

Fagbok i bruk: Å lese en fagtekst

Førsteamanuensis Liv Engen og universitetslektor Lise Helgevold

En fagtekst, enten den nå er å finne i ei lærebok, et oppslagverk, på nettet eller andre steder, er skrevet for å utvide og utvikle lesernes innsikt. Men veien fra fagtekst til individuell leseforståelse og læring er både sammensatt og kompleks. Leserene må være åpne og mottakelige, de må besitte en rekke delferdigheter og kunne utnytte disse i aktiv samhandling med teksten. Også forhold ved teksten og situasjonen det leses i, påvirker lese- og dermed læringsprosessen. I denne artikkelen vil vi imidlertid bare rette oppmerksomheten mot leseren, samt peke på noen sentrale prinsipper for leseundervisning.

HVA KJENNETEGNER DEN ERFARNE, KYNDIGE LESEREN?

Gjennom eit menneskeauge får ordet liv, det kan røre, opprøre og skape om, skriver Tarjei Vesaas (1964), og sier videre: ”Det kan stige opp av papiret som lyn og eksplosjonar, som svarte sørgfuglar og som blømande kirsebærtre. Av og til skulle vi tenkje over kor merkeleg det er”. Forfatteren har rett, lesing er litt merkelig. Det er mye som må læres før ordene kan stige opp fra papiret som lyn og eksplosjonar, som svarte sørgfuglar og som blømande kirsebærtre.

Å lese en fagtekst handler, som all annen lesing, om å gjøre ordene på papir eller skjerm levende. Leserene må kjenne ordene, kunne bruke egne erfaringer og tidligere kunnskap til å danne indre representasjoner av uttrykk som ”svarte sørgfuglar” og ”blømande kirsebærtre”. Skal ordene ”røre, opprøre og skape om”, må leseren være innstilt på å la dem berøre seg, og ha vilje til å utnytte dem for å skape ny innsikt. Dette er kanskje det viktigste kjennetegnet på kyndige lesere. Denne lesergruppen har imidlertid også sikre og automatiserte kodingsferdigheter og et adekvat ordforråd. De er aktive både før, under og etter lesing. De vet hvorfor og hvordan de leser. De kan etablere forventninger til teksten,

og de kan lese mellom linjene. Videre kan de systematisere og omforme innholdet muntlig, skriftlig og/eller ved hjelp av andre uttrykksformer (dans, drama, forming...). De kan også velge lese måter. De vet når det er nok å scanne teksten for å skaffe seg oversikt over innholdet, og når de bør studere den mer omhyggelig. De vet når de forstår, og hva de kan gjøre når forståelsen bryter sammen. Kyndige lesere er metakognitive. Det vil si at de har styring og kontroll over egen lesing så vel som over egen forståelse. De besitter den allvitenskapen Piet Hein beskriver når han sier:

***At vide hvad
man ikke ved
er dog en slags
allvidenhet.***

Slike ferdigheter er ikke medfødte. De må læres, og de må kontinuerlig stimuleres, overvåkes, konsolideres og vedlikeholdes gjennom hele skoleløpet. Vårt syn er at sentrale delferdigheter i lesing utvikles gjennom aktiv deltakelse i sosial samhandling og i møte med mange og ulike tekster. Men læringsprosessene må også støttes av kyndige veiledere som kjenner både de



Karbondioksyd i brus

Du trenger: en ballong, ei flaske brus og en plastboks fylt med varmt vann fra springen. Nå skal du prøve å fange karbondioksidet som er i brusflaska! Ta korka av brusflaska og tre ballongen fort over flasketuten. Sett flaska i en bolle med varmt vann. Tegn det som skjer.

lærende (elevene) og læringsmålene, som kan inspirere, motivere, formidle og veilede – og som kan finne balansen mellom støtte og krav.

