

Leik og Læring



Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn



Redaktør og prosjektleder: Anne Håland

Utgitt i 2005 av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger

Telefon: 51 83 32 00

E-post: post@lesesenteret.no

Hjemmeside: www.lesesenteret.no

Layout: Melvær&Lien Idé-entreprenør

Illustrasjoner: Vibeke Høie

ISBN 82-7649-037-9

Leik og Læring

Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn

Forord

”Når kjem heftet? Dette har me behov for.”
Spørsmålet og kommentaren kjem frå ein lærar på 1. trinn og representerer det som har vore gjennomgangstenen frå lærarar eg har møtt både på kurs og gjennom ulike studier dette året når eg har fortalt om **Leik og Læring**. Det er skrive mykje om den tradisjonelle begynnarundervisninga knytt til 2. trinn, men heller lite og ingenting om opplæringa knytt til det lågaste trinnet. Det er det me prøver å gjera noko med i **Leik og læring**. Heftet rettar seg nettopp direkte til lærarar på 1. trinn og har difor eit populærvitenskapleg uttrykk med både praktiske døme og teoretiske refleksjonar.

Med **Leik og læring** prøver me å visa moglege vegar i arbeidet med lese- og skriveopplæringa på 1. trinn. Ja, for lese- og skriveopplæringa skal begynna på dette trinnet, det slår Stortingsmelding nr. 30, ”Kultur for læring”, fast. Den same stortingsmeldinga skisserer ulike grunnleggjande dugleikar som elevane skal tileigna seg: skriva, lesa, uttrykkja seg munnleg, kunna nytta digitale verkty og rekna. Artiklane dekkjer fire av desse dugleikane. Dei viser vegar inn i språket gjennom skriving og digital kompetanse slik som i Rutt Trøite Lorentzen

sine artiklar om bruk av datamaskina og tekstskaping som skriveundervisning. Også artikkelen om skriftspråkstimulerande leik fokuserer på skriving. Lesing blir poengtert spesielt i artiklane ”Kultur for lesing – ein måte å vera på” som Trude Hoel har skrive, og i ”Eg lese mange bøger, allså” av Lise Helgevold samt i min eigen artikkel ”Tekstskaping som leseundervisning”. Den munnlege kompetansen blir omtala spesielt i artikkelen ”Eg spelte teater i dag”. Dessutan inneheld Liv Engens artikkel om observasjon, Jørgen Frosts artikkel om språkleikar og Liv Bøyesens artikkel om norsk som andrespråk fleire av dei grunnleggjande dugleikane. Men, ein kan ikkje seia alt i eit hefte av dette formatet, til det er artiklane for korte, difor viser mange av artiklane heller til meir utfyllande lesing. Slik håpar me at du søker kunnskapar også ut over det som er famna i artiklane

Eg vil retta ein stor takk til alle forfattarane som har vore villige til å gi av sin kunnskap. Dessutan også ein stor takk til alle dei lærarane som har bidrege med ulike metodiske tips og idear.

Stavanger, 20. mai 2005

Anne Håland

Innhald

Side

Leik og læring! Lese- og skriveopplæring på 1. trinn	6
1. Kultur for lesing – ein måte å vera på Trude Hoel	8
2. "Namnet mitt!" Anne Håland	11
3. Skriftspråkstimulerande leik Anne Håland	13
4. "Eg spelte teater i dag!" – å kunna uttrykkja seg munnleg Anne Håland	17
5. Språkleiker – bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen Jørgen Frost	21
6. Bokstavlæring Liv Engen og Anne Håland	24
7. "Sjå! Vi ha skriva Byneset!" Om datamaskin i første skrive- og leseopplæringa i Trondheim og andre stader Rutt Trøite Lorentzen	28
8. Tekstskaping som skriveundervisning Rutt Trøite Lorentzen	33
9. Tekstskaping som leseundervisning Anne Håland	37
10. Lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråk Liv Bøyesen	40
11. "Eg lese mange bøger, allså" Lise Helgevold	45
12. Hva mestrer elevene mine, og hvordan kan jeg følge utviklingen deres? Liv Engen	48

Leik og læring!

Lese- og skriveopplæring på 1. trinn



Då L97 vart innført, heitte det at ein skulle utnytta leiken frå barnehagen som ein læringsressurs. Opplæringa på 1. trinn skulle såleis vera ei blanding av barnehage og skule. Bente Hagtvet (Hagtvet i Klette mfl. 2001) viser i rapporten "Klasserommets praksisformer etter Reform 97" at så har skjedd, men at leiken frå barnehagen og lese- og skriveopplæringa frå skuletradisjonen ikkje har smelta saman til ein bevisst metodikk. Ho skriv: *Det var med andre ord en markert blanding av skolens og barnehagens tradisjon, men en blanding som på en måte hadde integrert "ytterpunktene" eller ekstremvariantene i hver av tradisjonene: frileken og forholdsvis formell innføring av alfabetet gjennom arbeidsbøker*". Med **Leik og læring** prøver me å visa korleis ein kan integrera leiken i læringa og læringa i leiken. Alle artiklane inneheld forslag til **leik** som fremjar **læring**.

Å oppdaga

Å tileigna seg lese- og skrivekunsten handlar om å oppdaga; å oppdaga at bokstavane representerer lydar, at det eg seier har eit visuelt uttrykk i skrift og ikkje minst å oppdaga kva me nyttar skrifta til. Alle elevane har starta desse

oppdagingane når dei byrjar på skulen. Læraren skal difor stimulera og leggja til rette for nye skriftspråklege utforskingar. Artiklane prøver å visa deg måtar å leggja tilhøva til rette på for elevane sine egne oppdagingar både individuelt og i gruppe.

Den bevisstgjerrande og læringsfremjande dialogen er eit viktig stikkord når elevar skal oppdaga lese- og skrivekunsten, både dialogen mellom elevar og dialogen mellom lærar og elevar. Artiklane seier noko om både kvifor og korleis ein kan gi rom for desse dialogane.

Dine refleksjonar

Me veit at mykje av fagstoffet er kjent for deg som lærar, men det å samla ulike tilnærmingar til lese- og skriveopplæringa på 1. trinn, er noko nytt i seg sjølv. Artiklane viser både syntetisk og analytisk tilnærming til lese- og skriveopplæringa. Her er språkleikar som fokuserer på dei minste delane i språket, språklyden, og her er oppgåver som konsentrerer seg om teksten som ein heilskap. Det å setja søkjelys på allereie kjende metodar, kan vera fornyande når det opnar opp for og stimulerer til egne refleksjonar kring arbeidet i klasserommet. Og det håpar me



at artiklane gjer! Heftet er ikkje meint som ein fasit men meir som ei slags idékjelde og ein appetittvekkjar for deg som lærar. Samstundes håpar me at du ser og utnyttar det spennet og den kjelda til læring som vert skildra i dei ulike artiklane. Det blir ditt ansvar som lærar på 1. trinn å laga ei strukturert men leikeprega lese- og skriveopplæring.

Foreldrerolla

I nokre av artiklane er foreldra si rolle nemnd spesielt, men ikkje i alle. Sjølv om foreldra ikkje er nemnde, vil me understreka at dei er dei viktigaste støttespelarane du som lærar har når du skal læra barna deira å lesa og skriva. Foreldra sine haldningar til språk generelt og lese- og skriveopplæringa spesielt vil smitta over på barna. Ei grunnleggjande interesse og glede over tileigna bokstav- og tekstkunnskapar er det viktigaste foreldra kan gi barna i dette høvet. Det er viktig at du som lærar formidlar dette.

Foreldra må få god og tydeleg informasjon om kva som vert forventa av dei, men òg tips om korleis dei kan støtta barna i dette arbeidet. Det er ein sjølv sagt ting at foreldra skal hjelpa med leksene. Men dei kan også oppmuntrast til å

saman leika med språket, anten det no er å laga tøysevers ved middagsbordet eller det er å la sporing av bokstavar på ryggen inngå som ein gjetteleik og ein del av leggjeritualet. Foreldra bør òg gjerast medvitne om at dei kan fokusera på skrift der det fell naturleg, for eksempel ved at barna får ansvar for å skriva varer på handlelista når dei skal ut og handla, eller at ein saman les skilta når familien er ute og køyrer bil. Slik viser også foreldra at språket har sin naturlege plass i daglegdage situasjonar.

Likevel må foreldra ikkje få inntrykk av at dei skal overta lese- og skriveopplæringa. Lese- og skriveopplæringa er læraren sitt ansvar, men med foreldra som viktige og nødvendige støttespelarar. For fleire tips om korleis du kan nytta foreldra i lese- og skriveopplæringa viser me til Liv Engen *Foreldrenes ABC*, Damm 2003.

Lukke til med leik og læring på 1. trinn!

1 Kultur for lesing - ein måte å vera på

Ikkje ein dag utan at eg les for dokker! seier læraren. – No hentar eg biblioteket mitt! Og så går han ut av klasserommet.

Etter ei stund kjem han slepande inn med ein stor, gammal koffert som han stiller på golvet framme med tavla. Han opnar den og tar opp ei bok. Den nye læraren opnar boka og ser på elevane sine. – Eg heiter Ståle, seier han.

(Frå *Alt kan begynne med kvitt* av Eva Jensen og Gry Morsund, Samlaget 2004)

Ikkje så mange blanke ark

Dei fleste ungar har erfaring med både tekst og forteljing, og mange har stor leseglede når dei begynner i første klasse. Mange har blitt lest for både heime og i barnehage, mange har sitt eige lånekort på folkebiblioteket, dei fleste liker å høyra forteljingar, og mange ungar elskar å fortelja sjølv. Nesten alle har erfaring med forteljing frå film, og nokon har vore på teater. Dei aller fleste kjem til skolen med ein gryande lesekompetanse i form av tekst- og fortelje-kompetanse og kjennskap til bokstavane. Og nokre ungar kan både skriva og lesa før skolestart. Dei fleste gler seg til å begynna på skolen, og dei veit at no skal dei endeleg læra å lesa og skriva ”på skikkeleg”.

Dei tidlege leseerfaringane som ungene har med seg til skolen, er med på å danna forventningar både for framtidige leseopplevingar, men òg for heile leseopplæringa. Sjølv om ungene ikkje har knekt lesekode, meistrar dei nokre viktige komponentar i leseprosessen. Og desse komponentane er svært verdifulle i den formelle leseopplæringa. Dette er kompetanse som me kan utnytta og stimulera vidare.

Men me må ikkje ta det for gitt at alle ungar

har erfaring med tekst, og me kan ikkje rekna med at alle har blitt lest for. Ikkje alle skjønner kvifor det er viktig å kunna lesa og skriva, og ikkje alle har lyst til å lesa. Eit godt tips ved skolestart er derfor å ta seg tid til å bli kjend med den ”lesebagasjen” som ungene har med seg, og prøva å få eit overblikk over den tidlege lesarhistoria. Det kan med andre ord vera nyttig å danna seg eit bilete av kva ungene har lest før dei begynte på skolen, kva dei liker å lesa, kva sjangrar dei har erfaring med, kven dei har lese saman med og kor mykje dei har lese.

Å kartleggja lesarhistorier

Ungar liker ofte å fortelja sine lesarhistorier. Ulike leseopplevingar hentar fram minne og forteljingar frå liva deira, og på denne måten har lesarhistoria ein identitetsskapande funksjon, nett som eit fotoalbum: *Farfar fortel meg eventyr, Eg er medlem i to bokklubbar, Eg får Donald kvar veke, Eg og pappa les om fotball på tekst-TV og Mor mi les høgt for meg og syster mi kvar kveld*. Gjennom å samtala om leseopplevingar, både med ungene og foreldra, kan me bli kjende både med leseerfaring og interesser.

I samtaler om lesing kan me læra ungene å lytta



til og gle seg over andre sine leseopplevingar, samstundes som dei blir meir medvitne om seg sjølve som lesarar. Gjennom samtalene lærer me dei konstruktive måtar å samtala om tekst og lesing på. I møtet med ungane og deira lesarhistorier skal me ha som mål å halda på og styrkja lesegleda og iveren deira. Og med dette som utgangspunkt kan me etablera ein positiv kultur for lesing i klasserommet. Leseopplevingane me får kjennskap til, skal me ta på alvor, for elevane si gode sjølvkjensle som lesarar har mykje å seia for både leseopplæringa og den vidare leseutviklinga.

Høgtlesing

Høgtlesing er ei oppleving både for den som les og for den som lyttar. Gjennom høgtlesing får ungane erfaring både med gode lesemodellar og med sjølve gleda ved lesestunda. Høgtlesing har også ei sosial side, for dei som les saman, er ein del av ein fellesskap både gjennom leseopplevinga og gjennom det at dei fysisk sit saman.

Høgtlesing er ofte ein god måte å etablera ein varig klassekultur for lesing på, både for dei ungane som har mykje erfaring med tekst og forteljing, og for dei som ikkje har så mykje. I høgtlesingssituasjonar må me vera merksame på at elevane sine ulike lesarhistorier kan få

konsekvensar både for konsentrasjonen og for evna til å oppfatta eit innhald. Men ved å førebu høgtlesinga gjennom tilrettelegging og tekstval, kan me laga eit godt fundament for alle.

Læraren som rollemodell

Læraren er eit førebilete for elevane sine, også eit lesande førebilete. I det me seier og det me gjer, syner me elevane den plassen lesinga har i våre eigne liv: *Eg har lese at det skal bli fint vår i helga! Eg har lese ei kakeoppskrift, Den gler eg meg til å prøva og No vil eg fortelja ei morosam historie som eg las i avisa i går...* Nettopp fordi lesevanane våre er så synlege, er det viktig at me blir kjende med oss sjølve som lesarar. Det kan vera vanskeleg for ein lærar utan lese lyst å skapa ein klasseromskultur for lesing. Heldigvis er det aldri for seint å få lyst til å lesa, heller ikkje for lærarar. Elevane treng lærarar som er oppdaterte både på faglitteratur om lesing og leseutvikling og på aktuell litteratur som eignar seg til lesing for den einskilde eleven.

Foreldre som rollemodellar

Det er ikkje berre læraren som lagar kultur for lesing i skolen. Foreldra er viktige støttespelarar (jf. innleiinga). Derfor er det viktig at dei får kjennskap til korleis ein lærer å lesa, kvifor det er viktig å kunne lesa, kor stor føremon det er

for ungane om dei har leselyst og les på fritida og kor viktige rollemodellar foreldra er med eiga lesing.

Som formidlarar av leselyst for foreldra kan me presentera tekstar som innbyd til lesing heime. Me kan arrangera bokpresentasjonar på foreldremøte, og me kan skriva lesetips som me sender heim med ungane, til dømes: *Som laurdagsgodt vil eg anbefala ei biletbok for auge og øyre. Tigli med tekst av Bjørn Arild Ermland og illustrasjonar av Annlaug Auestad gjev vatn i munnen og eit sug etter tyggiskuler. Boka handlar om jenta Tigli som har eit kjempestort rosa hår som smakar jordbær og bringebær. I håret finst alt det godtet du kan tenkja deg, og alle får eta så mykje dei vil! Men ein dag skjer det noko skikkeleg dumt i håret til Tigli: Brannmeisteren forsvinn då han klatrar opp etter coladropsa som heng aller høgast.*

Lystlesing heime skal vera morosamt og hyggeleg både for ungar og foreldre. Det er sjølvstendig viktig at ungane liker det som blir lest, men det er også viktig at foreldra tykkjer tekstane er engasjerande. Foreldre og barn som skal lesa saman, må derfor ha tilgang til bøker som dei ønskjer å lesa. Og ei bok som fell i smak, kan gjerne lesast fleire gonger. Vaksne kan lesa for ungane og ungane kan gjenfortelja for dei vaksne. Ein kan snakka om kva boka handlar om, ein kan tolka bilete og ein kan kanskje dikta vidare på historia eller laga ein ny slutt. Me kan også hjelpa foreldra med å gjera bøker lettare tilgjengelege for dei, til dømes med å opna for boklån heim frå klassebiblioteket eller langopne dagar på skolebiblioteket.

For å skapa eit varig engasjement blant foreldra, er det viktig at me følgjer dei opp, for foreldre treng å bli lagt merke til i sin innsats. "Likte de boka om Hugo? Det finst fleire i same serie." "Har de lagt merke til dei fine samtalene som Dustefjerten og Andungen har?" Me kan spørja foreldra korleis boka er, høyra på erfaringane deira, rosa dei for innsatsen, hjelpa dei å finna nye bøker til lesing heime og tipsa dei om ei vaksenbok til eiga lesing. Som rollemodellar for lystlesing kan foreldra med godt samvit setja av tid til eiga lesing og unna seg gode leseopplevingar i ein travel kvardag. For ved å prioritera lesing som fritidssyssele, sender foreldra viktige signal om glede ved lesing til ungane sine.



Gunhild Vårvik Tangeland forteller fra et leseprosjekt i første klasse:

Før starten av prosjektet sendte jeg brev hjem til foreldrene der jeg bl.a. oppfordret elevene til å lese en bok hjemme og etterpå presentere boka for resten av klassen. Allerede første dagen av prosjektet kom et par av elevene til skolen med bøker de ønsket å lese, eller fortelle fra, for klassen. Dette var utrolig motiverende for resten av klassen, og alle elevene kom etter hvert med bøker de ville lese for klassen. Noen av elevene leste hele bøkene selv, og viste bildene. Andre gjenfortalte bøkene de hadde lest, og en av dem hadde med seg lydband som hun spilte mens hun selv viste bildene. (...)

Jeg var mektig imponert over den interessen elevene la for dagen ved å lytte aktivt til mer eller mindre godt gjennomførte framføringer fra sine klassekamerater. Som en kuriositet kan nevnes at ved oppstart i andre klasse, kom en av elevene ivrig på første skoledag og forkynte glad: "Jeg har lært å lese i sommer, og i dag har jeg med meg to bøker som jeg vil lese for klassen."

Det jeg opplevde som svært positivt var at lesesatsingen fungerte godt for alle elevene, ikke bare for dem som kunne lese fra før. Også barn som ikke kunne lese (det gjaldt jo de fleste) eller barn som har vist liten interesse eller motivasjon for språklige aktiviteter, deltok med liv og lyst. Alle fikk komme fram "i lyset", alle hadde noe å melde, og alle fikk oppleve at de lyktes. Så målsettingen om å gi rom for aktiv bearbeidelse av leseopplevelsen i muntlig form, ble oppnådd til overmål.

2 ”Namnet mitt!”

”Skriv meir!” seier Synnøve til faren sin der dei sit ved kjøkkenbordet og skriv. Faren skriv: **Synnøve er fin**. Synnøve smiler og les. ”Skriv meir med namnet mitt i!” seier ho begeistra. Og faren lagar mange setningar som alle inneheld det ordet ho likar best, det ordet ho kan lesa, nemleg **Synnøve**.

Den første merksemda barn har i høve til skriftspråket, er ofte knytt til eige namn. Namnet er som oftast det første dei kan lesa, sidan kjem namna til dei andre i familien. Den første gryande bokstavinnlæringa knyter barn ofte til personar dei kjenner: ”Det er Guri sin bokstav.” Slik knyter barnet saman bokstavar og identitet. Barn er dessutan egosentriske og opptekne av seg sjølve. Ved å leika med namna deira kan ein utnytta dette egosentriske perspektivet på

tilværet. Leik med eige namn kan gi rom for viktige språklege oppdagingar nettopp fordi det er overinnlært. Slik kjem barnas eigne namn i ei særstilling. Høigård kallar barns interesse for eige namn ein snarveg inn i skriftspråket (Høigård 1999, s. 262). Det synest for meg naturleg at ein i skulen utnyttar denne snarvegen.

I det følgjande vil eg skissera nokre leikar som tek utgangspunkt i namn:

B I T E R

Klippa opp namnet

Namna til elevane kan skrivast på lappar som dei sjølve klipper opp, slik at kvar brikke viser ein bokstav. Med desse bokstavbrikkene kan dei pusla nye ord og namn. Det kan vera ei stor oppdaging at ein ved hjelp av namnet kan laga nye ord. BERIT kan bli til TEBRI og til BITER. Leiken kan også utvidast med etternamn slik at ein får fleire bokstavar.

MEMORI

Memori

Det er også mogleg å laga memori av namna til elevane i klassen.



FRODE

KRISTIAN

ANDREAS

VIBEKE

ANNE

Namn i plastlomme

Namna til elevane vert skrivne med store bokstavar på eigne lappar og lagde inn i ei plastlomme. Over namna ligg eit farga ark. Læraren trekkjer ut eit av namna slik at berre ein og ein bokstav er synleg om gongen. "Heilt rett. Dette er ein A. Kven sitt namn kan det då vera?" Bokstavleiken gir høve til å prata om kva dei ulike bokstavane heiter og ei undring og spenning knytt til kven namnet tilhøyrer.

Alle elevane vil truleg læra å lesa sitt eige namn, og mange vil nok også læra å lesa namna til alle i klassen. Øvinga kan gi bonus til alle! Leiken kan òg tøysast med ved t.d. å leggja inn namn på personar som ikkje er elevar i klassen, t.d. rektor. Øvinga kan òg utvidast med etternamn og små bokstavar.

Bente Hagtvat har òg skissert ei rekkje språkleikar som tek utgangspunkt i namnet til eleven (Hagtvat 1992). Her finn ein forslag til korleis

ein kan laga rim med utgangspunkt i namna og korleis ein kan laga nye namn ved anten å ta bort eller å setja til nye bokstavar.

