgående strategier, mens andre trenger den systematikken og de tilpasningene skolen kan gi dem. Tidlig og elevtilpasset innsats i leseundervisningen er en viktig del av skolens oppgaver, slik at den følger med på elevenes leseutvikling, tilpasser og tilrettelegger der det trengs. Strategiene kan formuleres som læringsmål og undervises i på medierende måter.

Å mediere strategier

Mediering er en understøttende måte å undervise på som bygger på kunnskaper om det elevene holder på å lære seg og deres forutsetninger for å få det til. Lærerens muligheter ligger innenfor elevenes utviklingssone, der de er underveis og har et potensial for utvikling (Dysthe, 2007). Det er der samhandlingen mellom lærer og elever fungerer bra. I figur 2 illustrerer pila en elevs nærmeste utviklingssone på vei mot selvstendig strategibruk og mestring. Lærernes medierende støtte kommer nedenfra og endrer karakter avhengig av hva eleven til enhver tid har behov for; noen ganger kan man gå litt tilbake og andre ganger videre framover, mot det som er målet i en gitt situasjon. Elevene er fortsatt utforskende og aktive i sin lesing, men læreren støtter opp under og leder dem på vei mot målet. Elevene går ikke alene, men sammen med medelevene og læreren.



Figur 2 På vei mot selvstendig strategibruk og mestring

Metoder i leseundervisning

Lærerens mediering og gradvise selvstendigjøring av elevene vil i leseundervisningen beskrives som fire metoder. Disse er

- høytlesing med modellering og forklaringer
- felles lesing i kor eller vekselvis lesing
- veiledet lesing med tilpasset lærerstøtte
- selvstendig lesing for øvelser og automatisering

Alle disse metodene for samspill mellom lærer og elev er i tråd med et sosi-alkognitivt læringssyn. Elevene kan veiledes, støttes og ledes i arbeidet sitt uten å miste den egenaktive og indre motiverte læringen.

Innenfor rammen av helhetlig leseopplæring vil læreren benytte alle disse fire metodene, variert og elevtilpasset. Elevenes behov for modellering og støtte avtar etter hvert som de klarer mer på egen hånd. Strategier skal forstås, innlæres, automatiseres og overføres til nye situasjoner før elevene har tilegnet seg dem fullt ut. Elevene lærer strategiene i utakt med hverandre og har ulike behov for systematikk og støtte underveis, noe elevtilpasset leseundervisning må ta høyde for.

Høytlesing

Høytlesing er først og fremst en metode for å gi gode opplevelser, la elevene bli kjent med skriftspråk og fortellinger og, ikke minst, stimulere interessen for bøker og lesing. Mange elever har også lekt lesing, siden de har hermet etter voksne som har lest for dem.

På 1. trinn er det også viktig å bruke metoder elevene er kjent med fra barnehagen, der høytlesing er en av dem (Sando og Myran, 2022). Høytlesing er imidlertid like mye en metode for å lære elevene gode måter å lese på, enten det er snakk om å avkode ord eller å skape mening. Ved å demonstrere og tenke høyt foran elevene gir vi dem innblikk i hvordan man går fram når man skal finne ut hva som står i teksten, eller tenke på innholdet. Elevene trenger her bare å lytte, oppleve og gjerne delta i samtaler om innholdet og om det å lese ord og setninger.

Felles lesing

Å lese sammen med elevene innebærer å trekke dem mer aktivt med i selve leseprosessen. Når det er avkodning og leseflyt som står på programmet, kan kor- eller veksellesing brukes, mens samtaler og drøftinger kan egne seg godt når det er forståelsen som er sentral. Ved høytlesing og korlesing kan teksten gjerne være litt for vanskelig for elevene å lese selv. Da holder det at de kan klare å følge med på det læreren leser, være med å lese i kor og noen ganger få prøve seg på enkle deler av teksten, når læreren inviterer til det. Læreren har kontroll på det hele. Det finnes også bøker som legger opp til slik samlesing, ved at utsnitt fra teksten er forenklet og forstørret, slik at elevene kan å lese disse delene selv, mens læreren leser alt det andre (Haukner og Øygarden, 2022). Bildene støtter forståelsen, noe som er en viktig del av alle bøker som er laget for de yngste elevene. Veksellesing er en god metode og en fin overgang til det å kunne veilede elevene mot å lese enkle ord og setninger.



