

Ortografiske lesevansker

*- Hvordan kan ortografiske lesevansker forstås, og
hvilke tiltak kan iverksettes i skolen for å møte
slike vansker*

Aase Marie Rolstad



Masteroppgave i Pedagogisk-psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Høst 2014

Ortografiske lesevansker

- Hvordan kan ortografiske lesevansker forstås, og hvilke tiltak kan iverksettes i skolen for å møte slike vansker



© Aase Marie Rolstad

©Aase Marie Rolstad

2014

Tittel: Ortografiske lesevansker – Hvordan kan ortografiske lesevansker forstås, og hvilke tiltak kan iverksettes i skolen for å møte slike vansker

Aase Marie Rolstad

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

<u>TITTEL:</u> Ortografiske lesevansker – Hvordan kan ortografiske lesevansker forstås, og hvilke tiltak kan iverksettes i skolen for å møte slike vansker	
<u>AV:</u> Aase Marie Rolstad	
<u>EKSAMEN:</u> Masteroppgave i pedagogikk, Studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning	<u>SEMESTER:</u> Høst 2014
<u>STIKKORD:</u> Lesevansker Ortografisk avkoding Tiltak	

Problemområde og problemstilling

Denne oppgavens fokus er på mellomtrinnslevene som ikke mestrer forventet leseferdigheter, på grunn av svake ortografiske avkodingsferdigheter. Disse leserne avkoder gjerne langsomt og nøyaktig, men i mer komplekse tekster preges lesingen av omtrentlig og overflatisk lesing. Å ha ortografiske avkodingsvansker innebærer at sikkerhet og hastighet uteblir i lesingen. Elevens avkodingsferdigheter er dermed ikke automatisert. Svake ortografiske lesere kan ha ulik grad av lytteforståelse og utvikling av ortografiske kunnskap. I mangel på fullstendige avkodingsferdigheter utvikler de unngåelses- og kompenseringstrategier.

Følgende problemstilling er formulert:

”Hva er ortografisk avkoding, og hvordan kan skolen ivareta elever når automatiseringen av ortografisk avkoding uteblir?”

Oppgavens teoretisk ramme belyser flere modeller som beskriver normal og avvikende leseutvikling. Det teoretiske grunnlaget fremholder at forsinket leseutvikling innebærer

implikasjoner for eleven, som for eksempel dårligere selvoppfatning innen områdene lesing, nedsatt vilje til å eksponere seg for tekst og svekket leseforståelse.

Metode og kilder

Dette er en teoretisk oppgave, med litteraturstudie som metode. For å belyse oppgavens problemstilling er flere teorier og empirisk forskning sammenfattet og fremstilt.

Primærkilder danner hovedgrunnlaget som oppgaven er basert på, og sekundærlitteratur er benyttet til å dekke opp på mer perifere områder. Internasjonale kilder danner majoriteten av kildematerialet, men også norske bidrag kommer tydelig frem i oppgaven. I all hovedsak består kildene av trykte bøker og forskningsartikler, hvor flere av artiklene er hentet fra internasjonale forskningsdatabaser. Temaene som dekkes er ortografisk avkodning og generell leseforskning. Bidragene som oppgaven bygger på er fra bl.a. Refsahl, Frost, Lyster, Säljö, Spear-Swerling og Sternberg, Ehri, Gough og Tunmer og Share.

Hovedkonklusjoner

De dominerende læringsaktivitetene i skolen er å lese og skrive. Å lese er en språklig aktivitet, hvor lesingens hovedmål er å skape mening. Oppgaven trekker frem en definisjonen på lesing som påstår at lesing inkluderer både avkodning og forståelse. Ortografisk avkodning benyttes som et overbegrep for de prosessene som er i aktivitet når ord blir kjent igjen med nøyaktighet, hurtighet og sikkerhet. Denne avkodingsferdigheten stiller få krav til mental kapasitet, når den er automatisert.

Svake ortografiske avkodingsferdigheter blir først en utfordring når det stilles krav om at disse ferdighetene er på plass. Bevisst bruk av kartleggings- og screeningmateriale vil avsløre en mulig avkodningssvikt. I tillegg kan bruk av forskjellige modeller, som for eksempel ”Road-map” og ”En interaktiv lesemodell”, være til hjelp i analysearbeidet.

Oppgaven drøfter grundig på tiltaksnivå, og fremhever at teoriene som ligger til grunn tilrår følgende tiltak for elever med ortografiske avkodingsvansker:

- Teksteksponering som er tilpasset elevens leseprofil.
- Styrking eller oppbygging av ortografisk kunnskap, inkludert ortografisk bevissthet og sensitivitet, på detaljnivå.

- Sikre stabil og fullkommen fonologisk bevissthet og avkoding hos eleven.

For at tiltakene skal sikre en best mulig effekt, må tiltakene være grundig gjennomtenkte. Ved å legge tiltakene for høyt, eller lavt i forhold til elevens ferdigheter, kan de være med på å stagnere elevens leseutvikling. Dette tilsier at innhold og omfang bør stå i samsvar med elevens leseprofil. Tiltakene legger opp til et interaktivt samarbeid mellom lærer og elev, dette tilsier en aktiv lærer- og elev-rolle. Det er i dialog og samspill ortografiske representasjoner skal diskuteres og samles for igjen kunne sikre eleven en stabil og varig ordgjenkjenningsskunnskap.

Forord

Oppgaveskrivingen har gått fra frustrasjon, til refleksjon, til igjen til frustrasjon, men til sist bevisstgjøring og glede. Glede over å ha klart å gjennomføre en masteroppgave med et faglig og frustrerende driv. Det å alltid ha det hengende over seg at en bør fortsette med skrivingen, har ikke alltid vært en følelse av lykke.

Etter å ha sett en episode med datteren min da hun var fire år, nå er hun seks år, der Postmann Pat uttrykker ” Jeg skal ikke gi opp”, ble det en mantra i vår familie. Så da, en dag jeg egentlig hadde lyst å kaste alle bøkene og artiklene i papircontaineren, uttrykte datteren min : ”Mamma; husker du hva Postmann Pat sa på TV-en for mange år siden? Nemlig: ikke gi opp. Du skal vel ikke gi opp?”. En dag her i høst hadde hun sett på programmet ”Best i mest” på NRK, og i bilen hjem fra skolen sa hun til meg; ”mamma skrivingen din er jo akkurat som Best i mest, for der sier dem at det handler om å sprengre egne grenser- og det er jo nettopp det du holder på med nå”. Det er helt utrolig hva slike små kommentarer gjør med en mamma. For det er jammen helt sant; i denne familien gir vi ikke opp uten at vi virkelig har prøvd alt vi kan. Så da var det bare å skrive for fullt på monsternmasteroppgaven, som herlige Victoria kaller den.

Jeg er utrolig glad for alle som har hatt tro på dette prosjektet. Lille Edvard som har gitt mamma mange gode klemmer i skrivepausene og en mann som alltid stiller seg positiv til sin kone som vil lære mer. Takk Tristan, for at du har vært tålmodig med meg og at du har hatt forståelsen for at en virkelig kan bli fasinert av et fagfelt. Jeg er stolt av deg, og egentlig setter jeg pris på ”pep-talken” vi har hatt om denne oppgaven. Du har virkelig stilt opp på hjemmebane med et smil og blunk i øye.

Takk mamma, for at du alltid støtter meg når jeg ønsker å studere mer og at du har vist forståelse for at tiden min har vært knapp med barn, jobb og studier. Jeg setter pris på at du alltid stiller opp, og at du i tillegg er ukuelig optimist på mine vegne.

Jeg vil også takke for imøtekommenheten og den tilretteleggingen mine arbeidsgivere har gitt meg. Takk til både Torill Østby Wiker (leder ved Nedre Eiker PPT), og Eva Solberg (rektor ved Åsen skole). Jeg er veldig takknemlig for at dere har gitt meg tid til skriving, og at dere har vært positive til masterprosjektet mitt. Jeg vil samtidig takke for de mange gode

diskursene med faglig sterke kollegaer, for det har virkelig beriket oppgaven min. Det er herlig å ha kollegaer som er genuint nysgjerrig på hva jeg har funnet ut underveis, samtidig som dere har kommet med mange oppmuntrende ord som har vært en god motvekt for frustrasjonen inne i meg. Og takk studievenn, venninne og kollega Hilde, som har gitt uttrykk for at det aldri har vært et annet alternativ enn å skrive ferdig og levere oppgaven. Du er virkelig en fantastisk motivator når motbakkene blir lange og bratte.

Også en takk til verdens herligste naboer Karin og Ole Herman. Dere er gode å ha når en skribent trenger pauser som er muntre og hyggelige.

Litt utradisjonelt vil jeg takke potetgullprodusentene for at dere har et allsidig sortiment. Det er jammen godt å knaske når vanskelige tekster skal leses og setninger skal produseres. De som kjenner meg godt, vet at det å knaske potetgull og drikke leskedrikk som cola, er vesentlige elementer når store ting skal fullføres.

Lierskogen, 30. November 2014

Aase Marie Rolstad

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Oppgavens formål	3
1.2	Oppgavens oppbygging.....	3
1.3	Oppgavens problemstilling.....	5
1.4	Sentrale begreper og en nærmere avgrensning	5
2	Metodisk tilnærming	7
2.1	Litteraturstudie.....	7
2.2	Validitet og reliabilitet	7
2.3	Litteratur- valg og søk.....	10
2.4	Inklusjons- og eksklusjonskriterier.....	11
3	Lesing	13
3.1	The Simple View of Reading.....	14
3.2	Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell	15
3.3	En interaktiv lesemodell.....	20
4	Ortografisk avkoding	23
4.1	Ulike perspektiver på læring av ortografisk avkoding	26
4.1.1	Ehris faseteori	28
4.1.2	Shares "self-teaching" hypotesen (selvinnlæringshypotesen).....	29
4.1.3	Dual-route modellen (toveismodellen)	31
4.2	Kartlegging av ortografisk avkoding	34
4.2.1	Ortografisk avsporing	43
4.3	Svak ortografisk avkoding – implikasjoner for eleven.....	47
4.3.1	Leseforståelse	47
4.3.2	Selvoppfatning.....	48
4.3.3	Kompensering	50
4.4	Oppsummering av teoridel	51
5	Skolerettede tiltak for elever med svake ortografiske avkodingsferdigheter 53	53
5.1	Individrettede tiltak versus tiltak på klassenivå.....	55
5.1.1	Fonologiske ferdigheter	56
5.1.2	Eksponering av tekst.....	58
5.1.3	Minnetrening	60
5.1.4	Utvikling av ortografisk kunnskap	61
5.1.5	Begrepsinnlæring.....	66
5.2	Oppsummering av tiltaksdel	68
6	Oppsummering og avslutning	71
	Litteraturliste.....	75

1 Introduksjon

Barn vil begynne å fokusere på skrift i et skriftsamfunn, og barnet vokser seg inn i skriftspråket gjennom skriftspråksosialiseringen som innebærer at barnet gjør seg erfaringer med skriftspråket via eksponering, interaksjon og utprøving (Frost 2010). Lesing er et komplekst kulturelt fenomen, og det å kunne lese er en forutsetning for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnslivet, og for å kunne delta i digitale aktiviteter (Säljö 2003). Den abstrakte evnen som utvikles gjennom å lese og skrive er nødvendig å inneha i et tekstorientert samfunn. Det finnes i dag stadig færre jobber der en ikke blir eksponert for tekst som forventes å leses. Lesing er i dag en typisk hverdagsaktivitet for de fleste. Kan en lese, kan en også delta i mange typer kommunikasjon.

Utvikling av leseferdigheter i skolen skal kunne bidra med aldersadekvat kunnskapstilegnelse hos eleven. I løpet av de siste tiårene har kravet til lese- og skriveferdigheter økt dramatisk (et.al. Frost 2010). En økende tekstmengde i lærebøker og i nye medier stiller høye krav til lesekompetansen. I 2006 ble det innført en ny læreplan i grunnskolen, som ble kalt kunnskapsløftet (forkortes ofte til K06) (Kunnskapsdepartementet 2006). I planen fremgår det at lesing er en av de fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, og ikke bare i norskplanen som tidligere. Lesing har dermed fått en betydning i alle fag, og det stilles krav om at faglærer i andre fag enn norsk skal kunne konsolidere og vurdere om eleven har de ferdighetene som skal til for å lese tekster i de ulike fagene.

Læreplanmålene indikerer at fagtekstene fra og med 4.trinn fordrer at elevenes avkodingsferdigheter er automatisert (Kunnskapsdepartementet 2006). Dette kommer tydelig frem i kompetansemålene i norsk på 4.trinn der målet er at eleven skal kunne bruke tekstkunnskap og lesestrategier målrettet. Det er dermed naturlig å forvente at elever på 4.trinn selvstendig mestrer bokstaver, bokstavsekvenser og morfemer, det vil si alle symboliseringsformene på ordnivå. Å lære seg å bruke lesing som et verktøy på mellomtrinnet, vil fordre at alle elever har videreutviklet den fonologisk kompetanse til leseferdigheter på et nivå der de kan nyttiggjøre seg teksten til å lære. Elever som har vansker med å skaffe seg avkodningen på et automatisert og sikkert nivå, får utfordring med utviklingen av leseferdighetene i skolen slik at de bidrar til aldersadekvat kunnskapstilegnelse hos eleven (Frost 2010). En endring fra fonologisk lesing til ortografisk lesing er tvingende

nødvendig for at lesingen skal bli funksjonell i forhold til lesekravene eleven møter på i skolen.

