

VEDLEGG TIL
PLAN FOR LESE- OG
SKRIVEOPPLÆRINGEN
PÅBERG SKOLE

Vedlegg :

- 1 Skriftspråklig støtte
- 2 Motivasjon og emosjonell faktor
- 3 Begrepsopplæring
- 4 Lese og skriveutvikling og –opplæring
 - 4.1 Den begynnende lese- og skriveopplæringen
 - 4.1.1 Leseutvikling
 - 4.1.2 Begynneropplæring i lesing
 - 4.1.3 Skriveutvikling
 - 4.2 Den videre lese- og skriveopplæringen
 - 4.2.1 Den videre leseopplæringen
 - 4.2.2 Den videre skriveopplæringen
- 5 Skrivehjulet
- 6 Vurderingspraksis
- 7 Hva gjør vi ved vansker?
- 8 Referanser og forslag til videre lesing

SKRIFTSPRÅKLIG STØTTE

Utvikling av talespråket går nærmest av seg selv for mange barn, mens utvikling av skriftspråklig kompetanse i større grad krever en bevissthet om språket som system. Selv tilegnelsen til det alfabetiske prinsipp (at hver bokstav har en tilhørende språklyd, et fonem) stiller krav om at barnet skal reflektere over språklige forhold (intensiv språkopplæring-bok s 36). Når dette er sagt er det betydelige variasjoner i hvilken grad barn har behov for ytre hjelp ved tilegnelsen av grunnleggende ordavkodingsferdigheter. For noen barn går dette av seg selv, andre trenger mye og systematisk støtte. Både i skole og hjem. For disse barna vil det være svært betydningsfullt å tidlig jobbe med forebyggende tiltak, som språklig bevisstgjørende leker og eksperimenterende- og oppdagende skrivning.

For barn som av ulike grunner har en sårbarhet i forhold til lese- og skrivevansker, vil det være avgjørende å ha en systematisk lese- og skriveopplæring som sikrer god balanse mellom fonembaserte- og meningssøkende lesestrategier. Opplæringen bør være strategiorientert, styrke barnas metakognitive ferdigheter og sikre god leseforståelse (intensiv leseoppl s 36). Det vil således være betydningsfullt at opplæringen bygger opp barns grunnleggende fonologiske ordavkodingsferdigheter gjennom å utnytte drivkraften i det dialogiske læringsmiljøet og samspillet mellom elev og lærer. I lys av dette vil det også være avgjørende at opplæringen er fleksibel og tar utgangspunkt i barns motivasjon - altså vektlegger barnas interesser og forventning om mestring. Disse elementene i lese- og skriveopplæringen vil beskrives nærmere, men først vil jeg se nærmere på hvordan de voksne kan- og bør støtte barna i læring og utvikling.

Vygotsky (2001) beskrev støtten som deltakerne kan ta i bruk for å fremme læring som mediering. Forskning peker på medieringens effekt på barns skriveutvikling og viser at den voksne støtte kan forsterke barnets utbytte av oppdagelsen av skrift og skriftspråket. Mediering er altså av stor betydning for barns vei inn til skrivekompetanse (Aram, Abiri, & Elad, 2013; Aram & Levin, 2001).

Clay (1975) er av de som peker på at barns oppdagelse av skriftspråket må sees i sammenheng med den voksne støtte. Hun vektlegger i læringsprosessen til barna, deres samtaler med det hun omtalte som betydningsfulle voksne. Hun ser på skrift og skriftspråks utvikling hos engelske barn i alderen 4,5-7 år og viser til at det er mange og store ulikhetene hva gjelder barns ferdigheter og kunnskap på dette området. Gjennom ulike eksempler viser hun hvordan den voksne må tilpasse og justere sin støtte og sine tilbakemeldinger underveis. I denne tilpasningen er det av betydning at den voksne innehar kunnskap om generell skriveutvikling og barnets utviklingsnivå. Den voksne må hele tiden søke å forstå hva barnet ønsker og uttrykke, slik at det enkelte barn får tilpasset støtte og læring skjer. Clay (1975) viser til at det ikke er én beskrivelse av skriveutviklingen som passer til alle barn. Gjennom å vise til mange og ulike trekk- og uttrykk ved barns skrivning og skriveutvikling, gir hun eksempler på mulige tolkninger – og feiltolkninger av disse. Hun modellerer en ferdighet og ønsker å gi de voksne observasjons- og analyseferdigheter som gir en bedre forståelse av barnets skriveprosess. Gjennom dette kan de få den kompetansen de trenger for å tilpasse både spørsmål og tilbakemeldinger, slik at den voksne ivaretar utvikling og læring hos det enkelte barn (Clay, 1975).

Den enkeltes utvikling og læring er også knyttet til at skrivningen er jeg-forankret og at barnet på egne premisser, får

eksperimentere med språk på ulike måter (Hagtvet, 2004). Hagtvet (2004) viser til det hun omtaler som pedagogiske-

og forskningsmessige sammenhenger i Norge og Sverige. Gjennom å bruke observasjonsmetoden ”tegn et bilde” peker hun på ulike sider ved den voksnes mediering. I denne aktiviteten kan den voksne vurdere barnas skriveutvikling gjennom barnets deltakelse i en strukturert tegne-, skrive- og lesesituasjon. Slike systematiske observasjoner av barnets skriftspråklige kompetanse over tid, kan gi nyttig informasjon til den voksne. Både i forhold til den støtten som barnet kan trenge på sitt utviklingsnivå, men også informasjon for den voksne knyttet til den støtten det enkelte barnet drar nytte av. Hagtvet (2004) fremhever samtidig betydningen av den personlige samtalen med barnet knyttet til ”tegn-et-bilde” sekvensen. Hun viser til at den voksne med en systematisk observasjon av barnet, får en innsikt knyttet til det enkelte barn som ikke bare støtter barnets skriftspråklige utvikling. Men også gir den voksne en kontakt med barnet som bekrefter det og videre fremmer barnets emosjonell og sosial kompetanse. Den voksne er betydningsfull i barnets læring og det finnes ulike kjennetegn på den støtten den voksne gir. Et av disse er samtalen mellom den voksne og barnet og jeg vil se nærmere på dialogens betydning i relasjonen mellom barnet og den voksne.

Rogoff (1990) bruker begrepet *veiledet støtte* (guided participation) i det hun beskriver det Jerome Bruner og hans kollegaer i 1976 omtalte som ”scaffolding”. Støtten foregår i en vekselvirkende kommunikasjon mellom den voksne og barnet. Støtten anses ikke som instruksjon, men som en selvfølgelig del av kommunikasjonens felles- og aktive oppmerksomhet (Rogoff, 1990). Rogoff (1990) hevder at støtten ofte finner sted i aktiviteter og oppgaver med delt problemløsning og viser til følgende kjennetegn: 1) vekke barnets interesse, 2) forenkle oppgaven eller aktiviteten slik at mestring er oppnåelig for barnet, 3) holde barnet på sporet hvis barnet ”står fast”, 4) synliggjøre løsningen og løse den sammen med barnet (gjør gjerne gjennom imitasjon/kopiering). Samtidig i denne prosessen har den voksne kontroll over barnets frustrasjon (5)– og på den måten vektlegges også den emosjonelle siden ved læring i disse. Et siste punkt (6) er knyttet til å vise barnet en ideell utførelse av oppgaven.

Underveis i medieringsprosessen vil rollene til både barnet og den voksne forandres, ettersom mestring oppnås og læring og utvikling skjer hos barnet. Dette innebærer at den voksne både må ha kunnskap om barnets aktuelle ferdighetsnivå, samt hvordan den enkelte oppgaven kan løses (Hagtvet, 2012). Den voksne må således ha en sensitivitet for adekvat støtte og overføring av ansvar til barnet. Sensitivitet i relasjonene og kommunikasjonen med barnet er av betydning, fordi den voksne da kan nyttiggjøre seg de stadige tilbakemeldingene som barnet gir om sine ferdigheter. På den måten kan den voksne også tilrettelegge støtte slik at barnet unngår å gjøre nevneverdige feil i prosessen. Rogoff (1990) viser til at det i ulike situasjoner, for eksempel i klasseromssituasjoner, kan være vanskelig å tilrettelegge for tette- og sensitive relasjoner med alle barn. Da må den voksne lete etter barnets grad av forståelse på andre måter, som blant annet ansiktsuttrykk, deltakelse i diskusjoner og eventuelle svar på spørsmål. Det kan også være verdt å ta i betraktning barnets trygghet i den aktuelle relasjonen og situasjonen, når ferdighetsnivå skal vurderes og sensitiv støtte gis (Rogoff, 1990). Slik at man ikke går i den ”fellen” og tror at jo mer sensitiv støtte fra den voksne, jo bedre er det for barnet.

Denne forståelsen av mediering, støtte, som er beskrevet her bygger på en *sosiokulturell forståelsesramme*. Altså en ramme og et utgangspunkt for læring og utvikling som bør tilstrebes i møte med elevene på Berg. I lys av denne er det både den voksne og barnet som bidrar aktivt i relasjonen. I en slik forståelsesramme ligger at kommunikasjon med barnet må skje innenfor barnets **nærmeste utviklingszone** for at læring skal skje (Vygotsky 1978). Vygotsky (1978)

omtaler barnets nærmeste utviklingssone som avstanden mellom barnets faktiske- og potensielle utvikling. Den kan beskrives som avstanden mellom utfordringene barnet mestrer på egen hånd og utfordringene barnet kun mestrer med hjelp av en voksen (eller en mer kompetent annen).