Veiledet lesing

Når elevene har en tekst de kan klare å lese selv uten at det oppstår for mange feil eller blir for anstrengende, og samtidig har oppgaver som ligger innenfor sin nærmeste utviklingssone, vil de kunne lese med veiledning og støtte fra læreren. På individnivå kan denne støtten fortsatt være relativt tett og omfattende, mens det ikke gjennomførbart i storgrupper. Da må tekst og oppgave først være godt bearbeidet i fellesskap, slik at læreren rekker rundt der det er behov for hjelp. De yngste elevene vil måtte lese høyt en god stund slik at de gjerne kan lese to og to i klasserommet, høyt for hverandre. Da vil det være lettere for læreren å observere elevenes lesing i klasserommet; det høres hva som foregår. Veiledning krever tilpasninger av tekster, slik at alle elevene har noe å lese som byr på passende utfordringer. Bruk av stasjoner der elevene deles inn i grupper, er mye brukt for å tilpasse veiledningen på en hensiktsmessig måte. Dette vil måtte være grupper som er satt sammen etter elevenes leseutvikling og det de skal øve spesielt på, og som også vil variere noe fra uke til uke også, slik at de ikke blir for faste grupper (Pajares og Urdan, 2006).

Selvstendig lesing

Når elevene har tilegnet seg både tekst og oppgaver rimelig godt, kan de arbeide selvstendig, øve inn og automatisere det de har fått veiledning i og lært bra. Selvstendig lesing skal gi nye leseopplevelser og samtidig styrke viktig automatisering og overføring av innlærte ferdigheter. Dette må hovedsakelig være lesing av gode og meningsfulle tekster. Det finnes også programmer for øving på ord isolert, som kan brukes når elevene selv forstår godt hva de øver på (Klinkenberg, 2015). Dersom de yngste elevene leser ord uten god sammenheng og mening, vil imidlertid isolert ordøving kunne sinke avkodingen mer enn å styrke den. Det kan skje at avkodingen avsluttes med en «mekanisk» lydpakke, istedenfor å bli til ordentlige ord. Det kan bli for teknisk og for mange også lite motiverende. For litt eldre elever som forstår hva de øver på, og som har de grunnleggende strategiene på plass, kan slike programmer være et godt supplement. Det vil være lærerens innramming av arbeidet og gode råd i forkant som betyr mye for å få god effekt av slik øving.

Å bruke bildene

Selv om undervisningen går ut på å oppdage språklige detaljer og ordavkodning, må forståelsen alltid være med. Dette sikres gjennom førsamtaler og gode lesevaner der elevene lærer å bla i boka og se hva som finnes på sidene, utenom ord og setninger. For elever som holder på å lære seg å lese og som strever med avkodningen, er bildene av stor og avgjørende betydning. Det er der de finner mye av innholdet, og det er bildene de ser på når vi spør hva de leste. Bilder kan også snakkes om, og de kan tolkes på samme måte som skrevne ord: hva ser elevene på bildene, er det noe som mangler på bildene osv. Elevene kan trekke paralleller mellom det de ser på bildene, og egne erfaringer og få gode opplevelser, selv om avkodningen i fortsatt er litt strevsom.

En lesemetodisk ramme

Om ord skal øves på isolert, vil det aller beste være om disse er tatt ut av, og settes tilbake i, en meningsfull og sammenhengende tekst. Ved at en undervisningstime, eller en kortere leseperiode, deles inn i tre deler, kan både mening og funksjonell avkodningsinnlæring sikres (Frost, 2003). For enkelthets skyld kan disse tre delene kalles for A, B og C.

I A-fasen vil elevene bli kjent med innholdet i en tekst, lytte til den og delta i lesing gjennom kor- og veksellesing. Når teksten er godt kjent og elevene allerede har fått en opplevelse av å lese den sammen med læreren, kan de dele opp, analysere og arbeide med ordene i den.