Det å bare fokusere på lydsiden av ordene forhindrer gjerne eleven å få med seg leseopplevelsen. Bruk av fonologiske avkodning som hovedstrategi fra og med mellomtrinnet svekker gjerne ønske om å øve og å lese mer. Det å ha en nøyaktig og automatisert avkodning er en nødvendig forutsetning for god leseferdighet, for først da blir lesingen funksjonell. Mange lesesvake barn strever med leseprosessen fordi de ved avkodingen feiler og teksten blir dermed lest med enten delvis eller helt uten mening. Disse elevene trenger hjelp til å lese ordene sikrere, det vil si de bør få kjennskap til ulike strategier en kan bruke når en ser et ukjent ord foran seg. For å kunne utvikle gode leseferdigheter må en ha forståelse for at språkets arkitektur består av fonem, stavelser, ord, setninger, morfem og tekst. Det er helt vesentlig å jobbe systematisk med ortografisk avkodning etter at fonologisk avkodning mestres. Hvis eleven utvikler lesevansker har skolen et ansvar om å tilrettelegge læringsløpet for eleven, for det er ikke eleven som eier leseproblemet alene (Frost 2010). Den mest effektive måten å imøtekomme elevens vansker er å vite hvordan en kan hjelpe eleven. Frost (2010) hevder at det er for mange elever som utvikler vansker med lesingen i norsk skole, og at det beste midlet for å bekjempe problemer er å sette inn kvalifisert pedagogisk innsats med gjennomført systematisk leseopplæringsfokus.

Lesingens mål er å forstå det en leser. Lesing er en språklig aktivitet. Å danne en dårlig representasjon av tekst sørger for at lesingens mål ikke nåes. God leseforståelse innebærer at eleven har automatisert avkodning og forstår hva en leser, det vil si god lytteforståelse. Mislykkes en av de to komponentene, uteblir leseforståelsen. Oppgavens fokus vil være på elever med ortografiske avkodingsvansker. Kravene til lesekompetanse har økt i de siste tiårene (Frost 2010). Ettersom tekstmengdene øker i skolen vil det være for krevende og utfordrende, både tidsmessig og innholdsmessig, å kode om alle grafemene enkeltvis. Å utvikle ortografisk kompetanse fører til sikrere og mer automatisert ordavkoding. Viten fra forskningen antyder at selv om elever får problemer med å utvikle sikker og automatisert ordavkodning, kan vi likevel lære dem å lese dersom en følger kunnskapen i leseforskningen (Frost 2010).

1.1 Oppgavens formål

Som lærer, spesialpedagog og pedagogiskpsykologisk-rådgiver har jeg møtt barn og ungdom med lesevansker. I utredning av disse vanskene er avkodingen observerbar, og en kan kartlegge i hvilken grad eleven har eller ikke har automatiserte avkodingsferdigheter. I jobbsituasjoner har jeg truffet på elever på mellomtrinnet og på ungdomsskolen som er fremragende til å husk ord og benytte kontekst. Flere av disse elevene leser i tillegg kompensatorisk ved hjelp av visuelle gjetteteknikker. Disse elevene blir gjerne henvist til PPT på mellomtrinnet eller på ungdomsskolen. De blir oppdaget først når skrivningen deres ikke tilsvarer den flytende lesingen og/eller de faglige tekstene begynner å bli så kompliserte at husketeknikken og kompensatoriske strategier kommer til kort.

Den første leseopplæringen handler om å lære å lese, og den andre leseopplæringen har mer fokus på å lese for å forstå. Når avkodingsferdighetene er begrenset blir dette lett en lesestopper for svake lesere. Dersom lesningen stopper ved enkeltord, skygger det for tolkningen av teksten, og teksten kan stå i fare for å bli uleselig for eleven. Det at hvert fag har sine nøkkelbegreper gjør elever med svake automatiserte avkodingsferdigheter sårbare. Hvis ordavkodingen langsom og/eller upresis vil eleven ha vanskeligheter med å oppnå lesningens primære mål, nemlig det å forstå tekstens innhold.

Opgavens hensikt er å frembringe kunnskap om ortografisk avkoding og viten om hva en kan gjøre for at svake avkodere skal utvikle og forbedre ortografiske avkodingsferdigheter. Ulike teorier om hva lesing er, modeller av normal leseutvikling og hvordan ortografiske ferdigheter innlæres vil bli vektlagt som en del av forklaringsgrunnet i teoridelen.

Videre i dette kapitlet vil jeg klargjøre oppgavens oppbygging, påpeke avgrensninger, samt avklare sentrale begreper.

1.2 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i 6 kapitler. Første kapittel klargjøres oppgavens fokus og temaets viktighet angis, samt problemstillingen presenteres. I denne delen foretas begrepsavklaringer, og en utdyping og begrunnelser for avgrensning gjort i oppgaven.

I andre kapittel presenteres metodevalg jeg har tatt før og under skrivingen av masteroppgaven. Her gjøres det rede for hva litteraturstudie som metode er og innebærer. I tillegg drøftes reliabilitet, validitet og litteraturvalg. Til slutt presenteres inklusjons- og eksklusjonskriteriene jeg har utarbeidet.

Tredje kapittel innledes med å plassere begrepet ortografisk avkoding i overbegrepet lesing. Dette gjøres ved å plassere ortografisk avkoding i sammenheng med normal leseutvikling. Først vises det til ”The Simple View of Reading”. Dette gjøres for å tydeliggjøre at det er to hovedkategorier når en grovinndeler lesing, nemlig avkoding og forståelse. Senere i kapitlet kommer jeg inn på den normale leseutviklingen. I den forbindelse presenteres Spear-Swerling og Sternbergs modell ”Road-map”. Den modellen er valgt, da den også tydeliggjør hvor det hyppigst skjer avsporinger i leseutviklingen. Siden lesing også inkluderer mange parallelle språklige og kognitive prosesser presenteres til slutt den ”Interaktive lesemodell”, der Duna og Frosts videreutvikling av modellen til Ehri blant annet fokuserer på ortografisk avkoding.

I fjerde kapittel presenteres begrepet ortografisk avkoding grundig. Aller først blir ulike perspektiver på læring av ortografisk avkoding beskrevet. Her trekkes frem Ehris faseteori, dualmodellen og Shares selvinnlæringshypotese. Senere går jeg inn på kartlegging av ortografiske avkodingsferdigheter både i forskningsdesign og i norsk skolekontekst. Her fremheves blant annet Nielsens meta-analyse, der måling av ortografiske ferdigheter er fokus. Deretter i kapitlet beskrives ortografisk avsporing grundig. Dette gjøres ved å beskrive typiske leseferdighetstrekk hos elever med svake ortografiske avkodingsferdigheter der kronologisk alder forventer automatiserte avkodingsferdigheter. Det blir derfor naturlig å avslutte dette kapitlet med å se nærmere på hva slags implikasjoner svake ortografiske avkodingsferdigheter gir elever.

I femte kapittel drøftes skolerettede tiltak for elever med svake ortografiske vansker. Her presenteres ulike tiltak, samtidig som de drøftes med forankring i teoridelen av oppgaven. Her fremgår det at systematisk arbeid med å finne likheter og ulikheter i ord vil legge til rette for oppbygging av ortografiske enheter og kunnskap om ord.

Det sjette og siste kapitlet, inneholder en oppsummering av teori og drøftingsdel, samt avslutning av oppgaven.

1.3 Oppgavens problemstilling

På bakgrunn av erfaringer i møte med elever som strever med å lese, og eget ønske om å lære mer om lesing, har jeg valgt å se nærmere på ortografisk avkoding. For å avgrense masteroppgaven har jeg valgt å se på følgende:

- Hva er ortografisk avkoding?
- Hva slags implikasjoner får ortografisk avkodingsvansker for eleven?
- Hvordan kan skolen pedagogisk tilrettelegge for elever med ortografiske avkodingsvansker?

Med nevnte fokusområder har jeg kommet frem til denne problemstillingen:

”Hva er ortografisk avkoding, og hvordan kan skolen ivareta elever når automatiseringen av ortografisk avkoding uteblir?”

Jeg har jobbet mange år som spesialpedagog, og nå som PP-rådgiver. I alle disse årene har jeg vært nysgjerrig på hvordan en kan hjelpe elever som har lært det alfabetiske prinsipp, men som har vanskeligheter med å få til nøyaktig lesing i et tempo som kreves for å få med seg innholdet i fagbøkene. For å lese en tekst med godt utbytte ses avkodingen på som en del av grunnlaget. På et trinn kan en tekst by på ulike utfordringer for de ulike elevene. For hva innebærer fullstendig ortografisk avkoding, og hvordan kan en best understøtte utviklingen fra simpel en-til-en avkoding til effektiv gjenkjennelse av ord?

1.4 Sentrale begreper og en nærmere avgrensning

Et fellestrekk for alle elever i skolen er at de alle møter på skrevne tekster og at de møter forventninger om at de skal produsere egen tekst. Elevene vil fort oppdage at: *”Skolen er preget av å være en språklig virksomhet; Å lese, å snakke og å skrive er de dominerende aktivitetene”* (Säljö 2003:212). I både skriving og lesing utvikles ortografiske ferdigheter. Selv om lese- og skriveutvikling ofte henger sammen, har jeg på grunn av ønske om fordypning i ortografisk avkoding ikke valgt å fokusere på skriving. Det er mellomtrinns eleven med svake ortografiske avkodingsvansker som står i fokus.

Her følger en beskrivelse av relevante begreper innenfor området ortografisk avkoding, begreper som vil bli benyttet hyppig i oppgaven:

Ortografi	Et system av skriftlige symboler som representerer talelydene i et skriftspråk.
Ortografisk avkoding	Betyr å ha en rask og umiddelbar gjenkjennelse av ord, det vil si å avkode nøyaktig og sikkert (automatisert).
Ortografiske ferdigheter	Mestring av hastighet og flyt i lesing.
Ortografisk kunnskap	Bevisst forståelse av skriftspråkets oppbygging.
Ortografisk læring	Overføringen fra sakte lydering av ukjente ord til rask automatisk gjenkjenning av det samme ordet.
Ortografisk prosessering	En generell term som beskriver lagring, forming og tilgang til ortografiske representasjoner.
Ortografisk sensitivitet	Bevissthet om ortografiske prinsipper.
Morfologi	Ordets oppbygging; i denne oppgaven forstått som ordsammensetningen
Semantikk	Språkets meningside; forståelse av innholdet i budskapet, hva ord og setninger betyr.
Syntaks	Setningsstrukturen; hvordan ord settes i sammen til en setning.

Beslektede begreper:

Leseflyt	Samkjøring av forståelse av avkoding, samtidig lese med særtrekk i ulike tekster.
Leselyst	Den indre motivasjonen til å lese
Fonologisk avkoding	Betyr å avkode ord ved hjelp av bokstavenes lyder.
Logografisk avkoding	Betyr å avkode ord som bilder eller logo

2 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodiske valg jeg har tatt før og under skrivingen. Først vil jeg redegjøre for hva et litteraturstudie er, før jeg går nærmere inn på reliabilitet, validitet, litteraturvalg, samt de eksklusjons- og inklusjonskriterier jeg har utarbeidet. Hensikten med det teoretiske valget er å ha et godt faglig grunnlag for å undersøke begrepet ortografisk avkoding nærmere ved hjelp av teori, tolkning, analyse og refleksjon, for derigjennom å kunne ta stilling til tiltak for elever med ortografiske vansker. En viktig komponent i dette arbeidet har vært valg av litteraturstudie som metode.

2.1 Litteraturstudie

Litteraturstudie er en metode der en analyserer data fra tidligere utgitte empiriske og teoretiske studier. Dalland (2007) omtaler denne analyseprosessen som et granskningsarbeid, et arbeid med mål om å finne ut hva det utvalgte materialet har å fortelle. En slik form som metode innebærer at en i forkant utfører et omfattende søkearbeid før gjennomlesing av mange artikler og bøker. På en annen måte en kan en si at en systematisk gjennomgang av litteraturen rundt en problemstillingen kalles litteraturstudie. I min masteroppgave har jeg valgt en teoretisk tilnærming. For denne oppgaven er også en teoretisk oppgave som gjennom litteraturstudier etterstreber å få frem sentral kunnskap innenfor et valgt tema. Ved å ha lest gjennom en mengde faglitteratur i bøker og i artikler, dog ikke populærvitenskap, har jeg ønsket å forstå de ulike forståelsene og tilnærmingene til temaet ortografisk avkoding. Det at mengden av faglitteratur på området er enorm og at det stadig tilkommer ny faglitteratur, utgjør en fare for at mitt eklektiske utvalg ikke er tilstrekkelig. Derfor følger en nærmere beskrivelse av valgene jeg har foretatt meg i denne litteraturstudien.

2.2 Validitet og reliabilitet

I litteraturstudiet har jeg brukt original litteratur, oversiktslitteratur og metaanalyser innenfor empirisk og teoretisk forskning. Studier knyttet til separate skoler i Norge har jeg ikke lagt vekt på, da den mulige generaliseringseffekten anses for å være mindre mulig enn det større studier gir. Det er også rimelig å kunne forvente variasjon i resultatene fra skole til skole, samt at disse enkeltundersøkelsene kan ha et svakere forskerdesign. Derimot inneholder flere

av artiklene omtale av kvasi-eksperimenter, som for eksempel studier der en prøver ut ulike typer kartlegginger innenfor forhåndsdefinerte grupper og/eller prøver å finne markører for barn med svake ortografiske avkodingsferdigheter. I slike studier trekkes det slutninger om årsakssammenhenger. Kleven (2002) fremhever at det er to hovedkrav til slik type innsamlet data. For det først må dataene være pålitelige (reliable). For det andre må de være gyldige (valide). Dette handler om at det må være samsvar i studiene mellom det de måler og det de utgir seg for å måle. Først vil jeg se nærmere på reliabilitet, før jeg tar for meg validitet.