3

Skriftspråkstimulerande leik

Då 6-åringane byrja på skulen, heitte det at dei skulle ha med seg leiken frå barnehagen og at denne leiken skulle nyttast i lærings situasjonar. Det er mitt inntrykk at tradisjonelle skuleorienterte aktivitetar som bokstavforming får meir og meir fokus på 1. trinnet. Det må også til, men det er synd dersom det å læra seg lese- og skrivekunsten blir redusert til sporing og staving. Eg trur at me ikkje har sett alle moglegheitene til skriftspråkstimulering som ligg i leiken, spesielt i rolleleiken. Ofte har det vore slik at den frie rolleleiken står åleine og ikkje blir knytt til skulevardagen elles. Også Hagtvet (Hagtvet i Klette mfl. 2001) peikar på at leiken i liten grad vert brukt som pedagogisk verkemiddel. Eg meiner at me i mykje større grad kan utnytte rolleleiken i tileigninga av lese- og skrivekompetanse nettopp fordi leiken opnar opp for barnet sitt eige initiativ og trong til utforsking og eksperimentering. *Men korleis kan skulen nytta denne leikekompetansen i språkopplæringa?* Eg vil i det følgjande prøva å skissera nokre

språkstimulerande leikesituasjonar som legg til rette for skriftspråkleg undring og oppdagingar, og som kan vera med på å viska ut skiljet mellom leik og læring.

Leikemiljøet

Leikemiljøet bør vera innreia slik at det appellerer til å ta skrifta i bruk. Det vil seia at elevane har rik tilgang på skrivereiskapar av ulik kvalitet, frå blyantar til tjukke tusjar, og at dei har tilgang til papir, papp og konvoluttar av ulikt slag (konvoluttane må gjerne vera brukte). Undersøkingar syner at barn tek skriftspråket i bruk i leiken dersom dei har god tilgang til skrivesaker (Høigård 1999, s. 275). Skriveutstyret bør dessutan vera plassert slik at det reint estetisk innbyr til leik, og slik at det minner om ein autentisk skrivesituasjon.

Idol-leiken

Det var dette lærarane på 1. trinnet skjøna då Idol-leiken byrja ein skuledag i februar. Heilt



spontant oppstod Idolkonkurransen-leiken i klasserommet. Ein av elevane hadde hatt klassebamsen med seg heim. Det resulterte i at bamsen kom tilbake på skulen med eit Idol-skilt hengjande rundt halsen. Det var tydeleg at elevane hadde sett Idol på TV, og at det gav inspirasjon til eigen spontan leik i klasserommet. 10 ungar kasta seg ut i leiken, nokre var Idol-deltakarar medan andre var dommarar. Også klassebamsen fekk vera med, som dommar sjølvst. Elevane hadde tilgang på papir og skrivesaker, det hadde lærarane sørgja for. Leiken regisserte elevane sjøve, opphavet hadde dei jo sett på TV. Alle deltakarane fekk difor startkort og startnummer med Idol-logoen skrive på brystet. Klassebamsen sitt skilt fungerte som mal. Dommarane noterte ned namnet til eleven, song og alder. Etter kvar songar var det tid for både munnlege og skriftlege kommentarar, alt på rette Idol-vis.

I Idol-leiken fekk skrivinga eit leikande preg. Nokre "dommarar" skreiv fonologisk, medan andre berre skreiv teikn som skulle representera bokstavar (kanskje også fordi dette gjekk raskare?). Ein elev skulle syngja "Ein familie på fem", og dommaren skreiv ned bokstavar som skulle representera skrift og talet 5. Gjennom leiken fekk elevane høve til å ta skrifta i bruk på ulike måtar og i si eiga takt.

Sjukehusleiken

William sit i kø på legekantoret, som med Martin si skrift har blitt til "lekekantor". Han har vondt i hovudet og treng medisin. Legen må difor skriva ut resept. På resepten står det:

"Hodetablet WILLIAM Han vont I Hode". På apoteket sit Embla og Eivind. Dei lagar til medisin i små medisinbeger. Utanpå klistrar dei små namnelappar med namnet på medisinen. "kolamedisin" står det på ein av lappane. I eit anna hjørne av klasserommet sit Vilde. Ho har laga til skilt: "inskriving". Også her sit det pasientar i kø for å bli skrivne inn på sjukehuset. Vilde skriv namna til pasientane på ei papirremse som ho festar rundt armen deira. Marius er ein ivrig operasjonslege. Han opererer og er stadig klar til å ta imot nye pasientar. Sjukehusdirektøren (lærer i rolle) kjem til operasjonsstua og peikar på at dei manglar skilt. Direktøren poengterer at skilt er viktig fordi ingen andre enn dei som er med på operasjonen har lov til å koma inn her. Operasjonslegane Marius og Kjell Aksel skriv då "AdgafårbutÅpersjon". I eit anna hjørne er det sjuke pasientar på "Avd. Hjertesyk". Pasientane blir passa på, undersøkte og får medisinen sin. Då sjukehusdirektøren kjem på besøk, vil ho at dei skal skriva journalar til kvar pasient. Vilde skriv då "ELISABETH 7 ÅR Brukefoten".

Denne typen leik kallar Stig Brostrøm for rammeleik (Brostrøm 1995). Rammeleiken er meir regissert enn den vanlege frie leiken nettopp ved at det blir gitt nokre rammer for leikinga, t.d. på flyplassen eller slik som her på sjukehuset. Brostrøm meiner at rammeleiken skal springa ut frå elevane sitt engasjement, det er dei som skal planleggja leiken. I sjukehusleiken var initiativet læraren sitt, men med elevane som viktige inspirasjonskjelder. I rammeleiken får elevane så tildelt ulike roller



og oppgåver. Det er viktig å merka seg at elevane berre kan delta i rammeleiken dersom dei kan førestilla seg rolla og handlingane dei har fått tildelt. Likevel trur eg det er mogleg å leggja tilhøva til rette slik at skriftspråket inngår som ein naturleg del av leiken utan at det spontane i leiken vert øydelagt.

Tilpassa opplæring

Både i Idol-leiken og sjukehusleiken blei det lagt til rette for at elevane kunne ta skrifta i bruk på det stadiet dei var i i skriveutviklinga. Nokre elevar skreiv enkle bokstavar, tal og teikn som skulle representera ord, altså ei form for leikeskrift. Truleg vil desse elevane ta fleire og fleire bokstavar i bruk i skrivinga si etter kvart som dei blir meir kjende med bokstavane. Andre elevar ville skriva rett med ein gong. t.d. *resept*. Læraren måtte då vera den kompetente andre som synta eleven dei orda han hadde bruk for. Slik kopiering er nødvendig fordi eleven kan utforska dei tekniske sidene ved skrivinga. Men denne kopieringa kan òg gi mot og engasjement til å forma ord sjølv. Ved å skriva sjølv får eleven høve til å analysa si eiga skrift i lydar og bokstavar. Dette var svært tydeleg i sjukehusleiken. Då Marius og Kjell Aksel skulle laga skilt til operasjonsstua, analyserte gutane orda dei hadde bruk for i lydar, som igjen vart nedteikna bokstavar. I denne prosessen var gutane pådrivarar for kvarandre, eller støttande stillas om du vil. Også læraren fekk ei slik pådrivarrolle i sjukehusleiken.

Læraren som pådrivar

Ja, for læraren kan gjera langt meir enn å skaffa det nødvendige skriveutstyret og leggja tilhøva til rette for leik. Eg trur også at læraren medvite kan byggja opp leikesituasjonar kor skriving er ein naturleg og nødvendig del av leiken. Ved å iscenesetja ulike leikekontekstar, t.d. avisredaksjonen og på flyplassen (sjå skissa), kan læraren gå inn i rolla som redaktøren eller flyplassjefen og slik vera pådrivar for ulike skriveaktivitetar. Det er ikkje nødvendig at læraren er i rolle heile tida. Det er meir snakk om at ein er pådrivar og at ein ved enkle rekvisittar (t.d. ei jakke) kan gå inn og ut av rolla når det høver. Slik kan ein utvikla leiken: *”No har sjukehusdirektøren bestemt at han vil gå på besøk til alle pasientane. Og sjukehusdirektøren vil gjerne sjå journalane til pasientane.”*

I sjukehusleiken er læraren pådrivar gjennom bevisstgjeringe og læringsfremjande dialogar.

Dialogane kunne gi rom for språkleg undring på mange nivå slik som her: *No har du skrive A-v-d. Då kan du setja punktum. Kvifor det? For å sleppa å skriva så lange ord brukar me ofte forkortingar. Avd. er forkorting for avdeling.* Det er også naturleg at ein hjelper til med å skriva ord som elevane har bruk for, at ein hjelper elevane med å analysa ord. Med læraren og elevar i rolle kan skrivinga vera leik samstundes som det er tilpassa utforsking av bokstavar. Men slik iscenesett skriftspråkstimulerande leik vil òg gje kunnskapar om kva me nyttar skrifta til (resept), og ikkje minst kan slike leikesituasjonar gje kunnskapar om korleis me brukar skrifta for å oppnå det me ynskjer: Adgafårbut.

Skriving og lesing

Både i sjukehusleiken og i Idol-leiken er skrifta ein naturleg del av leiken. Skrifta har ein nødvendig funksjon. Forsking syner at når skrifta har ein funksjon, ei mening i leiken så aukar lese- og skrivekompetansen deira (Christie i Brostrøm 2002). Mange peikar dessutan på skriving som ein naturleg veg inn i lesinga (Chomsky i Austad 1991). Det har dessutan blitt hevda at skriving er ein enklare prosess enn lesing. Når eleven skriv, kan han m.a. gjera seg ferdig med ein lyd/bokstav-kombinasjon om gongen, han slepp å halda mange lydar i korttidsminnet samstundes (Austad 1991, s. 41). Skriftspråkstimulerande leik kan såleis stimulera sjølve leseprosessen. Fem- til sjuårsalderen er dessutan ein god alder for arbeid med skriftspråkstimulerande leik fordi elevane har føresetnader for å skriva seg inn i lesinga, nettopp fordi dei då kan forma bokstavar og for at dei då er motiverte for å knekkja den alfabetiske koden (Hagtvet 2002, s. 374). Skriftspråkstimulerande leik kan altså læra elevane noko om funksjonen skrifta har og gjera koplinga mellom lyd og bokstavar tydelegare.

Gjennom skriftspråkstimulerande leik slik eg har skissert ovanfor, trur eg at elevane kan få ei naturleg interesse for lesing og skriving nettopp gjennom leik, men med ein tydeleg vaksen pådrivar. Det siste trur eg ikkje har vore tydeleg nok presisert dei siste åra. Leik har vore jamgodt med barn sin frie leik utan at vaksne blandar seg inn. Å nytta skriftspråkstimulerande leik på den måten som det her er skissert, gir rom for både leik og tilpassa skriveundervisning.

vv..oo...nn..



Du má ha
eín T

Lærar i rolle som
sjukehusdirektør

SJUKEHUSLEIK

Yrke/elev:

- Lege
- Sjukepleiar
- Pasient
- Apotekar

Elevaktivitetar:

- Ta røntgen
- Ta blodprøve
- Dela ut medisinar
- Legesjekk
- Dela ut mat
- Laga medisinar (apotek)
- Pasientar/lege/sjukepleiar

Skriveaktivitetar:

- Skriva namn på pasientane
- Teikna røntgenbilete
- Laga og fylla ut blodprøveskjema
- Laga reseptar
- Skriva namn på medisinar
- Skriva sjukejournal
- Meny

Lærar i rolle som
flyplassjef

FLYPLASSLEIK

Yrke/elev:

- Flygar/flyvert
- Politi
- Reisleiar
- Bankfunksjonær
- Caféigar
- Flyteknikar

Elevaktivitetar:

- Teknisk sjekk av flyet
- Selja billettar
- Sjekka inn bagasje
- Kontrollera pass
- Styra flyet

Skriveaktivitetar:

- Laga billettar
- Laga reklameplakatar
- Laga pass
- Laga merke til bagasjen
- Laga og fylla ut skjema til teknisk flysjekk
- Laga pengar
- Senda kort?

Lærar i rolle som
redaktør

AVIS- REDAKSJONEN

Yrke/elev:

- Journalist
- Redaktør
- Resepsjonsvakt

Elevaktivitetar:

- Laga avis. Gjerne klippa og lima frå ulike blad og aviser.
- Ta telefonen

Skriveaktivitetar:

- Skriva nyheiter
- Teikna nyheiter
- Skriva annonser, kjøp og sal
- Skriva beskjedar

4

” Eg spelte teater i dag!” - å kunna uttrykkja seg munnleg

Eg spelte teater i dag, seier femåringen då ho set seg inn i bilen ein dag i desember.

Spelte du teater? seier mora lettare overraska.

Nei, dei store skuleungane, seier femåringen.

Å, var dei i klasserommet og spelte teater for dykk?

Nei. Me var i mediateket. Det var om ho mora, veit du...

Om ho mora...?

Ja, ho mora og så babyen. Det var søster til Lene som var mora.

Mora?

Ho mora veit du. Ho mora med sånn på hovudet. (Lagar rørsler med hendene rundt hovudet.)

Å, du meiner Maria. Maria og Jesusbarnet?

Ja, **det** var det me såg.

Juleevangeliet heiter det.

Fem- og seksåringar kan ha mykje på hjarta, men det er ikkje alltid like lett for dei å ordleggja seg slik at me kan skjønna kva dei meiner. Femåringen i dialogen ovanfor vil gjerne fortelja mora om skodespelet ho har sett. Ho vil gjerne gjenfortelja denne hendinga for mora som ikkje var til stades då skodespelet vart framført. Det er vanskeleg å gjenfortelja, til det manglar ho viktige innhaldsord (Maria), og ho manglar evna til å binda saman forteljinga i tekstlenkjer (koherens) slik at den gir meining, men ved hjelp av mora sine spørsmål greier dei å rekonstruera hendinga saman.

Forteljestunder - å by på seg sjølv

Barn er munnlege. Dei kommuniserer med omverda gjennom det munnlege språket, og det

er nettopp gjennom det munnlege språket me møter dei når dei byrjar på skulen. Lærarar har ei viktig oppgåve i det å ta vare på denne forteljekompetansen og vidareutvikla den. Korleis gjer ein det? Det handlar m.a. om å setja forteljinga og forteljestunder på dagsordenen. Det å ha faste rutinar kan vera godt for den som skal fortelja, men òg for den det blir fortalt for. Ved å ha faste forteljestunder kan elevane førebu seg på forteljinga si, og ein kan skapa den nødvendige forventninga hjå tilhøyraren. Gjennom forteljinga vert ein synleg i klassen og ein får vist kven ein er. Det å dela forteljingar med kvarandre er også å by på seg sjølv. Det er difor svært viktig at alle får lov til å koma i fokus og fortelja slik at færrest mogleg inntek ei taus rolle. Skal ein lukkast med det, er det nødvendig

å skapa eit godt forteljeklima i klassen, der den som fortel kjenner seg trygg i rolla som forteljar og der publikum er aktive lyttarar.

Læraren som modell

Læraren må sjølv fortelja. Læraren kan ved hjelp av sine eigne små og store forteljingar modellera ei forteljeåtferd, ja kort sagt visa seg som forteljar. Slik blir forteljestundene ikkje berre øving i det å fortelja, men faktisk ein måte å vera saman på. Og det er nett slik me er saman med andre menneske også utanom skulelivet. I sosiale settingar elles, anten det no er i bilen heim frå skulen (jf. dialogen) eller rundt kjøkkenbordet ein vanleg kvardag eller i høg-tidelege selskap, så deler me små og store forteljingar med kvarandre. Eg trur at læraren sine forteljingar vil ha ein smittande effekt på forteljeglede hjå elevane. Forteljingar avlar endå fleire forteljingar.

Nokon å fortelja til

Skal forteljeglede utviklast og stimulerast må elevane ha nokon å fortelja til. I ein klasseroms-situasjon har ein naturlege mottakarar. Nokre elevar tykkjer nok at det er nifst å fortelja til alle dei andre elevane. Kanskje kan dei ha støtte i det å skjula seg bak klassebamsen, maskoten eller andre kosedyr/bamsar som klassen brukar elles.

Ordforråd og koherens

Dialogen i innleiinga synte at det kan vera vanskeleg for femåringen å leggja nok informasjon i den munnlege teksten sin slik at mottakaren skjønar bodskapen. For at dei skal greia det, må dei ta mottakaren sitt perspektiv, dei må dekontekstualisera (Høigård 1999, s. 183). Å dekontekstualisera vil seia at ein nyttar eit språk som er uavhengig av sjølve konteksten. Ein må då både ha eit presist og nyansert ordval og kunna skapa samanheng i teksten sin (koherens). Slik er arbeid med munnlege forteljingar språkutviklande for alle elevar, men dei er spesielt viktige for elevar som av ulike grunnar strevar med språket. Forteljinga må dessutan ha ei form og ein struktur. Det kan ofte vera vanskeleg å strukturera forteljinga slik at ho blir verd å lytta til, fordi elevane mange gonger startar med hovudpoenget utan noko form for innleiing (jf. dialogen). Det å snakka i monologar, eller skapa narrativar om ein vil, er ein føresetnad for å skapa samanheng også i skriven tekst. Slik blir evna til å skapa narrativar viktig også for skriftspråkutviklinga.

Korleis gjera barns forteljingar verd å lytta til?

Alle elevane har forteljingar som det er verdt å lytta til, men det er ikkje alle elevane som greier å laga gode forteljingar av opplevingane. Korleis kan ein hjelpa dei med det? Som tidlegare nemnt bør læraren sjølv fortelja og gi elevane forteljingar. Dess fleire forteljingar elevane høyrer, dess større kjennskap får dei til dei indre strukturane i forteljinga. Elevane lærer ubevisst forteljingsmønsteret: innleiing-midtdel-slutt. Slik blir lærarens forteljingar også eit støttande stillas når elevane skal fortelja sjølv. Men nokre elevar treng nok endå meir hjelp. I byrjinga kan læraren fungera som eit støttande stillas som spør fram forteljinga med opne spørsmål: *Kor bur denne heksa Abra Kadabra?* og *Korleis såg det ut på slottet?* Resultatet kan då bli ei noko opphakka forteljing, men ved å gi elevane tilbodet om å gjenfortelja heile historia til slutt, kan ein bøta på det. Det er dessutan ein fin måte å la elevane få utvikla narrative tekstlenkjer på.

Andre elevar vil kanskje vera hjelpte ved å nytta eit standard innleiingsformular: *“Det var ein gong...”*. Slik hindrar ein i alle fall at elevane byrjar rett på høgdepunktet og dermed punkterer spenninga. Elevane kan òg få hjelp til å byggja opp forteljinga si om dei nyttar ein bestemt struktur. Innleiing med personar og miljø, midtdel med presentasjon av ein konflikt og ei avrunding. Fabeldyret som Hagtvet skildrar i *Lek med språket* (1992) kan vera eit godt hjelpemiddel i arbeidet med å laga struktur på forteljingane: *No har me kome til halen*. Det kan vera viktig å gi slike faste rammer både for den som fortel, men òg for den som lyttar. Rammene gir hjelp til forteljarar med liten forteljekompetanse samstundes som dei hjelper lyttaren til å følgja historia.

Reint organisatorisk er det mange måtar å setja av tid og rom for forteljesituasjonar på, både dei planlagde og dei meir impulsive. Men det viktige her er at ein har ein plan for arbeidet med den munnlege forteljinga og utviklinga av barns munnlege kompetanse, slik at ikkje den munnlege kompetansen vert stetta ved at me ”pratar saman”.

Nedanfor følgjer ei liste over ulike aktivitetar som kan stimulera elevane til å utvikla ordforrådet og skapa forteljingar.

UTVIKLING AV ORDFORRÅD

Boksen

Læraren har skrive ord og omgrep på lappar som ho har lagt i ein boks. *Rommet ditt, skulevegen, friminuttet osv.* Elevane kjem fram etter tur og trekkjer lapp frå boksen. Etter ein liten tenkjepause set dei seg på forteljestolen for å skildra til dømes rommet sitt.

Gøyma ting under genseren

Elevane får ta med seg ein ting heimanfrå. Det kan vera alt frå leiker til reiskapar. Med denne tingen godt gøymd under genseren fortel dei korleis han ser ut, kva han kan brukast til osv. Først når eleven er ferdig med å fortelja, får dei andre elevane lov til å gjetta kva som er under genseren.

Det fine med desse to øvingane er at det som skal forteljast, er rimeleg avgrensa. Eleven må ikkje halda mange trådar i hovudet samstundes, men kan i staden konsentrera seg om å finna presise ord som uttrykkjer det han vil seia. Slik kan desse øvingane vera med å utvikla tilfanget av ord og omgrep hjå eleven.

Handdokka

Læraren har ei handdokka som ho ofte brukar i ulike situasjonar. Denne handdokka grublar og tenkjer ofte på ulike ting som skjer i nærmiljøet og elles i verda. Det ho tenkjer på, skriv ho på ein lapp som ligg i korga der handdokka bur. Eksempel på slike lappar kan vera *Påske, Kina* eller rett og slett *blått*. Temaet kan også vera forma som eit spørsmål: *Eg lurar på kvifor hest heiter hest?* Eit raudt hjarte utanpå korga signaliserer til elevane at no har handdokka noko på hjartet. Då må elevane setja seg i lyttekroken. Lappen vert lesen, og alle som vil kan få koma med sine tankar og meiningar kring temaet.