I B-fasen er det detaljert arbeid med ord og setninger som gjelder, slik at elevene utforsker og finner ut av ordenes lyder og skrivemåter og hvordan ordene settes sammen til setninger.

I C-fasen hentes den opprinnelige teksten fram slik at elevene kan veiledes i å lese den mer selvstendig og på en bedre måte enn de kunne i A-fasen. De vil få støtte i å bruke det de fant ut i B-fasen når de leser. Til slutt kan de øve, sammen med en medelev eller på egen hånd.

Helhetslesing

Alle de fire hovedmåtene å undervise i lesing på vil kunne brukes variert gjennom de tre fasene i helhetslesing (figur 3).

Denne måten å dele inn leseundervisningen på er hos Jørgen Frost kalt for helhetslesing, i tråd med prinsippene om god balansert leseundervisning (Pressley, 2006).

For lærere er det viktig å begrunne innhold og framgangsmåter ut fra kunnskaper om elevenes lesenivå og behov samt teori om leseutvikling og læring. Det vil også være forskjell på å planlegge en slik helhetlig struktur for en hel klasse og for mindre grupper. Prinsippene for balansert lesing er de samme for alle. Skjemaet i figur 3 kan gjøres om til et noteringsark for planlegging.

Lærers planlegging

A HELE TEKSTEN Forståelse Læringsmål	1 Høytlesing og felles lesing 2 Samtaler om tekstens innhold 3 Oppklaring av nye ord
B DETALJARBEID Avkoding Staving	1 Oppgaver tilpasset elevenes leseutvikling og behov 2 Veiledning 3 Støttet elevarbeid
C HELE TEKSTEN Lesing Bevisst læring	1 Leseveiledning 2 Øving og automatisering 3 Selvstendig lesing 4 Samtale om strategibruk og forbedring – mestring

Figur 3 Noteringsark for planlegging

Notater fra planlegging

Eksemplet i figur 4 viser notater fra planlegging av en undervisningsøkt der tre elever skulle lære å avkode ord nøye; de hadde en tendens til å gjette litt for mye.

1.1. 350 timer 19/9

2. gang struktur og framgangsmåte

Område	Aktiviteter	Fokus
Helhet Språk i sammenheng Tekstlesing	<ul style="list-style-type: none"> • samtale - omhellet • lære først - elevene peker • forenkle, del opp i avsnitt, senke temp • snakke om ord - 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenke om innhold • Lytte • Klare å følge med i teksten • bevissthet om ord / innhold
Detaljer ordanalyse ordåvkoding ordskrivning	<ul style="list-style-type: none"> • bokstavens lyder • finne vokaler - prikker • klappe rytme - • begynne med regler for stavelserdeling • dele ord i stavelser 	<ul style="list-style-type: none"> • toner • vokaler • rytme i språket • stavelser lær å dele ord i stavelser → set verktøy
Helhet Strategibruk Tekstlesing (Tekstskaping) Verktøy:	<ul style="list-style-type: none"> • Lese teksten igjen • Lærer er oppmerksom på de 4 ordene, og demonstrerer stavelserlesing, etter behov. 	bruke kunnskapen om vokaler og stavelser til å lære med.
LOGG		

Væge
4 ord
med
13
stavelser,
enkel
struktur

→ NB

Figur 4 Notater fra planlegging

Lesestasjoner og helhetslesing

Lesestasjoner er vanlig å bruke for å kunne tilpasse tekster og veiledning til elever som er på samme lesenivå (New Zealand Ministry, 1996). Det kan i første omgang virke motstridende til prinsippet om de tre fasene i helhetslesing. Men med gode løsninger i de andre arbeidsstasjonene og en direkte sammenheng med lesing i fellesøkter vil de tre fasene i helhetslesing likevel kunne ivaretas bra.

Noen ganger kan det også være snakk om perioder med intensivert leseundervisning for elever med behov for ekstra støtte. Da er det best at de tre fasene i helhetslesing gjennomføres innen samme arbeidsøkt, slik at elevene overskuer prosessen fra å bli kjent med en liten tekst gjennom høytlesing fra læreren til å klare å lese en helt selv til slutt. Det vil styrke mestring, motivasjon og bevisst læring hos disse elevene (Hagtvet mfl., 2015).

