

## Jeg kan jo lese!

Artikkelen vil med utgangspunkt i teorier om hva som øker motivasjonen, vise eksempler på hvordan elevenes tause kunnskap om språket kan aktiviseres i en opplærings situasjon og på hvilke resultater en slik opplæring kan gi.



Liv Stuestøl er pedagogisk-psykologisk rådgiver i pp-tjeneste og universitetslektor ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Gjennom mange år med utredning har jeg erfart at elever som strever med å komme i gang med lesing, ofte viser å ha mye kunnskap om skriftspråket. De har fått mye trening og hjelp, og viser under utredningen at de kan mye om ordlesing; kunnskap de faktisk ikke tar i bruk når de skal lese tekst.

Erfaringene har fått meg til å reflektere over om det er noe fra utredningssituasjonen som kan overføres til treningssituasjonen i skolen? Kan skolen gjøre noe annerledes for at elevene skal slippe nederlaget med å oppleve seg som ikke-lesere, selv med mye hjelp og trening?

Elevene jeg møter er ofte gutter i 10-12 årsalderen. Målet for utredning av lesevansker er å finne tiltak som skal få eleven videre i lesing. For å kunne gjøre det, blir oppgaven å finne ut hva eleven kan, hva han mestrer og hva som er vanskelig. I tillegg til diagnostisk utredning gjennomføres det derfor også en dialogbasert utredning i lesing. Det er da jeg oppdager at eleven kan mye mer enn han selv og omgivel-

sene er klar over. Han må bare ha hjelp til å ta det i bruk. Her blir Ole presentert, en oppdiktet person som er typisk for de elevene jeg møter. Gjennom presentasjon av Ole ønsker jeg å formidle hva som kan vektlegges i arbeidet med de elevene som strever med å bli gode lesere.

*«Jeg vil at du skal lese denne teksten for meg (66 ord med stigende vanskegrad) på den måten det er naturlig for deg å lese. Jeg kommer til å ta tiden og samtidig ta notater mens du leser. Det viktigste er at jeg får vite hvordan du leser til vanlig.»*

Mens eleven leser, tar testleder notater om hvordan han angriper ordene/teksten teknisk sett, hvordan ordene blir avkodet. Etterpå sier testleder: *«Takk for at du leste for meg.»*

Ole kikker forundret opp fra teksten. Han forventer nok en kommentar om hvordan han leste, og det vil han få etter hvert, men i første omgang er det viktig å vise at vi setter pris på at han vil lese for oss.

Elever som ikke har kommet i gang med lesing i en alder av 10–12 år, har hatt mange nederlag. Troen på egne evner, at de kan lære å lese, påvirker deres selvbilde. For å unngå ned-



erlag velger derfor mange unnvikelse, de lar være å lese og utviklingen stopper derfor opp (Taube, 2007). Utfordringen blir å ivareta emosjonelle forhold samtidig som eleven motiveres til videre arbeid. Eleven må få vite hva det å ha lese- og skrivevansker innebærer, at det er en avgrenset vanske og at han kan ha like gode forutsetninger som andre på andre områder (Bru, 2008).

For at elever som Ole skal komme i gang med lesing, blir det derfor viktig å fokusere på det han mestrer, og ikke det som er vanskelig for han. Lav selvvurdering og manglende mestringsfølelse kan føre til at bare en begrenset del av oppmerksomheten rettes mot lesingen. Resten av oppmerksomheten, eller energien, blir brukt til å holde i sjakk egen engstelse for å mislykkes igjen. I det videre arbeidet blir det

derfor viktig å legge vekt på at han ikke skal oppleve å mislykkes, men at han mestrer. Da kan energien frigjøres slik at han kan fokusere på det å lære.

Samtidig er det viktig å vise at vi tar eleven på alvor. Han vet at han strever med lesingen, og han vet at vi vet. Derfor må vi også gi tilbakemelding på at vi vet. Det er videre viktig at Ole tror at det nytter å arbeide med lesevanskene. Også de voksne må tro det vil ha effekt. I det videre arbeidet må det derfor brukes noe tid til å forklare Ole hvorfor han skal gjøre de ulike oppgavene, hva som er hensikten/målet og at det er viktig at han aktivt deltar i læringsprosessen. Ikke bare elevens forsøk og mislykking påvirker selvvurdering av egen lesing, men også hvordan omgivelsene vurderer deres forsøk, har betydning (Taube, 2007).