ØVINGAR I Å LAGA FORTELJINGAR

Intervju

Intervju kan òg vera ein god måte å få elevane i tale på. Det kan gjennomførast når elevane er nye på skulen, slik kan det vera ein måte å bli kjende med kvarandre på. Men intervjuet kan òg nyttast etter eit friminutt for å høyra korleis dei har hatt det i friminuttet. Mange elevar vil fortelja om ting dei har opplevd. Intervjuet kan vera ein variant av slike kvardagsforteljingar. Men intervjuet kan òg gjennomførast på same måte som “Kva skjer no?” ved at ein elev kler seg ut for så å bli intervjuet. Med sølvmikrofon og publikum kan intervjuet og gå inn som eit TV-program, gjerne med læraren i rolle som programleiar.

Vitsar og gåter

Å fortelja vitsar og gåter kan gi elevane både glede og forteljetrening. Både vitsen og gåta er korte sjangrar som elevane lett kan lære seg utanåt. Det kan gjera det lettare for mange elevar å vera i fokus då. Vitsar og gåter er dessutan brukssjangrar som dei kan nytta i samvær med andre også utanfor skulen. Det finst dessutan ei mengd vitse- og gåtebøker for barn, så tilfanget av nye vitsar og gåter er stort.

“Kva skjer no?”

Ein stumtenar eller kasse med klede og anna utstyr dannar utgangspunkt for denne leiken. Ein elev får lov til å velja seg kostyme. For å gjera det ekstra spennande kan ein plassera utkleddingskleda bak eit skjerm Brett. Når eleven har valt klede, stiller han seg framfor klassen og seier: *Kva skjer no?* (Ulvund 2002, s. 11). Då er det dei andre elevane i klassen som saman lagar historia med den utkledde eleven i hovudrolla. I denne øvinga fungerer klassen som ei kollektiv munnleg forteljegruppe. Forteljekompetansen til gruppa er større enn forteljekompetansen til kvar ein-skild elev. Ein eller fleire elevar kan få tilbod om å gjenfortelja historia. Slik får dei høve til å binda saman alle elementa til ei samanhengande forteljing. Berit lagar då denne forteljinga: *Det var ein gong ein sauegjetar som passa på sauene. Så kom eit sauemonster og tok ein av sauene. Sauemonsteret hadde skarpe, spisse tenner, grønne auge, kvit pels og slimete hud. Ein einhjørning kom og jaga sauemonsteret ut i vatnet.* Denne øvinga kan godt strukturast etter forteljestrutturen innleiing-midtdel-slutt anten ein no vel å gjera dette gjennom fabeldyret (Hagtvet 1992, s. 90) eller gjennom andre biletlege uttrykk.



HEKSA ABRA KADABRA BUR I LANDET TROLLMANNSSLOTTET. EIN DAG SER HO I DEN MAGISKE KULA SI. DÅ SER HO SEG SJØLV RI PÅ EIN HEST. HO RIR TIL DEN KVITE HEKSA I SYDEN...

Garnnøstet

Elevane sit i ring. Læraren har eit garnnøstet som han trillar til ein elev. Før han gjer det, lagar han ei kort forteljing. *Eg er redd for hundar. Difor likar eg ikkje å gå på besøk til folk som har hund.* Denne forteljinga dannar så mønster for barnas forteljingar, og garnnøstet trillar rundt frå elev til elev og bestemmer kven som skal fortelja. Men garnnøstet er også med på å forsterka opplevinga av at me bokstaveleg tala er bundne saman av forteljingane våre.

Gjenfortelja

Det å gjenfortelja ei historie som eleven kjenner godt, kan vera god trening i det å halda fokus på forteljinga og det å laga tekstlenkjer som heng saman frå byrjing til slutt. Det må sjølvstøtt vera ei forteljing som eleven kan. Ein fin måte å nytta gjenforteljing på, er til dømes å la elevane gjenfortelja bøker som dei har lese (jf. *Klassekultur for lesing*). Eit teiknekart/tankekart med utgangspunkt i boka kan vera ei god hjelp slik at dei kan greia å hugsa innhaldet i boka.

For meir utfyllande lesing:

Lise L. Elsbak og Anne Marit Valle (2002): *Språksprell*, Gyldendal forlag
Bente Eriksen Hagtvedt: *Lek med språket* (1992), Universitetsforlaget og Språkstimulering (2002), Cappelen Akademisk forlag
Widar Aspel (1996): *Fortell! Fortell!*, Pedagogisk forlag

Marit Jerstad (2002): *Fortellerkunst*, Mimir fortellerforlag
Hilde Eskild og Benedicte Hambro (2005): *Snikk, snakk, snute. En praktisk bok om muntlig fortelling*, Ganesa forlag

5

Språkleker – bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen

Veldig få andre temaer har vel vært gjenstand for så mye oppmerksomhet i pedagogisk forskning som forholdet mellom språklig bevissthet og senere lese- og skriveutvikling. Med meget klar tale er det blitt vist at de barna som ved lesestart er fonembevisste, dvs. kan fokusere på enkeltlyder i det talte språket, får en mer ukomplisert lese- og skriveutvikling enn barn som har lav fonembevissthet (Bryant, Bradley, MacLean & Crossland 1989, Frost 2002). Det er derfor all grunn til å sikre at læreren på 1. trinn er klar over hvordan det er mulig å stimulere denne språklige innsikten. Dette er derfor temaet i denne artikkelen.

Hva er språklig bevissthet?

Språklig bevissthet er evnen til å kunne håndtere talespråket frigjort fra språkets kommunikative funksjon. Det betyr at barnet er i stand til å reflektere over forhold som både kan vedrøre språklig mening og form eller struktur i språket. Språkets betydningsinnhold er det sentrale ved kommunikasjon (bruk av språket), også når det gjelder lesing. Barnets allmenne språkbruk er derfor også av betydning når barnet skal lære å lese.

Men selv om de innholdsmessige forholdene ved språket har betydning for leseutviklingen, så er det ikke det som har vært gjenstanden for den store forskningsinteresse når det gjelder leseinnlæringen. Det er denne særlige evnen hos barnet til på eget initiativ å kunne se bort fra innholdet, for deretter å undersøke formsiden. Ikke alle barn har lett for det. Men hvis ikke barnet grunnleggende er i stand til det, kan det på tidlige tidspunkter i utviklingen ikke lære f.eks. å rime (kjole/skole), fordi barnet da bare vil tenke på betydningsrelasjonen mellom kjole og skole.

Barnet må kunne se bort fra hva ord betyr og bare tenke på (lytte til, smake på) ordenes struktur som de høres ut eller slik de kjennes i munnen når de sies.

En kan bli språklig bevisst på mange nivåer. Ikke alle nivåer har en direkte innflytelse på lese- og skriveutviklingen, noen har bare en indirekte påvirkning, men har likevel vist seg å være viktige. I forbindelse med forskningen som har funnet sted om betydningen av den språklige bevisstheten, har det vært benyttet forskjellige treningsprogrammer. I Norden har især programmet fra Bornholmsprosjektet (Frost & Lønnegaard 1996) dannet mønster for den stimuleringen som finner sted i barnehagen og på 1. og 2. trinn. I dette programmet finner vi språkleker på følgende nivåer:

1. Regler
2. Rim
3. Setning
4. Ord
5. Stavelse
6. Enkeltlyder

Hva består aktivitetene av?

Når vi betrakter nivåene i forhold til hverandre, ser vi at vi beveger oss fra det sammensatte språklige uttrykket i barnereglen mot underliggende språklige nivåer helt ned til den enkelte språklyden. Når det gjelder regler, er i mange tilfeller det innholdsmessige underlagt lyd og rytme (Ellinga, vellinga, vatlandsguten...). Vi leker med ordstrukturen som enten har bokstav- og enderim i mange ord, eller som er konstruert nesten som vers med egen markert rytme. Her rettes barnets oppmerksomhet implisitt mot lydmessige forhold framfor innholdsmessige.

Nesten som mystiske tryllevers kan de beta barnet som liker denne type fonologisk-artikulatorisk gymnastikk og derfor ofte lett lærer seg reglene utenat. Formålet med reglene i pedagogisk sammenheng er da også å dra barnets oppmerksomhet mot dette lyd- og rytmesystemet gjennom lek og felles aktivitet. Sammen kan en undre seg med barnet over det som sies, smake på ordene og snakke om hvordan det kjennes å si dem. Kanskje denne oppmerksomheten medfører at barna begynner å leke med slike rim og rytmevers på egen hånd, for eksempel som telle-regler. Kanskje de finner opp noen regler selv. Men det er viktig at læreren ikke er for ambisiøs når det gjelder mengden av regler man benytter. Det må ofte mange gjentakelser til på varierte måter, før de sitter og med det kan brukes i egen lek.

Reglene kan skrives opp på flippoverark, og de kan brukes både til å 'lese' i felleskap mens de sies, eller til å utforskes for å snakke om bokstaver, like endelser eller småord. På denne måten kan man få lesing og skriving koplet sammen med den språklige bevisstheten og integrert denne med bokstavkunnskapen (jf. *Tekstskaping som leseundervisning*).

Rim er allerede implisitt presentert gjennom reglene. Hvis barn har vansker med å rime kan læreren med fordel bruke reglene som utgangspunkt og her sammen med barnet gjenta de delene med ord som rimer, inntil barnet til sist begynner å fornemme hva det vil si at ord rimer. Regler og rim har bare en indirekte sammenheng med skriftspråklig utvikling, men aktivitetene er vesentlige fordi de nettopp åpner for barnets språklige bevissthet mer generelt. Skiftet fra å betrakte ord innholdsmessig til også å kunne utforske de lydmessige forholdene er selve inngangen til leseutviklingen.

Klassen kan også i felleskap lage en rimebok med ett vers til hvert barn. Versene skrives på ark, barna tegner til og læreren kopierer alt til en bok, som hvert barn får og snart kan utenat. Med det har klassen plutselig en egen bok hvor skriftspråklig utforskning kan finne sted.

Setning, ord og stavelse er betegnelser som hører naturlig sammen med det å bli med inn i språkets oppbygning, når lesestarten står for døren. Disse sidene ved språket må oppleves og det må snakkes om hvordan man finner fram til hva som er setning, ord og stavelse. I utgangs-

punktet er talespråket fokus, men etter hvert kan læreren vise barna sammenhengen mellom tale- og skriftspråk ved for eksempel å ta utgangspunkt i rimeboka.

På setningsnivå kan arbeid med språklig bevissthet også skje ved at en først gir eksempler på hva en setning er (her kan vi si: En setning er en meget liten historie: 'Jeg gikk på tur'). Etter å ha snakket om og lekt med dette noen ganger, kan læreren be barna tenke på noe riktig hyggelig som de kanskje snart skal gjøre, eller kanskje allerede har gjort. Deretter skal de prøve å si noe veldig kort om det, slik at det blir en setning. Petter sier da kanskje: "På lørdag skal jeg på kanotur med min farfar". Det var jo en veldig hyggelig setning, som det må snakkes om før det fortsettes. Læreren skriver Petters setning på papirremsen og holder det opp for alle. Læreren ber Petter 'lese' sin setning og læreren peker på ordene slik at de talte ordene koordineres med de skrevne. Papirremsen henges opp og etter hvert blir en hel vegg fylt med remser med forskjellige barns setninger. Dette gir anledning til mange spontane leseøvelser hvor forfatterne ofte må hjelpe sine klassekamerater med å lese teksten. Samtidig begynner mange elever allerede her å studere ord og stille spørsmål. Noen fanges av det og fortsetter å skrive selv med utgangspunkt i tekstene. Dette kan slik sett samtidig betraktes som en grunnleggende presentasjon av hva lesing er. Det er på ingen måte tilstrekkelig for de fleste barn, men noen vil forstå å bruke dette i sin videre utforskning av skriftspråk.

På lydnivå kan en begynne med å lytte etter ord med samme framlyd, og når til sist fram til å kunne både analysere små ord i enkeltlyder og sette ord sammen ut fra enkeltlyder. Her må vi både kunne lytte (og smake) på ord og dessuten utforske relasjonen mellom lyder i talte ord og bokstaver i skrevne ord. Det å rette oppmerksomheten mot enkelte lyder i språket er et nytt område for mange barn i fem- til syvårsalder. Samtidig er det her forskning med stor vekt kan dokumentere en sammenheng med leseutviklingen. Det gir disse aktivitetene på lydnivå en sentral plass i det forebyggende arbeid ved senere lese- og skrivevansker. Det er dessuten viktig å vite at barns samtidige skriveutfoldelser i lek i vesentlig grad styrker utviklingen av denne analytiske tilnærmingen til talespråket.

I et prosjekt i Danmark prøvde man ut et under-

visningsopplegg som metodisk knyttet språklig bevissthet sammen med skriftspråket. Det betyr at barna får se bokstaver, ord og setninger samtidig med at det arbeides med lyder, ord og setninger i talespråklig sammenheng. Her fant man da også en enda større effekt av innsatsen når det gjelder leseutviklingen (Elbro, Borstrøm & Petersen 1998). Arbeidet med språklekene skal ikke holdes borte fra bokstaver, ord og tekst. Alle steder *hvor det er naturlig* å kople skriftspråket til aktivitetene, kan dette gjøres. Dette gjøres ikke med det formål å lære barna å lese der og da, men for konkret å demonstrere sammenhengen mellom tale- og skriftspråk slik at barna forstår det skriftspråklige prinsippet: Til hver lyd i talen svarer en bokstav (eller en bestemt bokstavkombinasjon). Hovedfokus må være å stimulere den språklige bevisstheten. Men likevel vil noen barn gjennom dette starte deres leseutvikling.

Hvorfor er språklig bevissthet viktig for den første leseutviklingen?

Det grunnleggende viktige i det første møtet med leseopplæringen i skolen er å sikre at bokstavene blir anvendelige for lesing og skriving helt fra starten. I en studie av 44 barn med henholdsvis høy (23 barn) og lav (21 barn) fonembevissthet, viste Frost (2002) at de barna som hadde høy fonembevissthet på det tidspunktet hvor den formelle leseopplæringen fant sted, var i stand til å anvende de bokstavene de hadde lært til lesing og skriving nesten med det samme. De barna som på det samme tidspunkt hadde lav fonembevissthet, tenderte å lære seg bokstaver uten samtidig å kunne anvende dem til lesing og skriving. De kom derfor også langt senere i gang med leseutviklingen. Bakgrunnen for denne forskjellen har en klar sammenheng med barnas språklige bevissthet. Hvis et slikt funksjonelt perspektiv på barnas bokstavkunnskaper kommer ut av fokus i den første leseopplæringen, vil noen barn få en forsinket lesestart. Mye forskning har dokumentert at barn som forsinkes i lesestarten står i fare for å henge etter i mange år framover (Juel 1988).

Det betyr at barnehage og skoler må samordne sin pedagogikk slik at barnehagene også jobber bevisst med språklekene. Her er det relevant å fokusere på regler og rim sammen med den tidlige skrivingen. Da kan skolen følge dette opp på 1. trinn. Ved å benytte observasjonsskjemaet TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling), kan man i barnehagen følge utviklingen

vedrørende språklig bevissthet. Hvis barna ved begynnelsen av 1. årstrinn stadig har 'huller' på dette området, må læreren være særlig oppmerksom på å få disse barna aktivt med i lekene.



For flere konkrete tips til ulike språkleker:

Elsbak, Lise L. og Anne Marit Valle (2000): *Språksprell*, Gyldendal.

Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996): *Språkleker*. Universitetsforlaget.

Hagtvet, Bente Eriksen og Herdis Pålsson (1992): *Lek med språket*, Universitetsforlaget.

Lyster, Solveig-Alma Halaas og Heidi Tingleff (1999): *Informasjonshefte om språkverkstedet: et spill- og verkstedmateriell for språklig bevissthetsarbeid*, Tingleff forlag.

6

Bokstavlæring

Bokstavene

Hva er en bokstav?

En besynderlig ting –

En linje, en strek, en prikk og en ring

Og så er det slik den skal være.

Én liten bokstav sier ikke det spor,

Men sammen med andre blir den til ord

Som lærer deg det du skal lære.

André Bjerke

Å lære bokstavene dreier seg om å oppdage og bli kjent med det alfabetiske prinsippet, dvs. lære at – og hvordan - språklyder i talespråket kan omsettes til bokstaver. Å utvikle slik innsikt krever at en kan identifisere språklyder i talespråket, at en kjenner bokstavformene og at en kan kople språklyder med bokstaver og omvendt. Gjennom ulike former for språkleik (jf. *Språkleker*) vil barn med normal utvikling, gradvis utvikle innsikt om språklydene. Denne artikkelen handler om hvordan en kan gjøre barna kjent med bokstavene, og lære dem at disse har både navn og ”lyd”.

”Tusen takk, begge deler”

At så mange barn kommer til skolen med relativt god kunnskap om bokstavene, må ikke få oss til å tro at slik innsikt utvikles naturlig av seg selv. Bokstaver er kulturskapt gestalter. De er dannet av rundinger, buer og streker satt sammen i et tilsynelatende tilfeldig system, uten noen direkte sammenheng med det de skal representere. Det er eksempelvis ingenting ved

bokstaven r som tilsier at den skal kobles til språklyden /r/, andre alfabeter bruker et annet tegn for denne språklyden. Bokstaver må læres, og metodediskusjonen i lese- og skriveopplæringen kan – litt overflatisk – oppsummeres som et spørsmål om hvordan barn best utvikler slik innsikt: Skal læreren systematisk, med langsom og forutsigbar progresjon gjøre barna kjent med bokstavene én for én? Eller skal hun eller han gi barna spennende og autentiske tekster og motiverende skriveoppgaver, slik at de kan utvikle bokstavkunnskap med egen nysgjerrighet og behov for kunnskap som drivkraft?

”Tusen takk, begge deler”, sa Ole Brumm da han fikk valget mellom honning og melk. Valget mellom metodiske tilnærminger i lese- og skriveopplæringen er å sammenligne med dette. Vi sier ja takk til alt vi tror kan virke. Svar på spørsmålet om hvordan barn lærer bokstaver, er ikke ”enten – eller”, snarere ”både – og”. Barn er ulike. De lærer på ulike måter, og det er urimelig å anta at innsikten om bokstavene og

det alfabetiske prinsippet kan presenteres for alle barn i første klasse på samme måte. Det må være rom for forskjellighet. Noen barn, som eksempelvis Mari og Martin, kommer til skolen med et trygt forhold til både lesing og skriving. De kan bokstavene, og har lest og skrevet i mange måneder. Den pedagogiske utfordringen i møtet med disse er å oppmuntre til lesing og gi dem utfordrende skriveoppgaver. Andre barn, som Ane og Andreas, kommer til skolen tilsynelatende uten skriftspråklig interesse og nysgjerrighet. Disse to – og deres like – kan muligens trenge både systematikk, struktur, forutsigbarhet, lærerstyrt progresjon og mye veiledning for å utvikle den trygghet som skal til for å gjøre bokstavene til funksjonelle redskaper i deres egen lesing og skriving. Tone og Thomas er som seksåringer flest, aktive og vitebegjærlige. De vil gjerne bli lest for, de rableskriver med fryd og glede, men har ennå ikke oppdaget sammenhengen mellom språklyder og bokstaver. Når de nå møter mange og varierte aktiviteter i et skriftspråkstimulerende miljø, er de snart klare for å erobre lese- og skrivekunsten.

Automatiserte bokstavkunnskaper

Bokstaver må altså læres, og de må læres grundig. Kunnskap om bokstavens form, om hva de heter og hvilke språklyder de representerer, hører til de ting her i verden som virkelig må "sitte som spikret". Funksjonell bokstavkunnskap innebærer at en kan kople fra bokstaver til språklyder og omvendt, raskt og effektivt, på en automatisert måte. Først da kan barna forventes å bruke kognitiv energi til å tolke og gjenskape eget språk ved hjelp av bokstavene, eller "knekke lesekode" som er et begrep lærerne ofte bruker. Å utvikle automatisert kunnskap forutsetter bevisst og målrettet innsats over lang tid. Helt fra de var ganske små har Mari og Martin med egen nysgjerrighet som drivkraft, søkt innsikt om bokstavene, de har sett og brukt dem tusenvis av ganger. Skal Ane og Andreas utvikle samme innsikt, trengs både tålmodighet, motivering og støtte. Derfor er det trolig barn som Ane og Andreas som vil ha størst utbytte av aktiviteter som vektlegges i dette heftet. Gjennom høytlesing og spennende tekstskapingsoppgaver kan vi skape nysgjerrighet og behov, vise disse barna at skriftspråklige ferdigheter er nødvendige og kan brukes til noe. Men, parallelt med dette må vi, på en systematisk og strukturert måte, lede dem gjennom et bokstavlæringsprogram, nennsomt tilrettelagt for å gi dem den innsikten som er nødvendig for

å lære å lese og skrive. Så skal vi selvfølgelig følge utviklingen deres med argusøyne. Vi skal se hva de lærer og hvordan de makter å bruke det de har lært.

Progresjon i bokstavlæringsprogrammet

Gode og anerkjente pedagogiske prinsipper tilsier at kunnskap bør oppfattes som funksjonell, at enkle ting skal komme før vanskelige, og at elementer som kan forveksles, skal holdes fra hverandre i en innlæringsperiode. Det kan være greit å skjele til disse for den som ønsker å frigjøre seg fra læreverk og skape sitt eget bokstavlæringsprogram.