Å lære på en god måte

Gi elevene tid til å tenke seg om

Mange elever oppnår en god leseutvikling uten at det i seg selv krever mye refleksjon og selvbevissthet. De er selvdrevne og intuitive i sin leseutvikling, noe som vil være et mål å oppnå for alle elever. Men siden dette ikke alltid er slik, vil systematisk og planmessig undervisning være avgjørende for mange. Det er nettopp det forebygging dreier seg om.

En del av dette går ut på å styrke elevenes refleksjon og tenkning omkring egen innsats og læring. Skal man få det til, er tid og rutiner viktige nøkkelord. I skoletimene kan det lett bli slik at klassen eller elevene haster videre til neste oppgave for å bli ferdig med det som er planlagt. Da er det viktig at læreren legger inn rutiner for å stoppe opp og tenke seg om mellom hver oppgave og mot slutten av en skoletime. Det skal bli en viktig vane å tenke gjennom og snakke om det som er gjort, tenke litt tilbake på noe de fant ut osv. Dette er ikke omfattende, men korte samtaler som etter hvert vil bli en del av elevenes tenkning omkring egen læring. Klassens vaner vil over tid sette spor og bli elevenes egne vaner, slik strategiundervisning er ment å fungere (Dysthe, 2007).

Gi elevene nok tid til å automatisere

Lesing består av flere delferdigheter som skal smelte sammen til en god leseprosess, og da må hver enkelt av disse læres godt, ikke halvveis og

usikkert (kap. 1). På hvert utviklingstrinn vil det være kunnskaper og ferdigheter elevene skal lære om og forstå, utføre mens de tenker på hvordan det skal gjøres, og til slutt kunne utføre på et automatisert nivå. Det at en elev utfører en handling riktig, betyr ikke at den er ferdig innlært, men at ferdigheten er i utvikling. Det er derfor viktig å bruke tid og følge med på at elevene tilegner seg sitter godt og brukes spontant i nye lesesituasjoner.

Sørg for at elevene kommer videre

God lesing vil innebære å koordinere informasjon fra flere språklige nivåer samtidig, integrert og automatisert. Når elevene befinner seg i én utviklingsfase, skal de derfor etter en stund bevege seg mot neste utviklingsfase. Når de på den ene siden skal lære ting så godt at det automatiseres, og på den andre siden bevege seg mot neste fase, kan det oppleves som et dilemma for læreren. Hvor lenge skal vi holde på med dette? Når skal vi gå videre?

Det er slik at det som læres i én fase, danner grunnlaget for, og skal bli med inn i, neste fase. Når noe er lært såpass godt at det skal automatiseres, kan elevene konsentrere seg om noe nytt uten å slippe taket i noe de nettopp har lært. Så kan de også noen ganger få gå litt tilbake og repetere noe de lærte for en stund siden, for å sikre at det ikke blir glemt. Det må bare ikke være flere helt nye ting samtidig eller for rask progresjon imellom.

Å bli glad i å lese

Skap gode lesesituasjoner

Fra første dag og gjennom hele grunnskolen er det et mål at elevene skal like å lese, og at de engasjerer seg i lesing også på egen hånd, ikke bare når læreren sier de må lese. Dette går oftest bra og skal ikke være til bekymring. Men siden elevenes motivasjon er sammensatt, er det en del forhold som kan skape motvilje mot lesing hos enkelte elever, og da må det også forebygges (kap. 1). Det kan ikke skilles fra leseundervisningen, men må være en del av den. Når elevene blir glade i å lese, vil de lese mer og bli bedre lesere – positive sirkler dannes.

I tillegg til å legge til rette for ulike stimulerende aktiviteter som skaper leseglede, og å gi elevene et rikt og spennende tilfang av ulike tekster er det en del lærere kan gjøre for å sikre at elevene også opprettholder sin iver etter å lære nye ting og tro på egne muligheter. Noen av disse nevnes her.