## Eleven bør også, etter hvert som han mestrer mer og mer av lesingen, oppfordres til å lese ordene slik vi sier dem i vanlig tale.

Testleder sier videre: «Du kan mye om lesing, om ulike teknikker du kan bruke når du skal lese ord.» Ole ser forundret på testleder, det ser ikke ut til at han tror det han hører. «Noen ord kjenner du igjen og leser de med en gang du ser de; er, år, en. Denne teknikken kaller vi å lese helord. Noen lange ord deler du også opp i mindre deler når du skal lese de; re-ve-mo-ra. Her deler du ordet inn i stavelser. Dette er de samme teknikkene som flinke elever bruker når de leser. Samtidig hører jeg at mange ord er vanskelig for deg å lese. Sammen skal vi se mer på ulike teknikker du kan bruke når du leser ord. Du kan vise meg hva du kan, og jeg kan lære deg noe nytt.» Ole smiler nå og er klar for neste økt.

Ifølge Bru (2008) er det viktig å bekrefte elevens sterke sider samtidig som en peker på utviklingsmuligheter og realistiske mål. Sammen vil Ole og testleder nå finne ut hva han mestrer av ordlesing, og hva han trenger å jobbe videre med.

Jo mer en vet om et ord, jo lettere er det å lese det (Ehri (1997)). Gjennom studier har Ehri vist hvordan helord læres ved at det dannes forbindelser, eller sammenheng, mellom grafemene, eller bokstavene, i det skrevne ordet, og fonemene, lydene, i uttale. Antall forbindelser og styrken på disse er avhengig av hvilket nivå i leseutviklingen eleven befinner seg på. Elever som strever med lesing, befinner seg som oftest på de laveste nivåene. De er i stand til å utnytte eller danne forbindelser mellom noen av grafemene, gjerne de i begynnelsen og slutten av ord, og gjetter resten ut fra det.

Som pedagoger er det vår oppgave å få eleven inn i en

mer nøyaktig måte å lese på der all informasjon om bokstavene og de tilhørende lydene samles inn og bearbejdes under lesingen. Samtidig vil et systematisk arbeid med å bygge opp ord på denne måten støtte eleven i å bli mer bevisst i møte med ord. Eleven må trenes i å rette oppmerksomheten mot ordenes ortografiske struktur, slik som forstavelser, endelser, ordstammer, bokstavkombinasjoner som går igjen i ord, småord og stadig større deler av ord. Denne kunnskapen må eleven veiledes i å bruke også når han leser tekst (Frost, 2003).

I neste økt jobber vi videre med teksten Ole nettopp har lest for å få vite mest mulig om hva Ole kan om ords oppbygging. Gjennom samtale om ordene i teksten finner vi fram ulike ord og markerer disse med forskjellig farge: høyfrekvente uregelrette ord (og, er) markeres med gult, ord der ordstammen er lik (reven, rev, revemora) blir farget grønne, og hvordan betydningen av ordet endrer seg når endingene endres (brøle, brølte), blir rosa. Vi snakker også om forstavelers betydning for innholdet i ordet, eks. hell, uhell, lykke, ulykke. I tillegg ser vi på ords oppbygging, at mange bokstavkombinasjoner går igjen i ordene og betydningen av å ta hensyn til det når en leser. Videre går vi på jakt og finner «ord i ord».

I navnet sitt finner Ole ordene le og OL. «...eg visste ikke at det fantes ord i ord,» sier Ole. Ole hadde tidligere vist at han kunne dele noen ord i stavelser når han leste, så det blir lagt noen lange ord foran han for å se om han klarer å lese disse. «Hvordan visste du at sjokoladepudding er det beste jeg

vet,» er kommentaren med en gang han ser det første ordet. Når testleder spør han hva han gjorde, svarer han: *«Jeg delte ordet sånn sjo/ko/la/de/pudd/ing, for det har jeg lært.» «Så flott at du vet hvordan du kan dele lange ord så de blir lettere å lese. Nå skal vi sammen se hvordan du kan finne et ord som betyr noe, før du deler. Hvis jeg setter første streken der, sjoko, betyr det ordet noe?» «Nei, men hvis du setter streken der «sjokolade/» betyr det noe godt.»*

Sammen finner vi også andre ord som vi deler inn i morfemer, forstavelser og endelser. Ole viser interesse for oppgavene og tar lett instruksjon. Det er nyttig at det arbeides systematisk med å finne likheter og ulikheter i ord for å styrke og bygge opp ortografiske enheter og kunnskap om ord. Ole jobber også med konsonantopphopninger som for eksempel gr; grøt, gris og rst; første, tørste, og med bokstavkombinasjoner som skal leses som en lyd, for eksempel skj, sj, ng<sup>x</sup>. Han viser at han kan mye om ords oppbygging. Målet videre er nå å få han til å ta i bruk alt det han kan når han skal lese tekst.