Det er relativt vanlig å starte med konsonanter som s, l eller m. De er lette å kjenne igjen, og forholdsvis lette å skrive. De korresponderende språklydene er enkle å identifisere i ulike posisjoner fordi de kan "synges" på. For å gjøre den første bokstavkunnskapen mest mulig funksjonell, må vi plassere noen vokaler mellom disse. Da kan barna lese og skrive ord, og etter hvert enkle setninger. Vokalene er imidlertid vanskelige å identifisere artikulert. De oppleves likevel som relativt enkle å lære, blant annet fordi det er godt samsvar mellom bokstavens navn og lyd (litt avhengig av dialekt). For å unngå å skape forvirring bør en sørge for at det blir litt avstand mellom innlæring av formlike bokstaver (eksempelvis p, b og d, u og n, samt t og f) og/eller bokstaver som representerer språklyder som lett lar seg forveksle (eksempelvis p og b, g og k, t og d, i og y). Hvor rask progresjonen skal være, er selvfølgelig avhengig av barnas utvikling. Tradisjonelt har det vært vanlig å anbefale en langsom progresjon. Dette for å sikre at alle henger med, og at ny kunnskap i størst mulig grad automatiseres før en går videre. Nå er en mer opptatt av at bokstavlæringen ikke bør strekke seg over for lang tid. Med en bokstav pr. uke vil det faktisk ta nesten et skoleår å komme gjennom alle, og det er vel litt vel lenge for de fleste? Også her synes det viktig med en stor grad av pedagogisk "finger-spissfølelse"; vi må ikke gå så fort fram at noen hektes av, men heller ikke så seint at det oppleves som kjedelig og lite funksjonelt.

I starten kan det likevel være lurt å gå raskt fram. Gi barna et repertoar på åtte - ti bokstaver og ta deretter en pause. Legg til rette mange og varierte oppgaver der barna får anledning til å utnytte ny innsikt både i tekstskaping og lesing. La dem leike seg med spill, legg til rette for

mange og ulike skrivesituasjoner. La dem få tilgang til mange og enkle bøker. Gi barna erfaringer som viser dem at de faktisk kan bruke bokstavene til å lese og skrive, og at det kan være både nyttig og gøy. Bokstavkunnskap fungerer vanligvis som en slags selvforsterkende innsikt; litt kunnskap leder fort til mer for den som er vitebegjærlig og aktiv. Aktiviteter i en slik mellomfase vil derfor erfaringsmessig skape både skriftspråklig nysgjerrighet og behov for mer kunnskap: *Nå skal jeg skrive... , jeg mangler en bokstav, hva er bokstaven til lyden ...?*

Aktiviteter som kan inngå i bokstavlæringsprogrammet

Hvor traust og tradisjonelt det enn kan oppfattes: Det kan være fornuftig å ha et relativt fast og forutsigbart opplegg for bokstavlæringsprogrammet. Slik vet barna hva som kommer, hva de skal være oppmerksomme på, hva de kommer til å lære og hva de skal gjøre. Kanskje oppfatter ikke barna strukturen som kjedelig, men snarere som god og trygg. En trygghet som trolig er gunstig både for bokstavlæring og skriftspråklig utvikling.

Det er ikke nødvendig å følge ett bestemt læreverk eller bruke én felles bok. Det er aktivitetene og læringsmålene som bør være faste og forutsigbare, ikke nødvendigvis tekstutvalget. Utgangspunktet kan like gjerne være ting barna har sett og opplevd, bilder som er tatt på en utedag, historier fra læreverk, så vel som fra bøker av typen ”Alle i Alta ” og fra tekster barna selv har skrevet.

Studer aktuelle bilder i fellesskap, minn barna på at de må lytte årvåkent til teksten og være på jakt etter ord med ”dagens språklyd”. Er det barn i gruppen som har navn som starter med denne lyden, kan en framheve dem. Leit etter ting i klasserommet som begynner på samme måte, leik mitt skip er lastet med (ord som begynner med den aktuelle språklyden) osv. Gi barna anledning til å lytte etter språklyder og snakk om hva vi gjør med munnene våre når vi lager de ulike lydene.

Vis og la barna finne den aktuelle bokstaven i alfabetet de har festet til pulten sin, på datamaskinen, i aviser og blader osv. Snakk om hvordan bokstavene ser ut, og om hvordan de ulike formelementene (runde former, buer og streker) kan gjenskapes ved hjelp av store bevegelser i lufta, på tavla eller på ark. Mal

bokstavformen med lim og strø sand eller semulegryn over. Slik gir du barna mulighet til å utnytte ulike sanser – eller intelligenser (jf. Howard Gardner) – som støtte i læringsprosessen.

Barna må selvfølgelig også få anledning til å bruke dagens bokstav i egen lesing og skriving. Teksten på f-siden i tradisjonelle lesebøker kan være gode å ha når de skal lære bokstaven f. Hvis barna (eller du selv) finner dem kjedelige og uinspirerende, kan det være like greit å velge andre tekster. Kanskje noen med ekstra mange f-er – som for eksempel André Bjerkes dikt om farmora ”den furia i furua”. Øvingssidene i arbeidsboka vil gi nyttig skrivetrening, og kan med sine tydelige rammer og forutsigbarhet, virke motiverende for mange barn. Andre vil trolig finne det like motiverende å skrive lister og andre tekster der de oppfordres til å bruke ord med dagens bokstav.

Skal alle være med på dette?


Selv om de kan lese, vil likevel barn som Mari og Martin trolig ha både glede og utbytte av å delta i fellesskap med barn, men de trenger kanskje ikke være med på alt som er beskrevet ovenfor. Det er mulig å organisere gruppen slik at de ”lesende barna” kan gå til egne arbeidsplasser, bokhylla og skrivekroken og finne tilpassede utfordringer der, mens de andre barna (Ane, Andreas og deres like) kan få flere oppgaver og utfordringer relatert til ”dagens” bokstav. Oppgaver som gir dem anledning til å styrke bevisstheten om sammenhengen mellom bokstav og språklyd, eksempelvis ved hjelp av lotto-, memory- og dataspill, og ved å lese og skrive tekster tilpasset deres ferdighetsnivå. Igjen handler det om å vise pedagogisk skjønn, være bevisst egne valg og kunne forklare dem.

Store eller små bokstaver?

Også når det gjelder dette spørsmålet er svaret snarere ”både – og” enn ”enten – eller”. I førsteklasingers læringsrom bør både store og små bokstaver være synlige og tydelige, både på vegghengte bokstavplansjer og på de alfabetremene som er festet til barnas pulter. I bokhylla bør det være mulig å finne bøker med store bokstaver, men selvfølgelig også bøker der teksten er skrevet på ”vanlig” måte. Leikebokstaver, magnetbokstaver, bokstavpuslespill og sporingsark bør forekomme i begge versjoner. La barna skrive i vei med den skrifttypen de selv velger. Om de i første klasse blander store og

små bokstaver, så er ikke det så farlig. Datamaskin (og vanlig skrivemaskin) kan imidlertid være et godt redskap for å tydeliggjøre sammenhengen mellom store og små bokstaver. På tastaturet finner barna de store bokstavene, på skjerm og på utskrift "trylles"

disse om til små trykkbokstaver. Å leike seg med tastatur og utskrift av egne tekster kan slik øke deres bevissthet om forskjellige bokstavformer (jf. *"Sjå! Vi ha skriva Byneset! Om datamaskin i første skrive- og leseopplæring i Trondheim og andre stader*).



0,0,0
EIN LITEN RING
OM INGENTING
(OLAV H. HAUGE)

7

”Sjå! Vi ha skriva Byneset!”

Om datamaskin i første skrive- og leseopplæringa i Trondheim og andre stader



To elevar på første trinn sit saman ved datamaskina og skriv namn på fotballag, og det lyser glede av ansikta til dei to som med stor møde har stava seg fram til namnet på det lokale fotballaget: BN ÆSÆ. Det er i denne situasjonen replikken i tittelen på artikkelen kjem, og suksessen får dei til entusiastisk å gyve laus på nye utfordringar. Etter intenst lyderingsarbeid endar dei opp med ei liste med tre lag, ein skrivesituasjon eg kjem nærmare inn på nedanfor.

Eg har nemleg valt å basere framstillinga på fire konkrete skrivesituasjonar som eg beskriv og reflekterer over, og målet er å få fram noko av potensialet i å bruke datamaskin til leik og lese- og skriveopplæring på første trinn. Grunngevinga for ein så tidleg start er ikkje utvikling av digital kompetanse, men å hjelpe elevane i gang med skrivning på ein måte som alle kan lykkast med, som ikkje er prega av forventningspress, og som

inneber å få sett fokus på språk og tekst. Eg samanfattar grunngevinga i følgjande punkt:

- Datamaskina gir elevar som ikkje kan skrive, sjanse til meistringsopplevingar med skrift
- Skrivesituasjonar der to sit ved datamaskina og skriv saman, genererer utviklingsfremmande samtalar om språk og tekst og skriveprosess
- Datamaskina gjer terskelen låg for å prøve å skrive og gjer det lett å skrive fort og mykje
- Datamaskina gjer det lettare å tilpasse lese- og skriveopplæringa til kvar enkelt elev og å lage presentable produkt av fellestekstar og individuelle elevtekstar

Situasjon 1: Datamaskina blir introdusert som del av frileiken

Ein dag etter morgonsamlinga sit læraren med Eirika, klassebamsen, på fanget og fortel:

Eirika hadde så lyst til å skrive eit brev og fortelje om seg sjølv og forskjellige ting til oss. Men sjå på fingrane til Eirika da! Har ho sånn peikefinger og tommeltott som oss? Nei... Så sat ho med blyanten, fekk ikkje til å skrive. Men så kom ho på at på datamaskina, der kan eg skrive! Eirika veit kva ein A er, og litt kva ein S er, for det har ho lært på skolen. Men sette saman bokstavane til ord, det klarer ikkje Eirika. Men ho veit at på datamaskina er det ganske mange bokstavar, og så sette ho seg ned og trykte og trykte, sånn (viser) trykte og trykte - heile tida. Og nedst på arket greidde ho å skrive Eirika. Med litt hjelp. Læraren viser ein måte å skrive på som alle kan få til, og kallar dette hemmeleg skrift: å trykkje i veg på tastaturet og så ta utskrift. Etterpå kan ein fortelje læraren kva ein har skrivi, læraren kan skrive dette med vanleg skrift på baksida av arket, og elevane kan teikne det om dei vil.

Læraren har dikta opp ei forteljing rundt maskoten som har vori med frå første skoledag, og som elevane kan identifisere seg med når læraren fortel at Eirika har så lyst til å skrive, men ikkje får det til. Elles frigjer læraren på ein herleg måte elevane frå å samanlikne seg med kvarandre og i staden med bamsen når ho får dei til å sjå på kor fine fingrane deira er i forhold til dei klumpute labbane til bamsen. Likevel ser dei at når læraren trykkjer labbane ned på tastaturet, kjem det fram tekst på skjermen! Ein ser for seg korleis elevane resonnerer at når bamsen greier å skrive på datamaskin, med litt hjelp, så greier dei det også! Læraren er dessutan innom prinsippet for avkodning av ord når ho fortel kva bamsen ikkje får til, nemleg å setje saman bokstavane til ord. Slik får elevane som er i gang med å lesa, stadfesta det dei gjer, mens dei som ikkje har skjønt prinsippet, gjennom forteljinga kan bli sette på sporet av korleis dei kan gå fram. Viktigast i denne samanhengen er likevel det at læraren har vist ein utveg for alle til å skrive. Elevane veit samtidig at dette er leik. Det ufarleggjer situasjonen og stimulerer til risikofri, lystfylt utprøving og utforsking av skrifta.

Tre toargrupper, samansett av lærarane etter nøye gjennomtenking for å få grupper som fungerer, fekk prøve seg i første omgang. Eg observerte ei gruppe der den eine med ein gong ivrig begynte å trykkje i veg på tastaturet, mens den andre gjennom kroppsspråk klart fortalde at han verken hadde særlege forventningar eller

særleg lyst til dette. Da kameraten stoppa opp for å la han også sleppe til, kom han likevel opp med ei lita hand og trykte forsiktig ein tast, så ein til og ein til før han sette i gang i eit veldig tempo mens han lo høgt og ropte: ”Æ klart det! Æ klart det!” Resten av tida veksla han mellom å synge og le. Eg tenkte: Når datamaskina kan gi barn med minimal kjennskap til skrift slike meistringsopplevingar med skrivning, er det grunngeving god nok til å ta datamaskina i bruk tidleg på første trinn!

Starten er altså hemmeleg skrift, resultatet av formålslaus trykking på tastaturet, der barna berre kan bestemme kva dei har skrivi. Men barn søker meining, og når dei først er i gang med å skrive, vil dei ganske fort prøve å få meining i tekst. Som regel startar dei med å skrive av tekstar i omgivnadene, eller dei ber om å få tekst skriven som dei kan kopiere. Etter kvart som skriftkoden blir knekt, tek barna stort sett i bruk dei same sjangrane som i tidleg skrivning for hand, først til-frå-tekstar, brev, lister, beskjedar og andre sakprega sjangrar, deretter fiksjonssjangrar avhengig av tekstane dei har fått forbilde for i undervisninga og utanom skolen. Ofte bruker elevane hemmeleg skrift og ordentleg skrivning om kvarandre. Hemmeleg skrift kan bli brukt fordi det å skrive ordentleg tek så uhorveleg lang tid, for å gi teksten ei meir imponerende lengd eller som eit slags kvileskjer. Av og til kan elevane sitje saman to og to og skrive hemmeleg skrift omtrent som om dei spelar firhendig på piano, der grunnen ser ut til berre å vera at dei synest dette er ein fin måte å vera saman på!

Situasjon 2: To elevar på første trinn skriv om fotball til medelev som fyller år

Redaktøren av fotballavisa har bursdag, og to medelevar vil gle jubilaranten med ei liste over fotballag. Elev1: ”No vil æ skriv litt!” Han peiker på skjermbildet og bryt ut: ”Sjå! Vi ha skriva Byneset!” På skjermen står det:

TIL PEDR
ROSNBÅG
BN ÆSÆ

Elev2: ”Vi må ha enda ein Æ!” Dette overhører elev1 som vender seg til ein vaksen for å få namn på fleire lag: ”Veit du av nån fotballag?” Han svarar: ”Rosenborg kanskje?” Elev1: ”Det ha vi skriva - Livepoll?” Elev2:

”Også Skeidlaget”. Vaksen: ”Og så Brann, B-r-a-n”. Elev1: ”Vi må skriv Brann!” Elev2: ”Brannlaget!” Elev1 begynner å skrive: ”BA”. Elev2: ”Det ska vær ein r der!” Elev1 stryk ut a-en og skriv ”BR” mens begge seier høgt: ”B-R-, BR, B-R-A!” Begge gjentar: ”BRA, bra! Det blir bare bra!” Deretter held dei fram i kor til dei har fått til heile namnet: ”B-R-A-N, N, BRAN!”

Rett før denne situasjonen seier den eine av desse elevane til to jenter som sit ved sida av og skriv hemmeleg skrift: ”Det der e bare tull og tøys!” Desse to ser altså på hemmeleg skrift som eit tilbakelagt stadium; dei vil skrive på ordentleg, til tross for at det krev mykje av dei, for dei er enda på eit tidleg stadium i skriftspråkutviklinga. Men dei har teke det avgjerande steget, knekt koden og utvikla strategiar for skrivning og lesing eigna til å hjelpe dei vidare. Å sitje saman hjelper dei med å konsentrere seg og å gjennomføre eit skriveprosjekt dei knapt ville prøvd seg på åleine, for det er eit godt stykke frå at strategiane er automatiserte. Men ein meiningsfull skrivesituasjon saman med eit verkty som gjer det lett og freistande å skrive, får dei to til å gi seg inn på både ordanalyse og lydsyntese og set dei i stand til å gjennomføre prosjektet på ein måte begge er fornøgde med, sjølv om den eine etter å ha sett skrivemåten av Byneset, BN ÆSÆ, meiner det burde ha vori enda ein Æ i ordet!

Situasjon 3: Skrivefadder hjelper elev på første trinn med å skrive til storesøster

Eleven på første trinn (J1) er veldig oppteken av systema som blei konfirmert dagen før, og skrivefadderan frå sjuande (J7) foreslår at ho kan skrive ein tekst til systema som eit minne om dagen. J1 set med ein gong i gang med å skrive dato, deretter om konfirmantane i kyrkja, om middagen og gåvene. Men ho vender seg med jamne mellomrom til J7 for bekrefting. Da J1 ikkje kjem på meir, rår J7 henne til å avslutte med nokre ord frå seg sjølv. Så spør ho om det kanskje bør vera ei overskrift på teksten. J1: Ka e det? J7: Ska vi skriv konfirmasjon? Ska æ hjelp dæ eller vil du skriv sjøl? J1 skriv raskt ”Komfirmasjon”. J7 peiker på første avsnitt og spør kva som passar der.

J1: Passe der?

J7: Ja, passe der du skrevve om maten og selskapet?

J1: Skriv berre mat?

J7: Mat? -- Eller -- selskapet?

J1 skriv fort inn ”Selskap” som ny overskrift.

J7: Kjempebra!

Dei tek utskrift, og J7 spør: ”Synes du det vart fint med bokstavan? Eller synes du vi skal ha tydeliger overskrift kanskje?” J1 nikkar. J7: Gjort før? J1 ristar på hovudet, og J7 tek over skrivninga: ”Og her va ny overskrift”. Ho viser korleis ein markerer alle overskrifter, skil dei ut, bruker større og andre bokstavtypar. Etter at dei to saman har kommi fram til overskriftene ”Komfirmantene”, ”Selskap”, ”Gavene”, ”Noen ord fra meg” og J1 har underskrivi med eige namn, foreslår J7 ei hovudoverskrift, ”Elins konfirmasjon”, og seksåringen skriv ivrig.

J7: Fornøyd da?

J1: Ja!

J7: Synes det vart kjempefint, æ!”

Dei tek ny utskrift og set seg saman for å teikne dei finaste gåvene og dekorere arket.

Denne skrivesekvensen tok ganske lang tid, og det er ingen tvil om at eleven som har kommi langt i skriveutviklinga til å gå første året på skolen, gjennom samspelet med fadderan har fått utfordringar som har hjulpet henne vidare i utviklinga, blant anna med å utvikle eit omgrepsapparat og eit metaspråk til god hjelp i vidare skrivning og lesing. Det er snakk om både ny kunnskap og aktivering av passiv kunnskap. I tillegg har ho lært datatekniske finessar som garantert er ny kunnskap. Også fadderan har måtta strekkje seg for å oppfylle sitt oppdrag: å hjelpe eleven på første trinn med å laga overskrift og deloverskrifter som passar innhaldet og gjer teksten oversiktleg og vakker. *Korleis* skrivefadderan skal hjelpe, at ho må tenke kategorisering, må ho sjølv finne ut. I tillegg føyer ho til læringsmoment som korleis ein uthevar og får same skrifttype og skriftstorleik i overskriftene.

Det er freistande å sjå rolla til skrivefadderan i lys av kriteria Martin Nystrand har utvikla for dialogisk undervisning: Autentiske spørsmål, opptak og høg verdsetjing (Nystrand 1989, Dysthe 1995, Lorentzen 2000). Kjennskapen til seksåringen og lokalmiljøet har hjulpet fadderan til å finne det temaet seksåringen ganske sikkert er mest oppteken av dagen etter konfirmasjonen, og kanskje også ho sjølv; neste år er det hennar tur! Ho finn dessutan ein grunn til å skrive om temaet: Ei kjær storesøster skal få eit varig minne om ein stor dag. Opptak praktiserer skrivefadderan ved å gjenta og byggje vidare på forslaga om innhald, og ho viser høg verdsetjing

gjennom formuleringar som ”kjempebra” og ”kjempefint”. Det er også eit teikn på verdsettjing ikkje utan vidare å godta alle forslag, men stille spørsmål og foreslå alternativ. Ho held fram med å bruke ordet overskrift sjølv om det i utgangspunktet ikkje blir forstått, og foreslår ”selskapet” som overskrift i staden for ”maten”. Dermed blir seksåringen nøydd til å strekke seg, tvungen til å operere i utviklingssona, med fadderen som støttande stillas. Resultatet av skrivestunda er at ”overskrift” har vorti ein del av det metaspråklege repertoaret til seksåringen, ho har skapt ein tekst mottakaren utan tvil vil oppleve som ei fin og kosteleg gåve, og ho har fått ei skriveerfaring som gir status både i egne og andres auge.

Situasjon 4: Læraren skriv fellestekst på maskin, elevlar bidrar etter evne

Med læraren som nedskrivar har grupper på 5-6 elevlar laga dikteringar ut frå ting dei fann da dei leikte i fjæra tidleg om hausten. Inne igjen set læraren seg ved datamaskina for å skrive tekstane og ber ein og ein elev komma og hjelpe til med å skrive sine egne utsegner.

Lærar: ”Her er setninga di. Skal vi lesa i lag?”
Ho startar, eleven les ikkje, men følgjer ivrig med når læraren les og peiker. Læraren spør om eleven kjenner igjen nokre av orda. Eleven peiker på namnet sitt på slutten av linja, Marius.

Lærar: ”Da kan du skrive det, så skriv eg resten”. Ho skriv heilt fram til ”sa”: ”Kanskje du kan dette ordet også?” Ho ventar litt, får ikkje svar, men held fram: ”Kva bokstav er det?”
Elev: S!

Læraren: Ja, akkurat! Og dette?

Elev: A.