Tilrettelegg for mestring

Elevtilpasset leseopplæring dreier seg om å sørge for både reell og opplevd mestring og derigjennom også god leseutvikling (kap. 2). Det som imidlertid også må til for å oppnå dette, er at skolen og alle lærere går inn for å søke kunnskap om elevenes ståsted og behov. Dette krever gode rutiner for kartlegginger, kommunikasjon og samarbeid. Resultater etter kartlegginger må forstås, og tiltakene må drøftes konkret. Når det kommer til lesing og lese-resultater, er det viktig å vite nøyaktig hva det er med lesingen som kan ha påvirket et resultat, og iverksette tiltak som treffer riktig hos hver enkelt elev (kap. 1). Tilpassede tekster og oppgaver sammen med gode og gjensidige avtaler med elevene om hva som forventes av dem, sikrer optimal mestring, både reelt og opplevd.

Gi hjelp til å takle motgang

Hjelp elevene til å tolke situasjoner som er vanskelige slik at et nederlag kan brukes til å styrke en positiv oppfattelse av egne muligheter. Hjelp elevene til å forstå hvordan det å bruke gode strategier hjelper de til å lese bedre, samtidig som de får hjelp til å gjøre justeringer og prøve på nye måter. Man kan lære av feil, og alle som lærer, må feile for å kunne utvikle seg.

Modellering av selvtilit

Det er bra når læreren kan vise elevene at man av og til trenger å justere det man har bestemt seg for å gjøre, og løse problemer som oppstår underveis. Selv en lærer gjør feil iblant, og det gjør ingenting. Vis en optimistisk, positiv holdning og demonstrer selvtilit med hensyn til ting som skal gjøres. Det smitter over.

La elevene observere hverandre på gunstige måter

Vær også nøye med gruppeinndelinger, varier gruppene hver gang og forklar hva som ligger til grunn for valgene. Pass på at alle elevene er delaktige og jevnbyrdige i sin gruppe. Når elevene spør hverandre om ting, samarbeider og hjelper hverandre, er det viktig å passe på at dette dreier seg om hvordan de gjør ting, og hvilke strategier de bruker. Små forskjeller mellom elevene kan være stimulerende og bra, men store forskjeller kan skape nederlagsfølelse og motvilje hos enkelte av dem (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Bruk ros og tilbakemeldinger på bevisste måter

Gi konkret og reell ros uten å overdrive. Ros innsats, framgangsmåter, utholdenhet og personlig utvikling like mye, framfor evner og sluttresultater når noen roses høyt foran alle. Da hører alle hva du som lærer synes er viktig og bra. Ros av produkter og sluttresultater er også viktig og bra, men kan gis personlig, så ikke alle trenger å høre på den.

Alt dette er selvsagt avhengig av situasjon og stemning like mye som av hvilke ord som blir brukt, slik at det ikke blir for kunstig og låst. Det er imidlertid viktig å tenke gjennom hvordan ros påvirker de som hører den, ikke bare den som mottar rosen. Det vil være slik at elever fanger opp ting om medelevene sine og bruker det til å sammenligne seg med.

Gi instrumentell hjelp

Gi veiledning som styrker elevenes bruk av strategier og selvstendige løsninger, istedenfor ferdigproduserte svar og løsninger. Kombiner instrumentell støtte til elevene med øvelser i selvrefleksjon og evaluering av eget arbeid. Betrakt elevene som kapable og sterke individer på en måte de merker. Gis det for mye hjelp, kan de derimot oppleve seg som å være hjelpetrengende og dermed bli passivt ventende på hjelp istedenfor å prøve selv. Når det er flere voksne i klasserommet, er det viktig å avklare når og hvordan elevene skal støttes i det de gjør.

Styrk elevenes metakognisjon

Styrking av elevenes metakognisjon må sees i sammenheng med det tidligere nevnte punktet der det presiseres at elevene skal få tid til å tenke seg om i løpet av en skoletime eller arbeidsøkt. Her vektlegges det videre at elevene gjerne kan tas med i planlegging og evaluering av undervisningen også, og dette kan man også gjøre med de yngste elevene. Ved at man innleder en time eller periode med en samtale der elevene kan være med å tenke på hva som kan være lurt å gjøre for at de skal kunne lære det de skal, og likeledes at man har en felles vurdering mot slutten, vil det over tid styrke elevenes forståelse av hvilken rolle de har i egen læring.