"AT VIDE HVA MAN IKKE VED"

En gruppe på 5. trinn har naturfag, og skal gjennomføre et enkelt forsøk etter beskrivelse i læreboka. Martin finner fram boka, ser kjapt på den aktuelle teksten, springer bort til læreren sin og sier:

- *Jeg trenger tre ballonger.*
- *Det tror jeg ikke, sier læreren, gå tilbake til plassen din og les teksten en gang til. Martin så gjør. Etter kort tid tar han med seg boka tilbake til læreren, peker og sier indignert:*
- *Jeg trenger tre ballonger. Bare se, her står det.*

Martin er sikker, men han tar feil. Han trenger ikke tre ballonger. Han trenger én, og den skal han tre på en flaske. Hvorfor tolker Martin teksten feil, og hvorfor oppdager han det ikke? Martin er ikke metakognitiv. Han tar seg ikke tid til å kontrollere egen forståelse, selv ikke når noen (læreren) antyder at her er det noe som ikke stemmer. Han er ikke opptatt av sammenhengen mellom tekst og illustrasjon, og synes i liten grad å være interessert i det han skal gjøre. Han er aktiv, men aktiviteten virker lite

målrettet i forhold til teksten og oppgaven. Hans leseratferd synes dessverre å være typisk for mange elever på barne- og ungdomstrinnet¹. Mange har mye å lære før de kan bruke egen leseferdighet som en grunnleggende ferdighet – et redskap – for skolefaglig læring.

Trøsten er at leseferdighet kan læres. Systematisk og målrettet undervisning for å gjøre elevene til selvstendige, aktive og meta-kognitive lesende og lærende har vist seg å gi god effekt. Da bør vi selvfølgelig gjøre dette. Det sies at vi i norsk skole gir elevene stor frihet og mye ansvar. Vi drukner dem i fagbøker og forventer at de kan utnytte disse som redskaper i egen læringsprosess. Spørsmålet er om vi har gitt dem for mye frihet og ansvar og for lite veiledning i hvordan de kan arbeide aktivt og målrettet. Mange elever blir passive lesere, rett og slett fordi de ikke vet hva det går an å gjøre før, under og etter lesing. Slik kan de lett miste tro på egen lese- og læreevne. Håpet er at Kunnskapsløftets fokus på lesing som grunnleggende ferdighet kan føre til at det legges større vekt på det systematiske og målrettede arbeidet for å lære elevene å bruke lesing som et velfungerende redskap i egen læring.

¹ Jf elevenes egenrapportering i PISA-undersøkelsen (se Lie med flere 2001)

GRUNNLEGGENDE FORUTSETNINGER FOR LESING: HVA MÅ LÆRES OG HVORDAN?

For å utvikle erfarne og kyndige lesere må vi gi elevene anledning til å utvikle, automatisere og ta i bruk effektive kodingsferdigheter. Samtidig må vi også gi dem et bredt spekter av arbeids- og tenkemåter. De må lære å målrette lesingen sin og å velge lese måte i forhold til egne mål. De må venne seg til å tenke over hva ordene i teksten betyr, og de må utvikle den handlingskompetansen som trengs for å være aktive; snakke og skrive om tekstene, strukturere og omforme informasjon. De må også lære å kontrollere egen forståelse og oppdage sammenhengen mellom egen aktivitet og egen læring.

Store deler av elevgruppen vil ha behov for eksplisitt undervisning, veiledning og mye oppmuntring skal de lære alt dette. Vi må gi rom for prøving og feiling og legge til rette for læringsdialoger med mulighet til refleksjon over egen forståelse (og ev. mangel på sådan). Vi må arbeide målrettet og systematisk og legge til rette for undervisningssekvenser med fire trinn:

- Vi må vise elevene hvordan de kan tenke og handle før, under og etter lesing
- De må få anledning til å prøve ut nye arbeidsformer gjennom veiledet praksis individuelt og i grupper, og lære seg å reflektere over eget arbeid
- De må få rikelig anledning til å prøve ut de aktuelle arbeidsformene i ulike fag og tema
- Når de er kjent med et bredt spekter av arbeids- og tenkemåter, må de oppmuntres til å velge den som til en hver tid passer for dem selv og for det aktuelle lærestoffet.