Læraren spør om lyden til bokstavane. Eleven svarar ikkje, læraren seier lydane og spør om dei skal trekkje lydane saman til ord. To gonger gjer ho det åleine før ho får med seg eleven på å lesa ”s-a”. Deretter maskinskriv ho setninga fram til ”sa”, eleven finn fram til S og A som står rett ved sida av kvarandre på tastaturet, og trykkjer fort. Eleven skriv så M og A, og læraren spør om dei skal lesa kva han har skrivi. Læraren les M-A, ma. Deretter peiker ho ut bokstav for bokstav på tastaturet, stoppar opp etter kvar bokstav og spør: ”M-a-r, kva er det? M-a-r-i, Mari. Kjenner du nokon som heiter Mari?” Slik held ho på til heile namnet er skrivi, utan at eleven har prøvd å vera med på lyderinga. Etter ei stund får ho likevel eleven med på å lesa ”sa”

og ”Marius” på ”lyderingsvis”. Til slutt les dei heile utsegna saman, det vil seie at eleven med svak stemme les med på nokre få ord. Når eleven går, får han denne helsinga: ”No kan du lesa og skrive to ord, 'sa' og 'Marius’”. Eleven er tydeleg fornøgd når han overlet plassen til neste elev, ei jente som utan hjelp les heile utsegna si og sjølv vil skrive den. Mens ho skriv, blir ho merksam på at ho har lesi litt feil og korrigerer seg sjølv.

Denne situasjonen viser nivåspreiinga på første trinn, men også korleis skrivning på datamaskin gir sjanse til skrive- og leseopplæring tilpassa elevens nivå. Liknande skrivesituasjonar er sjølv sagt mogleg utan datamaskin, men krev meir organisering, tek lengre tid og gir ein mindre lesbar tekst. Den første eleven blir forsøkt trekt med på støtta lesing av eiga utsegn, deretter utfordra til å gjera bruk av eksisterande ordkunnskap og utvikle gjenkjenning av to ord (eige namn og ”sa”) før eit nytt forsøk på støtta lesing blir gjort. Den neste eleven som både kan lesa og skrive, blir utfordra til sjølvstendig lesing og utan at læraren kommenterer eit par minimale feillesingar på grunn av gjetting. I staden får eleven sjanse til å korrigere seg sjølv og til å samtale med læraren om kva meir ho kunne tenkt seg å skrive, for eksempel ei spøkjelseshistorie om det forfalne gamle huset nede ved stranda.

Ved å gjera det til fast rutine å involvere elevane i maskinskrivinga av fellestekstar, kan læraren på enkelt vis orientere seg om kor langt kvar enkelt har kommi i skrive- og leseutviklinga, og elevane opplever å bli sedde og følgde opp. Skrivesituasjonen kan dessutan fungere som ei enkel form for lese- eller skrivekonferanse. Læraren hjelper elevane med å setje ord på kva dei kan og med å peike ut nye læringsmoment slik at eleven blir både støtta og utfordra. Elevane blir også medvitne om si eiga læring, *kva* dei lærer og *at* dei lærer. Det er ofte lettare å leggje merke til kva ein ikkje kan, enn kva ein kan. Medvit om eiga læring styrkjer dessutan trua på eiga evne til sjølvutvikling, forsterkar læringa og stimulerer til ny læring.

Ettertankar

Dei fleste løyser skriftkoden mens dei skriv. Derfor er det så viktig å få barn til å ville skrive og gjera det lett å skrive. Den lettaste måten å skrive på er å bruke datamaskin; det er berre å trykkje nokre tastar. Med datamaskina kan

barna alltid skrive dei bokstavane dei synest er lettast å gjenkjenne og skrive, nemleg storbokstavane; det er dei som finst på tastaturet. Og alle bokstavane er like lette å skrive, også småbokstavane. Maskina ordnar dessutan opp med slikt som kvar på arket ein skal starte å skrive, skriveretning og linjeskift. Skrifta blir ekstra lett å lesa fordi bokstavane er tydelege, leseretninga ikkje varierende. Skrivning på datamaskin inneber på den måten ein snarveg til skrivning som særleg vil gagne barn med dårleg utvikla finmotorikk og barn med spesielt høge krav til eigne prestasjonar, men vil opplevast enklare av dei fleste begynnarskrivarar. Dermed kan mental kapasitet frigjerast til språk- og tekstarbeid på høgare nivå.

Utan tvil hjelper datamaskina elevane til å ha fokus på skrifta, ein føresetnad for den utforskinga og dei oppdagingane som kvar enkelt må gjera for å utvikle skriftkompetanse. Men datamaskina i seg sjølv er ikkje nok. Alle skrivesituasjonane i denne framstillinga viser kor sentral samhandlinga rundt skrivninga er. Det er samtalan som fører til konsentrasjon om skrifta og driv skrivninga framover, og skrivning på datamaskin er spesielt godt eigna til å få fram slike samtalar, noko eg har prøvd å vise ved å presentere nokre få skrivesituasjonar der datamaskina er i sentrum for skrivehandlingane. Samtidig har eg peikt på den pedagogiske ressursen som barnekollektivet representerer, potensialet i at elevar samhandlar om tekst både i jamaldringsgrupper og i aldersblanda opplegg,

og ikkje minst den sjansen lærarane har til læringsfremmande dialogar om forholda blir lagde til rette og dei gylne augeblikka utnytta.

I alle skrivesituasjonane er det to eller fleire som skriv saman. Da blir ikkje skrivninga ei einsam handling, men noko ein gjer i lag med andre og som det er artig å halde på med. Skrivninga blir innhylla i dialog, og fleire og fleire held i dag fram kor viktig samtalen er for utvikling og vidareutvikling av skriftkompetanse. Særleg blir samtalen om bøker sett på som verdifull. Eg håpar denne framstillinga får fram kor sentral samtalen også er ved skrivning, kor bevisstgjeringe og utviklande han kan fungere. Vegen inn i skrifta kan vera som ein spiral av samtale – skrivning – samtale – lesing, samtale – skrivning – samtale – lesing. Liknande spiralar eller sirkalar er sjølvstøtt mogleg å oppnå også ved handskrivning; ”innhylla dialog” var først ein karakteristikk eg kom fram til etter å ha forska på barns tidlege skrivning for hand i førskolealder (Lorentzen 2002). Men ein del barn har ikkje kommi så langt finmotorisk eller intellektuelt ved skolestart at dei kjem inn i slike læringsfremmande sirkalar når dei må skrive for hand. Og det er akkurat desse som mest treng å komma i gang med skrivning og få gode erfaringar med skrift. Dermed er eg tilbake der eg starta, med grunngevinga for å ta datamaskina i bruk til skrivning på første trinn: Meistringsopplevingar med skrift som ledd i meningsfull og frydefull samhandling med andre.



8

Tekstskaping som skriveundervisning

Elevane på 1. trinn har vori med på å bygge opp ein butikk i klassearealet, døypt SIKSAK etter fleirtalsavgjerd, og dei skjønner at skal dei få behalde den fine butikken sin, trengst det reglar for åtferd. Med lærarstudenten Åshild som nedskrivar formulerer klassen desse fem reglane til å hengje opp i butikken:

REGLER FOR BUTIKKEN

IKKE LOV Å TA TING

IKKE SLØS MED PENGENE TIL DE SOM STYRER BUTIKKEN

IKKE STJELE PENGENE

IKKE LOV Å STJELE MAT

IKKE LOV Å STJELE YOGHURT

Morgonen etter opninga tek Åshild på nytt opp reglane dei laga: ”I går laga vi reglar for butikken. Hugsar de kva reglane var?” Etter eit lite augeblikk held ho fram: ”Eg skal lesa opp reglane”, og spør så: ”Treng vi nokon fleire reglar?” Da kjem raskt tre reglar til, formulerte på grunnlag av erfaringane dagen i førevegen:

IKKE SPRING

IKKE TEGN PÅ MATEN

IKKE BEKK NÅN VARA ¹

Sjangeren regel er ikkje noko alle seksåringar utan vidare er fortrulege med, men når reglane blir tekne fram på nytt, får elevane hjelp til å utvikle ei felles forståing av kva reglar er. Samtidig får elevane ei påminning som hindrar at dei i vanvare bryt reglar dei sjølve har vori med på å lage. Elevane lærer dessutan at tekstar kan vera ei forhandlingssak, dei kan endrast og skrivast om. Ved å lage reglar for å hindre uønskt åtferd i butikken sin, skriv elevane seg inn i ein eldgammel kulturell og sosial praksis, for noko av det første skrifta blei brukt til, var

lovar til å regulere samværet i fellesskapet. Det ligg også nyttig lærdom i at skrifta hjelper oss til å hugse og forpliktar i større grad enn munnlege avtalar, og viktig samfunnskunnskap og livskunnskap er på dagsordenen når skolebarn tek skrifta i bruk til det same som folk til alle tider har funni skrifta formålstenleg til, å førebyggje og løyse konflikhtar. Dermed er det også god skriveundervisning. Enda betre skriveundervisning er det om elevane underskriv dokumentet, åleine eller med ”påhalden penn”. Da opplever elevane verkeleg at det dei har skrivi, er skrivning på alvor. Dei kjenner seg myndiggjorde.

SA, SA, SA...

Ein god sjanger å starte med i 1. klasse er elles den klassiske dikteringa; ein tekst samansett av ei utsegn frå kvart barn og med namna knytte til gjennom ordet *sa*, eit ord som er kort og lydrett i alle norske dialektar (sjå dikteringa heilt til slutt). Sjangeren utnyttar maksimalt det barna kan om skrift og det nære forholdet dei har til sitt eige namn, som det ordet dei både kjenner best og har mest interesse og flest kjensler knytt til. Den nyzealandske pedagogen Sylvia Ashton-Warner brukte omgrepet ”one-look-words” for ord ein vil kjenne igjen etter å ha sett dei ein einaste gong fordi dei har eit så sterkt emosjonelt innhald, og meinte slike ord var særleg viktige å bruke i den første lese- og skriveopplæringa (jf. ”Namnet mitt”). Orda i dikteringar får dessutan emosjonell verdi fordi dei er barnas eigne, formulerte av dei sjølve som uttrykk for opplevingar, erfaringar og tema dei er opptekne av.

Men dikteringa er å sjå på som eit stillas, og stillas skal fjernast. Før fjerninga kan han vidareutviklast på måtar som fører til oppleving

¹ Tyder: Ikkje velta nokon varer.

av progresjon og hjelper elevane med å utvikle strategiar og tileigne seg kunnskapar til god nytte i individuell skrivning. Ein dag kan temaet i staden for å skrivast som overskrift plasserast i ein sirkel og bli til eit tankekart etter kvart som det barna seier, blir nedskrivi. Ord som idémyldring og tankekart kan brukast og forklarast, og skrivestunda gjerne avsluttast med: Så no veit de kva tankekart og idémyldring er. Medvit om eiga læring styrkjer læringsprosessen.

Den enklaste måten å variere på, er å bruke kolon i staden for *sa* (Lorentzen 2001, s. 161) eller å byte ut "sa" med andre utsegnsvord som spurte, svara eller presensform. Læraren kan på førehand lage ei liste over utsegnsvord som begynner med initialane til elevane: SVARA SARA (eller spurte, supplerte, sprudla), BRØLTE BRIT, KVISKRA KRISTIN, MEINTE MARIUS, ANNONSERTE ANNE DORTE. Kanskje har elevane andre forslag, eller læraren kan nemne resten av forslaga på lista og spørje om nokon av dei passar betre. Slike samtalar får elevane til å smaka på orda, språkleg medvit blir styrkt og ordforrådet utvikla, særleg om orda blir følgde av demonstrasjonar av kva å sprudle, supplere eller kommentere er. Elevane får innsikt i at ord har nyansar, at det er mange ord å velje mellom når vi skriv og snakkar. Sansen for språk og språkleg variasjon blir også styrkt.

Før tekstskapingsstunda kan fotografi eller teikningar av elevane vera limte på ein stor-blokk eller eit stort flak på veggen. Når nedskrivninga startar, teiknar læraren ei stor prateboble ut frå kvart bilde og skriv inni boblene det elevane seier. På den måten blir det synleg at det barna seier, kan sjåast på som replikkar, og læraren kan følgje opp med kommentarar om kva replikkar er og gjer med tekstar, og vise korleis ein markerer replikkar. Slik blir dikteringa ein innfallsvinkel til å arbeide med sjangertrekk barna kan dra nytte av i eiga skrivning og ved skaping eller omskriving av fellestekstar i episke og dramatiske sjangrar. Læraren kan lesa høgt ein tekst barna kjenner og slik lære av måten for eksempel Vetle og Hallgeir Opedal lagar replikkar på i *Flekkmonsteret bygger harefelle* (2004):² Skrivning og lesing må gå hand i hand fordi modellar er viktige, både i form av gode tekstar og gode lærarar som skriv.

Samanhengen i dikteringar er berre tematisk. Paradoksalt nok kan sjangeren derfor eigne seg

til refleksjon om tekstbinding, kva som skaper samanheng i tekst. Om vi kuttar ut alle *sa*, kva må da gjerast for å få ein tekst med meining? Dikteringa kan også vera utgangspunkt for ein ny tekst i ein annan sjanger, for eksempel ei forteljning, eller barna kan leite etter ord i dikteringa som får fram mange andre ord eller stemningar, og sette desse saman til eit dikt. Korleis ser forresten eit dikt ut? Og kva verkemiddel er vanlege i dikt?

Men etter kvart må ein slutte å vidareutvikle og rett og slett avvike dikteringa. Skriveopplæringa må i staden knytast til spesifikke sjangrar, sakprega og skjønnlitterære. Lærarane er ikkje berre nedskrivarar av tekst, men konsulentar for tekst og skriveprosess og samtalepartnarar som byggjer opp støttestrukturar slik at barna tileignar seg sjangerkunnskap, språklege verkemiddel og kompositoriske grep. Fellestekstar er også velegna til arbeid med rettskriving fordi stavinga av ord er lausriven frå elevane si eiga utforskande skrivning.

Skriving i sjangrane frå det verkelege livet

Den klassiske dikteringa er ein god sjanger fordi han synleggjer kvart enkelt barn, gir alle eit eigarforhold til teksten og gjer det lett for ikkje-lesande og gryande lesarar å ta seg fram i og få meining i teksten. Men det som i starten er god skriveundervisning, blir slett undervisning på lengre sikt fordi elevane ikkje får modellar på tekstnivå for eiga skrivning og lite lærer om korleis vi byggjer opp tekstar i ulike sjangrar. Tekstskapinga skal fungere som modell og vegvisar for eiga skrivning – og for utbytterik lesing av andre sine tekstar.

Tekstar i skriveførebuande materiell er ofte ikkje tekstar i eigentleg forstand og derfor dårlege førebilete. Dei gir lite rettleiing i det skrivning er: å byggje opp ein heiltekst i ein bestemt sjanger, sjølvberande og fullstendig. I staden må barna svara på meir eller mindre meiningsfulle spørsmål andre har stilt, fargeleggje, fyller inn og skrive ord inni opptrekte rammer. Tekstskaping derimot gir sjanse til å ta del i og bli kjent med heile skriveprosessen. Om lærarane kommenterer det dei gjer, og legg opp til samtalar om teksten og sjøve skrivninga, fremmar det skriveutviklinga, og meir dess meir kvalifiserte lærarkommentarane er. Den læringsfremmande dialogen kan knapt overvurderast.

Sjangrar inneber moglegheiter, og sjangerspesifikk

undervisning gir innsikt i desse moglegheitene og freistar til utprøving. Tekstskapinga bør førebuaast gjennom høgtlesing og kommenterast med tanke på tema, forhold mellom tekst og bilete og karakteristiske sjangertrekk. Barn er ofte opptekne av grafisk oppsett, og eit visuelt bilete av ein teksttype fremmar både lyst og evne til sjølv å prøve ut den aktuelle sjangeren. Ofte er faktisk erfaring med ein sjanger det som får eit barn til å skrive. Å vita kva eit brev er, er i seg sjølv eit tilskuv til å skrive brev. Når barn har oppdaga den makta skilt har til å regulere åtferd, lagar dei skilt i det vide og breie, til bruk i lek og for å ordne opp i eigen kvardag: "RØJKING FORBUT", "FÅRBUT FOR VOKSNE PÅ GRUN AV JUL", "IKE KOM IN BLODI OPRASJON".

Sjangrane nemnde hittil er kvardagssjangrar, tekstar barn møter utanom skolen, ofte også korttekstar. Andre sjangrar barn tidleg er fortrulege med, er lister og reklametekstar, dessutan skjønnlitterære sjangrar som songar, teikneseriar, grøssarar, vitsar, gåter. For lærarane gjeld det å byggje på og forsterke dei sjangerkunnskapane barna har, å aktivisere eigen sjangerkompetanse og å vera opne for å prøve ut nye og ukjente sjangrar. Ein fordel med tekstskaping er det at læraren frå første stund etablerer seg som ein skrivande i klassen og også utviklar seg som skrivar i ulike sjangrar. Eit naturleg framhald av rolla som nedskrivar av fellestekstar er å skrive også når elevane skriv på eiga hand, med det læringspotensialet ein slik praksis inneber (jf. for eksempel Graves 1983).

Gjera stas på tekstane (og barna)

Viktig er det også å leggje omtanke i og bruke fantasi på å etterarbeide tekstane og presentere dei. Parodien på tekstskaping er: Ut på tur, inn og skape diktering om turen, og det var det! Tekstane må presenterast for mottakarane i samsvar med grunngevinga for å skrive dei (Lorentzen 2001). Ofte er det nok å framføre teksten for dei andre gruppene på trinnet som har laga tekstar om same eller nærskylde tema (om organisering av og storleik på grupper, sjå Lorentzen 2001). Ei god presentasjonsform er å lage ei storbok, illustrert med gilde vassfargar eller riveteknikk og gjerne med laminerte sider. Elevane kan få kvart sitt eksemplar i form av ei småbok i svart-kvitt med plass til å teikne og skrive meir. Slik fungerer den felles tekstskapinga som mønster for individuell skiving og som inspirasjon til å skrive meir for dei lengst

komne og til å ta andre uttrykk i bruk enn berre dei verbalspråklege, som bilete, lyd og rørsle.

Å presentere tekstane i form av utstilling eller veggavis sikrar eit publikum utover medelevar og lærarar på trinnet og kan styrkje samhald og utvikle sjølvkjensle og byrgskap over eigne produkt. Det same skjer om tekstane blir tekne inn i skoleavis eller lokalavis. Enda fleire mottakarar når ein på Internett. Alle klassar kan ha glede av å presentere seg på heimesida til skolen eller lage si eiga med lenkjer til tekstar klassen har laga – ei fin ordning dessutan for barn som flyttar frå eller til skolen, og for slektningar over heile verda som ønskjer kontakt. Alle former for publisering synleggjer det som føregår i skolen, innlemmar barna i eit større kulturfellesskap og inspirerer ofte til skaping av nye tekstar, felles-tekstar og individuelle tekstar.

Samtalen om skiving

"Innhylla i dialog" var karakteristikken eg kom fram til etter å ha analysert barns tidlege skiving i heimlege omgivnader før skolestart (Lorentzen 2002), og i arbeidet mitt har eg gong på gong erfart at kriteriet mitt for "god praksis" er at skrivesituasjonane er meiningsfulle og inneheld læringsfremmande samtalar om språk og tekst og skiving. Samtalar knytt til skiving gir sjanse til å gå både inn og ut av teksten, til å vera i teksten og til å ta eit utanfråperspektiv på han. Caroline Liberg seier om boksamtalar at dei hjelper barn til "å røre seg i tekst" (Liberg 2005) og viser til Snows metastudier på leseinnlæring når ho held fram samtalen om lesing som like viktig for å knekkje skriftkoden som metaspråkleg medvit (Snow 1998).

Samtale er sentralt både i idémlydrings- og nedskrivingsfasen, og samtalar ved tekstskaping kan liksom samtalar om lesing gjera det mogleg for elevane å røre seg i tekst og bli medvitne om skriftspråket og særpreg ved det. Samtalen om skiving gjer det kanskje til og med i enda høgare grad fordi barna ser teksten vekse fram. Språket får ei synleg form, blir noko konkret som *blir* på papiret. Samtalen om skiving kan dessutan komma i gang mykje tidlegare enn ved individuell skiving (unntaket er når barna skriv på datamaskin). Nedskiving av spørsmål og tankar barna har om tema dei opplever som viktige, hjelper dei til å ha fokus på språket, forske på det og reflektere over det. Dei får vera med på å stave nokre ord slik at dei får demonstrert korleis vi går fram når vi stavar og

kodar av. Skriv ein namnet til JOHANNES, kan ein vise elevane mange andre ord som kjem fram undervegs: Jo, han, Johan, Hanne, an, Ann, Anne, Johanne, ne, nes, es. Slik kan ord i ein tekst skapt av barna sjølv, og derfor ein lett-les-tekst for desse, bli utgangspunkt for spennande utflukter og oppdagingsferder i språk. Samtalen rundt hjelper barna til å bli medvitne om kva vi gjer når vi skriv og hjelper til å utvikle eit metaspråk av stor verdi i vidare skriving og lesing.

Grip dagen!