Å gjenta undersøkelsen på akkurat lik måte og å sjekke opp om flere forskere har kommet frem til samme resultat, er de to måtene en kan teste dataenes reliabilitet på (Johannessen m.fl. 2006). Min mulighet for å sjekke de angitte måleinstrumentene, har i mindre grad vært tilstede. Det er derfor vanskelig for meg å uttale meg om jeg ville fått et samsvarende resultat dersom jeg hadde gjennomført test-retest-reliabilitet. Jeg har derfor vært en kritisk leser til årsakstolkningene, predikasjonene og forskningsdesignene som har blitt fremstilt, noe som vil bli utdypet mer under punkt 2.3. Det at jeg har fremhevet at flere forskere har undersøkt det samme fenomen og kommet frem til det samme, er et uttrykk for høy reliabilitet (Johannessen m.fl. 2006). Jeg har også etterstrebet min egen reliabilitet ved å være tro mot forfattere jeg har henvist til, samtidig som jeg har vært nøyaktig i fremstillingen av referanser i teksten og i litteraturliste .

Det er mer vanlig å spørre etter hvor valide forskningsresultatene er enn om de er sanne. Det er fordi, som Kleven (2002) påpeker, at det ligger innebygd i den vitenskapelige logikk at en aldri helt kan vite når en har funnet "sannheten". Dette betyr i praksis at alle teorier skal anses som *"ufullkomne kart over terrenget og ikke som selve terrenget"* (Kleven 2002: 26). Ut i fra Cook og Cambels validitetssystem finnes det fire ulike typer validitet (Lund 1996). Disse fire validitetstypene er ; indre validitet, ytre validitet, statistisk validitet og begrepsvaliditet. Det er egentlig fire validitetskategorier en kan bruke til å avdekke trusler eller feilkilder mot validitet. De ulike validitetstypene er egentlig utviklet for kausal forskning, men Lund (1996) påstår at deler av systemet er relevant for beskrivende forskning. Da jeg både har med kausal og beskrivende forskning, anser jeg det som vesentlig å se nærmere på hver validitetstype.

Indre validitet er aktuelt når en ser på årsakssammenhenger. Lund fremhever dette ved å påpeke at: *"God indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som fremsettes"*

på grunnlag av relasjoner mellom variabler” (Kleven 2002: 141). For eksempel kan det være slik at testoppgavene enkeltvis og sammensatt i enkelte studier, som jeg referer til, kan si noe om markører for ortografisk avkodning, samtidig som det også kan tenkes at feilkilden ligger i at det er andre faktorer som påvirker resultatet. Ytre validitet handler om hvorvidt konklusjonen kan overføres til andre situasjoner og sammenhenger. I og med at jeg har forholdt meg til mye utenlandsk litteratur kan det tenkes at det er usikkerhet knyttet til det å overføre resultatene til norsk kontekst. Dette valget er gjort på bakgrunn av mindre andel norsk forskning sett i forhold til internasjonal forskning. Det at det fremkommer universale likheter i tilegnelsen av avkodingsferdigheter i ulike skriftspråk, gjør at det med større sikkerhet er mulig å overføre enkelt funn til norske forhold. For god ytre validitet impliserer at en med rimelig sikkerhet kan generalisere funn dersom det ikke fremkommer alternative forklaringer som ikke gjør det mulig å generalisere. Statistisk validitet forutsetter at sammenhengen eller tendensen er såpass sterk, det vil si at den er rimelig stor og signifikant, slik at den har teoretisk eller praktisk viktighet. Svar på hvorvidt effektstørrelsen er beregnet på samme måte i studiene, og om antall deltakere i enkeltstudiene gir ulike eller like statistiske fordelinger, samt om statistisk signifikans er det samme som pedagogisk signifikans, vil avgjøre om det finnes usikkerhet ved statistisk validitet. Begrepsvaliditet gjelder nettopp hvorvidt de operasjonalisert variablene representerer eller måler for eksempel ortografisk avkodning. I den sammenheng er det betydningsfullt om det legges like eller ulike aspekter ved de teoretisk begrepene som bare skal beskrives eller også brukes på årsakssiden i en kausal fremstilling. Mulige feilkilder eller trusler vil ligge i om de ulike studiene ikke gjør rede for hele begrepsinnholdet, om forfatterne av artiklene ikke tar høyde for tilfeldige og systematiske målingsfeil, og/eller grad av samsvar mellom gjennomført måling og definert begrep.

Til tross for alle mulige trusler og feilkildene jeg har sett på som mulige, er det som Lund hevder, at spørsmålene omkring validitet er et kvalitetskrav som bør være tilnærmet tilfredsstillt. I tillegg er det slik at styrking av en validitetstype ofte skjer på bekostning av en annen validitetstype (Lund 1996). Det å ha fokus på både reliabilitet og validitet er helt sentralt i utvelgelsen og vurderingen av litteratur.

2.3 Litteratur- valg og søk

Siden området "lesing" er et stort emne eller som Elbro (2001:17) uttrykker "*Litteraturen om læsning er overvældende*", har jeg valgt å avgrense og spisse problemstillingen.

Problemstillingen ble revidert en rekke ganger i begynnelsen av studiet frem til den var presis og god nok å jobbe ut i fra. Med presis og klart formulert problemstilling var det lettere å vite hva jeg søkte å få svar på ved hjelp av litteratur. Dette har gitt meg mulighet til fordyping i temaet ortografisk avkoding. Litteraturen som er samlet inn er utvalget mitt, et utvalg som er brukt som grunnlag for å besvare den flerleddede problemstillingen.

For å finne egnet faglitteratur på norsk, svensk, dansk og engelsk har jeg benyttet ulike søkeprosedyrer. Studier på andre språk har blitt utelukket da jeg ikke mestrer dem språklig sett. For det meste har jeg brukt originallitteratur (primær kilder) som for eksempel der det sentrale blir trukket frem i oppgaven. Jeg har også benyttet meg av sekundærlitteratur, og da spesielt i de tilfellene med mer perifert fokus.

Jeg har vært på Statped sitt biblioteket på Bredtvet og universitetsbiblioteket ved UiO. Der har jeg funnet litteratur som favner mitt faglige fokus, samt fått bistand i utarbeidelsen av gode søkestrategier i elektroniske databaser. Ut i fra denne veiledningen har jeg i perioden fra august til september i 2014 utført søk i elektroniske databaser via Bibsys og Google Scholar, som for eksempel søk i spesifikke databaser som Eric og Nature Publishing Group. Her har jeg søkt på ulike engelsk og norske, åpne og svært avgrensede, oppslagsord som for eksempel "ortografi/orthographi", "avkoding/decoding", "lese/reading/literacy" og "ortografisk prosessering/orthographi processing" og "deler/chunks". I denne søkeprosessen brukte jeg mye tid på avse artikler som var irrelevante etter å ha lest dem, samt bestemme hvilke nøkkelbegreper som var relevante søkerord. Etter hvert som jeg fikk mer kunnskap om ortografisk avkoding, gikk mine søk fra bredest mulig søkestreng til mer spesifiserte og nøyaktige og sammensatte søk. Med dette fulgte også kunnskap om de ulike databasenes spesifikke terminologi, der jeg fant ut at jeg fikk ulike treff på samme søkeord i de ulike databasene og dermed ble kjent med hvilke søkeord som var mest hensiktsmessige i forhold til holdbare og antall treff i de ulike databasene. Dette var en nødvendighet for å fremme dybdesøk i litteraturen på mitt utvalgte fokusområde. Den siste søkeprosedyren jeg benyttet meg av var kjedesøking.

Under litteratursøkingen fant jeg raskt ut at det teoretiske landskapet på dette fagfeltet har vært og er stort, og jeg var nødt til å gjøre et eklektisk utvalg som var i stil med oppgavens formelle rammer, samt holdbarhet, gyldighet og relevans for min problemstilling. Jeg fulgte dermed opp referanser i artikler og bøker som jeg anså som relevante for problemstillingen min og som ikke fremkom fra direkte søk i databaser. Kjedesøkingen ble også brukt de gangene jeg benyttet søk på referanser ut i fra litteraturlister i bøker og artikler.

For å fremme min egen bevissthet rundt valg av empiriske artikler, hentet fra ulike databaser, brukte jeg deler av Forsberg og Wengströms (2008) sjekklister. Dette for å sikre meg mest mulig om at disse type artiklene hadde en god nok forskningsmessig kvalitet. Underveis i lesingen av artiklene besvarte jeg spørsmålene på sjekklisten med ja eller nei. Desto flere ja-svar jo høyere kvalitet. Ved lav kvalitet valgte jeg å avse bruk av artikkelen. Her følger noen eksempler på spørsmål: *"Är designen av studien relevant för att besvara frågeställningen?"*, *"Vad innehöll interventionen?"*, *"Hur behandledes kontrollgruppen?"*, *"Beskriv metodarna för datainnsamlingen tydligt (vilken typ av frågor används etc.)?"* og *"Finns stabilitet och överensstemmelse (är fenomenet konsekvent beskrivet)?"* (Ibid). Spørsmålene ble brukt for å kompensere noe for mangel på veileder, med mål om å være bevisst, kritisk til kunnskap i skriftlige kilder. Jeg har med dette ønsket å få økt faglig innsikt, med reell forståelse. Det var viktig for meg å sikre at resultater og teoretiske påstander i artikler hadde gode nok forskningsmessige design som grunnlag.

2.4 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Dalland (2007) påpeker at når en søker etter forskningslitteratur på internett kan en drukne i informasjon. I den sammenheng jobbet jeg med å utarbeide kriterier som ekskluderte eller inkluderte artiklene og bøkene før søkeprosessen startet og etter at problemstillingen ble laget. Jeg benyttet dem systematisk undervis i søkeprosessen. Problemsstillingen ble dermed med på å bestemme eksklusjons- og inklusjonskriteriene i valg av litteratur, noe som kan ha begrenset tilgangen til nyttige funn. Ved å velge disse kriteriene selv, har faren for å støtte opp om egne standpunkter vært tilstede. I skriveprosessen har jeg forsøkt å ha et kritisk blikk på min forforståelse, og i tillegg på min forståelse og tolkning av litteratur. Det at jeg har hatt mulighet til å ha hyppige diskusjoner og utvekslinger om funn i litteraturen med kollegaer, har derfor vært svært viktig og nødvendig for å imøtegå disse mulige feilkildene.

Følgende inklusjons- og eksklusjonskriterier ble utarbeidet:

- All litteratur måtte være vitenskapelig, aller helst fagfelleverdert.
- Vitenskapelige artikler skulle være skrevet på svensk, dansk, norsk eller engelsk.
- Litteratur om elever med svake ortografisk avkodingsferdigheter sett i lys av aldersforventende leseferdigheter ble inkludert.
- Litteraturen måtte inneha fokus på ortografisk avkoding i skolesammenheng
- Litteratur publisert mellom 1990-2014 ble inkludert. Ett unntak ble gjort ved å ta med originallitteraturen til ”The Simple View of Reading” . Da dette er et syn på lesing som fremdeles blir trukket frem i en rekke artikler.
- De studiene som inneholdt empirisk forskning måtte også inneholde en kritisk drøfting av mulige feilkilder og trusler.
- Litteratur med fokus på både lesing og syn-/hørselsproblematikk ble ekskludert. Det samme ble også litteratur med tematikken lesing og tospråklighet, samt lesing og konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker.

3 Lesing

Lesing er primært en språkprosess (Frost 2010, Refsahl 2012 og Granberg 1996). Det handler om å forstå og utnytte skriftspråklige symboler. Eleven er nødt til å gjøre denne oppdagelsen, for *”As a children learn to read, they see how sounds are classified by the conventional writing system”* (Adams m. fl 1998:305). Lesing bygger på samme språklig fundament som tale- og lytteferdigheter, men innehar samtidig noe særegent ved at skriftspråket er et kodet symbolspråk som er visuelt fremstilt. Kompleksiteten ved skriftspråket er ikke en naturgitt kommunikasjonsform. For *”Når vi skal lære å lese, er det altså ganske komplekse sosiokulturelle teknikker vi skal benytte.”* (Säljö 2003:177). De skriftspråklige symbolene bygger altså på en langvarig og komplisert utvikling, der mange konvensjoner og ideer bygd inn i teknikken underveis (Frost 2005). Leseren må gjøre seg fortrolig med kombinasjon av skriftlige symboler (grafemer) og lydsystemet (fonemer). Lesing er også en interaktiv prosess mellom leser og tekst, der lesing blir sett på som en prosess som går på å skape mening med utgangspunkt i teksten ved å utnytte egne ressurser (Granberg 1996). En automatisert og presis ordavkodning er helt nødvendig forutsetning for god leseferdighet (Adams m.fl.1998).

I dette kapitlet presenteres tre modeller som definerer og forklarer hva lesing innebærer. Den første beskriver med sin enkelthet hva lesing er, den andre modellen viser normal leseutvikling og mulige avsporinger og den tredje modellen presenterer samtidigheten i lesningen ved å fokusere på alle funksjonene som er i aktive samtidige under lesingen. Den viser at enkeltområder kan styrkes, men at alle enkeltområdene integreres til en samlende helhetlig lesefunksjon (Frost 2010).

Ved å bruke ”Road-map” og ”En interaktiv modellen” som analyseredskaper vil en kunne få et samlet bilde av hvordan elevens delfunksjoner (for eksempel ortografisk avkodning) under lesingen spiller sammen. I tillegg vil elevens styrker og svakheter i lesingen tydeliggjøres. Dette kan være til hjelp når en vil få frem elevens behov for nyanser i den pedagogiske tilretteleggingen.