Den nærmeste utviklingssonen beskriver de ferdighetene som er i prosess hos barnet, men som ennå ikke har modnet. Eller som Bråten (1996) formidler kan den beskrives som en arbeidsplass med dialog og samhandling i stadig endring og utvikling. Det er på denne arbeidsplassen at grunnlaget for selvstendig problemløsning hos det enkelte barn, skapes. Gjennom samhandling, imitasjon og støtte som skjer innenfor barnets nærmeste utviklingsnivå, vil barnet internalisere disse ferdighetene i seg selv. Gjennom samhandlingen med voksne (eller mer kompetente andre) får ikke barnet bare hjelp og støtte, men i denne styres også barnet mot høyere trinn i egen utvikling (Bråten mfl., 1996). I lys av at både lærer og elev påvirker situasjonen og læringspotensialet både eksplisitt og implisitt (Rogoff, 1990) bør også barnets trygghet være en av faktorene som vurderes når overføring av ansvar gis fra voksen til barn. I disse relasjonene er dialogen av særlig betydning.

Dialog blir ofte i dagligtalen brukt som en samtale mellom flere. Imidlertid er det betydningsfullt å se nærmere på hva som ligger til grunn for forståelse av begrepet.

Bae (2004) tar utgangspunkt i Schibbye sin forståelse av begrepet anerkjennelse i dialogen. Hun viser også til en forståelse av dialog basert på deltakernes gjensidige avhengighet. I praksis innebærer dette synet at det er den voksne som har ansvar for å ha oversikt over det som skjer i relasjonen og at den voksne må være opptatt av å se hvordan ens egen kommunikasjon påvirker og oppleves av barnet. For eksempel ved at den voksne lytter til barnet og det barnet er opptatt av, før man går videre i dialogen. Bae (2004) viser til at via et slik perspektiv fra den voksne i dialogen, skapes en gjensidighet som gir barnets perspektiv gyldighet på lik linje som den voksne. Det er finnes studier som omhandler blant annet hva som motiverer barn til å skrive (Hopperstad, Semundseth, & Lorentzen, 2009) og dialogspillet mellom voksne og barn i barns tekstproduksjon (Semundseth & Hopperstad, 2012). Hopperstad mfl. (2009) så nærmere på hva som motiverte femåringer til å skrive i uformelle skrivesituasjoner i barnehagen. De fant blant annet at en drivkraft for å skrive var barnets interesse for å utforske - og samspillet med den voksne i denne prosessen. Tekstene ble drevet frem av barnet selv, men dialogen med den voksne underveis var av betydning for tekstene. Det samme var stemning, smil og latter. Tross studiens hovedfokus på barns eget initiativ og skriving, fant Hopperstad mfl. (2009) at den voksnes tilstedeværelse var av stor betydning for barnets produksjon av tekster. De fant at tilstedeværelsen og interessen de voksnes viste kunne fremme barnets skriving. Det er grunn til å anta at dette har overføringsverdi også til skolen.

I lys av teorigrunnlaget som her er presentert knyttet til lese- og skriveopplæringen, er det i praksis betydningsfullt å ha en tilnærming til barnets læring gjennom alle de ulike klassetrinnene, som både er preget av nysgjerrighet, utforskning, tilpasset støtte, lytting og dialog. Å legge til rette for ulike typer dialog og samtale i undervisningen og for modellering vil være nyttig. Modellering forstått på den måten som at læreren forklarer sin måte og tenke/arbeide på og meningen bak dette, før elevene selv får utforske sin måte å gjøre det på. Andre måter man kan møte elevene på i et slikt læringssyn vil være å legge til rette for medvirkning, samarbeid i små og større grupper, erfaringsutveksling og fokus på motivasjon og mestring. Det samme vil også tilstrekkelig kunnskap om den enkelte elev, samt kunnskap om lese- og skriveutvikling. På den måten vil læreren kunne legge til rette for mediert læring i klasserommet. En læring

der også veien er målet. Læring skjer gjennom bruk av ulike verktøy, som brukes både når vi forstår, handler om lærer i og om verden. Disse verktøyene er så mangt, både intellektuelle, språklige og fysiske. For eksempel ulike lesestrategier, leseforståelsesstrategier, bevisstgjøring, språket, formler, regler, begreper eller det kan være tegnspråk og fysiske verktøy som lydanlegg dersom man har dårlig hørsel og en krykke dersom man er dårlig til bens. Vi omgir oss med disse verktøyene og det er gjennom bruk av disse læring skjer, ikke primært gjennom undervisning. Ved at læreren i større grad fokuserer på læring som noe annet enn overføring av kunnskap, vil også tid og mulighet til å støtte enkeltelever kunne økes. Å fokusere og tilrettelegge for dybdelæring hos eleven slik Berg skole har fokus på, er i tråd med dette læringssynet.

MOTIVASJON OG EMOSJONELL FAKTOR

Lesing er en aktivitet som krever (ulik grad av) energi og anstrengelse fra elevene og derfor er motivasjon viktig. Motivasjon handler om hvorfor vi gjør det vi gjør, velger noe fremfor andre ting og om hvordan vi engasjerer oss i det vi velger å gjøre. Elever med høy lesemotivasjon velger oftere å lese enn elever med lav lesemotivasjon. Mer lesing gir bedre avkodingsferdigheter, utvider ordforråd, gir kunnskap, bedre forståelse og utvikler elevenes leseforståelsesstrategier. Det er altså ikke høy lesemotivasjonen i seg selv som gir økt leseforståelse, men selve lesingen som kommer av høy motivasjon. Når det gjelder lesemotivasjon er det særlig tre faktorer som synes å være aktuelle, disse er forventning om mestring (selvtillit), indre motivasjon (opplevelse av mening) og mestringsmål (Bråten, 2011).

Forventning om mestring handler om elevens egen vurdering av lese- og skrivekompetansen sin og hvorvidt mestring er oppnåelig. Denne forventningen bygger i stor grad på tidligere prestasjoner, samtidig som oppmuntring og positive tilbakemeldinger virker inn. Elevens **indre motivasjon** er knyttet til om eleven utfører oppgaven fordi de selv har lyst (og ikke fordi de vil oppnå noe annet, eks gode karakterer eller belønning). Elever med indre motivasjon vil også kunne glede seg over tekster som kan være utfordrende. Betydningsfullt for elevens indre motivasjon er opplevelsen av frivillighet og valg. Den siste faktoren, **mestringsmål**, handler om at eleven har et mål med oppgaven og således er opptatt av å forbedre ferdigheter og/eller øke sin kompetanse. Ikke for å bli flinkere eller få gode karakterer, men fordi læring og mestring er et mål i seg selv. Som vi ser av dette, henger disse faktorene tett sammen og både påvirker- og påvirkes av hverandre.

For å **fremme elevenes lesemotivasjon** blir det betydningsfullt å øke elevenes forventning om mestring. Et viktig element i dette er å gi de ferdigheter og redskaper (eks forståelsesstrategier) for å forbedre lesingen sin. I tillegg bør bøker være tilpasset lesekompetansen til eleven og de bør få tilbakemeldinger som fremmer egen fremgang. Å gi elevene en følelse av valg og selvbestemmelse (i valg av temaer, bøker ol) og legge til rette for samarbeid og sosial samhandling er også betydningsfulle faktorer. For eksempel kan barns interesser stimuleres ved å ta utgangspunkt i praktiske aktiviteter koblet sammen med lesing. I tillegg kan det være avgjørende for elevens indre motivasjon at interessante tekster er tilgjengelig, blant annet skjønnlitterære tekster og fagtekster, men også nettsted og cd-rom. (Bråten 2011). Elevens motivasjon i læringssituasjonen påvirkes av en rekke faktorer og vi tilstreber å tilrettelegge for mest mulig av disse faktorene hos elevene. Å finne bøker som interesserer barna har stor betydning for å fremme leseglede til den enkelte elev. Således må lærere hjelpe elever til å finne ut av hva de liker å lese. Dersom læreren gjennom dette kan fremme engasjerte og interesserte lesere, kan det igjen påvirke både lesekompetanse- og generell skolemotivasjon hos elevene. Gjennom arbeidet med elevenes egen oppdagelse av skrift, samt fleksibelt og kreativt skriftlig arbeid, kan også skriveglede og interesser knyttet til skriftlig arbeid fremmes, noe som igjen kan gi grunnlag for videre læring og utvikling (Hagtvet 2004).

Å fremme elevenes orientering mot mestringsmål er også viktig for å fremme lesemotivasjonen. I dette ligger betydningen av å vektlegge læring av faglige begreper og kunnskaper. Også her er det nyttig å vektlegge konkrete og praktiske aktiviteter som oppmuntrer elevene til å forske videre og lære mer. Elevene kan også her tilbys interessante tekster, gjøre egne observasjoner, stille spørsmål etc. Med utgangspunkt i å lære viktige begreper og kunnskap om

emnet bør elevene gis mange muligheter til å utfordre seg selv. I arbeidet mot å fremme orientering mot mestringsmål bør det vektlegges samarbeidslæring og det bør unngås konkurranse mellom elevene.

For å fremme de allerede omtalte komponentene i lesemotivasjon i system er det utarbeidet et tiltak som kalles Begrepsorientert leseundervisning (kalles opprinnelig CORI). Dette kan med fordel tilstrebes. Her er leseengasjement kjernen i leseopplæringen og faktorene som fremmer dette er en vekselvirkning mellom motivasjon, begrepskunnskap, strategibruk og sosial interaksjon. Utgangspunktet er at det jobbes systematisk over tid med samme tema og at både leseforståelsesstrategier, innhold og integrering, samt forståelse er i fokus. I tillegg er undervisningen delt opp i faser, der elevene først får et tema før de observerer og formulerer spørsmål og/eller hypoteser. Så søker de og innhenter informasjon, før denne skal både forstås og integreres hos den enkelte. Til slutt skal innholdet og forståelsen kommuniseres til andre. Leseren henvises til Andreassen (2011) og hjemmesiden til CORI (Guthrie, 2016) for mer detaljert informasjon om denne undervisningsmåten.