Når vi jobber med elever som strever, er det viktig at vi forteller dem hva de får til, samtidig som vi gir de aksept for at de strever, at vi skjønner at ting er vanskelig, for de strever virkelig. Derfor går jeg grundig gjennom det de får til, men viser også forståelse for vanskene de har.

Skal elevene bli flinke lesere, må de lese. Derfor er det viktig at vi får brutt den negative sirkelen eleven har kommet i. Der har lærer og andre nære voksne en utrolig viktig oppgave. Lærers forventning og vurdering av eleven påvirker elevens prestasjoner. Vi må vurdere hva eleven kan mestre og gi oppgaver som vi har forventninger til at de skal klare. Blir oppgavene for vanskelige, kommer eleven ikke ut av den onde sirkelen (Taube, 2007).

Ole viste at han kan mye om ords oppbygging, og han tok lett instruksjon. Målet videre er å få han til å ta i bruk sine kunnskaper om ord også når han leser tekst. Til det benytter vi en visuell-ortografisk lesemetode.

Ved en visuell-ortografisk lesemetode tas det utgangspunkt i ordets skrivemåte og betydning. Dette er den lesemeto-

den flinke lesere benytter i sin avkoding. Hovedprinsippet i metoden går ut på å koble ordets ortografiske skrivemåte direkte til forståelsen og dermed til uttalen (Knivsberg og Heber, 2009).

For å få fullt utbytte av denne metoden må teksten være på elevens nivå når det gjelder avkodingsferdighet. Det vil si at 80–90 prosent av teksten skal eleven kunne avkode lett. (Høien & Lundberg, 2007). Da vil han kunne oppnå flyt i lesingen og dermed få et bedre grunnlag for forståelse. Er teksten for vanskelig, vil eleven ikke bli en bedre leser, og det skjer heller ingen læring (Bråthen, 2008). Teksten må også inneholde ord eleven kjenner betydningen av. Blir det kun avkoding, vil det ikke motivere til videre lesing.

Gode opplevelser med bøker inspirerer til videre lesing. For å oppleve leseglede må eleven ha et minimum av lese-hastighet, han må ha forventninger til at aktiviteten gir en positiv opplevelse. Bøkene må derfor passe både med hensyn til innhold og vanskegrad (Stuestøl, 2002).

Sammen med Ole finner vi fram til en bok som passer for han. Ved hjelp av fingrene kan han selv se om boken passer. Hver gang han kommer til et ord som er vanskelig å lese, bøyer han inn en finger. Dersom hånden blir knyttet på hver av de tre første sidene, er boken for vanskelig. For Ole var en bok på nivå 5 passelig. Deretter studerer vi forsiden sammen for å få en ide om innholdet. Førforståelse av teksten en skal møte er til hjelp for å få med seg innholdet i teksten, men vil også gi støtte til selve avkodingen. Eleven får forventninger om hva som kommer.

*«Se på bildene, hva tror du denne boken handler om?» «En gutt og en jente.» «Ja, hvor er de hen tror du?» «I en butikk og så tror jeg at hun stjeler.» «Hvorfor det?» «Det står Butikktyv utpå boka, og så ser hun så redd ut i ansiktet.»*

Boken har allerede vekket Oles nysgjerrighet, og han er i gang med å åpne boka og studere de første bildene. Før vi startet lesingen får Ole følgende instruksjon.

*«Se godt på hele ordet, alle bokstavene, før du begynner å lese, og ikke si ordet høyt før du vet hvilket ord det er. Du kan mye om lesing av ord, og skal nå bruke alt det du kan mens du*

## Systematisk arbeid med å finne likheter og ulikheter i ord vil styrke og være med å bygge opp ortografiske enheter og kunnskap om ord.

*leser i denne boken. Gjetter du hvilket ord det er, sier jeg «hm», og det betyr at du må lese ordet om igjen. Blir ordet for vanskelig, kan du be om hjelp. Det kan være lurt å sette pekefingeren under ordet, så ser øynene dine lettere på bare ett ord om gangen.» Ole setter pekefingeren under det første ordet, ser opp på meg og spør: «Kan jeg begynne å lese nå?»*

Som regel vil en elev med lesevansker si «skal jeg lese alt det», mens her spør Ole om han snart kan få begynne. Han er motivert og forventer en positiv opplevelse. Han forventer å mestre.