3.1 The Simple View of Reading

Gough og Tunmer (1986) formulerte ideen om at lesing er et produkt av avkoding og språklig forståelse. En ide som blir kalt ”The Simple View of Reading”. Denne modellen formaliserte ideen om at leseforståelse avhenger av ordavkodingsevner (Hulme og Snowling 2009).

Lesing er en sammensatt ferdighet der både ulike avkodings- og forståelsesstrategier inngår.

Gough og Tunmer (1986) forenkler dette med å hevde formelen;

$$\text{Lesing} = \text{Avkoding} \times \text{Forståelse}.$$

Denne definisjonen tydeliggjør at det er to likeverdige komponenter som inngår i en gjensidig avhengige prosesser i et interaktivt forhold. For forståelse uten avkoding og avkoding uten forståelse er like lite lesning. Lesing innebærer at en person gjennom interaksjon med en tekst avkoder og forstår tekstens budskap. Avkoding og forståelse er da to grunnleggende prosesser som sammen virker inn under lesingen. Dersom en av faktorene i gangestykket er null blir produktet null (Hoover og Gough 1990). Den tekniske siden av lesingen blir omtalt som avkoding. I praksis betyr det forståelse uten avkoding er umulig, og avkoding uten forståelse er ikke lesing (Hoover og Gough 1990). På den måten reduseres ikke synet på lesing til avkoding, ved at det legges vekt på at lesing innebærer et fullt sett av språklige ferdigheter. Noe som stemmer overens med deres forskning, som viser at korrelasjonen mellom ordavkoding og leseforståelse minker med alderen, mens korrelasjonen mellom språkforståelse og leseforståelse øker med alderen.

”The Simple View Reading” inkluderer en beskrivelse av tre lesevanskelighets-kategorier en elev kan ha. En elev kan ha ulike grader av forståelsesvansker, avkodingsvansker eller både forståelse- og avkodingsvansker (Gough og Tunmer 1986).

Ferdigheter som oppmerksomhet, motivasjon, tanke-evne, selvbilde og tidligere leseerfaringer er ikke inkludert i modellen. Flere teoretikere anser disse ferdighetene som en katalysator som kan hemme eller effektivisere lesingen, og at definisjon er for enkel og reduksjonistisk. Lyster hevder at en slik definisjon kan føre til at avkodingen blir sett på som utelukkende en ”teknisk” ferdighet, noe som er uheldig da avkodingen er knyttet til bearbeidingen av språkets fonologiske sider (Lyster 1998, 2011). Denne kritikken

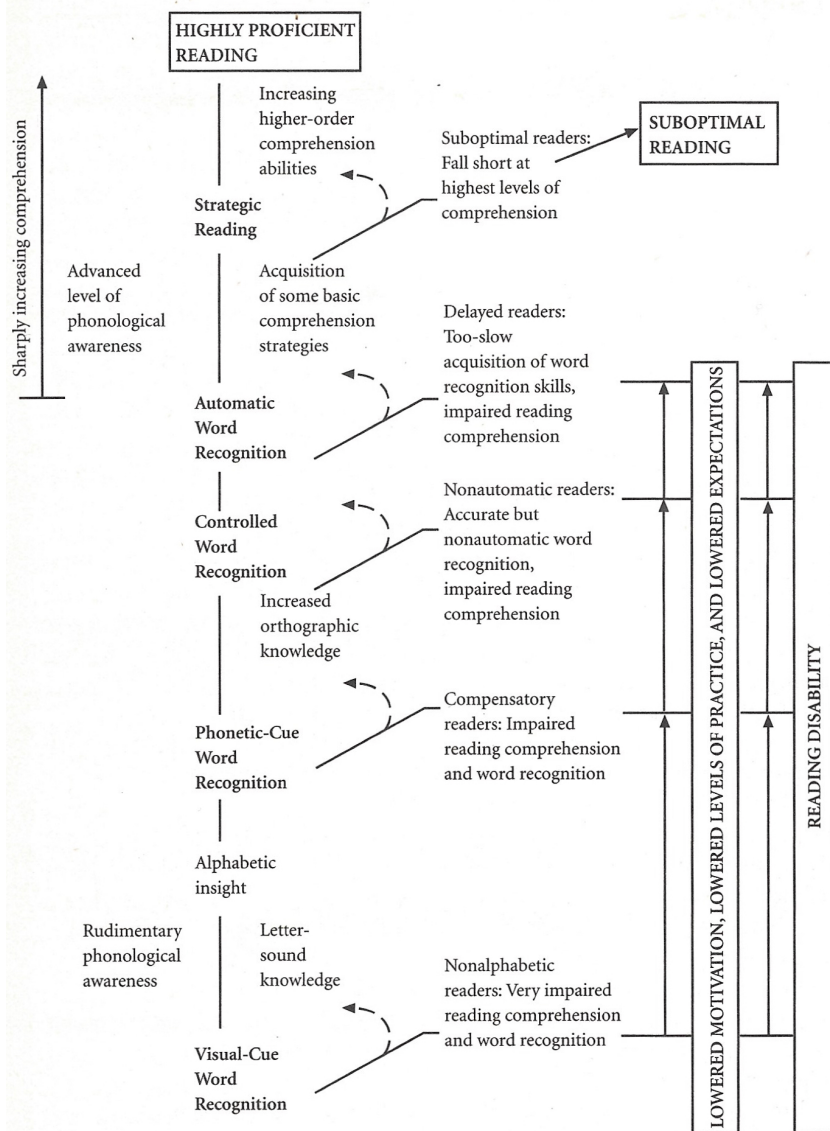
imøtekommes med forklaringen om at "The Simple View of Reading" ikke forneker at lesing er en kompleks prosess, men at tanken er at kompleksiteten kan deles inn under de to likestilte delene (Hoover og Gough 1990).

I modellen "The simple View of Read" tydeliggjøres det at når leseren aktiverer bakgrunnskunnskap, samler inn ny opplysninger og organiserer dem inngår dette i forståelseskategorien. Det vil si at både tekniske og språklige ferdigheter blir brukt som en forklaring på hva lesing egentlig er, og disse ferdighetene rommer en rekke kognitive aktiviteter som for eksempel språklig bevissthet, hukommelse, språklig produksjon og bearbeiding (Hoover og Gough 1990).

3.2 Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Spear-Swerling og Sternbergs modell: "*A Road Map for understanding Reading Disability*", omtalt i forkortet form som "Road-map" (Spear-Swerling og Sternberg 1996:120). De ulike leseutviklingsfasene er basert på forskning på et utvalg med hovedvekt av middel-klasse engelsktalende unge gutter. Sånn sett kan en undre seg over om denne lesemodellen også kan gjelde norske barn. Spear-swerling og Sternberg hevder at forskere har funnet mange likheter i barns lesetilegnelse i en rekke alfabetiske språk, inkludert engelsk, russisk, fransk, svensk og italiensk, og at det uansett skriftspråk finnes barn som har vanskeligheter med å lære seg å lese. Disse svake leserne har mange fellestrekk, som for eksempel deres holdning til lesing og hvor mye egentid de bruker på lesing. Som de selv påpeker "*Furthermore, different writing system did not seem to cause large differences in the rates at which most children learned to read*" (Spear-Swerling og Sternberg 1996:91). Modellen blir ansett for å være et godt verktøy for å analysere norske elevers leseferdigheter (Godøy og Monsrud 2009, Frost 2010, Refsahl 2012). Modellen ser slik ut:

FIGURE 5.1 A "Road Map" for Understanding Reading Disability



Spear-Swerling og Sternberg 1996:120

Modellen viser normal leseutvikling, og i tillegg fremhever den ulike avsporinger en leser kan ha i leseutviklingen. Den består av fem hovedtrinn, og viser at avkodingsferdighetene utvikler seg fra en mer umoden logografisk identifisering av ord, til det å kunne omkode skrifttegn for skrifttegn, for til slutt ortografisk identifisering av ordenes struktur. Modellen viser at avkodingsferdighetene utvikles gradvis, og ulike avkodingsstrategier, det vil si fremgangsmåter for å finne ut av ordet som leses, vil kunne observeres på ulike stadier i leseutviklingen. Leseforskerne Spear-Swerling og Stenberg (1996) beskriver at alle normalt fungerende barn prinsipielt gjennomgår de samme trinnene i en bestemt rute og rekkefølge i leseutviklingen. For "Hver fase i utviklingsbeskrivelsen bygger på nødvendige kunnskaper

og ferdigheter, og i hver fase kan det dermed oppstå tilhørende problemer med å lykkes” (Refsahl 2012:41). I praksis vil det si at lesekompetansen bygges opp gradvis og hvert trinn bygger på det forrige. Problemer med å lykkes blir omtalt som “*off track*”, og avvikene i leseutviklingen kan forstås som en form for forsinkelse. Selv om mitt fokus i denne oppgaven er på ortografiske vansker er det viktig å kjenne til hvordan lesing utvikler seg fra starten, fordi elever med lese- og skrivevansker gjør samme feil som yngre lesere (Refsahl 2012). Videre følger en kort beskrivelse av modellens utviklingsbaserte stadioperspektiv på lesing (Spear-Swerling og Stenberg 1996: 92-103)

Ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter (Visual Cue Word Recognition)

På dette stadiet har eleven ennå ikke knekt lesekode. Eleven mangler kunnskap om det alfabetiske system som bygger på forbindelsen mellom språkets lyder (fonemer) og bokstavenes symboler, og støtter seg derfor på enkelte visuelle kjennetegn ved ordet som skal leses. Innlæringen bærer preg av enkle assosiasjoner mellom ordnavn og visse grafiske mønstre, og omtales ofte som logolesing fordi eleven leser ordene som bilder uavhengig av lydene sammenstilling og rekkefølge. Eleven kan i denne fasen gjenkjenne enkelte bokstaver, men bruker ikke denne kunnskapen til å trekke i sammen til ord.

Ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter (Phonetic Cue Word Recognition)

I denne fasen har eleven oppdaget det alfabetiske prinsipp. Eleven har fått en forståelse for at lyder og bokstaver er knyttet i sammen på en systematisk måte, en innsikt som innebærer kunnskap om hvordan bokstavene suksessivt omsettes til lyder og deretter til ord. Likevel har ikke eleven kjennskap til alle lyder og bokstaver som er systematisk knyttet sammen. Lesingen bærer preg av en blanding av fonologisk omkoding, gjettelesing og visuell gjenkjenning. I forsøk på å gjenkjenne ord begynner eleven å utnytte fonologiske prosesser, som for eksempel å gjette ord ved hjelp av framlyd og siste lyd i ord, samt støtter eleven seg ofte til konteksten under avkodingsarbeidet.

Kontrollert ordgjenkjenning (Controlled Word Recognition)

På dette stadiet bruker eleven mye mental energi på lyderingsarbeid og lesingen går sent. I hovedsak bruker eleven den fonologiske avkodingsstrategi. Lesingen er ikke fullstendig automatisert, og for eleven er det arbeidskrevende å skulle hente frem rett bokstavlyd til de enkelte bokstavsymbolene, holde de ulike lydene i minnet samtidig som de trekkes sammen

til ord. Ved at den mentale energien brukes aktivt i avkodingsarbeidet er leseforståelse fortsatt mangelfull. Eleven gjenkjenner ordene nøyaktig og langsomt, og støtter seg fremdeles på konteksten i mer avanserte tekster. Å kunne mestre den fonologiske analyse handler om mestre å dele opp ord i fonemer. Ved bruk av den fonologiske avkodingsstrategien på en så nøyaktig måte rettes oppmerksomheten mot ordets struktur, og kunnskap om ordets stavemåte bygges gradvis opp. Dette innebærer at eleven får begynnende kjennskap og bevissthet om en ortografisk avkodingsstrategi.

Automatisk ordgjenkjenning (Automatic Word Recognition)

I denne fasen avkoder eleven raskt og nøyaktig både fonologisk og ortografisk uten å bevisst tenke på hva som står skrevet. Ved bruk av den fonologiske avkodingsstrategien har eleven rettet oppmerksomheten mot ordenes struktur, og kunnskap om ordenes stavemåte bygges gradvis opp. Eleven har fått gjennom leseøvelse og erfaring lagret mange ortografiske koder i leksikonet, og eleven har derfor redusert behov for kontekstuell støtte og ensidig bruk av fonologiske avkodingsstrategi. Eleven kan nå holde på større deler av ordet på en gang, og lesingen flyter raskere. Den ortografiske ordavkodingsstrategien blir i hovedsak brukt, men eleven støtter seg på den fonologiske avkodingsstrategi ved behov. Den mentale energi som tidligere har blitt brukt til nøyaktig avkoding kan benyttes til forståelsesprosesser. For å utvikle god leseforståelse må eleven kunne avkode ordene automatisk. Denne fasen representerer det høyeste nivået i ordavkodingen. Likevel er ikke automatisert ordgjenkjenning alltid tilstrekkelig for god leseforståelse. Eleven har i denne fasen oppnådd automatiserte avkodingsferdigheter, men eleven mangler en rekke leseforståelsesstrategier for å kunne oppnå en fullt utviklet leseferdighet.

Strategisk lesing (Strategic Reading)

Strategisk lesing involverer rutinemessig bruk av leseforståelses-strategier. Dette handler om å anvende høyere kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å trekke slutninger i teksten, hente ut mening fra teksten og reflektere over teksten. Forutsetningene for at eleven skal mestre denne fasen er ferdigutviklede automatiserte avkodings-ferdigheter, og kognitiv kapasitet og oppmerksomhet rettet mot å forstå og overvåke egen læring. Det handler om å totalt kunne frigjøre mentale ressurser fra ordavkodingsarbeidet til å fokusere på ordforståelse, setningsforståelse og forståelse av sammensatte tekster. Eleven kan i denne fasen tilegne seg kunnskap fra tekster. I hvilket omfang leseren har behov for mangfoldig bruk av strategier eller fravær av bruk påvirkes av tidligere bakgrunnskunnskap,

strategierfaring og strategikunnskap hos eleven. Strategiene kan være generelle strategier eller domenespesifikke. Å være en strategisk leser handler om å ta jevnlig i bruk bevisste og hensiktsmessige innlærte strategier, såkalte “fix-up” strategier, når forståelsen svikter.