I tekstskaping kan lærarane ”gripe dagen” og saman med elevane skape ein tekst om akkurat dei som er til stades og det dei er mest opptekne av her og no, enten engasjementet for lærestoff og problemstillingar er skapt gjennom undervisninga eller av hendingar i omverda, den nære eller den fjerne gjort nær av media. Det siste var tilfellet den dagen da namnet på den nye tronarvingen blei kjent. Hendinga var førebudd gjennom samtalar om babyar og namn, og elevane hadde diskutert kva som var fine og sannsynlege namn før radioen blei slått på med direkteoverføring av annonseringa av namnet. Teksten elevane etterpå skapte, er ei diktering, men som nærmar seg avisreportasjen gjennom plasseringa av eit fotografi og namnet på prinsessa. Teksten viser elles at læraren har arbeidd med beskrivande adjektiv, noko som har ført til eit vidt spekter av ord som søt, vakker, nusselig, fin, lita, tøff, smart. Ho har også arbeidd med samanlikning. Det ser vi av fine og friske samanlikningar som ”søt og vakker som ei prinsesse” (når det *er* ei prinsesse), ”ser ut som ei lita dokke”, ”søt som ein sølvklump”, ”så lita som ei nøtt”:

INGRID ALEXANDRA

E SYNS HO E SØT OG VAKKER SOM EI PRINSESSE,
SA ANDRINE
HO E EI PRINSESSE, SA TRULS
HO SER UT SOM EI LITA DOKKE, SA TORA
HO E SØT SOM EIN SØLVKLUMP. HO E EI NUSSELIG
JENTE, SA SONDRÉ
E SYNS HO FEKK VELDIG MYKJE GAVA, SA SIGVE
E SYNS HO VA FIN, SA HOGNE
E SYNS DET VAR ARTIG AT HO KOM, SA BEATE
E TYKTE DET VAR BRA AT HO KOM, SA OLE MORTEN
HO E LITA, SA SIGVE, SÅ LITA SOM EI NØTT
E SYNS DET VAR BRA AT METTE MARIT OG BABYEN
KOM SEG FRÅ SYKEHUSET UTAN AT NOKON SÅG DET,
SA BEATE
E SYNS HO FEKK MYKJE BESØK. DET KOM EIN HEIL
FLOKK MED BARNEHAGEUNGAR MED TEGNINGAR,
SA HOGNE
HANNA SÅG PAPPAEN HENNES I BARNEHAGEN,
SA SIGVE
HO E TØFF, SA Gerd
HO E SØT, SA THEA
HO E FIN, SA SARAH
HO E SMART, SA NIKOLAI
HO HAR SMÅE FINGRA, SA HOGNE

(1. og 2. trinn Ålvundeid skole.

Lærer: Martha Innerdal)

Sluttpoeng

Krav om å lære å lesa og skrive på 1. trinn inneber fare for å oppleve nederlag i det første møtet med skriftinga, med alvorlegare konsekvensar dess yngre barna er. Derfor blir det viktig å finne fram til verksemd som gjer elevane merksame på eigen kompetanse og styrkjer trua på evna til læring og sjølvutvikling. Tekstskaping kan fungere slik med den synleggjeringa både av barnas språkkompetanse og av barna sjølv som er nedfelt i verksemda. Samtidig er felles tekstskaping eit godt grunnlag for skriveundervisning på alle nivå, frå å vise kva skrift og skriving er og å utvikle eit funksjonelt metaspråk, til å vise korleis tekstar i ulike sjangrar kan brukast her og no i barnas eigne prosjekt.

9

Tekstskaping som leseundervisning



I denne artikkelen vil eg fokusera på tekstskaping som leseundervisning. Lorentzen meiner at teksten vert lettlest når elevane har vore med på å laga teksten. I denne artikkelen vil eg også peika på andre faktorar ved ein tekstskapings-tekst som kan gjera teksten lett å lesa samstundes som ein held på den estetiske kvaliteten.

HER ER DEI TRE HARANE.
DEN FØRSTE VAKTAR KISTA MED SOMBIA.
DEN ANDRE VAKTAR KISTA MED GULL.
DEN TREDJE VAKTAR KISTA MED DIAMANTAR.

HER ER DEI TRE HARANE.
DEN FØRSTE HAR HALE SOM EIN SIGARETT.
DEN ANDRE HAR AUGER SOM EI HÅKV.
DEN TREDJE HAR NASE SOM EIN LITEN KNAPP.

HER ER DEI TRE HARANE.

Vipegruppa 14. feb. 2005. Lærer: Tove Gilja

HER ER DEI TRE HUNDANE.
DEN FØRSTE VAKTAR KISTA MED KOPAREN.
DEN ANDRE VAKTAR KISTA MED SØLVET.
DEN TREDJE VAKTAR KISTA MED GULLET.

HER ER DEI TRE HUNDANE.
DEN FØRSTE HAR AUGER SÅ STORE SOM TEKOPPAR.
DEN ANDRE HAR AUGER SÅ STORE SOM KVERNHJUL.
DEN TREDJE HAR AUGER SÅ STORE SOM RUNDETÅRN.

HER ER DEI TRE HUNDANE.

Dette diktet er laga av ei gruppe elevar på 1. trinn. I ei velkjend tekstskapingsstund har elevane med utgangspunkt i Eva Jensen sitt alfabetdikt *Her er dei tre hundane* laga sitt eige dikt, *Her er dei tre harane*. Før tekstskapinga byrja, las dei saman med læraren det opphavlege diktet. Dei prata om orda og bileta. Det var då lett å leggja merke til at diktet var bygd opp etter eit

bestemt mønster. Dette mønsteret var markert både grafisk ved at versa var skyvde mot høgre og ortografisk ved at ord vart gjentekne, *Her er, Den første* osv. Elevane kommenterte dette. Også bileta til Belsvik vart kommenterte. Dei tykte hundane såg sinte ut, dei hadde naglar rundt halsbandet og dei hadde spisse tenner. Elevane vart inviterte til å laga eit nytt *Her er*

dei tre-dikt i kjend Jensen-stil.

Elevane diskuterte seg fram til kva for eit dyr dei ville bruka og ikkje minst kva som skulle vera oppi dei ulike kistene. Elevane kom med forslag på dyr, og valet vart harar. Kanskje ville dei ha eit nytt dyr på h? Guten som kom på at Sombia kunne vera oppi ei av kistene, smilte lurt då han kom med forslaget. Han var tydeleg fornøgd med seg sjølv. Det var også dei andre elevane i gruppa. Dei nikka og kom med kommentarar, *Å ja, han ja*. Læraren derimot måtte ha ei forklaring, at dette er ein figur frå Cartoon Network. Elevane skulle så skildra desse harane. Korleis skulle dei sjå ut? *Den andre har auge som ei håku*, sa ei av jentene. Også her måtte læraren ha ei forklaring. *Eg berre kom på eit nytt ord*, sa ho litt forundra, men ho trudde det måtte vera ei slags ku. (Det må nemnast at ho bur i Hå og der er det mange kyr, så kanskje var det ikkje så dumt med ei håku.) Saman med læraren vart dei einige om skrivemåten på det nye ordet.

Elevane var stolte både av det ferdige diktet og av det nye ordet. For som ein av dei sa: *Det var så løye ord*. Diktet måtte lesast fleire gonger både for andre elevar og for lærarar. Så engasjerande kan tekstskaping vera!

Tre griser små

I elevteksten nedanfor har læraren teke utgangspunkt i *Tre katter små* henta frå Gåsemorboka til Alf Prøysen. Elevane hadde arbeidd med denne regla, lese ho og klappa rytmen. Så kunne dei sjølv få laga dikt med utgangspunkt i *Tre katter små*. Men kva for dyr skulle dei velja? Ein elev kom raskt med eit forslag: *Tre griser små*, og det vart godteke av dei andre.

TRE GRISER

TRE GRISER SMÅ
SÅ LATE SÅ
DE SNØFTET HØYT I KOR:
MOR, MOR, MOR
VI SER EI PANNEKAKE STOR
MOR, MOR, MOR

KAN VI FÅ SPISE PANNEKAKE
SNILLE, SNILLE, MOR?
FØRST MÅ DERE VASKE TØY
SAMMEN MED TANTE FRØY

NEI, NEI, NEI
VI GIDDER IKKE VASKE TØY
DET ER IKKE GØY
MED TANTE FRØY
HUN ER SÅ STRENG
VI VIL HA PENG

NÅ VIL VI HA
EN PANNEKAKE STOR
MOR, MOR, MOR!

1.trinn Roaldsøy skole

Lærer: Tove Mørk Johannessen

Elevane har brukt Prøysen sitt dikt som mønster i det første verset. Kattar har blitt til griser, mjaua har blitt til snøfta og vantene har blitt til pannekake. Elevane har stort sett kopiert rytmen til det opphavlege diktet. Rytmen blir også bestemmende for kva for ord dei kunne bruka.

Tre griser små
så late så
de snøftet høyt i kor:
Mor, mor, mor
Vi ser ei pannekake stor
Mor,mor,mor

Tre katter små
så late så
de mjauet lavt i kor:
"Nå har vi mistet vantene
Å mor! Å mor! Å mor!"

Denne regla er dessutan skriven på rim. Også rimet styrer ordvalet (*kor-mor-stor*).

I det opphavlege diktet er dei tre små kattane **kjekke, triste og glade**. I dette diktet er dei berre **late**. Kanskje det passar betre til ein gris? Resten av elevdiktet har ikkje Tre små katter som mønster på same måte som det første verset. Men også dei andre versa er skrivne på rim og gjentak av det grafiske mønsteret med *mor* og *nei* repetert tre gonger har dei kopiert.

Med utgangspunkt i litterære mønster

Elevane sine dikt tek altså utgangspunkt i dikt dei allereie kjende; *Her er dei tre hundane* og *Tre katter små*. Slik fungerte Jensen sitt dikt og Prøysen si regle som eit slags støttande stillas for elevane si eiga diktskaping. Dei hadde gjennom møtet med dei opphavlege dikta ei slags førforståing av korleis deira eige dikt kunne/skulle sjå ut. *Her er dei tre hundane* og *Tre katter små* vart eit kjent skjelett (regresjon), eller eit støttande stillas om du vil, som elevane kunne leika med, dikta innafør rammene av (progresjon). Elevtekstane blei ein slags imitasjon samstundes som det blei eit medvite brot med det opphavlege

diktet. Slik sett blir den elevskapte teksten ein aktiv imitasjon kor ein vel å kopiera nokre ord og kor ein vel å erstatta nokre ord i diktet med sine egne. Det er eleven som må vera den aktivt imiterande, tenkjande og handlande. Tekstskaping kor ein leikar seg med ord og mønster på denne måten, bør vera leikeprega og elevane sitt eige prosjekt. Det vil i somme høve føra til at skriveproduktet ikkje nett blir slik du som lærar ønskjer at det skal vera. Grensa mellom å la prosjektet vera elevstyrt og det å i for stor grad overta styringa som lærar, kan i somme høve ha små marginar.

Alle dei tre harane inneheld språklege, rytmiske, ja til og med grafiske mønster. Strukturar vert gjentekne på bestemte måtar. Det gjer teksten tydeleg og lettlest. Det blir mogleg for ein seksåring som ikkje har knekt lesekode, å lesa nettopp fordi ord kan gjenkjennast som heile bilete. Mange av orda vert dessutan repetert så mange gonger at ein har høve til å kjenna dei igjen. Ved at ord og strukturar vert gjentekne på denne måten, har elevane høve til å kjenna igjen ord og slik få ei kjensle av at dei kan lesa.

I *Tre katter små* ser ein at både rytmen og rimet er mønster som elevane kan støtta seg på når dei skal "lesa" teksten. Og det er nett det læraren er merksam på. Elevane les både *Tre katter små* og *Tre griser små* for ein annan lærar og læraren kommenterer: *Så god du er å lese!* Nokre elevar hugsar diktet med støtte i rytmen og rimet, medan andre elevar greier å sjå og kjenna igjen ordbileta som dei også har nytta i det opphavlege diktet.

I den LTG- inspirerte metoden har det alltid vore eit viktig poeng at elevane skulle få ei psykologisk kjensle av å kunna lesa. Ein meinte at ved å laga teksten sjølv, fekk ein eit engasjement til teksten. Å ha engasjement til teksten er eit godt utgangspunkt generelt sett, men spesielt viktig er det dersom teksten skal lesast. Det er min påstand at altfor mange tekstar som elevane lagar saman med ein vaksen, ofte har vore for lange og kompliserte som medlesingslekse (eventyr) og i stor grad kjedelege og refererande (referat frå turar og liknande). Og då kan ein spørja seg om tekstane har gitt dei ei positiv psykologisk oppleving av å kunna lesa? Ved å ta i bruk korte prosasjangrar som gåter og vitsar, eller slik som her, dikt med språklege mønster, kan elevane laga gode tekstar som har deira eiga stemme utan at dei blir for lange. Dette fordi

sjangrane er avgrensa i seg sjølv.

Men tekstskaping med utgangspunkt i tekstar med litterære mønster gir framfor alt eit godt utgangspunkt med tanke på å gå på jakt etter ord som elevane kan kjenna igjen, ord dei kan lesa. Gombert hevdar at ein må overinnlæra den opphavlege teksten om ein skal ha dei kunnskapan som trengst til å utforska den nye teksten med (Hagtvet 2002, s. 254). "Bare det som allerede mestres på et funksjonelt nivå, kan mestres på et bevisst nivå", hevdar han. Med god kjennskap til den opphavlege teksten kan ein leika med språket og utvikla metalingvistisk medvit. Dette perspektivet opnar opp for å leika med dikt med gjentakingsmønster som både er språklege, rytmiske og kulturelt bestemte. Nedanfor finn du difor ei liste over ulike dikt og regler med gjentakingsmønster.

Stort tilfang av dikt i desse bøkene:

Jensen, Eva og Belsvik, Inger Lise (2000): *Alle i Alta*, Samlaget
 Prøysen, Alf (1991): *Gåsemorboka*, Sandviks Bokforlag
 Jensen, Eva og Moursund, Gry (2004): *Alt kan begynne med kvitt*, Samlaget (Her finn ein både bokmål og nynorsk utgåve.)

Einskilde dikt:

Ulike tal-, veke- og bokstavregler
 Hagerup, Inger (1982): *Alle elefanter og Når det knirker i porten i Så rart*, Aschehoug
 Øglænd, Finn (1995): *Det store alfabet-diktet i Ramle- og skramlevers*, Samlaget
 Christensen, Lars Saabye (2000): *Katteregle i Mann for sin katt*, Cappelen
 Rønningen, Bjørn (1996): *Kom vi bygger!, Alle mine Madamer og Frøken Flauen kom med sauen i Smilevers for barna*, Orion Forlag
 Hopp, Zinken (1970): *Lille frøken Seter i Barnas rim- og reglebok*, John Griegs Forlag
 Nyquist, Arild (2003): *Til byen og Hvem er redd for?* i *Krokodillesang*, Aschehoug
 Øglænd, Finn (1999): *Unnis gute-dikt i Vers på tvers*, Damm

10

Lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråk



Tilpasset opplæring for flerspråklige elever innebærer at læreren er seg bevisst hva slags språklige og sosiale forutsetninger eleven har, og hvordan det kan legges til rette for en akselerert skolefaglig utvikling. Forskjellige organisatoriske og metodiske tilnærminger drøftes i denne artikkelen, samtidig som foreldresamarbeid og muligheter til kartlegging på flere språk, blir berørt.

Forskjellige forutsetninger

Den første januar 2003 utgjorde ca. 10 % av elevene en innvandret del av hele elevflokket på barnetrinnet i Norge. Noe over halvparten av barna var født i Norge, mens de øvrige var født i et annet land. Cirka halvparten av dem har gått i barnehage, mens en betydelig del kan ha langt mindre barnevennlige erfaringer i sine korte liv; cirka en fjerdedel var flyktninger. De møter den norske skolen med svært forskjellige

forutsetninger. Dette må læreren ha i mente når hun eller han møter en flerspråklig elev i Norge. Læreren må *se* og bli kjent med hver elev.

Felles for de flerspråklige elevene er at de må ha en forsert språk- og skoleutvikling, skal de kunne greie å komme opp til gjennomsnittet for sine majoritetsspråklige medelever. Å legge til rette for en slik forsert utvikling, er ingen liten utfordring for skolen, ikke minst fordi de majoritetsspråklige elevene har de beste læringsbetingelsene. Det gjelder muligheter til å forstå og hevde seg språklig, til å identifisere seg med stoffet som presenteres på skolen, og til å få status og anerkjennelse for sin bakgrunn. Videre gjelder det muligheter til å nyte godt av et fruktbart og gjensidig skole/hjem-samarbeid (Hauge 2004).

Utvikling av ordforråd

Hva er den største utfordringen når flerspråklige elever skal lese tekster på andrespråket? Jo, det er ordforrådet. Elevene har som oftest ikke hatt tid til å utvikle nok bredde i ordforrådet, og kan av den grunn bli mer opptatt av teksters betydning på ordnivå istedenfor å forholde seg til større linjer i teksten. Å utvikle elevenes ordforråd på andrespråket blir derfor en sentral oppgave for skolen, uavhengig av organisering av og tilnærming til lese- og skriveopplæringen. Utvidelse av elevenes ordforråd må være en målsetting fra første skoledag. Kamil Özerk fant i sin vurdering av L97 at en stor del av de språklige minoritetselevne som ikke fikk tospråklig opplæring, hadde langt dårligere faglig framgang allerede på småskoletrinnet, enn de majoritetsspråklige elevene. Han forklarte det med at opplæringen skjedde ensidig på norske premisser. Hva skal læreren da gjøre? Under alle omstendigheter går det an å utnytte de prinsippene hun eller han kjenner til for å utvide elevens vokabular generelt. Å utnytte samhandlingssituasjoner slik at den gode pedagogiske samtalen oppstår, er én måte. Eleven har en kommentar eller et spørsmål og læreren svarer. I svaret legges det inn en utvidelse av setningen og presisering av ordene:

Eleven: I morgen skal jeg gå til England.
Læreren: Så spennende. Skal du reise helt til England? Skal du reise med fly eller båt?
Hva skal du gjøre der?

Læreren kan videre legge til rette for ordforrådsutvidelse ved bruk av spill, leiker og samhandling mellom elevene. Det finnes memoryspill og andre spill, der elevene kan utfordres til å benevne eller fortelle om bildene. Ettspråklige norske elever kan ha glede av å være faddere i et opplegg der hensikten er å utvide ordforrådet til en elev med norsk som andrespråk. Læreren må imidlertid sørge for at det er likeverdighet og gjensidighet i ordningen (se forslag i idéheftet til Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver på forskjellige morsmål). For å gi elevene en mulighet til å delta sosialt, er det viktig å gi dem et vokabular som dreier seg om å hevde seg, spørre om å få bli med, eller nekte å delta. An-Magritt Hauge kaller det for et "jeg-vokabular" (Hauge 1999).

Læreren bør også være seg bevisst hvilke krav som stilles til språkferdighet i forskjellige spill og aktiviteter. Å delta i bevegelsesleker som

Sisten, Gjemsel og Kongen på haugen, for eksempel, krever langt mindre språkferdigheter i norsk, enn å delta i en rollelek med tema fra hverdagslivet. Elever med norsk som morsmål har gjerne en base med hverdagsord på norsk allerede når de starter på skolen, mens flerspråklige elever vil ha en slik base med ord på morsmålet. I basen inngår også slike ord som gjør forståelsen av faglige prinsipper og fagord lettere, men som mange lærere ikke tenker på at flerspråklige elever ikke ennå har fått tilegnet seg på norsk.

Lutine de Wal Pastoor (2005) har observert hvordan forskjellige lærere samtaler med elevene i den samme klassen. Det er da lett for læreren å ta for gitt at elevene kan sentrale ord som blir brukt, og lett å overse eller overhøre når elevene ber om oppklaring på ord og forhold de ikke forstår. At ordet "klokkeform" referer til kirkeklokker og ikke veggklokker og armbandsur, er ikke selvsagt for elever fra en annen språk- og kulturbakgrunn enn den norske. Den mest effektive måten å sikre fag- og ordinnlæringen på, er å la tospråklige lærere gjennomgå og forklare nøkkelord og prinsipper på morsmålet først. Deretter kan læreren i norsk som andrespråk gå gjennom ordene på norsk før kontaktlæreren og klassen gjennomarbeider temaet i klassen. (Se veiledningen *Tospråklig opplæring for en nærmere beskrivelse av denne siste arbeidsmåten*, eventuelt Hauge 2004).

Lese- og skriveopplæring på morsmålet først

Lese- og skriveopplæring på morsmålet først kan være en effektiv pedagogisk praksis for å gi flerspråklige elever en forsert utvikling på andrespråket. Allerede i 1996 var forskere i Norge enige om at leseopplæring på morsmålet gir økt sjanse for at elevene skal ha et ordforråd som gjør at de kan forstå minst 75 % av de innholdsordene de leser. Det gjør at de kan konsentrere seg om avkoding og automatisering av leseferdighet uten å måtte forholde seg til ny informasjon om verden på et språk de bare delvis forstår (Hvenekilde m.fl. 1996). Lise Iversen Kulbrandstad har i boka *Lesing i utvikling* en flott passasje hvor en nesten kan høre og se hvordan et barns ordforråd gir mening til og støtter den avkodingsprosessen som barnet er på vei til å mestre. Barnet lyderer, nøler og gjentar langsomt inntil hun plutselig uttaler ordet korrekt. Det samme skjer når en begynnerleser med for eksempel farsi som

morsmål, leser på farsi. Den korrekte avkodingen ser ut til å komme i det barnet forstår hva ordet betyr. En slik støtte i ordets betydning kan komme når eleven har ordet i sitt såkalte indre leksikon.

Overføring av ferdigheter

Læreren: Kan du lese disse navnene for meg på norsk?

Eleven, litt forundret: Ja, men jeg har jo ikke lært å lese på norsk, bare på tyrkisk?

Læreren: Prøv likevel. Du kan jo mange navn, og du snakker norsk med meg nå.

Eleven leser og smiler: Jeg greide det!

Har et barn først lært å lese på morsmålet, vil veldig mye leseferdighet kunne overføres til norsk. Lettest går overføringen når elevens morsmål også skrives med et latinsk alfabet. Avkodingsferdighetene vil likevel ikke kunne brukes umiddelbart på andrespråket. Det vet alle som har prøvd å lese på engelsk eller fransk. Det nytter ikke å lese eller skrive slik en gjør på norsk. En må få kjennskap til hvilke språklyder eller lydsekvenser som knytter seg til hvilke bokstaver. Ofte er de fremre rundete vokalene, /y/, /u/ og /ø/ uvante for dem som ikke har norsk som morsmål. Det gjelder også konsonantforbindelser og fonemet /ç/ (kj-lyden).