Elevene trenger råd om hva de kan gjøre. Det trenger lærerne deres også. Dette heftet er ment å være en idébank for lærere som vil arbeide aktivt og målrettet for å utvikle disse viktige sidene ved elevenes leseferdighet. Vårt håp er at du som leser kan forholde deg til tekstene våre slik elevene må lære å forholde seg til fagtekster: Les målrettet og bevisst, bearbeid forslagene våre, gjør ideene til dine egne og tilpass dem til deg selv, eget fagområde og egne elever.



GRUNNLEGGENDE FORUTSETNINGER: KODINGSFERDIGHETER OG ORDFORRÅD

Å lese enkeltord

Dette heftet omtaler ikke utvikling av ordlesingsferdigheter². Vi nøyer oss med å fastslå at sikre og automatiserte kodingsferdigheter er en forutsetning for å lese seg til innsikt. Slike ferdigheter utvikles imidlertid ikke en gang for alle. Selv om det jobbes systematisk og godt med leseopplæringen på de laveste klasstrinnene, kan en ikke ta for gitt at elever eksempelvis på 7. trinn har de delferdighetene som kreves for å forholde seg til nye fagspesifikke ord. Ferdigheter som brukes lite, forvitres fort. Møtet med nye – ofte lange og vanskelige – faguttrykk kan bli en stor utfordring for elever med lite leseerfaring. Kunnskapsløftets fokus på lesing som grunnleggende ferdighet minner om at også faglærere på de høyere klasstrinnene har ansvar for å videreutvikle elevenes ordlesingsferdigheter og for å stille seg selv og andre lærere i teamet spørsmål som: *Martin virker uengasjert i å finne fagtekster på nettet, kan det handle om at han ikke klarer å skrive søkeordene riktig? Ida er lite aktiv når vi samtaler om tekster i læreboka, kan det handle om at hun er en usikker ordleser?*

Lærerne har et ansvar for å følge utviklingen av elevenes kodingsferdighet, men elevene må selvfølgelig også lære å sjekke sin egen lesing og skriving – også på ordnivå.

Julie leser langsomt og omstendelig: "Den store havsula har begynt å hekke i Norge", stopper opp og sier litt forundret: " – hekk, det er sånn folk har rundt hagene sine, er det ikke? Men er det så store fugler i en hekk?" Egen usikkerhet – trolig kombinert med lærerens ansiktsuttrykk – får henne imidlertid til å se på ordet "hekke" en gang til. Plutselig sier hun gledestrålende: "Å nei, det står jo ikke hekke – det står hekle".

Julie i eksempelet strever nok med kodingen, men det egentlige problemet er kanskje at hun ikke kjenner betydningen av ordet "hekke". Hun oppdager faktisk at det ikke er en naturlig sammenheng mellom ordene "havsula" og "hekke" (slik hun forstår ordet). Men hun er såpass usikker på egen kodingsferdighet at hun ikke våger å stole på at hun leste rett og prøver

² Dette kan du blant annet lese om i Håland, A. (red.) 2005

seg derfor på en ny runde med ordet ”hekke”. Hun leter etter en bokstavkombinasjon som kan lede til et ord hun er fortrolig med, og ender opp med ordet ”hekle”. Men da er hun sliten. Tålmodigheten hennes er ikke stor nok til å stoppe opp ved den manglende sammenhengen mellom ordene ”havsula” og ”hekling”. Slik blir teksten likevel lite meningsbærende for henne.

Hennes lese måte synes å være relativt typisk for elever med lite leseerfaring. De tenderer til å lese ett og ett ord, gjetter kanskje litt og sjekker ikke alltid om ordene passer inn i sammenhengen. De trenger å minnes om at de kontinuerlig må overvåke egen forståelse og spørre seg selv om hele setningen eller avsnittet gir mening. Hvis ikke, må de studere ordet en gang til og sjekke om det kan være bokstaver og/eller bokstavsekvenser de har oversett eller tolket feil, før de prøver på nytt.