Avansert lesing (Highly Proficient Reading)

Leseren i denne fasen har høyt utviklede forståelseskapasitetsevner, som igjen bygger på velutviklede ordgjenkjenningsevner. Avanserte lesere er kyndige, analytiske og reflektive. De benytter seg av avanserte forståelsesferdigheter, og kan koble med enkelthet innhold i leste tekster med andre tekster og tidligere tilegnet kunnskap. Disse ferdighetene utvikles ikke spontant, men har blitt utviklet i takt med lang leseerfaring. Den avanserte leseren har kunnskap om hensiktsmessig bruk av ulike typer lesestrategier. Selv om avansert lesing er det høyeste nivået i leseutviklingen, kan leseren fortsette å utvikle leseferdighetene gjennom hele livet.

Modellen viser at det er tre hovedmåter å avkode ord på; logografisk avkoding, fonologisk avkoding og ortografisk avkoding. I de tilfellene eleven kjenner igjen ord ved hjelp av visuelle holdepunkter (fase 1), det å betrakte ord som bilde eller logo, bruker leserne logografisk avkoding. Senere begynner eleven å lese ordene ved hjelp av fonologiske holdepunkter (fase 2 og fase 3). Først da begynner eleven å lese ordene ved hjelp av bokstavens lyder. Fonologisk avkoding inneholder både fonologisk analyse, der eleven deler ordene opp i fonemer, og fonologisk syntese, det å trekke bokstavens lyder sammen til ord. I fase 3 begynner eleven også å fokusere på ordenes struktur, noe som tilsier at eleven tilegner seg en begynnende kunnskap og fokus på ortografisk avkoding. Modellens fase inndeling tydeliggjør at logografisk avkoding er et forstadium til fonologisk skriving og at fonologisk avkoding er et forstadium til ortografisk avkoding. I det fase 4 er oppnådd har leseren automatisert ortografiske avkodingsferdigheter. Avkodingsferdigheter på dette nivået sørger for at leseren har en rask og umiddelbar gjenkjenning av ord.

Sidespor kan forekomme i alle de fem fasene i utviklingen. For “..., *reading disability is characterized by departures from the road of typical reading acquisition in any of the first four phases – that is, at the word-recognition level*” (Spear-Swerling og Sternberg 1996:119). I de fire første fasene kan leseren avspore avkodingsmessig tre ganger, og i de to siste fasene er det muligheter for to ulike avsporinger innenfor leseforståelse. Modellen baserer seg på frekvente mønstre av typiske trekk hos lesere som avsporer normal leseutvikling

(avsporingene beskrives grundig i underkapittel 4.2.1). Normalutviklingen karakteriseres ved at eleven forholdsvis har lett for å etablere nye avkodingsferdigheter, og at disse fungerer effektivt og fleksibelt for eleven.

3.3 En interaktiv lesemodell

Frost (2010) mener at Gough og Tunmer sin definisjon og imøtekommelse av kritikken er en forenkling av de språklige prosessene i lesingen, da den ikke har med relevante områder i leseprosessen og bakgrunnsfaktorer som fremmer eller svekker lesingens funksjon. Frost og Duna har med utgangspunkt i Ehris modell utviklet en ny interaktiv lesemodell (Frost 2010). Det dynamiske samspillet mellom flere forskjellige områder under lesingen vektlegges i den interaktive modellen.

Denne modellen er tiltenkt å kunne gi et helhetlig bilde av de mange opplysninger som kan samles inn ved testing av et barn med lese- og skrivevansker, og den kan brukes til å analysere viktige funksjoner ved forståelse av lese- og skriveferdighet. Et dynamisk bilde av elevens funksjonsprofil fremkommer når de innsamlede opplysningene etterspørres med utgangspunkt i modellens ulike områder og de innsamlede dataene sammenfattes på modellen (Frost 2010).

Modellen er oppdelt i følgende områder:

1. Bakgrunnsfaktorer
2. Meningsskapende funksjoner
3. Språkferdigheter i forhold til forståelse
4. Språkferdigheter i forhold til avkoding.

EN INTERAKTIV LESEMODELL

for analyse av viktige funksjoner ved forståelse av lese- og skriveferdighet.

Bakgrunnsfaktorer:

Sanser	Konsentrasjon	Evner	Bevegelse	Sosial
Persepsjon	Oppmerksomhet	Kognisjon	Motorikk	virkelighet



Frost 2010 (undertegnede har fått den i farget format fra Bredtvet kompetansesenter)

I modellen finnes tre piler som peker mot ordet ”tekst”. Den gule pilen kommer fra den sentrale menings- skapende funksjon, som er basis i alle kognitive funksjoner. Den kan påvirkes negativt eller positivt av forkunnskaper, selvbilde, tidligere forkunnskaper, motivasjon og kvaliteten på de strategiene som en person bruker. Selve funksjonen kan være svak eller sterk. I det oransje rektangelet øverst i figuren, fremheves bakgrunnsfaktorene som har betydning for alle kognitive funksjoner, og ikke bare for lesingen. Dette er faktorer som i utgangspunktet ikke betyr noe for leseprosessens forløp, men som kan virke hemmede i enkelt tilfeller. De to blå pilene representerer de direkte involverte språkprosessene inndelt i hovedområdene avkoding og forståelse. Disse områdene har hver sine spesifikke oppgaver i

den totale språkprosessen som er grunnlag for lesing, men disse fungerer integrert. Modellens fremstilling av avkodingens utvikling stemmer helt overens med Spear-Swerling og Stenbergs ”Road-map”. For det er når den fonologiske lesestrategi automatiseres og ny ordkunnskap føyes til, at den ortografiske strategien utvikles. Når den ortografiske avkodingsstrategi er automatisert har leseren en sikker og hurtig avkoding. Først da kan leseren fokusere på forståelse for fullt i teksten.

”The Simple View of Reading”, ”Road-map” og ”En interaktiv lesemodell” har alle viktige bidrag i seg. Til sammen og hver for seg tydeliggjøres hva lesing innebærer. Med oppgavens fokus er det å se etter ortografisk avkoding av særlig interesse. I ”The Simple View of Reading” fremgår avkoding som en av de to hovedkomponentene i lesing. Ortografisk avkoding fremgår derfor ikke spesifikt i definisjonen, men inngår i avkodingskomponenten. Derimot i ”Road-map” beskrives både det normale utviklingsløpet og avsporingløpet som foregår i tilegnelsen av automatisert ordgjenkjenning. Det beskrives her at de ortografiske avkodingsferdighetene utvikles noe i det fonologiske avkodingsferdigheter utvikles, og de utvikles til å bli fullstendige i en egen fase. I tillegg til det beskrives den ortografiske avsporingen, omtalt som ”ikke-automatiserte-leser” (avsporingene, vil som tidligere nevnt, omtales ytterligere i 4.2.1). I ”den interaktive lesemodell” trekkes det samme syn på utvikling av ortografiske ferdigheter som i ”Road-map”. I tillegg ses utviklingen av ortografiske ferdigheter i sammenheng med alle andre kognitive- og språklige prosesser med mulige bakenforliggende faktorer.

Både ”Road-map” og ”En interaktiv lesemodell” er ment til å analysere lesevaner (sist nevnte modell også skrivevaner). I den forbindelse har det vært helt relevant å beskrive modellene i sin helhet. I neste kapittel går jeg videre inn på hva ortografisk avkoding er, samtidig som jeg går enda mer i dybden på hvordan ortografisk læring kan utvikles, ortografisk avsporing, samt hva slags implikasjoner svake ortografiske avkodingsferdigheter utgjør for eleven.

4 Ortografisk avkoding

En avansert avkoding som skjer hurtig, nøyaktig og sikker kalles ortografisk ordavkoding. I teoretiske sammenhenger refereres ortografisk avkoding ofte til stadiet etter fonologisk avkoding (Nation & Castles 2006). Når en elev skal avkode et ord handler det om å finne ut hvilket ord som står skrevet. Dette presiseres med: *“Orthographic learning has been defined as the transition from the slow sounding out of an unfamiliar new word to be rapid automatic recognition of the same word”* (Wang m.fl. 2014:1). Ortografisk avkoding benyttes når en ønsker overføring fra tekst til mening. De mest vanlige mønstrene en lærer seg å kjenne igjen er bokstaver alene eller i ulike sekvenser. Ortografisk avkoding innebærer at eleven mestrer ferdigheten på et automatisert nivå. Når eleven bruker ortografisk avkoding gjenkjennes ord hurtig og korrekt uten bruk av fonologisk omkodning, og eleven blir i stand til å kjenne igjen ordet i løpet av et brøkdels sekund (Høien 2007). Når den ortografiske ordavkodingen er automatisert, gjenkjennes ord uten at det stilles krav til samtidig bruk av kognitive ressurser.

Ortografisk avkoding og leseflyt er ikke det samme. For automatisk avkoding referer bare til nøyaktig, rask ordgjenkjenning, og ikke lesing med fokus på tekstens uttrykk. Automatisert ordgjenkjenning er derfor nødvendig, men ikke tilstrekkelig for leseflyt. For en elev med leseflyt mestrer avkoding og forståelse på samme tid.

På tvers av undersøkelser har man funnet at erfaring med skriftspråk kan forklare mellom 7-28% av variasjonen i de målte ortografiske ferdigheter, etter at det er kontrollert for fonologisk omkodning og andre fonologiske ferdigheter (Burt 2006). Individuelle forskjeller i erfaring med skriftspråk kan forklare noe, men ikke all variasjon innen ortografiske ferdigheter.

Relasjonen mellom muntlig ordforråd og ordlesing opprettholdes og utvikles over tid. Det å utvikle sensitivitet for semantisk forståelse utvikles gradvis. Det muntlige ordforrådet spiller mindre rolle i den tidlige leseutvikling. Det er flere teoretikere som påpeker at det er en enighet om at nybegynnerlesere trenger å få til overføringen fra sakte til rask avkoding for å bli avanserte lesere (Spear-Swerling & Stenberg 1996). Ortografisk avkoding er et fleksibel ordgjenkjenningssystem som inneholder kunnskap av både irregulære og regulære ord i skriftspråket (Castles og Nation 2006). Å utvikle avkoding på ordgjenkjenningsnivå krever

mer enn å utvikle avkodingsferdigheter på et fonologisk nivå. Spor av ortografisk avkoding kan observeres når eleven begynner å sette sammen bokstavene til større deler.

Før automatiseringen utvikles et kognitivt lager av ortografiske representasjoner. Disse representasjonene inngår i en organiserings- og systematiseringsprosess hos eleven. Samuels og Näslund (2006) hevder at et godt mentalt leksikon kan bistå avkodingen. Desto flere strukturer som gjenkjennes, jo flere og treffende ord kan mobiliseres. Det finnes et mentalt leksikon i hjernen som inneholder ulike typer informasjon om ord. Dette mentale leksikonet gir mulighet for lagring av blant annet ortografiske representasjoner og er *"The reason that speed and automaticity of lexical access are so important in reading is that so many operations have to take place in a short period of time"* (Samuels og Näslund 2006:287). Variasjoner i tilgangen til det mentale leksikonet kan derfor indikere grunnen til variasjon blant normaltutviklede lesere og svake lesere.

Ortografisk sensitivitet er vesentlig i ordgjenkjenningssprosessen (Spear-Swerling og Sternberg 1996). Via ortografisk sensitivitet gjenkjenner eleven likheter og ulikheter ved ordene. Bak alle språkstrukturer finnes det et prinsipp om at små deler bygger opp store deler. For *"Enheter som ord, stavelser, bokstaver, setninger og tekststykker står for oss som helt naturlige, men de er i virkeligheten konstruksjoner som vi bruker når vi skal lære oss å forstå språket"* (Säljö 2003: 164). Suksessfull ortografisk avkoding innebærer kjennskap til og bruk av disse enhetene.

Ortografisk avkoding er mer enn en teknisk ferdighet, for *"selv om avkodingen i mange sammenhenger blir oppfattet som mer den tekniske delen av det å lese, vil jeg her fremheve at det heller er snakk om detaljerte og integrerte språklige og kognitive prosesser nær knyttet til søken etter mening. Det er altså mer en innøvelse av teknikker"* (Refsahl 2012:19). Disse teknikkene innebærer at leseren får mer "glasstak" effekt på ordene. Leserens hever seg opp fra et enkelt symbolnivå, og har dermed muligheter til å se hele ordet eller setningen samtidig. Dette poengterer Refsahl (2012) ved å uttrykke: *"Lesere som avkoder ortografisk, klarer å se flere ord samtidig og dermed få bedre overblikk over setningsledd, hele setninger og avsnitt"* (Refsahl 2012). Det først på et slikt overblikknivå at elevens fonologiske avkoding ikke er tilstrekkelig.

Med ortografisk kompetanse vil det være unødvendig å lydere seg gjennom ord lyd for lyd. Castles og Nation (2006) påpeker at selv underveis, eller etter svært begrenset eksponering for skrift begynner eleven å bli sensitive til ortografiske elementer basert på frekvente møter i skrift. Eleven blir dermed raskt sensitive for regelmessigheter av bokstavsekvenser som de ser i skrift. Elevens sensitivitet kan være en mulig predikator for nivå på ortografisk avkoding. For *”Clearly, orthographic learning cannot occur without exposure to written words, and thus print exposure must, almost definition, predict skilled word recognition to some degree”* (Castles & Nation 2006: 157). Det er således er en kompleks resisprok forbindelse mellom ortografisk leseevne og skrifteksponeering.