En kontrastiv tilnærming

Mange lærere er ikke kjent med hva slags alfabet som brukes i elevenes morsmål. Leseopplæringen på norsk og morsmål foregår isolert og få lærere med ansvar for leseopplæringen, kjenner til hva som foregår på "det andre" språket. Samtlige av disse frekvente minoritetsspråkene i Norge: tyrkisk, somali, albansk, bosnisk, vietnamesisk og spansk bruker det latinske alfabetet. Lærere med ansvar for leseopplæringen til elevene, bør lage seg en oversikt, eller et kart, over likheter og forskjeller på morsmålets alfabet og det norske. Da er det lettere å gi en såkalt kontrastiv eller sammenlignende lese- og skriveopplæring. Elevene slipper å kaste bort tid på å lære på nytt det han eller hun allerede mestrer.

Også fra andre alfabeter enn det latinske, kan leseferdigheter overføres. Mange lærere er ikke klar over at skrivesystemet til forskjellige minoritetsspråk bygger på det samme alfabetet, nemlig det arabiske. Det gjelder både kurdisk sorani, persisk, dari, urdu og pashto, selv om det er gjort spesielle tilpasninger for hvert språk.

Opplæring innen disse skrivesystemene vil gi elever innsikt i det alfabetiske prinsippet, og en fonologisk kompetanse som lett lar seg overføre til norsk. Også her kan det lages oversikter over felles og forskjellige fonemer samt grafemer. Det er en god idé at tospråklige og norske lærere i fellesskap lager slike sammenligninger. For den som vil ha en mer utførlig beskrivelse av morsmålets fonologi og ortografi, vises det til oversiktsartikler eller forskjellige kontrastive grammatikker (se referanselista).

I mange land er det tradisjon å bruke bokstavering eller en syntetisk (lyd-) metode i leseopplæringen. En del ortografier egner seg godt for en syntetisk leseopplæringsmetode, fordi de er tilnærmet lydrette; det vil si at det foreligger et en-til-en- forhold mellom fonem og grafem. Dette gjelder både albansk, spansk, somali, bosnisk og tyrkisk, som alle faktisk er mer forutsigelige i forholdet mellom lyd og bokstav enn norsk.

Når leseopplæringen foregår på morsmålet først, vil lærere med ansvaret for elevens utvikling på andrespråket kunne konsentrere seg om å utvikle elevenes ordforråd som en forberedelse til elevens lesing på norsk. Noen skoler lar det gå et skoleår, mens andre venter et halvår eller så med innføringen i norsk ortografi. Dette for å sikre seg at eleven har knekket lesekode på morsmålet, om han eller hun ikke alt har lært å lese på morsmålet eller et annet språk.

Lese- og skriveopplæring på to språk samtidig

Det faglige rådet har lenge vært å unngå å blande to språk og to alfabeter samtidig i starten av leseopplæringen. Likevel er det en del elever som får en slik opplæring. Når leseopplæringen skjer systematisk og kontrastivt, og lærerne samarbeider, er det håp om at elevene kan profitere på en kontrastiv tilnærming. Lærerne bør i alle fall samordne arbeidet med språklig bevissthet og fokusere på den samme språklyden på to - eller om en har flere språk - samtidig.

Å knytte assosiasjoner mellom ord og fonemer går lettere på morsmålet enn på andrespråket. An-Magritt Hauge framhever i sin lærerveiledning at ordet 'sol', som mange elever lærer å assosiere med språklyden /s/, heter 'günefl' på tyrkisk. En kan legge til at 'sol' heter 'diell' på albansk og faktisk 'qorrax', 'cadceed', 'dhalco'

eller 'shamsó' på somali. Læreren bør ikke bli forbauset om tyrkisktalende elever knytter fonemet /g/ og de albansktalende /d/ til bildet av sola. Det er ikke lett å forutsi hvilket fonem de somalitalende elevene vil forbinde med solbildet, før en vet hvilket ord de bruker for 'sol'. An-Magritt Hauge (1999) foreslår å bruke elevens navn i leseopplæringen fordi navn forblir de samme om de brukes på forskjellige språk (jf. "Namnet mitt").

Det har vært vanlig å anbefale en analytisk tilnærming i leseopplæringen for flerspråklige elever, for å sikre leseforståelsen. I dag anbefales varierte metoder, tilpasset den enkelte, også her. Å la elevene skrive seg inn i lesing, er ikke så vanlig internasjonalt, men det finnes gode erfaringer med å la elever få verkstedspedagogikk, diktere og skrive seg inn i lesingen på to språk (Holm 1987). Det går også an å la elevene skrive på morsmålet og få hjelp til å oversette til norsk. Tekstene kan mangfoldiggjøres (etter litt redigering). På den måten kan alle elevene få små tospråklige tekster. En kan også lage små ordbøker med illustrasjoner på flere språk. Slik kan de flerspråklige elevene bidra til økt kunnskap hos de ettspråklige.

Lese- og skriveopplæring på andrespråket alene

Som nevnt er det viktig at læreren her sikrer at elevene får forståelse for og mening ut av lese- og skriveprosessen. Mekanisk lesing er ingen tilstrekkelig leseferdighet. Ved innføringen av bokstaver kan det være nyttig å ta hensyn til hvilke bokstaver som er vanlige i verdens språk, for ikke å lage ekstra problemer. Universelle fonem som også er lette å demonstrere artikulatorisk, bør komme først, for eksempel denne bokstavrekkefølgen: isolafemru. De minst vanlige fonemene er som nevnt, de fremre rundete vokalene: /y/, /u/ og /ø/. For en grundigere gjennomgang der andrespråkperspektivet er lagt til grunn for leseverket, vises til bibliografien.

Når elevene ikke får leseopplæring på morsmålet, er det spesielt viktig at læreren vurderer hvordan et flerkulturelt perspektiv er inkludert i læreverket. Får elevene anledning til å identifisere seg med personer og hendelser som blir framstilt? Blir deres levemåte og vaner også framstilt som normale i det norske samfunnet, blir de usynliggjort, eller i verste fall framstilt som eksotisk og latterlig? Høgskolen i Vestfold

har funnet at det er et stykke igjen før fagbøkene er flerkulturelle på denne måten. Jeg mener at noen av de nyeste leseverkene synliggjør minoriteter og viser på en naturlig måte en inkluderende holdning i sine leseverk. Illustrasjoner og tekster brukes på en måte som kan være perspektivutvidende for majoriteten. Men en kontrastiv fonologisk tilnærming og et systematisk arbeid med førforståelse og ordforrådsutvidelse, må inkluderes dersom verkene skal være tilpasset elever med norsk som andrespråk.

Kartlegging av ferdigheter i norsk

Retten til tilpasset opplæring for elever fra språklige minoriteter i grunnskolen er definert i Opplæringsloven §2.8. Den gjelder for språklige minoritets elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge med i den vanlige opplæringen. Det blir ikke her gitt noen utfyllende beskrivelse av hvordan skolen kan gå fram for å kartlegge om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Men fokuset må være på ordforrådet. Mangelfullt ordforråd kan forsinke og hemme leseprestasjonene på norsk.

Foreldremedvirkning

Det er av stor betydning for motivasjon og ferdigheter hos elevene at foreldrene kan bidra i leseopplæringen. Ved leseinnlæring på morsmålet har foreldrene en god mulighet til å samarbeide med skolen. Et eksempel på samarbeid med foreldre om lesing av bøker på Fjell skole, ligger på Skolenettet i en samling med eksempler på god tospråklig opplæring (se referanselista). Dette er hva som foregikk på Fjell skole i et prosjekt der kontaktlæreren fikk en ekstra time i uka: Den tospråklige kontaktlæreren skaffet til veie en utlånsamling med barnebøker både på norsk og morsmålet. Hun laget avtaler med foreldrene om at de skulle bidra til at deres egne barn leste høyt minst en bok i uka. Hvert boklån ble registrert og elevene formidlet innholdet i lånte bøker i felles gruppe, overfor andre medelever eller læreren selv. Læreren hadde oversikt over alt som ble lånt ut og lest, og ga både elever og foreldre mye positiv tilbakemelding på lesingen (Jf. *Kultur for lesing*). Foreldrene valgte å låne bøker på det språket de selv behersket best, og det var stort sett morsmålet. Lesegleden og leseferdighetene som elevene utviklet på morsmålet, så likevel ut til også å styrke både lesegleden og -ferdigheten på norsk.

Selv når en elev får lite leseopplæring på

morsmålet, via skolen, er det en god idé at foreldrene stimulerer barnet sitt språklig på morsmålet, via lesing. Eleven øker sitt begreps- og ordforråd generelt og beholder muligheten til å kommunisere godt med sine foreldre.

Deichmanske bibliotek har en egen avdelingen for språklige minoriteter, kalt det flerspråklige bibliotek (se referanselista). Hvilke bøker finnes på skolens lokale bibliotek? Har de bøker som kan egne seg for flerspråklige elever?

For mer utfyllende lesing og praktiske tips knyttet til norsk for minoritetsspråklige elever

1. Det mest sentrale leseverket for tospråklige elever er verket til An-Magritt Hauge. Andrespråksperspektivet med bruk av universelle fonem og ekstra vekt på de fonemene som ofte er vanskelige, samt en systematisk ordforrådsutvikling og inkludering av alle elever, er innbakt i dette verket:

Hauge, A. M. 1999: *Snakk om det. Leseboka vår*. Arbeidshefter. Ekstrahefter på forskjellige språk, samt Les Mer, med lærerveiledning og materiell. I tillegg: *På Eventyr og Bruk ordene* (sammen med Inger Marie Smidt). Informasjon på: www.cappelen.no

2. *Hundespor*. (Margaret Sandvik, HiO) Denne leseboka er ikke helt ferdig, men ligger med lenke og informasjon på skolenettets side for språklige minoriteter eller på <http://www.hundespor.no/> Det er en nettbasert lesebok på flere språk som er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

3. Huges bok i generell migrasjonspedagogikk, er også å anbefale. Den har mange gode forslag og metodiske anbefalinger.

Hauge, A. M: 2004: *Den felleskulturelle skolen. Innføring i migrasjonspedagogikk*. Oslo, Universitetsforlaget.

I Huges leseverk er et kapittel med en kort sammenligning av norsk med seks minoritetsspråk i Norge.

Bøyesen, L. 1999: *En kort oversikt over albansk, arabisk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk*.

I: Hauge, A. M.1999: *Lærerveiledning småskolen. Generell del. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Oslo, Cappelen.

Nettadresser for øvrig:

Utdanningsdirektoratet har samarbeidet med Cappelen om et nettsted for lærere som gir opplæring i norsk som andrespråk. Her ligger en aktuell artikkel:

Bøyesen, L: *Begynneropplæring i lesing og skriveving for minoritetslever*. Lagt ut 24.02.04
<http://noa.cappelen.no/>

For ideer til god pedagogisk praksis.

Eksempelsamling.

<http://www.skolenettet.no/sprakmin/eksempler>

Deichmanske bibliotek har eget søkested for litteratur og lenke til det flerspråklige bibliotek og nettstedet Bazar:

<http://www.deich.folkebibl.no/>

Tiltak og ideer. Idébok for tilpasset undervisning av språklige minoritetslever med lese- og skrivevansker. Læringscenteret og Senter for leseforskning 2002.

bestilling@utdanningsdirektoratet.no

Grammatikker som kan hjelpe deg som lærer når du skal sammenlikne norsk med andre språk

De tre første grammatikkene er relativt omfattende og de tre siste, relativt enkle.

Olaf Husby 1989: *Norsk-persisk kontrastiv grammatikk*, Oslo, Friundervisningens forlag.

Olaf Husby 1991: *Vietnamesisk grammatikk*. Oslo, Friundervisningens Forlag.

Olaf Husby og Elisabeth Silva, 1992: *Tamilsk grammatikk*, Oslo: Friundervisningens Forlag

Olaf Husby 1999: *En kort innføring i albansk*. Trondheim, Tapir Forlag.

Olaf Husby 2000: *En kort innføring i filipino*. Trondheim, Tapir Forlag.

Olaf Husby 2001: *En kort innføring i somali*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.



“Eg lese mange bøger, allså”

Tormod på seks år forteller meg at han allerede har lest flere bøker siden han begynte på skolen i høst. Hva slags “bøger” er det så han leser? Det er nivådelte lettlesthefter beregnet på den første leseopplæring. Jeg vil i denne artikkelen se litt mer på bøkene til Tormod lettlesthefter og drøfte dem når det gjelder leseopplæring og leseopplevelse. Men først vil jeg ta dere med på et lite besøk i Tormod sitt klasserom.

En lesestund på første trinn

Det er rett etter påskeferien, klassen har “lært alle lydene” og mange av elevene har allerede knekket lesekode. Inger, læreren, samler elevene i ringen. De sitter i ringen med lettlestheftet i hendene, slik at forsiden vender ut i ringen. Jeg sitter på samme måte, i ringen med et lettlesthefte i hendene. I dag skal de snakke om leseleksene sine, om det de små heftene deres handler om og om lesingen sin. Elevene sitter spent i ringen med heftet i hendene. Det er tydelig at dette har de gjort mange ganger før, det er forventning i lufta. Inger, læreren, styrer samtalen på den måten at hun stiller åpne spørsmål som alle i gruppen svarer på. Hvordan gikk lesingen deres hjemme i går? Elevene svarer, de fleste på spørsmålet, men hos noen presser andre historier på.

Noen har lest “heilt aleina”, mens andre forteller at de har lest sammen med mor eller far. “Åh, nå he´ eg lest så mange bøger atte eg ikkje kan tella di eingang,” sier Thomas når det er hans tur. Samtalen går videre rundt i ringen og vi får høre at Vidar likte å lese om “Stian i treet”, mens Emilie syntes den forrige boka hadde finere bilder. En elev syntes det var veldig mange sider i boka si, mens en annen hadde lært et nytt ord. “Eg lest`an jysla fort,” kan Lina berette. Hennes bok er uten ord på sidene men like fullt har hun “lest” sin hjemmelekse. Jeg forteller om lesingen min, om at teksten var for enkel, men at innholdet var lærerrikt. Nå vet jeg hva Limbo-lek er. Til slutt har alle fått fortalt

noe om lesingen sin og om innholdet i lettlestheftet sitt. Inger lar runden gå uten at hun kommer med innspill: “Det vil bare ødelegge flyten i samtalen hvis jeg skal kommentere underveis, dessuten bruker jeg for mye av elevens tid hvis jeg alltid må kommentere,” forklarte hun.

Så er tiden kommet til selve lesingen. Elevene leser litt høyt for seg selv fra den teksten de har hatt i lekse. “Les i deres eget tempo med pekefingeren i boka og med vanlig lesestemme, helt til jeg sier stopp,” sier Inger, “da har dere øvet dere litt før dere skal lese for de andre.”

Leselydene summer i rommet. Etter et par minutter påkaller Inger oppmerksomheten: “Nå skal dere lese tre sider høyt for en annen. Dere skal lese for hverandre to og to, husk å bruke fingeren til støtte.”

Leselydene summer igjen. At elevene har helt ulike tekster mellom hendene er uproblematisk. De arbeider alle på samme måte, i en tekst som er tilpasset deres mestringsnivå. De klarer arbeidsmåten fordi de har en tekst de behersker.

Det siste innspillet Inger kommer med i denne lesestunden er: “Fortell til sidemannen din hva denne boka minner deg om eller hva den får deg til å tenke på.” Igjen høres summing i klasserommet. Jeg observerer at ingen av elevene sitter med en bok som de ikke kan trekke noe ut av. Inger har skapt en forventning om koplinger mellom tekst og egne erfaringer. Samtidig har hun “fortalt” elevene at lesing er for alle i gruppa, og at samarbeid om tekst er viktig og kan foregå uansett ferdighetsnivå.

Lesestunden er over. På snau ti minutter har alle elevene lest og snakket med hverandre om teksten de har hatt i lekse. Eller på fagspråket: Elevene har reflektert over egen lesing og over teksten de har lest både når det gjelder innhold

og noen også om språket. Dette har de gjort, selv om elevene er på høyst ulike nivå i leseutviklingen sin. Elevene forholder seg til flere områder innen leseopplæringen. De arbeider med en fortellende tekst, de trener på avkodning, og de snakker med hverandre om innhold og om leseprosessen - leseoppdragelse og leseopplevelse. Det er her gleden oppstår over selv å kunne gripe innholdet i en skrevet tekst og av følelsen av å lykkes som leser. I gode lesestunder favner vi både leseopplæringen og leseopplevelsen. Begge deler er nødvendige i elevenes motivasjon for den videre leseopplæringen.

Ulike lesere i en samlingsstund

Samlingsstunden viser det vi opplever i alle klasserom, at leseferdighetene er svært ulike. Fra Tormod som leser mye og kanskje klarer å lese flere tekster flytende, til Lina som sannsynligvis ennå ikke mestrer avkodningen skikkelig. Linas ”bok” er et hefte med fargerike bilder som danner en fortelling, en tekst uten skrevne ord, som Lina forteller fra. Men leser Lina? Nei, ikke hvis jeg skal bruke definisjonen hvor lesing er avkodning multiplisert med forståelse. Når en av disse faktorene er lik null, blir produktet, lesingen, også null (Gough, Hoover & Peterson, 1996). Hvis jeg derimot baserer meg på definisjoner av lesere fra New Zealand (*Å lese for livet* 2004)), der lesere er delt inn i tre nivå; lesere på det forberedende eller begynnende stadiet (emergent readers), lesere på det tidlige stadiet (early readers) og lesere som leser flytende (fluent readers), kan jeg beskrive Lina som en leser. En leser på det forberedende nivå der Lina er, er en leser som har positive holdninger til mange forskjellige tekster, som på sitt nivå har en kritisk tenkning til disse tekstene eller fortellingene, som utforsker språket og som ønsker å bearbeide den informasjonen hun eller han får.

Felles for Tormod og Lina, for de andre elevene i klassen og for lesere på disse tre nivåene, er at de i lesestunden må være deltakende i de prosessene som gjør at de utvikler seg videre som lesere. At lesing også i begynneropplæringen er mer enn avkodning og at forståelsen blir bedre når elevene får delta i bevisstgjørende og læringsfremmende dialoger om lesing, tekst og språk. Et av mange utgangspunkt for slike prosesser kan være nivåtilpassede lettlesthefter.

Nyere takter i leseopplæringen

Bruk av lettlesthefter i den første leseopplæringen

er ganske nytt i vår skolehverdag. New Zealand har vært et foregangsland på dette området og deres kunnskaper og erfaringer har etter hvert fått innpass ved flere skoler. Vi kjenner oss igjen i deres syn på læring og lesing som interaktive prosesser. For å møte elevenes ulike behov, er det nødvendig å benytte seg av ulike metoder i leseopplæringen. Leseprogrammet fra New Zealand byr på fire lesemetoder, høytlesing, felleslesing (og felleskriving), veiledet lesing og selvstendig lesing. Her er det ikke rom for å gå i dybden på metodikken fra New Zealand, men jeg vil med utgangspunkt i lettlestheftene, kort berøre felleslesing og veiledet lesing. Disse ligger som et bakteppe i den lesestunden jeg har beskrevet. Andre artikler i heftet belyser områder som høytlesing, fellesskriving og selvstendig lesing.

Lettlesthefter – tekster til leseopplæringen

Lettlesthefter blir etter hvert brukt i leseopplæringen på skoler over hele landet. Tekstene er små avsluttede handlinger eller enkle fakta, lette å avkode og lette å forstå, inndelt i nivå etter varierende vanskegrad. De enkleste heftene er beregnet på lesere før de lærer bokstaver. De vanskeligste nivåene er for lesere som leser med flyt, søker etter informasjon, ja, faktisk er så lesekyndige at de klarer å lese og forstå tekster på TV. På de øverste nivåene er vanskegraden opp mot det en finner i de enkleste Leseløvebøkene. Med en slik variert vanskegrad på tekstene, kan elevene i stor grad få tekster som til enhver tid er tilpasset deres ferdighetsnivå. Dette hjelper eleven til å få en svært positiv holdning i sin gryende lesekarriere. De lykkes, de leser, de leser etter hvert mange ”bøker”.

Tekster som er inndelt i nivå etter vanskegrad, blir vurdert etter flere kriterier. Språklig sett ser en på forhold som ordvalg, syntaktiske og semantiske strukturer, og på bruken av bilder som lesestøtte. Forlagene har ulike måter å kategorisere sine hefter på. Lesesenteret har laget en liste over det meste av lettlestheftene som finnes på markedet og fordelt dem på nivå etter felles kriterier for vanskegrad. Listene er tilgjengelige på www.lesesenteret.no. Der finnes også en grundigere beskrivelse av de ulike nivåene.

Lettlestheftene kan brukes til veiledet lesing. Denne metoden åpner opp for det å snakke, tenke og lese seg gjennom en tekst på en målrettet måte og er en metode som lærer

elevene å lese flytende og selvstendig. Elevene får anledning til å utvikle og øve opp lesestrategier og prosesser som utvikler dem som selvstendige lesere. Målet er å få elevene til å lære seg å angripe vansker med innholdet og språket i teksten på en konstruktiv måte, slik at de lettere forstår det de leser (*Å lese for livet* 2004). Når elevene får veiledning til teksten, klarer de å erobre en tekst som er vanskeligere enn en de kan klare å lese alene. Undervisningen og teksten ligger i elevens nærmeste utviklings- sone (Vygotskij 2001).