I tillegg påvirkes elevens læring av **emosjonelle faktorer**. I noen perioder eller hos noen elever vil emosjonelle faktorer hos den enkelte elev kunne ta fokus og energi bort fra undervisningen, i den grad at det kan redusere elevens læring. Emosjonelle faktorer kan være knyttet til ulike følelser eleven har opplevd, tenker på eller andre forhold som påvirker elevens indre. Den emosjonelle faktoren knyttet til elevens læring vil også i stor grad påvirkes- og preges av det psykososiale læringsmiljøet. I tillegg til at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og faglige prestasjoner (Glavin og Lindbäck, 2014). Å legge til rette for et godt læringsmiljø og utvikling av emosjonell kompetanse hos elevene er viktig. Men i tillegg bør den enkelte lærer være årvåken i forhold til om eleven påvirkes i (for) stor grad av emosjonelle faktorer og således trenger hjelp og støtte til dette. Hvordan dette vektlegges på Berg Skole (2016) kan det leses mer om i den sosiale læreplanen, samt se i vedlegg 8 for tips til videre lesing.

Å vektlegge ulike sosiale- og emosjonelle kompetanser i undervisningen, er også i tråd med skolens behov for fornyelse og nytenkning i lys av NOU 2015:8 *Fremtidens skole* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Utredningen viser til at fokus og læring i også disse kompetanseområdene ikke bare gir elevene læring i forhold samhandling, kommunikasjon og egne læringsprosesser, men også betydningsfull støtte til elevenes identitetsutvikling og for gode mellommenneskelige relasjoner.

BEGREPSOPPLÆRING

Innledning

Et begrep er en mental forestilling eller idé om noe, en enhet man kan tenke noe om og forstå. Innledningsvis (s 4) i planen ble det gjort rede for språktreet (kommunikasjonsmodellen) til Law og vi så der hvor betydningsfullt stammen, altså begrepene, er for resten av treet. Arbeidet med å styrke barns begrepsforståelse foregår gjennom hele skoleløpet, også i den videre lese- og skriveutviklingen! Det blir derfor viktig at man som lærer på Berg har gode og systematiske måter å jobbe med dette på *gjennom hele skoleløpet*, fra 1.-7 trinn. Gjennom begrepsundervisningen må vi knytte språk og tale enda tettere sammen – vi må fremme barnets egen tanke med seg selv. Barn med språkvansker mister mye her, de får ikke brukt sin egen tankevirksomhet! I snitt lærer barn 9 ord daglig fra de er 2 år. Uavhengig hvor mange de lærer daglig når de blir større, er det stadig nye ord de møter på i dagliglivet og tekster. Med andre ord blir barn med språkvansker, fort hengende langt etter!

Det å forstå innhold og mening i ord er helt avgjørende for å kunne oppfatte mening i det som blir sagt, for å formidle tanker og meninger og for å klare å huske nye ord. Det er vanskelig å huske nye ord hvis man ikke kan knytte noe meningsfullt til dem. Hvis ikke det grunnleggende begrepsapparatet er på plass, vil det også være vanskelig å tilegne seg nye begreper som inngår i skolens stadig økende krav om forståelse både muntlig og skriftlig språk. Ordforrådet har derfor stor betydning og er en kritisk faktor for den skolefaglige utviklingen, og det er en klar sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og senere leseferdighet (Hagtvet, 2015).

Det er betydningsfullt å ha et godt vokabular fordi språk og vokabular er nødvendig for å kommuniserer med andre. I vårt samfunn skjer det meste av vår læring gjennom bruk av språket. Begreper hjelper oss blant annet til å tenke, tolke, resonnerer, forstå og trekke slutninger. Mange barn med svakt ord- og begrepsforråd, som strever med å forstå, blir fanget opp sent. Kanskje har omgivelsene tenkt at det handler mer om spesifikke lese- og skrivevansker, men vi må huske på at det er vanskelig både å lese og skrive hvis vi ikke forstår!

Barn som har vansker knyttet til bladverket, uttalen, fanges lettere opp. De som strever med forståelsen er vanskeligere å fange opp. De kan ta i bruk ulike kompenserende strategier, for eksempel kan atferdsvansker også være knyttet til manglende språkforståelse. Barn får oppmerksomhetsvansker om de ikke forstår! Barn som misforstår ord eller mening må vi også være oppmerksomme på.

Typisk for barn med språkvansker er at spør lite om det de ikke forstår. En viktig oppgave for skolen er å få opp gnisten til disse barna, så de selv begynner å spørre. Denne språklige nysgjerrigheten (som også har sammenheng med emosjoner), vekkes ganske ofte med systematisk arbeid med begreper. Å gripe tak i meningen med ordet, semantikken, har betydning for barns progresjon. Studier knyttet til Begrepslæringsmodellen (Ottem mfl., 2012) viser at arbeid med modellen også har en klar generaliseringseffekt. Fordi elevene forholder seg mer systematisk til ords betydning, mestrer de også etter hvert ord det ikke øves på. Lærere som har brukt denne modellen gir også uttrykk for at de ser at barna (og de selv) får en sterkere bevissthet i forhold til å lære ord. Dialogen rundt begrepene øker forståelsen og kan også oppklare en del misforståelser, for eksempel knyttet til ulike kulturer. Metoden kan og bør brukes i alle fag. Gjennom dette får elevene et godt grunnlag når de selv skal tolke bilder og tekst og være aktiv – og

etter hvert også bevisst - i forhold til egen læringsprosess. Elevene kan også øke sin forståelse knyttet til hvordan de ved hjelp av å dele opp ord kan få en forståelse av innhold og bruk av ordene. Repetisjon er en del av metoden – dette er viktig for elevenes læring. Mer forståelse kan også fremme aktivitet hos barnet i timen, noe som igjen gir økt mestring. Vi må ha bevissthet om at alle barn vil være en del av flokken, altså må vi legge til rette for at alle kan og får være med. Elevene må ha et felles utgangspunkt for forståelse og for videre arbeid. Det samme gjør vi i bokstavopplæringen (uansett om den går fort eller sakte)- vi sikrer at alle er med. En bevissthet knyttet til dette og knyttet til den enkelte elevs forventning om mestring er viktig. Emosjoner og språklig nysgjerrighet påvirker og påvirkes!

Praktisk gjennomføring

I begrepsopplæringen må vi hele tiden være bevisst på- og vurdere hvilke begreper det enkelte barn bør kunne. Enten det er knyttet til matematikk, norsk, naturfag eller lek. Barn hører ord, kan si det – men knytter ikke meningen til ordet. De vil, men får det ikke til. Vi må derfor jobbe systematisk over tid.

Med utgangspunkt i Begrepslæringsmodellen (Ottem mfl., 2012) er det tre faser som står i fokus.

Første fase: semantikk/ordkunnskap - hva betyr ordet, innholdet i det. I denne fasen presenteres ordet (eks gjennom bilder) og elevene er aktive i forhold til hva det betyr. Aktivisering av forkunnskap, konkretisering, idemyldring, tankekart kan være nyttig her.

Andre fase: form - kunnskap om ordets lydstruktur. Her jobber man med strukturer i ordet tilpasset elevenes nivå. For eksempel sammensatte ord, stavelser, lyder, vokaler og konsonanter, grunnform og bøyningensmønster, meningsbærende enheter i ordet etc. Det kan være mange ulike arbeidsmåter også her, for eksempel språkleker og samtale.

Tredje fase: pragmatikk/bruk – oppsummering. I denne fasen snakker vi om hva elevene har lært om ordet, hvordan vil dere forklare ordet nå og hvordan ordet kan brukes i ulike sammenhenger. Her kan det for eksempel jobbes i par, lage spørsmål og svar til hverandre med ordet i setningene, samtale, bruke ordet i lek og spill (memory og lignende) samt legge ordet inn i begrepsordboka eller lignende. Repetisjon og oppfølging er viktig også etter dette.

Ettersom arbeidet med begreper er så sentralt og viktig vil arbeidsmåter og praktisk gjennomføring utdypes noe mer. Eksemplene det vises til (og egen måte å jobbe på) bør forankres og tilpasses de ulike fasene som nevnt overfor. Arbeid i liten gruppe bør tilstrebes for barn med vansker. Da vil vi i større grad sikre aktivitet og forståelse hos barnet. Man gjennomgår et ord pr gang. Hver gjennomgang bør være lik og ha tydelige rutiner og vare ca ½ time. Jo oftere jo bedre, men 3 ganger i uka bør tilstrebes. Foreldreinvolvering er også viktig, blant annet for å sikre oppfølging og repetisjon også hjemme. Det finnes mange ulike måter å jobbe med begrepene på, blant annet kan det hentes flere tips fra "Dagens ord" og "10 skritt for å bli en ordmester" i boken (Ottem mfl., 2012). Uansett hvordan man velger å gå frem må formsiden til ordet med, selv om dette tilpasses barnas nivå. Kanskje er det rimord, stavelser, vokaler, konsonanter, substantiv, antonymer, synonymer, ord-i-ord eller sammensatte ord som er med. Alle barna må være med, husk at språk læres i sosiale settinger! Dersom eleven med språkvansker bruker lang tid for å være aktiv, bekrefter dette betydningen av å arbeide i små grupper.