Hensikten med at Ole skal se på hele ordet når han leser, er å få han vekk fra lyderingen og gjetting av ordene. Når han ser hele ordet på den måten, er det også større sjanse for at han etter hvert vil kjenne igjen bokstavkombinasjoner som går igjen i ord, større deler av ord og etter hvert hele ord (Ehri, 1998). Han opparbeider mer og mer kunnskap om ord, og jo mer kunnskap han har, både rent teknisk og innholdsmessig, desto lettere vil han lese ord. God ordlesingsferdighet er en av de mest kritiske ferdighetene for å kunne oppnå effektiv forståelse av skrift. (Gough, 1996).

Ole begynner å lese. Det er litt vanskelig å holde han igjen i begynnelsen. Farten kommer fort opp, og det blir en del gjetting. Det blir mange «hm» fra testleder, men etter hvert klarer han å lese saktere, og han får til flere og flere ord på første forsøk. Han lar blikket gli over sidene og studerer bil-

dene underveis. Det er tydelig at han bruker bildene til å støtte opp om innholdet. Han blar over til neste side og fortsetter lesingen. Ingenting er avtalt på forhånd om hvor mye han skal lese, og han spør ikke heller. Når det har gått nærmere 15 minutter, sier testleder: «Nå har du lest en hel bok.» Ole er stille, holder boken i hånden og ser bort på testleder. «Du sa til meg da du kom hit at du ikke kunne lese, stemmer det?» «Nei.» «Hva kan du si nå da?» «Jeg kan jo lese.» «Ja, du ikke bare kan lese, men du kan mange forskjellige leseteknikker som du kan bruke når du leser. Det er de samme teknikkene eller strategiene som flinke lesere bruker. Nå er du også en flink leser.»

Ole har vist at han kan nytte kunnskapene han har om ord når han leser tekst. Nå er det viktige at han fortsetter med daglig trening på denne måten. Han må utvikle og automatisere leseferdigheten, og det kan bare skje ved daglig trening og med tekst som er tilpasset hans lesenivå. I tillegg må Ole fortsette med trening i ordlesingsferdighet, gjerne i tilknytning til den teksten han leser.

Foreldrene må få informasjon om hvordan de kan jobbe med lesing hjemme. For å vise hvordan Ole skal lese og hvordan foreldrene skal stoppe han når det blir feil, starter Ole med å lese fra boken, og han fortsetter til boken er utlest. Det er stille i rommet før far sier: «Du kan jo lese.»

Elever som Ole har ofte fonologiske vansker. Han mestrer derfor ikke fonologisk lesing. Ved å «tvinge» han til å lese hele ordet, hjelper en han over på ortografisk lesing av ord. Han får da bygd opp mange minnebilder av hele/deler av ord som vil lette lesingen og øke farten.

#### *Praktiske tips!*

1. Ta utgangspunkt i en tekst tilpasset eleven sitt lesetekniske nivå.
2. Eleven skal «se» på hele orde.
3. Når han ser/forstår hva ordet betyr, skal han si det høyt slik det uttales i vanlig tale.
4. Det er viktig å se på alle bokstavene samtidig i ordet, og det er lov å lese ordene slik vi snakker når vi ser hva bokstavene betyr.
5. Tekstlesingen kan gjerne repeteres til han oppnår leseflyt.
6. Framgang registreres for hver gang, gjerne på pc. En bør først og fremst vektlegge antall riktig leste ord, deretter tidsbruk.

De voksnes oppgave er å passe på at eleven gir seg tid til å se på hele ordet, alle bokstavene i ordet. Hver gang eleven begynner å lydere bokstav for bokstav, gjetter eller kutter ut/endrer på endelser, skal ordet leses av eleven på nytt til det blir riktig. Eleven bør også etter hvert som han mestrer mer og mer av lesingen på denne måten, oppfordres til å lese ordene slik vi sier dem i vanlig tale. Det vil hjelpe eleven til å lese med intonasjon og innlevelse.

I denne sammenheng er det utrolig viktig at de voksne rundt eleven også uttrykker klare og realistiske forventninger (ikke krav). Dette handler om at Ole selv må tro at det nytter å arbeide med lesevanskene, men også de voksne må vise tydelig at de tror det vil ha effekt, eller at han kan klare det. Han må få den støtten han har behov for.