Ordforråd

Fagspesifikke tekster, enten de nå er å finne på nettet, i læreverk eller andre steder, inneholder svært mange fagord og uttrykk (jf. *Nye lærebøker – blir de bedre enn de gamle*, side 17). Skal de fagspesifikke uttrykkene ”stige opp fra papiret som lyn og eksplosjonar”, må elevene først lære å identifisere dem. Deretter må de vurdere egen forståelse for enkeltordene, og lære teknikker for å gjøre dem meningsbærende.

En av utfordringene ved Kunnskapsløftets fokus på lesing som en grunnleggende ferdighet er at lærere på alle trinn og i alle fag får ansvar for at elevene utvikler det fagspesifikke ordforrådet og de kommunikative ferdighetene som skal til for å synliggjøre egen kompetanse både muntlig og skriftlig.

MOTIVASJON

”God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid”, sies det i læreplanens generelle del. For oss lærere virker dette umiddelbart innlysende. Men sammenhengen mellom læring og vilje kan synes mer uklart for enkelte elever. Mange av dem er ikke så interesserte i å lese fagtekster. De ser ikke på lesing som et redskap i egen læring. De leser ofte raskt og unøyaktig. De synes å være mer opptatte av å bli ferdige enn av å forstå (jf. Martin i eksempelet på foregående side).

Men kanskje er det ikke så lett å mobilisere driv og vilje hvis en ikke vet hva en kan forvente å finne i en tekst og hva det går an å lete etter?

Mennesker har mulighed for glæder uden tal. Den edleste av alle er at kunne når man skal.

Piet Hein

Det ligger stor makt i å kunne når en skal. Målet vårt må være å gi elevene denne makten; dvs. gi dem den handlingskompetansen som er nødvendig for å bli aktive og kyndige lesere.

PLANLEGGING OG KLARGJØRING

Hvordan vil du lese dette?

Før lesing vil erfarne lesere, bevisst og/eller intuitivt, ta et raskt blikk over tekst, overskrifter og illustrasjoner for deretter å reflektere over hva de tenker om det teksten handler om. Slik kan de både planlegge og effektivisere egen lesing: ”The information gained during over-viewing permits the good reader to gauge which part of the text should be read more carefully than others, and which ones should not be read at all”, skriver den kjente leseforskeren Michael Pressley (1998, s. 50). Men uerfarne lesere tar sjelden et slikt overblikk. De vet verken at det går an eller hva de skal se etter. Paradokset blir da at de elever som synes å ha størst behov for å effektivisere lesingen sin, ofte ikke er klar over at det er mulig. Derfor vil tiltak beregnet på å planlegge og effektivisere lesingen være spesielt nyttige for uerfarne lesere.

Hva kan du om dette fra før?

Lærere vet at kunnskap, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom tidligere erfaringer og nye inntrykk – jf. læreplanens generelle del. Men elevene våre har ikke nødvendigvis slik innsikt. Ofte er de heller ikke klar over at de faktisk har erfaringer og kunnskap som kan lette deres egen lese- og læringsprosess. De må lære både å hente fram egne kunnskaper og utnytte disse i samhandling med tekstene.

Før vi begynner å arbeide med en fagtekst, bør vi konkret og eksplisitt demonstrere hvordan erfarne lesere stiller seg selv reflekterende spørsmål; *Hva handler denne teksten om? Hva*