Imidlertid kan man også jobbe med begreper på klassenivå. For eksempel kan alle tenke på betydningen av ordet i 45 sekunder før man tar runden og hører hva de ulike sier. Alt må frem, ingenting er galt i denne runden. Det er viktig at læreren får frem alles mening og får vite hvordan barna tenker. Etter hvert må læreren hente inn trådene og formulere en felles mening (som læreren bør ha forberedt i forkant). Det bør knyttes bilder til ordene i tillegg.

Utgangspunktet for arbeidet er ordlister som det arbeides aktivt med over tid, eks 8 uker. Så tar man en oppsummering og evaluerer effekten. Kunsten er å lage øvelser med ord hvor barnet (med vansker) kan ca 50% av ordene. Blir det for lett eller for vanskelig kan det være vanskelig å få de aktive og vekke den språklige nysgjerrigheten. Man bør sjekke ut om eleven kan ordene i forkant og etterkant av arbeidsperioden. I tillegg til ordlisten bør man ha en kontrolliste med tilfeldige ord som barnet møter i hverdagen. Denne skal det ikke øves på, men generaliseringseffekten til metoden gir effekt knyttet til forståelse også på denne listen. Lærere bør jobbe sammen for å lage gode ordlister og huske at man må bruke skjønn i utarbeidelsen. Det vil ikke være alle i gruppa som kan 50% av ordene. Dersom noen ord er vanskelig for enkelte barn og således "glipper" må vi søke å fange opp dette slik at vi kan få inn meningen med dette ordet for barnet på andre måter. Ordene det er blitt jobbet med må tas med i andre sammenhenger og de kan med fordel settes inn i en "ordbankbok" eller lignende. Arbeidsmåten krever en del av lærere (lage ordlister, gjennomgå ord, forberede timene med å finne bilder, tekster, forklaringer og samarbeid med andre lærere og foreldre), men effekten er verdt det: aktiv relasjon til elevene, kjennskap til den enkelte elev, løpende vurdering av hva som er viktig for elevene å lære.

Se for øvrig også vedlegg 2 *Motivasjon og emosjonell faktor* for mer informasjon om undervisningsmetodikken Begrepsorientert Leseundervisning.

LESE- OG SKRIVEUTVIKLING OG -OPPLÆRING

Innledning

Lesing og skriving er nært knyttet til hverandre og mange vil hevde at de utvikles parallelt (Hagtvet, 2015). Gjennom ulike strategier barnet benytter kan lese- og utviklingen blant annet beskrives etter inspirasjon fra Spear-Swering og Sternberg sin modell (Frost, Fredheim, & Ellefsen, 2009): logografisk (kjenner igjen ord/logoer som bilder, uten å ha forstått det alfabetiske prinsipp- visuell strategi), alfabetisk (har forstått at hver bokstav har en språklyd og drar disse sammen til ord - fonologisk strategi) ortografisk strategi (lesingen er automatisert og eleven tar i bruk ordbilder og eleven skriver etter prinsippene for rettskriving- strategier knyttet til oppbygging av ordkunnskap) og tilslutt prosessorientert (her brukes ulike strategier for forståelse).

Lundberg (2008) har en annen måte å beskriver utviklingen på. Han har delt de ulike delene i leseutviklingen inn i fonologisk bevissthet, ordavkodning, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse. Han beskriver videre de ulike delene i skriveutviklingen ved rettskriving, setningsbygning/tekstutforming, funksjonell skriving, tekstskaping og interesse/motivasjon.

Selv om de ulike inndelingen går over- og i hverandre uavhengig hvilken måte man velger å beskrive utviklingen på, beskriver de områder som er av betydning for den enkelte elevs læring og utvikling. Dette så vi innledningsvis under gjennomgang av språktreet. Vi leser for å forstå (og ikke for å avkode) og etter at eleven har nådd ortografisk strategi i sin utvikling, vil eleven i større grad utvikle ulike lese- og skrivestrategier knyttet til både forståelse og sjangerkunnskap. Følgelig vil også elevens motivasjon være svært betydningsfullt, det samme vil kvaliteten i lese- og skriveopplæringen. Gjennom dette vil samtidig elevens selvforsterkende strategier kunne etableres. Gjennom å brukes på ulike måter, utvikler eleven sin egen motor. Eller sagt på en annen måte - jo mer eleven leser og skriver, jo bedre blir sikkerhet, flyt og tempo. Det frigjør mer energi hos eleven til også å få innsikt i rettskriving og strategibruk. Både gjennom egen oppdagelse og bevissthet (motor) og gjennom eksplisitt undervisning og utforskning.

4.1 Den begynnende lese- og skriveopplæringen

4.1.1 Leseutvikling

Når vi prater eller lytter til noen som prater er det ikke språklydene som ordene er bygd opp av vi har oppmerksomheten vår rettet mot. Vår oppmerksomhet er rettet mot ordenes mening og innhold. Språklydene glir over i hverandre. I skrift, derimot, skjer ikke dette like automatisk. Ordene kommer atskilt fra hverandre, med mellomrom. Og bokstavene står på rekke, en etter en. Vi ser at for å få en forståelse for dette må vi forstå det alfabetiske prinsipp, altså at talen vår egentlig er oppdelt i små biter (fonemer) som er gjengitt gjennom bokstavene. For å bli en funksjonell leser og skriver må vi forstå dette. For noen går dette av seg selv, for andre barn er dette en krevende oppgave. Oppmerksomheten må rettes bort fra betydningen og mot hvilke lyder ordene består av. Dette kalles også fonologisk

bevissthet. En slik bevissthet fremmer ordavkodingen, som handler om å ”knekke koden” for lesing. Fra dette er det likevel lang vei til å gjenkjenne ord raskt, automatisk og feilfritt slik en avansert leser gjør. Dette er en gradvis prosess som krever mange møter med ord – i ulike sammenhenger. Ordavkodingen styrkes også av leseforståelsen. Det er lettere å identifisere vanskelige ord i en tekst når vi forstår meningen med det vi leser (Lundberg, 2008).

For å lese med god flyt kreves automatisering av ord, men god flyt krever også noe mer. Det er også knyttet til å få frem riktig inntonasjon (setningsmelodi) når man leser. Dersom man leser langsomt og uten setningsmelodi kan det bli vanskelig å forstå tekstens mening. For å mestre dette må leseren vite hvor pausene skal legges og hvor det skal legges trykk. Lese-flyt er også noe som kommer med hvor godt leseren kjenner ordene og hvor mye man har øvd på teksten. I tillegg henger det sammen med forståelsen. Lundberg (2008) sier at ”flyt danner broen mellom ordavkoding og forståelsen”. I dette ligger at den som leser med god flyt både kan identifisere ord og forstå samtidig. Dette begrunner også tittelen på denne planen: ”Sikkerhet foran fart”.

Men vi leser ikke for å avkode, vi leser for å forstå. Barn kan gjette seg til hva som står i begynnelsen, men etter hvert skaper leseren sin egen mening basert på tidligere erfaringer og forventinger. For å få dette til må avkodingen gå raskt og uanstrengt og eleven må oppfatte hva ord betyr og kunne dra nytte av setningsbygningen og tekstens oppbygging. Gode lesere preges blant annet av evnen til å kunne ha leseflyt også når de møter ukjente ord. De har nøyaktig og sikker kunnskap om avkodingen, så de kan bytte lesestrategi fra ortografisk til fonologisk (Høyen, 2012). Gode lesere er også strategiske i den forstand at de har ulike lese-måter å velge mellom og de velger riktig ut i fra tekstens form og formål. En sms leses på en annen måte enn en oppskrift eller en roman. Her er læreren svært betydningsfull. Ikke bare skal elevene lære ulike strategier for lesing og forståelse, men læren må også være aktiv og modellere for barna ulike måter de kan være aktive på i sin lesing. Hvordan de kan trekke slutninger og utnytte sine bakgrunnskunnskaper og hvordan de skal bruke denne aktivt for å konstruere ny kunnskap etter hvert som de leser.

Som vi nevnt tidligere under avsnittet om motivasjon, er elevens interesse og motivasjon avgjørende for elevens læring og utvikling. Læreren og skolen må sette i gang gode spiraler der elevens interesse fremmer utvikling og fremskritt gir nye fremskritt. Grunnlaget for varig interesse må legges og dette må også stimuleres i hjemmet. I tillegg til at elevene også inspirerer og påvirker hverandre! Det er vanlig å tenke at man trenger minst 5000 timer iherdig øving før en blir god i noe, eks spille trompet, sjakk, fotball – eller lese (Lundberg, 2008). Derfor må skole og hjem jobbe sammen! Dette er også bakgrunnen for at vi på Berg har 15 min leselektur hver dag fra elevene begynner på skolen – og at vi på ulike måter informerer foreldre om hvordan de kan støtte- og følge opp barnets leselektur både i begynnelsen og etter hvert når lesekompetansen øker.

4.1.2 Begynneropplæringen i lesing

Eksempler på stillasstøttet undervisning som barnet trenger for å bli gode lesere, en del av balansert undervisning. Pressley (2006) gjengir forskningsresultater fra blant annet Benchmark skole, som har positiv effekt på tett læreropplæring. Særlig viktig er dette for de som strever. Men de som ikke strever trenger også oppfølging for at undervisningen ikke blir kjedelig. Å motivere barnet til å bli glad i å lese og skrive, bli dyktige lesere og omgi seg med literacy (vid forståelse av ulike komponenter knyttet til skriftspråklig kompetanse), krever at barnet blir sett. Å gi

barnet en positiv holdning til å produsere egne tekster tidlig, motivasjon til å lese og lære, er i tråd med balansert undervisning (Pressley, 2006).