I avkodingen kan ytre og indre holdepunkter benyttes (Refsahl 2012). De indre holdepunktene er informasjonen en får ut av selve ordet ved å se på bokstavkombinasjoner, enkelt bokstaver og /eller større deler inne i ordet. De ytre holdepunktene handler om informasjonen om sammenhengen ordene er brukt i.

I en rekke studier, hevder Wang m.fl. (2014:1) at det er funnet ut at barn med leseproblemer trenger mer *”Exposures to acquire the representations needed to support fluent reading than typically developing readers”*. Å kunne mestre fonologisk avkoding er en nødvendighet for å nå det siste steget i automatisert lesing, og lesesvake elever trenger støtte i denne prosessen (Wang m.fl. 2014). Det vil si at bokstavkunnskapen har avgjørende betydning for den første leseopplæringen (Frost 2010). Den fonologiske avkodingen åpner opp for muligheten for ortografisk læring. For mye av forskningen beskriver at elever som begynner å beherske fonologiske strategier, samtidig starter med å utvikle ortografiske strategier. Dette ser en gjerne ved at elever supplerer den fonologiske avkodingen med ervervet innsikt i ikke-lydrette ord som for eksempel ”de”, ”og”, ”det” og ”er” (Frost 2010).

En kan tenke seg at svake fonologiske ferdigheter kan lede til vanskeligheter med ortografisk avkoding. Wang med flere (2014) hevder at fonologiske prosesseringsferdigheter er en bare en av flere årsaker til ortografisk avkodingsvansker. Ved å utforske læring hos svake lesere kan en finne predikatorer av ortografisk læring bak fonologisk læring. Resultatene viser at fonologisk avkoding har nødvendig rolle i ortografisk læring, men at den ikke er tilstrekkelig for ortografisk læring skal skje. Eksponering av tekst er også en nødvendig faktor for ortografisk læring.

4.1 Ulike perspektiver på læring av ortografisk avkoding

Lenge tenkte flere teoretikere at ordavkodingen foregår som en umiddelbar gjenkjennelse uten noen form for analyse (Elbro 2001). Elbro påpeker at dette ikke er så spesielt å anta da følgende tre trekk er typiske hos gode lesere med automatisert ordavkoding;

1. Ordavkodingen opptar ikke oppmerksomheten
2. Den foregår obligatorisk
3. Det går ikke an å få innblikk i egen ordavkodingen ved å forsøke å legge merke til hva som skjer under lesingen.

Det betyr at det ikke holder at avkodingen skjer sikkert og raskt, den må også skje obligatorisk uten å tappe oppmerksomhet og den bør være uobserverbar innadrettet for leseren. Elbro (2001) hevder at dette gjelder alle automatiserte ferdigheter, for det likeså ikke enklere å forklare på detaljnivå hvordan en holder balansen på sykkel eller hvordan en kjører bil. For som Kuhn og Stahl (2013:5) påpeker *"Proficient readers have certain features in comen; they not only read accurately, their recognition of words is automatic"*. Utviklingen av ortografisk avkoding krever mer enn mestring av det alfabetiske prinsipp, den innebærer også automatisk koding på ordnivå.

Ortografisk kunnskap øker betraktelig de tidlige skoleårene. Etterhvert som eleven møter nye ord, lages generaliseringer av bokstavsekvenser som eksisterer og ikke eksisterer. Når eleven eksponeres for ordene mange ganger, lagres de som minnespor i hjernen. Denne eksponeringen av tekst legger til rette for: *"As children acquire a body of known increases rapidly words, they make generalizations about the kinds of letter sequences that they do or do not occur in the language"* (Adams m.fl. 1998:306). I normal leseutvikling vil derfor de ortografiske avkodingsferdighetene utvikle seg gradvis. Frost (2010) beskriver dette som en todelt prosess; 1) Etablering av ny innsikt og 2) automatisering av innsikten. Den nye innsikten fremmer en endring av strategigrunnlaget, og eleven beveger seg mot ortografisk lesing. I etableringen av ortografiske avkoding starter eleven med å utvikle evnen til å bli oppmerksom på den ortografiske strukturen i ord som ikke kan leses alene ved hjelp av fonologisk avkoding (fase 3 i "Road-map"). Videre i utviklingsprosessen veksles det alltid mellom automatisering og tilegnelse (Frost 2010).

Lesing foregår i hjernen som en rekke samtidige og parallelle kognitive prosesser. Å lære å lese består i å koble det auditive lesekreisløpet sammen med det visuelle lesekreisløpet. Hjernen må lære å kjenne igjen bokstavenes lyder, dette kalles fonologisk bevissthet. Det vil si at en ikke kan lære å lese uten å bygge på et lydsystem ordene er gjemt i. Hvilende leseområder som bare venter på stimulering finnes ikke i hjernen, og blant annet må lesefunksjonen etableres som en nærmest parasittisk funksjon (Frost 2010). Hjernen funksjon fungerer som et sammenhengende nettverk med mange forbindelser mellom aktive områder, som for eksempel under avkodningen er mange delområder i hjernen involvert med sine synapseoverføringer. Det å danne synapser kan sammenlignes med å gå opp skispor i nysnø (Elbro 2001). Jo flere ganger det samme sporet blir gått opp, jo raskere kommer man fram i sporet. Til slutt blir sporet til is og man sklir som på skøyter, noe som er en metafor for automatisering. Denne automatiseringen er også avhengig av interaksjon mellom de ulike språkområdene. De ulike språklige områdene kan ikke erstatte hverandre, men støtte hverandre hvis det finnes svakheter. Dersom de ulike språklige områdene støtter hverandre svekkes det totale systemet (Frost 2010).

Gradvis vil elevene økonomisere sin lesing ved å gå fra å lese smådelene hver for seg til å fokusere på større orddeler og hele ord. Økonomiseringen, eller rettere sagt rasjonaliseringsprosessen/ forenklingprosessen som Frost(2010) omtaler det som, skjer i forbindelse med elevens oppbygging av kunnskap om at enhetene eller delene i ord kan består av grunnmorfem, hyppige småord, forstavelser og endelser. Eleven får ikke bare innsikt i hva ordene kan består av, men også erfaringer med avvikelser fra det lydrette. Ordiakttagelse fra bokstav-lyd-nivå til ordnivå, som for eksempel må kunnskap om at småordene avviker gjerne fra det lydrette, ordstammer kan bestå av stumme bokstaver og vokalforskyvninger.

Etablering av ortografiske læring går fra etablering til sikkerhet, for så til automatisering for til slutt til integrering i nye strategier (Frost 2010). Ortografisk lesing betyr blant annet å kunne arbeide med mer avanserte lydprinsipp, som for eksempel gjentagende mønstre av bokstavrekker. Gode lesere lager ofte mentale bilder. Når lesingen har pågått en stund på fonologisk nivå ser det ut som ortografisk avkodning tar over. *”Automatiseringen er med andre ord ikke bare noe som er lært utenat, den er en avsluttende integrerende prosess som dermed kan både foregå uanstrengt og umiddelbart og samtidig være gjenstand for refleksjon og dermed for bevisst anvendelse”* (Frost 2010: 146). Automatisert ordgjenkjenning er

dermed en språklig integrert prosess som både er bevisst og ubevisst. Fonologisk avkoding og samlet leseerfaring spiller en kritisk rolle i utviklingen av nye ortografiske representasjoner (Burt 2006). I tillegg påpeker Lyster (2012) at bevissthet i forhold til morfemer vil støtte innlæringsprosessen. Det er fordi morfemene fungerer som byggesteiner til ortografiske strukturer i det mentale leksikonet.

De tre anerkjente teoriene ”self-teaching”, ”Ehri faseteori” og ”dualmodellen” beskriver elevens tilegnelse av ortografiske representasjoner. I følge Frost (2005: 272) *”Yet, what all modell have in common is the recognition that reading involves the processing of orthographic, phonological, semantic, and morphological information”*. Likevel har modellene en forskjell i hvordan den automatiserte ordgjenkjenningen læres. Alle disse tre modellene vil bli beskrevet fortløpende i dette kapitlet.

4.1.1 Ehri faseteori

Ehri har fremsatt en faseteori om at barn utvikler ferdigheter i umiddelbar gjenkjenning av det skrevne ord, som blir kalt ”sight word reading” (Nielsen 2014). Fasene karakteriserer de dominante typer av alfabetisk kompetanse som kan brukes av leseren. Ved øvelse hevder Ehri (2005b) at alle ordene vil bli umiddelbar gjenkjent. Å lære ”sight word reading” involverer *”forming connections between graphemes and phonemes to bond spelling of the words to their pronunciations and meanings in memory”* (Ehri 2005b: 167). Leserens lagrer visuelle stavelser i minnet ved å analysere de grafiske symbolene som representerer fonemene i uttale. Forbindelsene er formes ut fra leserens kunnskap om det alfabetiske system. Når leseren utvikler tilstrekkelig kunnskap om det alfabetiske systemet, har leseren mulighet til å lære seg ”sight words” fort og derigjennom lagre dem i langtidsmindet. Denne forbindelsesprosessen gjelder ikke bare høyfrekvente ord eller irregulære ord, men alle ord som leses tilstrekkelig mange ganger blir et ”sight word” (Ehri 2005a). Når ordstavingen er inkonsistent i forhold til generell kunnskap i skriftspråket, viser det seg å være vanskeligere for elevene å huske enn når det er regulære ord (Ehri 2005b).

Faseteorien består av fire faser som viser retningen på utviklingen av ”sight word” (Ehri 2005b). De ulike fasenes ulikhet ligger i hvorvidt den alfabetiske kunnskap brukes til å danne forbindelser. Dette betyr at fasene beskriver mulighet for å utvikle ”sight word” (2005a). Det er mellom fasene læring og utvikling foregår (Refsahl 2012). Ehri (2005b) fremhever at

læreren skal legge til rette for at elevene fokuserer på ordene, dette for å fremme ”sight word” innlæring.

De fire fasene omtales som før-alfabetisk, delvis alfabetisk, full alfabetisk og konsolidert alfabetisk (Ehri 2005b). De tre første fasene handler om lesing ved hjelp av ulik gradert bruk av det alfabetiske prinsipp i lesing av ukjente ord, mens den fjerde fasen forklarer hvordan kjente ord leses. I den fjerde fasen begynner leseren å bruke innlærte ortografiske mønstre til å lese ord. Kjente ord eller deler av kjente ord (større ortografiske enheter) brukes dermed til å lese ukjente ord. Ordenene leses dermed med samordning, det vil si at enkle enheter leses uten pauser mellom orddele. De ulike ortografiske enhetene kan for eksempel være kunnskap om komplekse grafemer og lyd, forstavelser, grunnmorfemer, samt for- og endestavelser. Det er når eleven møter disse enhetene mange ganger, at Ehri (2005a) ser for seg danning av ortografiske mønstre som kan lagres i langtidsmminnet. Kunnskap om fonem-grafem forbindelsene, som er en forutsetning for utvikling av ”sight word reading”, læres enten direkte gjennom lese- eller skriveundervisningen eller indirekte gjennom erfaring med skriftspråket (Nielsen 2014). Avkodingsferdighetene er trolig ikke tilstrekkelig til å bevege leseren til fullstendig alfabetisk fase, hvis ikke ferdigheten er brukt som et verktøy for å bygge et ”sight” vokabular, men kun blir brukt som en strategi for å lydere ut bokstavene i et ord. Ehri (2005a) hevder at svake lesere har større vanskeligheter med å avkode nye ord, og at det tar lengre tid for dem å lære ”words by sight”. De svake leserne husker også heller delvis enn fulle representasjoner av ”sight words” i minnet.

Det er når eleven kobler ords stavemåter med uttale og betydninger i hukommelsen at innlæring av sight words skjer. Det er dermed ingen bruk av avkodingsstrategi når eleven kjenner ordet godt nok, for eleven kjenner igjen ordet automatisk ved hjelp av hukommelsen (Ehri 2005b). Sight word lesingen er ikke en type strategisk lesing da denne lesingen skjer automatisk uten influering av valg (Ehri 2005a).

4.1.2 Shares ”self-teaching” hypotesen (selvinnlæringshypotesen)

Castles og Nation (2006) hevder at ”Self-teaching” hypotesen er den mest velutviklede redegjørelsen av ortografisk læring, og fremhever den som *”As an item-based theory, it differs radically from traditional stage model, which see a child moving from one mode of processing to another”* (Castles & Nation 2006:166). Denne hypotesen er en teori om

utviklingen av stabile ortografiske representasjoner, og i hypotesens bakenforliggende teori forklares mekanismene bak utviklingen. Fonologisk avkoding er en kritisk faktor for utviklingen av velutviklede ortografiske representasjoner, ved at det sørger for at elevens oppmerksomhet til grafiske detaljer (Share 2004, Share 2008). Fonologisk avkoding er avgjørende for ortografisk læring, det vil si grafem-fonem avkodingen vil resultere i utviklingen av ortografiske representasjoner.