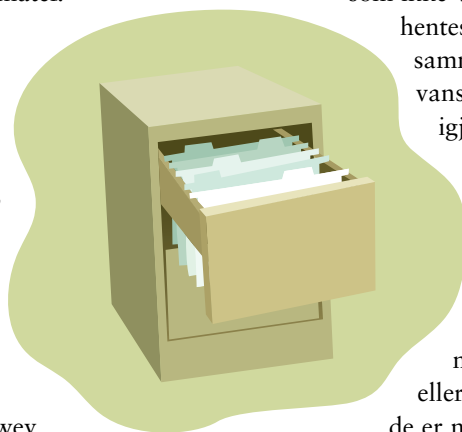
vet/kan jeg om dette? Hva er viktig å være oppmerksom på når jeg leser? De må øve seg på å snakke med hverandre om egne forventninger til teksten og om egne forkunnskaper. De må lære hvordan tanker om og forventninger til teksten kan struktureres og noteres i tankekart, førlesingslogger eller på andre måter. Videre må de erfare at lesingen går lettere når leseoppdraget er klart, når de har mål for egen lesing og klare forventninger til teksten.

Forhåndsinnstilling er viktig, men kan også bli en ”felle”, spesielt for uerfarne lesere. En tekst handler ikke alltid om det illustrasjoner, avsnittsoverskrifter, innledende fortellinger m.m. får oss til å tro. Hvis en eksempelvis har dannet seg en oppfatning om at en tekst handler om mat (kanskje fordi den innledes med en fortelling om to barn som spiser pizza), vil uerfarne lesere gjerne fastholde denne oppfatningen. De oppdager nødvendigvis ikke at teksten egentlig handler om politiske forhold i Italia. Slik kan forhåndsinnstillingen enkelte ganger fungere mer som et hinder enn som en støtte for leseforståelsen. I tillegg til samtale og refleksjoner før lesing må vi derfor venne elevene til å stoppe opp mens de leser og stille seg selv spørsmål som: *Handler dette om det jeg trodde? Hvis ikke – hvor endret det seg –, og hva handler dette egentlig om?*

OMFORME OG BEARBEIDE INFORMASJON

Den kunnskap en kan få gjennom lesing, kan uttrykkes på mange ulike måter. Elevene må derfor få erfaring med forskjellige omformings-teknikker. De må få lov til å ta i bruk uttrykksformer som musikk, bevegelse og dramatisering. De må få tegne, skrive og snakke om det de leser. Slik lærer de å uttrykke egen kunnskap på måter som er tilpasset både dem selv og lærestoffet.

”Learning by doing” lærte Dewey oss. Å lese fagtekst og uttrykke egen kompetanse muntlig og skriftlig forutsetter aktivitet. Det har lærere alltid visst, det er derfor vi gir elevene våre varierte oppgaver. En av de pedagogiske utfordringene er imidlertid å få elevene til å forstå at all denne aktiviteten faktisk skal komme dem selv til gode.



De skal ikke snakke, skrive, tegne, danse osv. for lærerens skyld, men for sin egen.

Læresamtale

Å reformulere lærestoffet muntlig, snakke om det til lærer, til medelever, til foreldre og til seg selv er en svært effektiv omformingsteknikk. Vi kan imidlertid ikke ta for gitt at alle elever besitter den form for kommunikativ kompetanse som kreves for å bearbeide lærestoff gjennom muntlig bruk av språket. Derfor må vi lære dem hvordan det går an å snakke om en fagtekst, og tilrettelegge opplegg som gir dem øvelse i dette. Videre i dette heftet kommer to artikler som gir ideer til hvordan en kan tilrettelegge for muntlige dialoger om tekst.

Å skrive seg til innsikt

Noen lærer best ved å snakke om lærestoffet, andre finner det lettere å bearbeide ny innsikt gjennom skriving. Den som skriver for å lære, skriver for seg selv og til seg selv. Derfor kan det skriftlige uttrykket få et mer personlig og ekspressivt preg enn vanlig skoleskriving, og det kan godt ha en mer uformell form. Skriftbildet gir tankene konkrete holdepunkt; slik kan skrivingen gjøre flyktige tanker mer varige og danne grunnlag for videre bearbeiding.