Det er en av flere tilnærminger som gir barn en vei inn til utviklingen av literacy (forklare begrepet). Det å kunne forholde seg på ulike måter til skrevet og trykt tekst er et av hovedelementene i læringsprosessen. I denne er lesing betydningsfullt. Det er bred enighet om at lesing omhandler avkoding og forståelse (Høien, 2012). For å oppnå forståelse er det mye forskning på viktigheten av korrekt avkoding for ikke å legge energi, det er mye forskning rundt nytten av forkunnskap, ordforråd, motivasjon, samt om leseflyt (Pressley, 2006).

Det er to retninger som særlig har preget begynneropplæringen i lesing og skriving de siste tiår, særlig sterke var disse på 90-tallet. Retningene, kalt whole-language og phonics, har preget både undervisning og læremetoder, samt ulike leseverk. Pressley (2006) hevder at ved å ta det beste fra hver retning, kalt balansert undervisning, vil man få en tilnærming til lesing og skriving som favner barn i alle aldersgrupper og på alle nivåer.

Whole language

Denne retningen var sterk på 90-tallet i denne lærer barn å lese og skrive gjennom å få mye tid og muligheter til å selv å praktisere ulike deler av "literacy". Gjennom å nærmest "bade" i ulike former for litteratur og på den måten bli lest for, lese, skrive og ved å gjette seg frem med bruk av semantiske- og syntaktiske ledetråder fremfor fonologisk ordomkoding, vil både ordgjenkjenning og leseforståelse hos barnet komme av seg selv. Whole-language tilhengerne hevder med dette at systematisk undervisning i ulike ferdigheter knyttet til lesing, som for eksempel fonologisk ordomkoding (bokstaver til lyder) og –syntese (trekke lydene sammen til ord), vil være unødvendig ettersom barn vil lære gjennom erfaring av virkelig tekst og praktisering av ordentlig skriving. Denne retningen er også beskrevet som en top-down-tilnærming; ved at leseren vil få tak i tekstens helhet, de store linjene, vil vedkommende også få tak i de mindre delene i leseprosessen etter hvert (Pressley, 2006). Elever som strever kan ha vanskeligheter med å tilegne seg nødvendige ferdigheter gjennom denne retningen alene.

Phonics

På den andre siden finner vi retningen phonics. Denne tilnærmingen vektlegger ferdighetstrening. Gjennom opplæring i ferdigheter knyttet til lesingen, uten å måtte være i tilknytning en kontekst, lærer barnet å lese og skrive. Da vil de etter hvert også finne meningen i teksten. Eksempler på slik ferdighetstrening er blant annet undervisning i fonologisk ordomkoding og –syntese. Gjennom dette vil de få sikker og nøyaktige avkodingsferdigheter, slik at også non-ord kan leses og energien brukes på forståelse. Først etter at ordet er avkodet og gjenkjent, vil de knytte ordet til semantikken. Tilhørerne av denne retningen hevder at avkoding og forståelse kun kan oppnås gjennom ferdighetsundervisning. Denne retningen beskrives også som bottom-up-tilnærming; ved å analysere enkeltbokstaver og ord får leseren etter hvert tak i tekstens større deler og teksten blir forståelig (Pressley, 2006).

Balansert undervisning

Pressley (2006) hevder at å trekke ut det beste fra whole-language og det beste fra phonics, gir den beste undervisningsformen; balansert undervisning. Blant annet gjennom ulike typer lesing. Med og uten lærer, høytlesing, korlesing og ekkolesing, samt ulike former for litteratur. Pressley hevder at en god leser kjennetegnes av rask og sikker avkodning også av ukjente ord og non-ord. For å mestre dette må barnet få undervisning i denne ferdigheten og de må få øvelser i å lydere ut- og trekke sammen lyder. Derfor inneholder balansert undervisning også ferdighetsundervisning. I tillegg handler det om kunnskap og om relasjonskompetanse. Lærers evne til å være fleksibel i forhold til undervisning og om å se og støtte barnet, som omtales som *scaffolding* (Pressley, 2006). Det bygges et stillas av støtte rundt barnet. Barnet får undervisning og hjelp i sin nærmeste utviklingszone, som Vygotsky vektla, for læring og utvikling skjer i samhandling med andre. Vygotsky vektla også utvikling av "indre stemme" og Pressley (2006) presiserer at dette er en strategi som de fleste barn trenger å bli undervist i, for å kunne brukes aktivt. Etter hvert får denne indre stemmen betydning for løsning av oppgaver. Samt for utviklingen av metakognitive evner, som handler om å forstå når man ikke forstår. Ved å ta det beste fra disse retningene vil man gi barnet leseferdigheter som et grunnlag for utviklingen av literacy (Pressley, 2006). Dette er i tråd med støtten som er beskrevet i vedlegg 1.

Innlæring preget av mer variert litteratur og mer ferdighetstrening i kontekst. Men, for å ha en balansert undervisning må også lærere ha kompetanse om dette, samt erfaring. Balansert undervisning er noe som læreverkene kan prege og påvirke, men til syvende og sist er det lærerne som utfører det, som må finne sin balanse.

Å starte tidlig med fokus på leseforståelsesstrategier er også av betydning for elevens (senere) leseforståelse. I begynneropplæringen kan denne med fordel tilpasses elevenes nivå og være preget av samtale og modellering av strategier. Å aktivere forkunnskaper og få opplæring i hvordan man kan tenke når man skal forstå det man leser bør gjøres også før eleven selv har gode og/eller automatiserte avkodningsferdigheter, da opplæring i lesestrategier tar tid. Elever som (senere) viser seg å ha svake ordavkodningsferdigheter (dysleksi) vil kunne ha stor nytte av god leseforståelsesundervisning, da dette kan gi elevene kompenserende strategier slik at leseforståelse oppnås (Bråten 2011).

Bokstavinnlæring

Vi på Berg, støtter oss blant annet til forskning fra Lesesenteret (Rasmussen, 2013) som viser at skolene med fordel kan introdusere 2-3 bokstaver i uka. I lys av dette er bokstavinnlæringen på Berg lagt til 2 bokstaver pr. uke, med jevnlig stopp til blant annet repetisjon. Tidligere har det vært en tradisjon i norsk skole at bokstaver introduseres sakte og møysommelig, dette til tross for at forskning viser at barn ikke lærer best slik. Rongved (2015) viser til forskning som peker på at barns språkbevissthet med fordel kan kombineres med bokstavinnlæring. Da vil lydene for mange barn bli tydeligere, samt at motivasjonen og lesetreningen blir større ettersom barn får større tilgang- og tilfang til tekst. Andre fordeler med rask bokstavgjennomgang er at elevene vil møte bokstavene langt hyppigere gjennom skoleåret og de får mye tid til repetisjon. Jo flere bokstaver elevene kan, jo raskere kan elevene lære å lese og skrive. Lærere kan også lettere få øye på elever som kan utvikle lese- og skrivevansker og således kan støtte disse ekstra.

4.1.3 Skriveutvikling

Innledning

Å snakke, lese og skrive henger nøye sammen. Men hvorfor er det så vanskelig for mange å skrive? I det vi snakker kommer ordene til oss helt automatisk. Det som imidlertid gjør skriving vanskelig for en del barn er det faktum at den er av abstrakt karakter. Blant annet det at språklydene ”farger” hverandre og ikke opptrer som i tale (at blomst uttales /å/, men skrives med ”o” eller at k-lydene er ulike ut i fra hvilken vokal de opptrer med- ku/katt/kose/kyss) eller at vi bruker reduksjoner i talen i det vi sier ”jorbær” eller ”plussli”, mens ordene skrives ”jordbær” og ”plutselig”. Skriften er altså mer tidkrevende. Den krever både planlegging og redigering. Det skal det utarbeides et skriftlig budskap og mestre de ulike kriteriene som ligger i de ulike formålene til teksten. Skriftspråklig utvikling handler om en helhet, der de ulike delene ikke er lineære eller utfyllende. Imidlertid kan man med fordel dele utviklingen inn i fem områder som til sammen sier noe om hva den enkelte elev bør få av ferdigheter knyttet til skriftlighet. Disse er rettskriving (korrekt og automatisert rettskriving/ortografi), setningsbygning og tekstutforming (fra enkle setninger til sammenhengende tekst med god setningsbygning), funksjonell skriving (fokus på skrivingens formål), tekstskaping (fra enkel beskrivelse til kreative uttrykk) og interesse og motivasjon (skriveglede) (Lundberg, 2009).

Det å legge til rette for elevens motivasjon også innenfor skriving er viktig, ettersom skriving er en ressurskrevende aktivitet. Det å ha lyst og glede til å skrive, samt konsentrasjon og oppmerksomhet- samt evne til utholdenhet er viktig i det alle ferdighetene som nevnt overfor skal læres og bli en del av elevens verktøykasse. Det å forme- og stove ord, samt finne de nødvendige ordene og formuleringene bør etter hvert som eleven blir eldre, skje uten særlig oppmerksomhet. På den måten kan elevens oppmerksomhet og energi, rettes mot andre sider av skrivingen som planlegging, idéformulering, endring og overvåking. Også i dette arbeidet er samarbeid med hjemmet viktig. Barn får utvidet deres erfaringsverden, som igjen påvirker skrivingen, også utenfor skolen.