Selvinnlæringshypotesen er utradisjonell ved å fremheve at ortografisk læring primært selvinnlæres under selvstendig lesing (Share 2008). I denne hypotesen inkluderes fokuset på eleven som aktiv aktør i egen ortografisk læringsprosess : ”[...] *assumed nearly all printed word learning takes place when children independently identify unfamiliar letter strings encountered in the course of everyday reading*” (Share 2004:268). Ikke bare er eleven en aktiv aktør, men gjennom selvstendig stillelesing fremmes utvikling av ortografisk læring. Eleven bruker eksisterende kunnskap om lydforbindelser og muntlig ordforråd til å selvinnlære ordspesifikke stavemåter i nye ukjente ord (Nielsen 2014). Eleven tilegner seg ortografisk informasjon når ordet leses med suksess. Normalt utviklede lesere vil lage varige og holdbare ortografiske representasjoner av regelmessige og uregelmessige ord etter bare fire eller færre ganger med vellykket lesing av ordet (Share 2004). Ortografisk læring er både hurtig og robust. Etter et par eksponeringer ser det ut som eleven har tilegnet seg ortografiske kunnskap, men Share (2008) påpeker, at det finnes individuelle forskjeller i hvor stor eksponering som trengs for å fremme ortografisk læring.

Ved hjelp av tilstrekkelig regelmessighet mellom fonemer og grafemer vil en rekke utgaver av lydmessige kombinasjoner finnes i hukommelsen. Disse ulike kombinasjonene, som er avhengig av lesekonteksten og kvaliteten og kvantiteten på erfaringen med skriftspråket, kan sørge for at eleven utvikler sikre ortografiske representasjoner. Det er gjennom møte med skriftspråket at den ortografiske kunnskap økes. Selvinnlæringsprosessen er som Nielsen fremhever ”*Der er tale om en proces, der konstant forandres og forfines. Afkodningen af ord bliver mere og mere tilpasset den givne ortografi i et samspill mellom avkodningsferdigheter og ortografisk viden*” (Nielsen 2014:75). Eleven lærer dermed seg flere og flere ord gjennom selvstendig lesing.

Share (2008) fremhever at elevens evne til å legge merke til og huske ortografiske detaljer er nødvendig for selvinnlæringen. Selvinnlæringshypotesen avviser forestillingen om at

identiteten til de fleste nye trykte ord kan være direkte lært eller kan gjettes på grunnlag av kontekstuell informasjon (Share 1995). Elevens selvinnlæring av nye ord starter med en gang den fonologiske avkodingen er på plass, og for selv gode lesere vil denne prosessen aldri ta slutt, da en som leser vil oppleve å kunne møte på nye ord hele tiden i tekst (Share 2008).

Den fonologiske avkodingen åpner opp for at ortografisk læring skal skje, men den gir ingen garanti for at ortografisk læring skjer (Share 2008). Den ortografiske hukommelsen opptrer som en selvstående enhet eller som en innebygd "lærer", som gjør det mulig for eleven å selvstendig utvikle ordspesifikke ortografiske representasjoner (Cunningham m. fl. 2002). Det er selvstendig lesing som er kilde til tilegnelse av ortografisk kunnskap.

4.1.3 Dual-route modellen (toveismodellen)

Toveismodellen er en teoretisk forklaringsmodell om hvordan leseprosessen utvikles. I modellen beskrives to ulike strategier ved lesing, nemlig den direkte og indirekte vei. Det finnes dermed to ulike innlæringsløp av ordavkoding. Modellen fremhever hvordan eleven tilegner seg ortografiske representasjoner.

Det var Saussure som kom med den første uttalelsen om at lesing skjer på to følgende inndelte måter; ukjente ordene skannes med en og en lyd og vanlige og kjente ord kjennes igjen som visuelt skapte fremstillinger, såkalt ideogram (grafisk symbol for en enhet) (Coltheart 2005).

I den tidligste versjonen av modellen forespeiles de to strategiene som helt uavhengige av hverandre. I de modifiserte utgavene av modellen fremgår det at det foregår en viss interaksjon mellom de to ulike leseveiene, og at ukjente ord også kan leses i større lydenheter enn en-til-en korrespondanse (Frost 2005). Den direkte vei blir kalt den leksikalske, og den indirekte vei blir omtalt som subleksikale eller ikke-leksikale (Coltheart 2005). Dette blir ofte fremhevet med: *"The dual-route theory suggests a lexical architecture in which an orthographic input lexicon plays a major role"* (Frost 2005:275). Ortografisk innlæring handler om å tilegnelse seg ortografiske representasjoner i skriftspråket, slik at den leksikalske prosess har mulighet til å gå raskt ved hjelp av informasjon lagret i langtidsmindet. Det vil si at det ortografiske leksikonet er en nødvendig komponent i det leksikalske systemet.

Det finnes en rekke utgaver av toveismodellen, og de varierer i den grad om de er konneksjonistisk inspirert eller ikke, i hvilket tiår de er fremstilt og hva slags type arkitektur modellen har (Coltheart 2005, Frost 2005). Uansett er formålet med toveismodellen: *"This model was meant to explain data not only from normal reading, but also facts about disorders of reading, both acquired and developmental"* (Coltheart 2005: 10). Det er også grunnen til at den er sentral å trekke frem i denne oppgaven. Frost (2005) påpeker at toveismodellens styrke er at den har en fleksibilitet i det leksikalske systemet, som legger til rette for at den kan beskrive innlæring av avkoding i ulike skriftspråk.

I et norsk perspektiv er det Høien og Lundbergs videreutvikling av modellen som er kjent. Høien og Lundberg (1997 & Høien 2007) presiserer i sin omtale av modellen at den kan brukes til å identifisere svikt i fonologisk og/eller ortografisk avkoding, og til å forstå hvordan ortografisk innlæring skjer. Høien og Lundberg kaller den leksikalske vei for den ortografiske avkodingsstrategi og den ikke-leksikalske vei for fonologisk avkodingsstrategi (Høien 2007). Leksikonet består av kunnskap om ordets fonologiske, ortografiske og semantiske identitet. Det vil si at leksikonet inneholder kunnskap om hvordan ord uttales, staves og hva de betyr (Høien og Lundberg 1997).

Når en elev leser et ord vil visuell analyse, bokstavgjenkjenning og segmentinndeling være de tre første delprosessene i både fonologisk og ortografisk avkoding. Via den ortografiske strategi kan leseren prosessere alle kjente, regelrette og uregelrette ord. Ved hjelp av denne strategien hentes ordene direkte fra et leksikon der ordene er lagret som ortografiske enheter. Den ortografiske strategi kan dermed utnytte og bruke kunnskapen i leksikonet. Derimot brukes den indirekte vei når leseren skal lese fremmede ord eller non-ord. Disse ordene kan ikke prosesseres direkte og leseren benytter den fonologiske strategi for å avkode ordene med grafem-fonem forbindelser. Når bokstavrekken omkodes til et lydbilde, lagres de fonologiske enhetene i fonologisk korttidsminne parallelt med at synteseprosessen binder enheten sammen til ord (Høien 2005). Å benytte den fonologiske vei tar lengre tid og krever mer av leserens oppmerksomhet (Høien og Lundberg 1997). Nybegynnerleseren har få ortografiske representasjoner i langtidsminnet, og må derfor avkode ved hjelp av den fonologisk strategi. Ettersom den fonologiske strategi blir sikrere og raskere, lagres flere ortografiske representasjoner i langtidsminnet, som igjen fører til at flere ord kan leses via den direkte vei. Ortografisk avkoding er dermed en effektivisering av leksikalsk prosedyre for å oppnå rask og hurtig leksikalsk tilgang (Høien 2007).

Dersom eleven har en svikt i en eller flere av delprosessene vil dette virke negativt på tilegnelsen og bruken av begge disse strategiene. Høien (2007) hevder at den ortografiske avkodingsstrategien karakteriseres ved at fonologiske aktivering av ordet finner sted etter at ordet er gjenkjent ortografisk, noe som igjen eksemplifiserer at delprosessene i ordavkodingsmodellen har et dynamisk aspekt. Den ortografiske avkodingsstrategien er raskere og krever mindre bruk av mental kapasitet (Høien 2007). Elever som har ortografiske vansker assosierer oftest vanskene med svikt i ortografisk ordgjenkjenning eller i fonologisk gjenkalling. Modellen viser at kunnskaper om ordets ortografiske identitet er en forutsetning for å bruke avkodingsferdigheten effektivt. Toveismodellens skille mellom ikke-leksikalsk og leksikalske prosesser indikerer at individuelle forskjeller i lesingen kan ligge i disse ferdighetene (Burt 2006).

En finner noen av de samme tankene når Lyster (2013) omtaler ortografisk identifisering som den direkte lesevei. Hun hevder: *”Når ord er lagret som ortografiske enheter, kan de identifisere raskt og effektivt og ordlesingen automatiseres – leseren kan ta i bruk en ortografisk strategi for å identifisere ord”* (Lyster 2013:20). En forutsetning for den direkte lesevei er at fonologisk strategi, omtalt som indirekte lesevei, er tatt i bruk for støtte opp om oppbyggingen av et ortografisk lager av ord. En rask gjenkjennelse av de hyppige ikke-lydrette småordene og automatisering av den fonologiske avkodingsstrategi er helt avgjørende for å kunne videreutvikle ortografisk avkodning. Elever som leser etter ”huske-ord-metoden” ved bruk av sterk visuell kompetanse, vil kunne lagre ordene logografisk. Ved logografisk lagring av ord vil leseren oppnå lite fleksibel lesekompetanse og den unøyaktige lesingen vil kunne hindre at funksjonelle fonologiske og ortografiske avkodingsstrategier blir videreutviklet (Lyster 2013).

Oppsummert kan en si de tre modellen fremhever sitt syn på innlæringen av automatisert ordgjenkjenning. For alle tre teoriene vektlegges fonologiske ferdigheter sammen med eksponering av skriftspråk som helt sentralt i etableringen av velutviklede og fullstendige ortografiske representasjoner. Alle modellene er assosiert med et krav om viktigheten av fonologisk avkodning i ortografisk læring. Fonologisk er det første og viktigste steget i ortografisk læring, og åpner opp for at ortografisk læring kan skje. En konsekvens vil være at en kan forvente dårligere resultat av ortografisk læring hos barn med svak fonologisk profil.

Share sin hypotese skiller seg ut med fremhevelsen av selvinnlæringen i stillelesing, og ved at den automatiserte ordlesingen er karakterisert for spesifikke ord. Derimot hevdes det i Ehris faseteori at automatisert ordavkodning er en bestemt fase i leseutviklingen. I toveismodellen er automatisert ordavkodning avhengig av en dynamisk prosess i det leksikalske minnet. I alle tre modellen påpekes det at muligheten for gjenkalling av tallrike ortografiske representasjoner fra minnet er helt essensielt for å få til automatisert ordgjenkjenning. I innlæringen må derfor eleven rette oppmerksomheten mot det skrevne ord, og delvis eller helt fokusere på gjenkjennelse av ord eller orddele. I teoriene poengteres det at det å gjenkjenne et ord ved hjelp av ulike språklige holdepunkter i minnet, ikke er det samme som å kjenne igjen ordbilder (logografisk lesing).

4.2 Kartlegging av ortografisk avkodning

I norsk skole gjennomføres det prøver for måling av generell lesekompetanse i befolkningen, som PISA, PIRLS og nasjonale prøver. Flere skoler har utviklet strategier for hvordan de skal kvalitetssikre oppfølgingen av elevenes leseutvikling ved for eksempel å bruke observasjonsverktøy som SOL (systematisk observasjon av lesing), LUS (leseutviklings skjema) og Leselos (Lyster 2011). I tillegg benyttes diagnostiske prøver på screeningsnivå og kartleggingsprøver på individnivå.

Målsetningen med diagnostiske prøver er gjerne å finne elevens lesenivå med tanke på om det er behov for utarbeidelse av tiltak (Refsahl 2012). Når en skal hjelpe en elev som strever med avkodningen må en frambringe kunnskap om elevens leseferdigheter. Under kartleggingen kan flere feilkilder oppstå. For *”I tillegg til avkodning og forståelse kan andre faktorer spille inn på resultatene, som konsentrasjon, motivasjon og prestasjonsangst, noen ganger også misforståelser som om hva en skal gjøre”* (Refsahl 2012:66). Screeningprøvene gir begrenset informasjon om elevens leseferdigheter. Derfor bør svake resultater på screeningsnivå følges opp med mer kartlegging, samtale med eleven, samt sammenligning av resultatene med både annen kunnskap om eleven og medelevers gjennomsnittlig prestasjonsnivå.

Nielsen (2014) fremhever at testene som brukes til å kartlegge ortografisk kunnskap og innlæring kan i deles inn i følgende tre spesifikke målområder; ordspezifikk ortografisk

kunnskap, generell ortografisk kunnskap og ortografisk innlæring. Hvert delområde har tilhørende tester eller deltester. De fleste forskningsdesign som innehar måling av ortografiske avkoding har med en eller flere av disse deltestene fra et enkelt område eller flere områder (Nielsen 2014). Hvordan ortografisk kunnskap defineres alene og sammen med andre språklige prosesser henger ofte sammen med målingens form og innhold. Hvilke deltester som blir plukket ut i forskningsdesign avhenger om en skal måle evnen til å tilegne seg ortografisk kunnskap (målområdet ortografisk innlæring) og/eller om en skal få innsikt i elevens eksisterende ortografiske kunnskap (målområdene spesifikk ortografisk viten og generell ortografisk viten). Disse testene er i følge Rathvon (2004:98) *”Many of the tasks commonly used in research to assess orthographic processing are not practical for school- or clinic-based practitioners because they require computerized equipment for measuring the latency and accuracy of response”*. Det vil si at i en del forskningsdesign, som beskrives i artikler, bruker tester som ikke er kommersielt publisert. Likheter og ulikheter finnes likevel mellom kommersielle og ikke kommersielle publiserte tester. Videre gjennomgang vil vise dette.