Strukturere informasjon

For å huske og lære må vi holde orden på tankene våre. Den innsikten en kan få ved å lese en fagtekst, kan være lite verd for den som ikke vet hvordan kunnskapen kan hentes fram igjen og brukes i nye sammenhenger. Tenk bare på hvor vanskelig det kan være å finne igjen et dokument på egen datamaskin. Derfor må læreren gjøre elevene kjent med ulike struktureringsteknikker. De må lære å ordne tankene sine i tankekart, venndiagram, matriser i forskjellige former eller på andre måter³ og erfare at de er nyttige i ulike sammenhenger.

Derfor bør lærere samarbeide om innføring av nye teknikker slik at elevene erfarer at de er nyttige i mange forskjellige tekster. Etter hvert må elevene få frihet til å velge arbeidsform, de må gradvis også venne seg til å vurdere egne valg: *Jeg valgte , og det var lurt fordi*

³ Se for eksempel ”Lære å Lære” (Santa og Engen 1996). Det vises også til andre artikler i dette heftet

KONTROLL AV EGEN FORSTÅELSE

En av Dolores Durkings (1978) konklusjoner etter sine klassiske observasjonsstudier på slutten av 70-tallet er at amerikanske lærere synes å være mer opptatt av å vurdere enn å undervise i leseforståelse. Egne observasjoner i norske klasserom de siste årene bekrefter at dette er relativt vanlig også her. Når elevene har lest en tekst, enten på skolen eller hjemme, er det ofte læreren som vurderer forståelsen deres. Hun stiller spørsmål, og elevene svarer. Læreren evaluerer svaret og spør videre. Skriftlige oppgaver på en arbeidsplan eller i en lærebok fungerer vanligvis på samme måten. Slik kan elevene fort få en opplevelse av at lesing handler mer om å svare på andres spørsmål enn om å stille sine egne. Skal elevene lære å kontrollere egen forståelse, må de bli vant til å spørre seg selv både om hva de forstår, hva de ikke forstår,

og hva de kan gjøre når forståelsen bryter sammen.

Etter en arbeidsøkt bør læreren venne elevene til å snakke om hva de har gjort, om hva de har lært og hva de har gjort for å lære. Hun kan eksempelvis spørre: *Hva gjorde jeg for å sette dere i gang? Gjorde jeg nok for å vise dere hva dere skulle gjøre? Hva gjorde dere? Kan dere tenke dere å gjøre det samme en annen gang? Hvorfor – ev. hvorfor ikke?*

Erfaringsmessig blir det mye ”vet’kje” eller ”kanskje” i starten. Også på dette området må en være tålmodig, målrettet og systematisk. Det tar tid å gjøre elevene til aktive lærende som intuitivt vet hva de kan gjøre for å finne mening i en fagtekst. Kanskje kan en slik sjekkliste lette prosessen:

Før jeg begynner å lese	Oft	Av og til	Sjelden
... ser jeg på bilder og overskrifter			
... prøver jeg å gjette hva teksten handler om			
... tenker jeg på hva jeg vet fra før			
..... (andre ting dere har jobbet med) ...			

Varianter av Donna Ogles (1989) ”KWL”-skjema (know – want to learn – learned)⁴ kan også fungere som et nyttig stillas. Ulike varianter av skjemaet minner om at lesing må målrettes, at en må tenke over hva en vet (tror), at en må velge aktivitet for å nå egne mål og at ny innsikt må omformes og tydeliggjøres for en selv og andre – slik det framgår av eksempelet nedenfor.

Jeg vil lære om	Det er ikke alltid lett å sette egne læringsmål. Det kan være hensiktsmessig å modellere og forklare hvordan læreboka, artikler på nettet m.m. kan gi ideer til hva det faktisk går an å lære av den aktuelle teksten.
Jeg vet (tror) at	Kan være lurt å be elevene si hva de tror. Noen er så utrygge på egne kunnskaper at de vegrer seg for å fylle ut ”vet”-kolonnen.
Slik vil jeg jobbe ...	Skoler som jobber med læringsstiler og MI (mange intelligenser), kan minne om at lesing og skriving ikke er den eneste veien til kunnskap. For lesesvake elever kan det være trygt å få vite at de kan lytte, snakke, mime, rappe +++ for å utvikle ny innsikt.
Jeg har lært at ...	Når kunnskap skal omformes, må en gi rom for det personlige uttrykket