Det anbefales at det legges opp til minst en høylesningssekvens hver dag i en periode framover. Det vil si at eleven leser høyt fra boken for lærer eller foresatte.

Repetert lesing, lesing av kjent tekst, vil gjøre at eleven forttere opplever leseflyt. Det igjen vil kunne motivere for videre lesing. Derfor kan han gjerne lese samme bok om igjen flere dager etter hverandre og ta den fram igjen senere for å lese den på nytt.

I og med at eleven repeterer teksten og i utgangspunktet velger lette tekster, kan metoden kanskje synes noe kjedelig. Dersom de voksne klarer å holde fokus på utvikling av ordlesingsferdigheter og framgangen, vil dette likevel kunne være en arbeidsmetode som kan benyttes over lengre tid. Det viktige med denne tilnærmingen er ikke nødvendigvis å lese for opplevelsens del. Dette er en framgangsmåte for å bli flinkere til å lese. Etter hvert som lesingen flyter bedre, vil også leseopplevelsen komme.

Lesesenteret har laget en oversikt over tilgjengelige lettesthefter og utarbeidet en felles mal med 11 ulike vanskenivå. Kriterier for nivådelingen er bilder og tekstoppsett. På hvert nivå er det liste med oversikt over målform, bokstavform og hvilket forlag de blir utgitt på. Listen ligger på [www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no).

#### *Kjennetegn på nivå 5 er:*

250–450 ord – en del ikke lydrett staving, en del sammensatte ord

- litt mer variert setningsoppbygning, overskrifter
- ca. 8 bilder, tekst som delvis fungerer uten bilder
- ca. 16 sider, ca. 10 linjer per oppslag

Elever som Ole trenger i tillegg til å trene ordavkodning i forhold til å lese tekst, å studere ords ortografiske oppbygging og på den måten bli mer bevisst i møte med ord (Bråten, 2007). Det er nyttig å jobbe med den boken eleven bruker i lesetreningen. Da jobber en med en tekst som er tilpasset elevens ferdighetsnivå. I teksten går en på jakt etter ord som inneholder det en velger å fokusere på, for eksempel:

Bokstavkombinasjoner som ofte opptrer sammen, *altfor, krukkene*  
sammensatte grafem som uttales med én lyd, *kjøre, sjokolade*

Dobbel konsonant; *butikken, mellom*

Høyfrekvente uregelrette ord: *de, det, jeg*

Diftonger: *Svein, seige*

Dele opp sammensatte ord: *tygge-gummi, alt-for*

Dele i morfem og endelse: *krukke-ne, frukt-er*

*osu.*



Fra boken som Ole leste: *Butikktyv* av Lise Helgevold og Oddveig S. Skaara, 1999. Leselyst ANS, Egersund

Systematisk arbeid med å finne likheter og ulikheter i ord vil styrke og være med å bygge opp ortografiske enheter og kunnskap om ord. En bør velge ut noe å fokusere på om gangen, og eleven må bli forklart hva som er hensikten med det som jobbes med. Han må få vite hvorfor akkurat det trenes på. Her vil også lærers engasjement ha betydning. Lærer må oppleve og formidle til eleven at det er spennende å studere ord.

Vår jobb som pedagoger blir en todelt oppgave. Vi skal få eleven inn i mer omhyggelige lesemåter, hvor all informasjon samles inn og bearbejdes under lesingen. Samtidig skal eleven bli mer bevisst i møte med ord gjennom systematisk arbeid med ords oppbygning (Frost, 2009).

#### REFERANSER

- BRU, E.** (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsaldern. I: F. E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Eds.) *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk, 135–145.
- BRÅTEN, I.** (red.). (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- EHRI, L. C.** (1997). Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexics. B. Blachman (red.). *Foundations of reading acquisition and dyslexia. Implications for early intervention*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Kap. 8.
- EHRI, L.C.** (1998). Research on learning to Read and Spell: A Personal-Historical Perspective. *Scientific Studies of Reading*. 19982(2), 97–114.
- FROST, J.** (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- FROST, J.** (red.) (2008). *Språk- og leseveiledning i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- GOUGH, P. B.** (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*, 46, 3–20.
- HØIEN, T. & I. LUNDBERG** (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- KNIVSBERG, A. M. & E. HEBER** (2009). *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger:
- STUESTØL, L. C.** (2002). *Lesesiesta: et enkelt og effektivt lesestimulerings-tiltak*. Oslo: Damm.
- TAUBE, K.** (2007). *Läsinläring och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.