Oppdagende skriving

Som vist under beskrivelse av støtten i vedlegg 1, vektla Clay (1975) og Hagtvat (2004) at barnet måtte oppdage skriftspråket sammen med den betydningsfulle voksne. Tidlig skriving innebærer at barna gjennom lek og eksperimentering får erfaring med skriftlig kommunikasjon (Hagtvat, 2004). Dette synet støttes av Vygotsky (1978) som hevdet at barns skriftspråklige utvikling rommer både tegninger, bokstaver og ord. Skrivingen må oppleves som en meningsfull aktivitet for at læring og utvikling skal skje og den bør være jeg-forankret (Hagtvat 2004). Gjennom for eksempel å få skrive valgfritt, skrive fra egne opplevelser eller behov vil motivasjonen for skriving i større grad være tilstede, samtidig som skrivingen oppleves funksjonell. Læring bør skje i barnets naturlige omgivelser og på barnets premisser, gjerne gjennom barnets lek. Barn skal innlemmes i skriftspråket på en måte som oppleves nyttig og funksjonelt og ikke bare gjennom skriving av ord (Vygotsky, 1978).

Både tidligere og nyere forskning tar for seg den tidlige skrivingens betydning for lesing (Hagtvat, 2004; Ouellette, Sénéchal, & Haley, 2013; Sénéchal, Ouellette, Pagan, & Lever, 2012). Dette er bakgrunnen for at vi på Berg allerede ved skolestart har oppmerksomheten vår rettet mot barnas egen oppdagelse av skriftspråket, i tillegg til den tradisjonelle formen for bokstavopplæring (som har sitt utgangspunkt i den syntetiske metoden). Gjennom barnets utforskning av skriftspråket får de etter hvert ferdigheter for å oppdage den alfabetiske koden. Tidlig skriving kan støtte

barnets tilegnelse av fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd (Belsky mfl., 2007). Gjennom oppdagende skriving i førskolealder (og begynnelsen av 1. klasse), vil både fonografisk bevissthet, begynnende tekstkompetanse, metaspråklig bevissthet og motivasjon fremmes (Korsgaard, 2011). I dette må pedagogen både veilede, avgrense og tilrettelegge oppgaver for det enkelte barn (Hagtvet, 2004). Whitehurst og Lonigan (1998) viser til at i tidlig alder forstår at skrift, ord og setninger i bøker er noe som kan leses uten selv å kunne lese. Barna later som de leser og barnets bokstavkunnskap (bokstavlyder, bokstavnavn og korrespondansen mellom disse) og barnets interesse og motivasjon for skriftspråklige aktiviteter øker. Barnet skriver ”på lat”, både bokstaver, ord og/eller setninger. Studier knyttet til barnets tidlige skriving har først og fremst vært knyttet til barnets skriftspråklige utvikling. Blant annet ved at barna tegner og skribler før de tar i bruk tall og bokstaver. Forskning peker imidlertid også på at barn ikke automatisk leser etter fonologiske lyder, selv om de kan ta i bruk både lyder og bokstaver i når de skriver. Disse funnene peker på at barnet er underveis i sin skriftspråklige utvikling (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Svært betydningsfullt i arbeidet med oppdagende skriving i begynneropplæringen på Berg, er den voksnes støtte. For at barna skal oppdage skriftspråket selv, må støtten tilpasses det enkelte barnet og vi må vite hva som skal vektlegges og hvor vi skal. Dette ble beskrevet nærmere i vedlegg 1. I tillegg må støtten ha sitt utgangspunkt i barnets mestring.

4.2 Den videre lese- og skriveopplæringen

4.2.1 Den videre leseopplæringen

I den videre lese- og skriveopplæringen er avkodingsferdighetene etter hvert så gode at fokuset kan settes ytterligere inn på leserens forståelse. Å jobbe med leseforståelse starter tidlig, særlig med strategiene knyttet til hukommelse og organisering. Dersom lærere har god kompetanse knyttet til både elaborerings- og overvåkingsstrategier, samt modellering av disse, kan også disse smått introduseres tidlig. Imidlertid vil det være slik at fokuset på forståelsesstrategier øker proporsjonalt med at fokuset på avkoding minker.

God lese- og forståelsesundervisning (med fokus på forkunnskaper og forståelsesstrategier) kan også hjelpe elever med svake ordavkodningsferdigheter (dysleksi) til å få kompenserende strategier, slik at også disse elevene oppnår god leseforståelse (Bråten 2011).

I den videre leseopplæringen bruker elevene mindre- eller ingen tid på å skrive eller finne ord og fokuset rettes mer og mer mot ulike strategier. Fortsatt må de ulike lesestrategiene fonologisk- ortografisk strategi holdes vedlike gjennom både syntetisk og holistisk tilnæringsmåte, men i økende grad rettes fokuset mot konstruksjon av kunnskap og etablering av ulike forståelsesstrategier. Ved å støtte oss til Bråten (2011) har vi på Berg valgt å ta utgangspunkt i fire ulike forståelsesstrategier, hvorav de tre siste er knyttet dypere forståelse, også kalt dybdelæring. Strategiene må implementeres i ulike undervisningen, både på ulike måter og ulike fag. Strategiene vi har valgt ut på Berg danner en ramme for undervisningen. Hvilke strategier man velger å fokusere på innenfor disse rammene er mer fleksibelt og kan og bør tilpasses både elev, trinn, fag og nivå. For eksempel kan Begrepsorientert Leseopplæring (se vedlegg 3) være en innfallsvinkel. Uansett undervisningsmåte bør modellering gjennom bla. lærerens høyttenkning være sentralt. Disse forståelsesstrategiene er:

1) **Hukommelsesstrategier** er de enkleste og mest overfladiske strategiene. De er knyttet til å repetere informasjon i teksten, for eksempel ved å:

- skrive nøkkelord eller setninger
- lese det flere ganger
- forsøke å huske informasjonen

2) **Organiseringsstrategiene** er de som ordner informasjonen i teksten. Her kan man for eksempel:

- skrive et sammendrag
- lage begrepskart
- lage tankekart

3) **Elaboreringsstrategiene** er de viktigste strategiene, de som i størst grad gjør teksten meningsfull. På ulike måter blir informasjonen bearbeidet, utdypet eller beriket i lys av kunnskapen leseren har fra før. Eksempler på slike strategier er:

- å sammenligne informasjon i teksten med det man kan fra før
- finne praktiske konsekvenser på teoretiske beskrivelser, for eksempel gjennom eksemplifisering
- trekke inn relevante (personlige) erfaringer knyttet til informasjonen i teksten

4) **Overvåkingsstrategier** er knyttet til leserens metakognitive evne og krever mye av eleven. Her sjekker leseren selv i hvilken grad teksten er forstått under lesingen, noe som *blant annet* krever at eleven har gode ferdigheter knyttet til ulike strategier i tillegg til kunnskap om tekstoppbygging samt ferdigheter knyttet til hva det betyr å forstå. Leserens spørsmål om teksten er forstått – og er den det så går leseren videre. Dersom teksten ikke forstås, må leseren ta i bruk ulike organiserings- eller elaboreringsstrategier for å oppnå forståelse – før leseren så går videre i teksten.

4.2.2 Den videre skriveopplæringen

Etter hvert som eleven både oppdager og får opplæring i skriftspråket, vil skriving av ulike tekster og oppbyggingen av disse få økende fokus. Skrivefokuset på Berg starter tidlig, men med hovedfokus på skriveglede og oppdagelse av skriftspråket i den begynnende opplæringen. Etter hvert vil elevens læring i større grad knyttes til ulike deler av det å bygge opp setninger og skape tekster. I begynnelsen blant annet i form av å jobbe med punktum og stor bokstav, innledning, hoveddel, avslutning og etter hvert arbeides det med ulike sjangertrekk, i tillegg til rettskriving. Også i den videre lese- og skriveopplæringen er det fortsatt av stor betydning at elevens interesse og motivasjon er i fokus. Skriveoppgaver og –aktiviteter må være varierte og fleksible for å ivareta dette.

Hva angår undervisning knyttet til skriving av tekster, har det hittil i skolen vært en hovedvekt på fortellende- og skjønnlitterære tekster i skriveopplæringen. Imidlertid viser nyere forskning i NORM-prosjektet (Solheim & Martre, 2004) at opplæringen i større grad bør bli praktiske orienterte. NORM-prosjektet er et landsomfattende forskningsprosjekt som har forsøkt å finne ut bla hva som er rimelig å forvente av skrivekompetanse på hvert trinn. Prosjektet er forankret i en funksjonell forståelse av skriving (formålet vektlegges, samt at elevene får strategier for hvordan de skal nå tekstens formål). Med andre ord blir det betydningsfullt å skrive i alle fag og det er betydningsfullt at man søker å gi elevene ferdigheter knyttet til å skrive tekster som vil ha relevans for livet etter skolen. Elevene må få en forståelse for både hva vi kan gjøre- og oppnå med skrift. Å skrive er et samspill mellom handlinger - og formålet med disse. I dette må elevene læres opp i å mestre ulike skrivehandlinger og ulike funksjoner. Blant annet beskrive, utforske, fortelle, overbevise, informere og reflektere. Hva som ligger i dette er ulikt, men å ta utgangspunkt i Skrivehjulet (Skrivesenteret.no, 2013) som NORM-prosjektet også har gjort, kan være nyttig. Gjennom modellering av skrivemåter, strategier, innfallsvinkler og bruk av ulike skrevne tekster kan eleven få noen verktøy for å mestre det skrevne ords mange formål. Gjennom å utdype verbene knyttet til skrivehandlingene og knytte (skrive)formålet til disse, kan leseren få mer innsikt i hva skriveopplæringen bør inneholde. På den måten også kunne differensiere og systematisere elevens læring og utvikling knyttet til opplæringen. Eleven skal etter hvert ha en verktøykasse av strategier slik at den enkelte elev har et mangfold å velge mellom. Opplæringen må inneholde ulike former for skriftlig mediering/støtte slik at strategiene i verktøykassen både er knyttet til tekststruktur (både lokal- og global sammenbinding), manuell skriving (skriveredskaper, motorikk, tastatur), grammatikk og begreper (morfologi, syntaks) og modaliteter (skrifttegn, ortografi/rettskriving, illustrasjoner og andre grafiske virkemidler). I praksis innebærer dette at skriveopplæringen (i ulik grad på ulike trinn) må være sentrert rundt følgende:

Å **overbevise** kan innebære å uttrykke meninger, argumentere, tilrå og overtale. Formålet med dette er å påvirke.