⁴ På norsk brukes ofte betegnelsen ”VØL”-skjema: vet – ønsker å lære – lært (se Santa og Engen 1996)



NYTTIG FOR ALLE – UUNNVÆRLIG FOR NOEN

”Nå har jeg lest i ti minutter,” sier Even og har for lengst mistet interessen for boka som ligger oppslått foran ham. Han er ferdig, har lest nesten alt det læreren sa han skulle gjøre. Det er noe dritt, tenker han, kjedelig og dumt. Dette liker jeg ikke!

Hva er det Even misliker? Er det faget, lesingen, innholdet i teksten eller nok en gang følelsen av å ikke få det til? Det er lett å oppfatte Even som umulig, men det negative uttrykket kan skyldes at han strever med lesingen.

Lese- og skrivevansker ytrer seg på mange forskjellige måter. Noen elever har problemer med ordlesing og rettskriving, andre har problemer som synes å være mest relatert til forståelse og tekstproduksjon. Felles for dem alle er at det kan være en utfordring å motivere seg for ulike lese- og skriveoppgaver, og at de står i fare for å utvikle liten tro på egen læreevne. Deres selvbilde kan gradvis bli så skjørt at de rett og slett ikke våger å ta det kontrollperspektivet som beskrives som karakteristisk for en dyktig leser. Elever, som Even i eksempelet ovenfor, trenger mye hjelp og veiledning, men de trenger spesielt å oppleve en skolehverdag der lesingen gir mestrings-, ikke nederlagsopplevelser. I enda større grad enn andre elever trenger de hjelp til å nærme seg ulike teksttyper med selvstendighet, nysgjerrighet og undring. De må lære å sette

mål tilpasset egne leseferdigheter og utvikle den trygghet og selvtillit som trengs for å nå disse. De arbeidsformene og de strategiene som omtales i dette heftet, kan derfor representere en ”ny giv” i spesialpedagogiske tiltak for elever med lese- og skrivevansker.

Før nye arbeidsformer innføres i samlet gruppe, kan det eksempelvis være nyttig at spesiallæreren gir ”sine” elever et lite innføringskurs om bruk av støttende stillaser, skjemaer og strukturer og hjelper til med å finne/lage relevante tekster.

Å arbeide med elever som Even kan ofte fortone seg som tittelen på et musikkstykke: ”Tema med variasjoner”. Gjennom tallrike variasjoner må vi forsterke det han kan, øve på det han ikke kan og få ham motivert for det som virker uopnåelig. Både spesialpedagogen og eleven selv må samle på erfaringer som viser at ”øving gjør mester”: *Dette er vanskelig de første femti gangene, det vil gå lettere etter hvert.* Den spesialpedagogiske utfordringen – og gleden – er å tilby støtte og oppmuntring og veilede slik at lesesvake elever på alle trinn kan erkjenne sannheten i Oskar Stein Bjørlykkes ord:

***La gå at det er langt fram
La gå at det er mange
bratte bakkar enno
men da er me som går
og me gjer oss aldri.***

Referanser:

- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 15, 481–533
- Hein, P. (1995). *Gruk. Fra alle årene*. København: Grøndahl Dreyer
- Håland, A. red. (2005). *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Lesesenteret
- S. Lie, M. Kjærnsli, A. Roe og A. Turmo (2001). *Godt rustet for framtiden?. Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for Lærerutdanning og skoleutvikling, UiO
- Ogle, D. (1986). KWL. A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564–570
- Pressley, M. (1998). *Reading Instruction That Works*. New York, London: The Guilford Press
- Santa, C. M. og L. Engen (1996). *Lære å Lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Midlertidig utgave – september 05*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Vesaas, T. (1964). Kvart menneske er ei øy. Frå *Ordene. Broer eller stengsel*. Den norske PEN-klubben