Denne måten å beskrive og bearbeide tekster på har elevenes leseprosesser i fokus, og er kanskje i for stor grad av leseteknisk art. Blir vi for opp- tatt av leseprosessen, kan vi lett miste fokus på de leseopplevelser tekster skal gi.

Lettlesthefter – gir de rom for leseopplevelser?

Når læreren skal velge lesestoff er det like viktig å vurdere innhold som vanskegrad. Derfor er det nødvendig for læreren å ha lest heftene. Det finnes gode og ikke fullt så gode lettlesthefter også. Vet læreren hva heftene handler om, er det også mye lettere å hjelpe elevene med å finne riktige tekster. Det er her verdien av å kjenne elevenes leserhistorier (jf. *Kultur for lesing - ein måte å vera på*).

Teksten må oppleves som lesverdige. Frister den, fenger den? Teksten må kommunisere med leseren. Dette skjer når teksten vekker interesse og gir leseren muligheter til å bruke erfaringer og kunnskaper til selv å fylle ut ”åpne hull” (Iser, i Susegg 2003) i den skrevne teksten, slik at leseren danner sin egen, indre tekst under lesingen (Austad, I 1996). For elever som nettopp har knekt lesekode som elevene i samlingsstunden, vil det å kunne lese, ja til og med lese ”en hel bok”, være motiverende i seg selv. Men selv i slike enkle tekster bør vi ta hensyn til kvalitet. Det nytter lite om teksten er tilpasset lesenivå hvis innholdet ikke fenger. Videre danner tekstene elevene leser fra første stund mønster for egen skriving og muntlig bruk av språket. Derfor er det viktig at de letteste tekstene også har språklige kvaliteter. Hvis innhold og språk er flatt og dårlig, mister elevene stimulerende innspill til en positiv språk- utvikling. Hvis innholdet er flatt, kan det gi liten utfordring til elevenes fantasi. Tekster skal gjøre noe med oss når vi leser dem, til og med de som er letteste.

Elevenes leseerfaringer og leseferdigheter er forskjellige, og er med på å danne mønster for leseopplevelser. Å ta elevene med på felles tekst- lesing er en måte å la alle elevene få gode lese- opplevelser, uavhengig av leseferdigheter. Felleslesing er en måte å lede elevene til gode leseopplevelser, og det er forståelse og leseopp- levelse som er målet for denne lesingen. Felleslesing som metode ble satt på kartet av Holdaway (1997, i *Å lese for livet* 2004) og er en av de fire lesemetodene som brukes i lese- programmet fra New Zealand. Klassen leser bøker sammen mens læreren styrer leseprosessen. Tekstene skal leses flere ganger og etter hvert tar elevene mer og mer ansvar for å lese teksten selv. Felleslesingen favner også diskusjoner før, under og etter lesingen og leseopplevelsen strekker seg lenger enn selve lesingen. Denne måten å lese på åpner i stor grad for inter- aksjoner, mellom tekster, lærer og elever. Felleslesing setter store krav til tekstene som brukes. De bør omfatte ulike sjangere og må kunne leses om og om igjen. Storbøker er bøker med stor skrift, fargerike illustrasjonen og passende tekster. De er bygget over samme lest som lettlestheftene med ulike nivå og sjangere. Det store formatet er ypperlig når en vil samle større grupper om en tekst. Vanlige lettlesthefter kan også brukes til felleslesing. Da trenger en enten et klassesett av noen titler, skanne tekstene på datamaskinen eller bruke dokumentkamera og bildeprosjektor slik at tekst og bilder kan sees av alle. Fordelen med skanning av tekster eller dokumentkamera er at en kan forstørre alle slags tekster til felleslesing, ikke minst elevenes egne. De tekstene som er brukt til felleslesing, må være tilgjengelige for elevene slik at de kan lese dem om igjen og glede seg over gamle eller nye leseopplevelser.

Tilbake til klasserommet

I forkant av den korte lesestunden i klassen til Inger, Tormod, Lina og de andre ligger det et systematisk arbeid, hvor både felleslesing og veiledet lesing har hatt sin plass. Derfor kan elevene i løpet av samlingsstunden dele leseopp- levelser og leseerfaring med andre. Bruken av nivådelte lettlesthefter gir elever på ulike stadier i leseutviklingen muligheter både for individuelt tilpassede tekster, samtidig som de åpner for samhandling mellom elevene. Og alle elevene kan etter hvert si: ”Eg lese mange bøger, allså”.

12

Hva mestrer elevene mine, og hvordan kan jeg følge utviklingen deres?

Barn kommer til skolen med svært så ulike forutsetninger for å lære å lese og skrive. Enkelte barn har både lest og skrevet, ofte i lang tid. Andre kan være både interesserte, motiverte og vitebegjærlige, men har ennå ikke utviklet et fortrolig forhold til det alfabetiske prinsippet. Til skolen kommer også barn som, av ulike grunner, ikke er helt parat til å hankses med skriftspråklige utfordringer. Alle skal ha tilpasset lese- og skriveundervisning, og alle fortjener å få lese- og skriveutfordringer på sitt mestringsnivå. Dette gir oss store pedagogiske utfordringer. Skal vi lykkes, trenger vi mye kunnskap både om lesing og skriving samt om hvordan skriftspråklige ferdigheter utvikles. Men, vi må også kjenne elevene; vite hva de mestrer alene og hvis de får litt hjelp, vi må følge utviklingen deres og se hvor det eventuelt "buttrer" litt.



Tidligere artikler handler om hvordan en kan utvikle leseglede og skrive lyst, skape skriftspråkstimulerende miljøer og gjøre elever på 1. trinn kjent med både bokstaver og språklyder. Temaet for denne artikkelen er hvordan vi kan følge elevenes utvikling og hvilke områder det da kan være lurt å være spesielt oppmerksomme på.

Barns ferdighetsnivå og utvikling observeres lettest og best i daglige, naturlige situasjoner. I en travel hverdag kan det imidlertid være lett å glemme hvem som får til hva og når, hvis vi ikke har rutiner som sikrer at observasjonene noteres og registreres. Med gode og systematiske observasjonsrutiner blir det enklere å holde nødvendig oversikt over elevgruppen og følge utviklingen deres. Det vil også sikre informasjonsflyt ved evt. lærerskifte.

Skriftspråklige erfaringer og interesse

Som på alle andre områder, skriftspråklig læring går lettere for den som er interessert og nysgjerrig, som har behov for innsikt og som vet hvordan den kan brukes. Det første og viktigste observasjonsområdet på 1. tinn er følgelig å se etter signaler på skriftspråklige vaner, interesser og nysgjerrighet. Helt fra første skoledag må vi merke oss om – og i hvilken grad – elevene inkluderer skriftspråklige aktiviteter i egen lek (jf. *Skriftspråkstimulerande lek*) og leite etter signaler på skriftspråklige erfaringer og innsikt: Hvem går frivillig til bokhylla og skrivekroken? Lar de seg engasjere av – viser de glede over – ulike skriftspråklige aktiviteter? Vet de at tittel og illustrasjoner ofte er en "veiviser" til handling? Er de fortrolige med leseretningen i vår skriftkultur, vet de hva et ord er og hvor en setning begynner og slutter?

I de fleste tilfeller får du gode opplysninger om

dette ved å studere elevgruppen i vanlige, daglige situasjoner, men i enkelte tilfeller kan det være lurt å tilrettelegge for individuelle samtaler. Da kan du gi eleven ei bok og legge merke til hvordan hun eller han tar i mot den, åpner den, blar i den osv. Deretter kan dere studere omslagsiden og hva den heter. Spør deretter eleven om hun/han klarer å formulere noen forventninger til hva boka handler om. Elever som i slike situasjoner virker usikre, som blar usystematisk og som virker avhengig av voksenstøtte for å formulere forventninger til ei bok, vil trolig ha stort utbytte av at det tilrettelegges for mange gode og nære lesesituasjoner både på skolen og hjemme (jf. *Kultur for lesing*).

Bla så gjennom boka, se på og snakk om bildene. Legg merke til om de aktuelle elevene virker fortrolig med leseretningen. Sjekk også om de vet at ”krusedullene” – ordene – på sidene samsvarer med det de hører når teksten leses høyt. Det kan du eksempelvis gjøre ved å se om de kan ”pekelese”. Les en setning fra boka, la fingeren følge ordene i teksten. Når neste setning skal leses, ber du den aktuelle eleven gjøre det samme. Legg merke til hvordan dette gjøres: ”Leser” fingeren lett og greit, følger ordene etter hvert som de leses, har eleven trolig skjønt sammenhengen mellom ordene i boka og ordene vi sier under lesingen. Plasseres fingeren på første ordet og blir der, så er eleven på god vei mot viktig innsikt. Den som setter fingeren ned i teksten på et helt tilfeldig sted og lar den gli vilkårlig over siden, har muligens liten erfaring med skriftspråket og kan trolig ha behov for litt ekstra ”drahjelp” for å la seg engasjere i skriftspråklige aktiviteter.

Språklige ferdigheter og bevissthet

Informasjon om elevenes språklige ferdigheter får du best ved å lytte årvåkent når de snakker og leiker i klasserommet og i friminuttene. Se etter samspills- og kommunikative ferdigheter, vær oppmerksom på ordvalg, setningsstruktur og på eventuelle uttalefeil. Observer også språkforståelsen. Klarer de å ta imot beskjeder/-meldinger som består av flere setninger, får de med seg innholdet i kompliserte setningskonstruksjoner, synes forståelse for ord og uttrykk å være situasjonsavhengig, har de problemer med å tolke setninger/utsagn med dobbelt betydning, osv. TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) er et observasjonsmaterieell beregnet for barn fra 2- 5 år, og brukes i mange barnehager (Espenak m. Fl. 2002). TRAS-

skjemaet gir opplysninger om barns utvikling på områder som samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig bevissthet, uttale, ord- og setningsproduksjon. Også på første trinn kan det være hensiktsmessig å ”skjele” til TRAS-spørsmålene for å sjekke om elevgruppen har det språklige nivået det kan være naturlig å forvente rundt skolestart.

En av forutsetningene for å ”knekke koden” er at en kan identifisere språklyder i eget talespråk (jf. *Bokstavkunnskap og Språkleker*). Det er imidlertid ikke så enkelt. Språklyder er abstrakte, nærmest ikke-eksisterende som enkeltelementer i talespråklige ytringer. For å identifisere disse, må oppmerksomheten rettes mot talespråket på en ny måte, nå må språklig form kunne gjøres til gjenstand for leik og bevisste refleksjoner. Dette synes imidlertid å forutsette et trygt og fortrolig forhold til språkets innholdsside. De må, med andre ord, være i språket for å kunne leike seg med det.

Helt fra skolestart er det følgelig viktig å lytte/se etter ting i elevenes leik som viser at de er opp-tatt av språklig form. Se etter om de kan leike seg med språkets forside, ”smake på” rare ord, rime, klappe takten i ordene og framsi dem rytmisk. Gradvis kan du så rette oppmerksomheten deres mot språklydene, og merke deg hvem som har oppdaget at likheten mellom ord som /bil/ og /ball/ ikke er at begge ruller, men at de begynner med den samme språklyden. Forskjellige spill som for eksempel memory, lotto og bingo er godt egnet både til å observere og til å stimulere språklig bevissthet. Det samme er rim og regler, sangleiker og varianter av ”mitt skip er lastet med...” (jf. *Språkleker*).

Bokstavkunnskap

Den beste kilde til innsikt om elevgruppens bokstavkunnskap er trolig å observere dem når de skriver. En av de første skoledagene kan det derfor være lurt å gi elevene en skriveutfordring, og legge merke til hvordan de da ter seg. Er det noen som ennå ikke skiller mellom skrivning og tegning? Hvem hiver seg over slike oppgaver med iver og glød? Hvem synes mer nølende? Hvem kan skrive lange fortellinger? Hvem kan ”rableskrive”? Hvem bruker bokstaver, og i tilfelle hvilke? Skriv dato på skriveproduktene og sett dem inn i en mappe for hvert barn, og supplér disse med jamne mellomrom. Slik blir det relativt enkelt å holde oversikt over ferdighetsnivå og utvikling. Etter hvert må elevene

også få anledning til å velge ut skriveprodukter til egne mapper (portofolie). På den måten lærer de både å vurdere eget arbeid og å følge egen utvikling.

Det kan også være hensiktsmessig å lage et system for å registrere hvor mange bokstaver elevene kan og når de har lært seg noen nye. Hvis slik informasjon noteres i et enkelt og oversiktlig skjema blir det enkelt å holde oversikt over hvem som utvikler ny innsikt fort og greit og hvem som synes å trenge mer tid. Å bruke individuelle målark i bokstavlæringen kan virke motiverende og gir elevene mulighet både til å formulere egne læringsmål samt å følge og registrere egen utvikling: *Da jeg begynte på skolen, kunne jeg ... og ..., nå har jeg lært fem ny bokstaver, neste uke vil jeg lære ..., ... og*

Oppmerksomhet

Barns evne til oppmerksomhet utvikles trinnvis. De første leveårene er oppmerksomheten deres ensporet, de klarer bare å konsentrere seg om en ting om gangen. Evne til tosporet oppmerksomhet, som for eksempel å ta imot beskjeder uten å se på den som snakker, utvikles først ved femårsalder. Da kan en og forvente at de klarer å holde oppmerksomheten sin rettet mot noe over lengre tid (jf. TRAS-skjemaet). Også her vil det selvfølgelig være store individuelle variasjoner. En kan nok finne elever på 1. trinn med ensporet oppmerksomhet og som lett "glipper ut av" oppmerksomhetskrevede arbeid. Disse barna kan få problemer med å tilegne seg nødvendig innsikt om bokstaver gjennom ulike former for leikpregede aktiviteter. De blir ofte så



oppfatt av elementer i leiken at de ikke klarer å fokusere på det pedagogiske læringsmålet; nemlig å utvikle kunnskap om bestemte bokstaver. En skal selvfølgelig merke seg disse barna, følge med på hva de lærer og hvilke læringsbetingelser de synes å dra nytte av.

"Skal en lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted ..."

På første trinn har barn, foreldrene deres og skolen et felles mål: å utvikle og videreutvikle skriftspråklige ferdigheter. Vi skal stimulere til leik og tilrettelegge for individuelle læringsprosesser. Det byr på mange og store utfordringer for den som underviser på første klassetrinn. Barn er ulike og lærer på ulike måter. For noen er det greit at oppgavene er allsidige og krevende, andre trenger enklere utfordringer. Noen er "selvdrevne", andre må håndledes inn i skriftspråket, og alle trenger mange og gode mestringssopplevelser.

Målet vårt er å lede elevene inn i gode og selvforsterkende skriftspråklige utviklingsspiraler. Da må vi som Kierkegaard skriver, "... først finne ham (dem) der han er, og så begynne der." Derfor må vi både på første trinn og videre oppover, systematisk og årvåkent følge elevenes utvikling. Vi må se og registrere ferdighetsnivå og utnytte dette for å tilrettelegge for nye mål og ny mestring. Slik kan vi sammen med elevene selv og foreldrene deres, stadig glede oss over framgang, samtidig som vi skaper trygghet for at eventuelle problemer blir oppdaget før de får vokst seg for store.

Allard, M. B., Rudquist, M. og Sundblad, B. (2003): *Leseutvikling. Nytt leseutviklingsprogram for den første lese- og skriveutviklingen*. Oslo, Cappelen
Engen, L. (2001): *Kartlegging av leseferdighet. Observasjonsmaterieell for 1. klasse. Lærerveiledning og Idéhefte*. Oslo, Utdanningsdirektoratet
Frost, J. og Nielsen, J. Chr. (2000): *IL-basis. Gruppeprøve og veiledning*. Oslo, Norsk Psykologforening

Referansar:

- Aksnes, L.M. (2004): *Tid for tale - munnleg norsk i skolen*. Cappelen
- Austad, I. (red.) (2003): *Mening i tekst*. Cappelen
- Bjerke, A. (1950): Bokstavene. I: *Småskolens lesebøker*. Cappelen
- Bjerke, A. og Cappelen, B. (1986): *ABC*. Samlaget
- Brostrøm, S. (2002): Børns Sproglige Læring Via Leg. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk* 2002/0203
- Bryant, P.E., Bradley, L., MacLean, M. & Crossland, J. (1989): Nursery Rhymes, Phonological Skills, and Reading. *Journal of Child Language*, 16, s. 407-428
- Bøyese, L. (2003): Bibliotek og skole – samarbeid med leseutviklingen til barn og unge fra språklige minoriteter. I: R. Vaagan (red.): *Det multikulturelle bibliotek – visjon og virkelighet*. HiO-rapport 2003 nr. 31
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Gyldendal
- Elbro, C., Borstrøm, I. & Petersen, D.K. (1998): Predicting Dyslexia From Kindergarten. The Importance of Distinctness of Phonological Representations of Lexical Items. *Reading Research Quarterly*, 33, s. 36-60
- Engen, L. (2002): *Læreren ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring*. N.W. Damm & Søn
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M.K., Grove, H., Horn, E., Solheim, R.G. & Wagner, Å.K.H. (2002): *TRAS Håndbok*. Lesesenteret, Universitet i Stavanger
- Frost, J. (2002): *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren* (doktoravhandling, bearbejdet). Psykologisk Forlag (DK)
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1995): *Sproglege. Teoretisk del*. Psykologisk Forlag (DK)
- Gabrielsen, E., Oftedal, M.P., Dahle, A. E., Skaatun, A. og Gabrielsen, N.N. (2003): *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendal
- Graves, D. H. (1983): *Writing: Teachers & Children at Work*. Heinemann, Portsmouth, New Hampshire
- Hagtvet, B. E. og Pålsett, H. (1992): *Lek med språket*. Universitetsforlaget
- Hagtvet, B. E. (2002): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag
- Hvenekilde, A., Hyltenstam, K. og Loona, S. (1996): *Språktilegnelse og to-språklig-het*. Grunnlagsdokument. I: K. Hyltenstam, O. Brox, T.O. Engen og A. Hvenekilde: *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever. Rapport fra en konsensus-konferanse. Området for kultur og samfunn*. Oslo: Norges Forskningsråd
- Høigård, A. (1999): *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. Tano Aschehoug
- Jensen, E. og Belsvik, I. L. (2000): *Alle i Alta*. Det Norske Samlaget
- Juel, C. (1988): Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), s. 437-447
- Klette K., Grøver Aukrust, V., Hagtvet, B. & Hertzberg, F. (2001): *Klasserommets praksisformer etter L97*, NRF-prosjekt. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Kulbrandstad, L. I. (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning
- Learning Media Limited (2003): *Å lese for livet. Barn lærer å lese*. (Norsk utgave av Reading for Life. New Zealand). Cappelen
- Liberg, C. (2003): *Möten i skriftspråket*. I: L. Bjar og C. Liberg (red.): *Barn utveklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur
- Lorentzen, R. T. (2000): Å skrive for barn - like viktig som å lesa for dei? Om tekstskaping i begynnande lese- og skriveopplæring. I: Ria Heilä-Ylikallio (red). *Aspekter på skolstarten i Norden*. Lund: Studentlitteratur
- Lorentzen, R. T. (2000): Store brev - små barn. Om brevveksling mellom skolestartarar i Norden. I: Ria Heilä-Ylikallio (red). *Aspekter på skolstarten i Norden*. Lund: Studentlitteratur
- Lorentzen, R. T. (2000): "Tekstskaping som skriveundervisning". I: S. Kibsgaard (red): *Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lorentzen, R. T. (2002): "Til pappa og mamma fra Ingrid". Om det første småbarn skriv. I: I. Mjør (red.): *Kulturbarnehagen*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Lorentzen, R. T. (2004): Den vesle skrivaren i det store tekststrommet. I: I. Moslet og P.H. Bjørkeng (red.): *Norskdidaktikk. Tekstnær og elevnær undervisning*. Universitetsforlaget
- Lorentzen, R. T. (2004): Barns første skriftlege forteljingar. I: I. Moslet og P.H. Bjørkeng (red.): *Norskdidaktikk. Tekstnær og elevnær undervisning*. Universitetsforlaget
- Lorentzen, R. T. (2004): Små barn og poesi. I: I. Moslet og P.H. Bjørkeng (red.): *Norskdidaktikk. Tekstnær og elevnær undervisning*. Universitetsforlaget
- Lorentzen, R. T. (2005): Datamaskin frå 1. trinn. I: S. Skjong (red.): *Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Det Norske Samlaget
- Nystrand, M. & A. Gamoran (1989): A social-interactive model of writing. *Written Communication*, s. 6
- Pastoor, L. (2005): Discourse and learning in a Norwegian multiethnic classroom. Developing shared understanding through classroom discourse. *European Journal of Psychology of Education*. Vol XX, n 1, s. 13-27
- Prøysen, A. (1991): *Rim og regler. Gåsemorboka*. Sandviks bokforlag
- Skjellbred, D. og Aamotsbakken, B. (2003): *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*. Rapport 16/2003, Høgskolen i Vestfold
- Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (1998): *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press
- Snowling, M. J. (2001): Individual Differences in Children's Reading Development: Sound and Meaning in Learning to Read. *The twenty-first Vernon-Wall lecture for the annual meeting of the education section of the British Psychological Society, 3rd November*
- Sulzby, E. (1985): Children's Emergent Reading of Favourite Storybooks. A Developmental Study. *Reading Research Quarterly*, 20, 4, s. 458-481
- Ulvund, M.(2002): Fortelleraset. *Drama* 1/2002
- Øzker, K. (2003): *Sampedagogikk*. Opplandske bokforlag