Å **samhandle** kan innebære å informere. Formålet med dette er å utveksle informasjon og holde kontakt.

Å **reflektere** kan innebære å vurdere/reflektere/se ulike sider av egne erfaringer, tanker, følelser og eget arbeid. Formålet her er identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering.

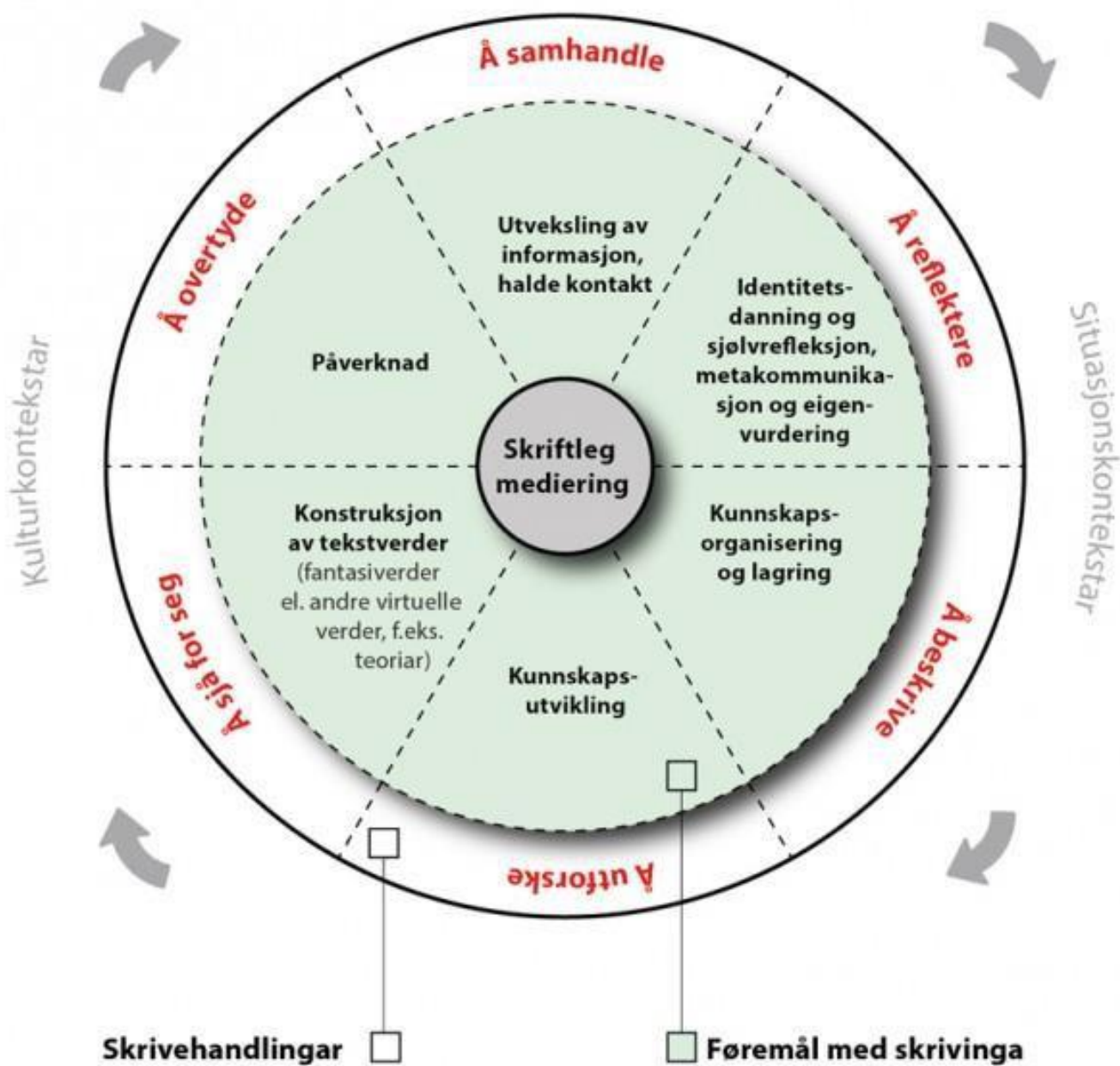
Å **beskrive** er knyttet til å organisere og strukturere stoff. Formålet her er både kunnskapsorganisering og –lagring.

Å **utforske** kan innebære å drøfte, diskutere, sammenligne, analysere, tolke og resonnerere. Formålet er kunnskapsutvikling.

Å **forestille** seg kan være å se for seg, fortelle, skape, underholde og teoretisere. Formålet er konstruksjon av tekstverdener (fantasiverden, teorier m.m).

SKRIVEHJULET

Framheving av funksjonelle sider ved skriving



VURDERINGSPRAKSIS

På Berg skole jobber vi aktivt og strukturert med ulike former for vurdering, da dette er av betydning for elevenes motivasjon, forståelse og eierskap til egen læring. Vårt utgangspunkt er prinsippene for undervisvurdering anbefalt av Utdanningsdirektoratet (Udir) (2015). I vårt vurderingsarbeid har vi fokus på at det er sammenheng mellom disse prinsippene og at elevene har forståelse for hvordan mål og kriterier er i tråd med elevenes arbeidsoppgaver.

Prinsippene fra Udir er:

- elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg
- elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet vurdere eget og utvikling

Dette innebærer blant annet vi har en vurderingspraksis som fremmer elevens læring og utvikling ved at **læreren**:

- Setter tydelige mål
- Gir tilbakemelding som fremmer læring
- Gir eleven konkrete råd for veien videre, både hva eleven har fått til og hva de kan jobbe med videre ifølge gitte kriterier.
- Vektlegger medvirkning
- Vektlegger dialog og refleksjon
- Tilrettelegger og støtter i elevens nærmeste utviklingszone; dit eleven er på vei i sin utvikling og læring.
- Modellerer
- Tilrettelegger for at barna er aktive i egen læringsprosess

Gjennom denne vurderingspraksisen ønsker vi også at **eleven** skal:

- Peke på positive sider ved eget arbeid
- Peke på eget arbeid som ikke er ferdig eller tilfredsstillende ut i fra gitte kriterier
- Bruke lærerens råd til forbedring
- Gi tilbakemeldinger til medelever etter gitte kriterier.

HVA GJØR VI VED VANSKER?

Alle elever er ulike og de har ulike styrker og svakheter. Innenfor samme fag og/eller samme område har de enkelte elevene også ulik grad av mestring. Med dette som utgangspunkt må vi likevel være på vakt hvis elevene ikke har forventede ferdigheter eller forventet progresjon i sin utvikling og læring. Da må vi stoppe opp, og gjøre endringer i elevens omgivelser og opplæring. Skolens spesialpedagog, sosiallærer og ledelse kan være samtalepartnere i dette arbeidet. Berg skole sitt utgangspunkt er at eleven er i vansker – og ikke har vansker. Dette gir føringer for både elevsyn og tilrettelegging. Læring og utvikling henger nøye sammen med elevens emosjoner og det er noe av bakgrunnen for at vektleggingen av elevens psykososiale læringsmiljø har stort fokus på Berg. Vi ser på hvordan endringer i omgivelsene kan styrke elevens læring, samtidig som vi tilpasser støtten til den enkelte elev. På Berg tilstreber vi å fange opp elevene som har vansker tidlig, slik at vi kan komme raskt inn med gode og effektive tiltak. Like fullt ser vi at det er noen hindringer som kan gjøre lesing og skriving vanskelig for eleven. En kort beskrivelse av noen faktorer gjengis her (Lundberg, 2008, 2009). Det kan være nyttig for den enkelte lærer å tenke gjennom før eventuelt spesialpedagog kontaktes. Lesing og skriving henger tett sammen, men skriving er en ferdighet som krever mer av barnets kognitive ressurser enn lesing. En forutsetning for å bli en god skriver er at eleven har tilegnet seg ortografi og setningskonstruksjon. Jo mer den er automatisert, jo mer er grunnlaget for skrivingen på plass. Barn som strever her vil bruke mye mentale ressurser som kunne vært brukt til de krevende operasjonene som inngår i skriving. Barn med begrenset ordforråd, møter også hindringer i sin skriving. Både knyttet til å hente frem ord fra sitt mentale leksikon raskt, men også knyttet til presis formulering eller gjennom å variere uttrykkene. Dette kan blant annet ha sammenheng med begrenset arbeidsminne, noe som i seg selv kan vanskeliggjøre skriveutviklingen.

Noen elever kan også få utfordringer i sin skriveutvikling dersom de har en språklig usikkerhet knyttet til ordenes syntaks (setningsoppbygging), for eksempel i forhold til leddsetninger, preposisjoner og bøyningsformer.

Dersom en elev har vansker med å organisere egne tanker, lage logiske sammenhenger og skille mellom vesentlig- og uvesentlig, kan dette også gjøre skriveprosessen utfordrende. Det samme kan oppmerksomhets- og konsentrasjonsproblemer.

Dersom eleven har vansker knyttet til lesing er det betydningsfullt at den enkelte lærer husker leseplanens røde tråd: sikkerhet foran fart. Leseflyt er viktig etter hvert, men sikkerhet kommer alltid først. Lesefingeren er viktig for å få med seg alle lydene. Det samme er tempoet. Ofte må elevene sette ned tempoet for å få med seg alle lydene (også endinger) og lese nøyaktig. Å lese høyt (for en voksen) er også nyttig og dette bør gjøres lenge. Da vil både eleven og den voksne lettere kunne oppdage eventuelle feil og gå tilbake. Tilpassede bøker er også svært viktig for elevens leseutvikling. Av og til kan det være vanskelig å finne bøker som motiverer eleven, særlig hvis eleven opplever det som vanskelig å lese. Det bør likevel tilstrebes å finne bøker der eleven mestrer ca 90% av ordene og leser disse med god flyt. Dersom eleven er i begynneropplæringen og således lyderer de fleste ord (altså leser lite med god flyt ennå), betyr det at eleven må ha få ord på hver side og bilder som støtte. Etter hvert som elevene får bedre avkodingsferdigheter er det fortsatt viktig å ha fokus på tilpassede bøker. Det bør ikke være mer enn 5 ord på hver side som eleven stopper opp på etter hvert som tekstene blir større. I tillegg må man tilpasse både innhold, skriftstørrelse og tykkelse. For å bli en god leser er det viktig å lese mye. Det ser vi også på beskrivelsene av de ulike trinnene i LUS-håndboka (Allard, 2009) der elevene etter hvert som ferdighetene øker må være lenge på et trinn før de kan gå videre. Eller sagt med andre ord; eleven må ha mye trening for å bli så sikker og trygg at leseferdighetene øker. Som vi har sett under vedlegg 4 *Lese- og skriveundervisning*, vil også god leseforståelsesundervisning (fremme elevenes forkunnskaper og forståelsesstrategier) kunne hjelpe barn med svake ordavkodingsvansker (blant annet dysleksi) til å oppnå god leseforståelse. Dette fordi de får opplæring i strategier som til en viss grad kan virke kompensierende for vanskene (Bråten 2011).

I tillegg til punktene overfor har Refsahl (2013) notert seg noen punkter som kan være viktige å se etter, også etter at begynneropplæringen er ferdig. Her kan det være vanskeligere å avdekke eventuelle vansker hos eleven og punktene under kan være ledetråd for den voksne. Disse punktene oppdages først og fremst gjennom å kartlegge ved høytlesing og samtale der fokuset også rettes mot elevens strategier og eventuelle ting som forstyrrer lesemåten. Dette er svært viktig i hele elevens skoleforløp. Gjennom at eleven leser høyt for den voksne kan man tilpasse tekstnivået der eleven leser med sikkerhet og god flyt, samt få oversikt over ord som byr på problemer eller elevens kompensierende strategier. Punktene som Refsahl (2013, s 12) viser til er knyttet til om eleven har **forstyrrende lesemåter**:

- Nøling ved enkeltord
- Rask ordlesing med feil
- Leser feil på endelser på ord

- Små tenkepauser foran eller inni ord
- Stotring eller småstopp ved konsonantforbindelser
- Drar ut vokalene
- Holder pusten eller strammer skuldre
- Stopper ikke ved punktum
- Andre ting

Andre punkter man bør være bevisst på er knyttet til om eleven har **kompenserende strategier** ved lesing:

- Leser noen bokstaver nøye og gjetter på resten
- Leser kun de to første eller første og siste bokstav
- Gjetter på ordet etter utseende eller lengde
- Sier bokstavnavnene inni seg og prøver å huske en bokstavrekkefølge
- Gjetter på ord ut fra bilde, sammenheng eller setning
- Kombinerer ulike strategier
- Leser veldig sakte og nøye, bokstav for bokstav – hørbart eller innadvendt
- Hopper over ord som er vanskelige
- Leser videre selv om det ikke gir mening – leser ikke noe om igjen
- Andre ting

REFERANSER OG FORSLAG TIL VIDERE LESING

Det anbefales at litteraturlisten brukes som forslag til videre lesing. I tillegg er det i etterkant av litteraturlisten også noen tips som anbefales for å få mer kunnskap om ulike deler av innholdet i denne planen.

- Andreassen, R. (2011). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. (Ivar Bråten red.) (Bd. 11, s. 252–286). J.W. Cappelens Forlag AS.
- Aram, D., Abiri, S., & Elad, L. (2013). Predicting early spelling: the contribution of children's early literacy, private speech during spelling, behavioral regulation and parental spelling support. *Read Write*, (27), 685–707. <http://doi.org/10.1007/s11145-013-9466-z>
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES Sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, (16), 831–852.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie* (Bd. 2004 nr 25). Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K., Vandell, D. L., Clarke-Stewart, K. A., & Owen, M. T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681–701.
- Bente Eriksen Hagtvet. (2015). *Den intensive leseopplæringen : dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm akademisk.
- Berg Skole. (2016). Sosial læreplan. Berg Skole, Oslo kommune.
- Bråten, I. (2011). Leseforståelse-komponenter, vansker og tiltak. I *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. (Ivar Bråten red.) (Bd. 3, s. 45–82). J.W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I. (red), Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I *Vygotsky i pedagogikken* (Bråten, red). Cappelen akademisk forl.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?: beginning writing behaviour*. London: Heinemann.
- Frost, J., Fredheim, G., & Ellefsen, K. (2009). *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis*. Cappelen akademisk forl.
- Glavin. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforl.
- Guthrie, J. T. (2016). CORI-concept oriented reading instrucion [hjemmeside]. Hentet 3. mai 2016, fra <http://www.cori.umd.edu>
- Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hagtvet, B. (2012). Skrivelyst og skrivepraksis på elvens premisser. I *Skrivelyst i et specialpedagogisk perspektiv*. Sigrid Madsbjerg og Kirsten Friis (red.) (1. utg., Bd. 15, s. 205–229). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag A/S.

- Hopperstad, M. H., Semundseth, M., & Lorentzen, R. T. (2009). Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? *FoU i praksis*, 3(2), 45–63.
- Høien. (2012). Logoshåndboka. Logometrica as. Hentet fra <http://logometrica.no/>
- Korsgaard, K. (2011). *Oppdagende skriving: en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, juni 15). NOU 2015:8 Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser [NOU]. Hentet 22. februar 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Lundberg. (2008). *God leseutvikling : kartlegging og øvelser*. Cappelen akademisk forl.
- Lundberg. (2009). *God skriveutvikling : kartlegging og undervisning*. Cappelen akademisk forl.
- Ottem, Platou, Sæverud, & Forseth. (2012). Begrepslæring-en strukturert undervisningsmodell. Bredtvet Kompetansesenter (Statped).
- Ouellette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). Guiding Children ´s Invented Spellings: A Gateway Into Literacy Learning. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 261–279. <http://doi.org/10.1080/00220973.2012.699903>
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Rasmussen, A. (2013). Begynneropplæring i lesing i norske skoler. Universitetet i Stavanger. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185828/Rasmussen%20Annelin.pdf?sequence=1>
- Refsahl, V. (2013) NY GIV 2013, Når lesing er vanskelig. Tiltak på grunnleggende nivåer i lesing. <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/NyGIV/V.Refsahl.%20Lesevansker%5B1%5D.pdf>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. NY:Oxford University Press.
- Rongved. (2015). Førsteklassingene bør lære alle bokstavene før jul. Hentet 22. februar 2016, fra <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/foersteklassingene-boer-laere-alle-bokstavene-foer-jul-article97993-12719.html>
- Semundseth, M., & Hopperstad, M. H. (2012). Voksne i dialog med femåringer som på eget initiativ produserer tekster i barnehagen. *Barn*, (2), 43–59.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: a randomized-control-trial study. *Read Write*, (25), 917–934. <http://doi.org/10.1007/s11145-011-9310-2>
- Skrivesenteret.no. (2013). Skrivehjulet [hjemmeside]. Hentet 3. mai 2016, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Solheim, & Martre. (2004). Forventninger om skrivekompetanse. *Viden om Læsing*, (15), 76–88.
- Udir.no. (2016, mai 4). Vurdering for læring. Hentet fra www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 4. mai 2016, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.

Bildet på side 4 er hentet fra www.merrittspeech.com

Inspirasjon til denne planen er hentet fra:

Kristiansund kommune 2015: *Språkspor-plan for språkarbeid i Kristiansundsbarnehagen og Kristiansundsskolen*

Vestre Toten kommune 2015 (revidert utg): *Leseplan for alle fag i alle trinn*

Tips til videre lesing (foruten å fordype seg i referanselista):

- Allard, B. (2009). *Den nye LUS-boken : leseutviklingsskjema - LUS : en bok om leseutvikling* (3. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Block, C. C, Parris, S. R., & Morrow, L. (2008). *Comprehension instruction: research-based best practices* (2nd ed.). Guilford Press.
- Gert J. J. Biesta. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publ.
- Høien, T. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Jensen, R. (2012). *-om å sette læring i system : om læring og kvalitet i skolen*. Opplandske bokforlag.
- Klæboe, G. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm akademisk.
- Kringstad, T., Kvithyld, T., & Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. (2014). *Vurdering av skriving*. Fagbokforl.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?*. Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever : om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*.
Gyldendal akademisk.
- Godøy. (2008). *Spesialpedagogisk leseopplæring : en veileder*. Bredtvet kompetansesenter.
- Helland. (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforl.
- Utdanningsetaten. (2014). *Språkbroyen-en ressurs for å styrke særskilt språkopplæring i osloskolen*. Utdanningsetaten-Oslo kommune.