Inndelingen av målområdene spesifikk ortografisk kunnskap og generell ortografisk kunnskap har vært omdiskutert i forskningslitteraturen, og resultatene viser seg å ikke være entydige (Nielsen 2014). Hun viser til regresjonsanalyser og to nye undersøkelser som indikerer at spesifikk ortografisk kunnskap og generell ortografisk kunnskap korrelerer svakt med hverandre og at de sannsynligvis medierer forskjellige variasjoner i sammenhengen mellom fonologisk omkoding og ordlesning. Dette indikerer, hevder Nielsen (2014), at det er hensiktsmessig å ha den generelle og spesifikk inndeling ved måling av ortografisk kunnskap. Rathvon (2004) støtter seg også til denne inndelingen. Hun påpeker samtidig at inndelingen er helt, nå som testene i dette området i lesing har beveget seg fra rene standardiserte stavetester til tester som tar mål av leste ord og orddele i ulike former.

Nielsen (2014) beskriver målområdene med tilhørende deltester fortløpende i tekst. Hennes presentasjon er ganske så sammenfallende med Rathvon (2004) sin oversikt av tester til å måle ortografisk avkoding.

Undertegnede har tatt seg den frihet å skissere Nielsens oversikt i en tabell. Tabellen følger under avsnittet, og dens tekstlige innhold er direkte oversatt fra dansk til norsk av undertegnede (Nielsen er gjort oppmerksom på dette). Deltestenes navn på engelsk er

beholdt. Som tidligere nevnt, hevder Spear-Swerling og Sternberg (1996) at det finnes påfallende likheter i avkodingsinnlæringen på tvers av språk. På bakgrunn av det tør jeg hevde at det er vesentlig å få oversikt over hva slag typiske tester som blir brukt i forskningsdesign der de skal forske mer på utviklingen og innlæringen av ortografisk avkoding. Etter at tabellen er presentert, følger en beskrivelse av kritikken rettet mot noen av enkelttestene og målområdene, før jeg videre ser på omfanget av norsk kartlegging innenfor ortografisk avkoding på grunnskolenivå. Det er vesentlig å trekke frem hele oversikten ved hjelp av tabellen for å tydeliggjøre hvilke deltester som kan kjennes igjen i norsk skolefaglig sammenheng.

Ordspesifikk ortografisk kunnskap

Tester som måler kunnskapen om unike bokstavfølger, som definerer skrevne ord.

1. Ortografisk verifikasjonstest (er ordet stavet korrekt)

Deltakeren hører et ord (for eksempel bølge) og skal avgjøre hvorvidt den bokstavfølgen som hun/han presenteres for, er den korrekte stavemåten (f.eks. bølge – bølje).

2. Ortografisk choice test (finn det ordet som er riktig stavet)

Deltakeren ser en rekke bokstaver, som uttales likt, og skal velge hvilken skrivemåte som er den riktige (for eksempel lykkelig-løkkelig-lykkeli).

3. Homophone verification test (er stavemåten korrekt?)

Deltakeren hører et ord (bord) og en setning (Hun satte seg ved siden av et bord) , hun/han skal avgjøre om den bokstavfølge, han/hun presenteres for, passer til setningen (for eksempel bor eller bord).

4. Homophone choice test (hvilken stavemåte er korrekt)

Deltakerne ser to bokstavfølger som uttales likt, men som ortografisk representeres to forskjellige ord (for eksempel finde eller finne) Når deltakeren blir stilt spørsmålet (for eksempel hvilket ord er en person?) skal deltakeren velge, hvilket ord som er det riktige.

5. Irregular word reading

Lesing av uregelmessige ord.

6. Irregular ordstaving

Staving av uregelmessige ord.

Generell ortografisk kunnskap

Mål av oppmerksomhet på generelle egenskaper ved skriftspråket. Eksempelvis hvilke bokstaver som rettmessig kan følge hverandre, og hvilke bokstavfølger som opptrer hyppigst på tvers og i ord.

1. The nonlexical choice test (hvilken bokstavfølge ligner mest et riktig ord?)

Deltakeren skal velge den av to bokstavfølger som mest ligner et riktig ord: bokstavfølgen skal være mulig å uttale (for eksempel sfus eller skus). Bokstavfølgen sf opptrer kun initialt i ordene sfinks og sfære, motsatt sk forekommer hyppigst initialt. Velges ord som skus frem for sfus i denne type oppgave , vil det tolkes som følsomhet for kunnskap om bokstavkombinasjoner og deres frekvens.

Ortografisk innlæring:

Lar eleven lese korte tekststykker høyt, som inneholder ord, som er nye for elevene (typiske nonsensord) . Etterpå anvendes tre forskjellige tester til å avgjøre, hvorvidt elevene har innlært målordenes stavemåte.

1. Ortografisk choice test

Deltakeren skal velge den korrekte stavemåten blant målordene samt fonologiske og ortografiske distraktører. Påstanden er, at deltakerne, som velger målordene fremfor distraktørene, må gjøre det på bakgrunn av, at de har tilegnet seg funksjonelle ortografiske representasjoner av de ord, som de ble presentert for i de korte tekstene.

2. Høytlesning

Deltakeren skal lese høyt målordene og en rekke homofone alternativer høyt.

Påstanden er at deltakeren vil lese målordene hurtigere, da de forventes at aktivere ortografiske representasjoner knyttet til informasjonen om ordenes uttale hvorimot homofone alternativer vil kreve fonologisk omkoding og dermed senke lesehastigheten.

3. Stavtest

Deltakeren skal stave målordene, der det er tale om gjenkjennelse av målordenes stavemåte fremfor gjenkjennelse som i de overstående test. Påstanden er, at det er tale om en indeks for styrken av ortografisk innlæring av de nonsensordene, deltakeren har avkodet forut for testen.

Nielsen (2014) og Rathvon (2004) påpeker at enkelte av testene har blitt kritisert. Utviklingen av ortografiske ferdigheter er i en eller annen grad avhengig av fonologiske avkodingsferdigheter, og debatten har handlet om hvorvidt testene av ortografiske ferdigheter trekker på fonologiske prosesser i forskjellige grader. For eksempel kan ortografisk ordspesifikk kunnskap bidra til gjenkjennelse av uregelmessige ord, men det er også mulig å avkode uregelmessige ord via fonologisk strategi. Grunnen til det er at uregelmessige ord inneholder normalt også flere regelmessige grafem-fonem forbindelser, og bokstaver med ikke-lydrette uttale kan ofte gjenfinnes i en rekke ord (for eksempel –age i hage, mage). Likevel påpeker Nielsen (2014) at irregulær lesing og irregulær staving trekker i mindre grad på fonologiske prosesser, mens oppgavene ”*orthographic verification*” og ”*homophone verification*” ikke trekker på fonologiske prosesser. Totalt sett viser det seg at ”*the non lexical choice test*” (i målområdet generell ortografisk kunnskap) trekker mest på fonologiske prosesser. Denne deltesten skal måle generell viten om egenskaper ved skriftspråket, som

ikke krever viten om spesifikke ords stavemåte. Selv barn med en høy grad av ortografisk kunnskap har vanskelig med å finne fram til det korrekte svaret fordi den lovlige bokstavfølgen kun opptrer meget sjeldent eller aldri i ord. Ortografisk kunnskap anses for å være den viktigste bidrager til løsning av *"nonlexical choice test"*, men fonologisk strategi kan anvendes i flere av enkeltoppgavene. Dette skyldes at målordene er lettere å uttale enn distraksjonene. Denne kritikken har ført til at en ny utgave av testen har blitt utarbeidet, hvor de to oppgitte ordene har forskjeller i forhold til frekvensen av de anvendte bokstavkombinasjoner, men at begge ordene uttales likt. Dette skal redusere betydningen av fonologiske ferdigheter i løsningen av testen.

Rathvon (2004:98) fremhever også *"the difficulty of measuring orthographic processing ability in children with little or no reading experience"*. Noen av de ortografiske testene oppfordrer eleven til å trekke på eller skille ord fra non-ord eller skille korrekt skrevet ord fra feilskrevet ord. Det kan dermed være vanskelig å måle ortografisk prosesseringskapasitet hos elever med lite eller ingen leseerfaring.

Det at noen tester er renere mål på ortografiske ferdigheter enn andre, bør gi grunnlag for et kritisk blikk på testene som brukes i skolen. Hvilke implikasjoner kan dette føre til for kartlegging av ortografiske ferdigheter i skolen? Og hvilke type kartleggingsmateriell finnes og brukes i norsk kontekst for å avsløre svake ortografisk avkodingsferdigheter?

I norsk skole er Carlsten-prøvene godt kjent og mye brukt (Refsahl 2012). Dette er tekstlesingsprøver som er utviklet for grunnskolen og videregående, og dårlige resultater her kan ha med forståelse, eller avkoding å gjøre. Testen inneholder parenteser med ord, leseren skal stillelese og velge hvilket av de tre oppgitte ord som passer inn i teksten. I denne testen har eleven 33% sjanse for å svare rett ved hjelp av ren gjetting. For å få mer informasjon om ordkunnskap kan en supplere med Carlsten diktaten. En annen mye brukt test er Ordkjedetesten. Denne testen har til hensikt å måle hvor sikker og rask ortografisk ordavkoding eleven har. Eleven blir presentert for mange rekker med ulike "uekte" sammensatte ord som for eksempel "vannfåsnøby". Oppgaven går ut på å sette strek mellom hver av ordene. En annen velkjent test er setningsleseprøver som for eksempel S40. Her går oppgaven ut på å lese en setning og sette et kryss ved det bilde som matcher setningen. Selv om utgangspunktet for denne testen er å måle leseforståelse og leseflyt, vil antall riktige besvarte svar og hvor langt eleven får til å lese på tilmålt tid, si noe om elevens sikkerhet og

lesetempo på setningsnivå. STAS (Standardisert test i avkoding og staving) består av både individuelle prøver og gruppeprøver, og kartlegger staving og avkoding. I avkodingstestene måles hurtighet, nøyaktighet og automatisering (indirekte). I STAS finnes en avkodingsprøve som kartlegger ortografisk avkoding og en staveprøve som kartlegger ferdighet i å stave ikke lydrette ord. Resultatene på disse testene kan ses på alene, eller en kan slå de i sammen til en ortografisk indeks. Da det kan være lettere å gjenkjenne stavemåten i ord enn å gjenkalle den når en skal stave, anbefales det i STAS manualen å sammenholde skåren i begge deltestene (Klinkenberg og Skaar 2003). Ved bruk av STAS kan det avklares om eleven har ortografiske eller fonologiske vansker, samt hva disse vanskene omhandler.

LOGOS er en PC-basert diagnostisk og standardisert test, som inneholder deltester som dekker leseforståelse, leseflyt, lytteforståelse, avkodingsferdigheter, begrepsforståelse og ulike delprosesser bak avkodingsprosessen (Høien 2007). I deltesten som måler ortografisk lesing skal eleven lese 36 ikke lydrette ord med svært kort stimuli (200 msk). I deltesten som måler ortografiske ferdigheter skal eleven skille mellom ord og homofone ord. Homofone non-ord uttales likt med virkelige ord. I deltesten der eleven skal utføre visuell analyse påpeker Høien at det er en usikker på sammenhengen mellom ortografisk avkoding og visuelt korttidsminne, selv om god ortografisk lesing bygger på noen av de samme visuelle prosessene. I en del av testene er det mulighet for å gjette, noe som innebærer 50% sjans for å gjette rett av to mulige svar. Det anbefales å gjøre en analyse av alle ordene eleven leser under diagnostiseringen (Høien 2007). De ordene eleven har vanskelig med å lese og klarer å lese kan gi informasjon om hvilken avkodingsstrategi han/hun bruker.

Carlstenprøven, STAS, LOGOS, Ordskjedetesten, setningsleseprøven S 40 er alle normerte prøver og eksempler på kvantitativ kartlegging. Det finnes også dynamisk kartlegging som for eksempel Arbeidsprøven. Den er ment som et hjelpemiddel for å kartlegge utviklingspotensialer hos eleven. Testsituasjonen blir en kontrollert testsituasjon i et aktivt og systematisk samspill, der det observeres hvordan eleven utnytter forskjellige hjelpetiltak (Refsahl 2012). Det handler derfor mer om å få vite hva eleven kan enn hvor dårlig eleven er i forhold til aldersgjennomsnittet (Duna m. fl 2003). Arbeidsprøven består av en samling av oppgaver, deriblant oppgaver som har til hensikt å måle ortografisk avkoding. Eleven får i oppgave å lese lydrette ord, non-ord og ikke lydrette ord. Denne lesingen kan foregå med mye, litt og ingen støtte ut i fra elevens behov. Støtten kan bestå av for eksempel modellering, mediering og gjentakelse av oppgaven.

Som vist sett finnes det en rekke ulike typer kartleggings- og screeningsmateriell. Dette materialet skal brukes til å planlegge tilrettelagte læringsøkter for elever. Det handler om å bruke resultatene til å jobbe frem tiltakene. Kartleggingen skal kunne gi informasjon om hvor eleven befinner seg i leseutviklingen og hva det er som ligger til hinder for videre leseutvikling (Lyster 2012). Den som benytter testmaterialet må vite hva de ulike testene og deltestene måler. For det er jo ikke sikkert at en elev som har lesevansker har utfordringer ved alle komponentene i leseprosessen (Elbro 2001).

En elev sa til meg en gang, når jeg påpekte at det å lese nøyaktig under testing også er en viktig del av det å lese fullkomment; *“hvorforskal vi lese fort på alle leseprøver da?”*. Denne eleven minnet meg på at eleven også må få kjennskap til hva som er målet med kartleggingen. Å kartlegge en elevs avkodingsferdigheter gir kunnskap om hva eleven gjør når han/hun leser. Ved hjelp av kartleggingen vet en om eleven leser langsomt, anstrengt eller flytende. En vet også noe mer om eleven benytter seg av gjetting, lydering, stavelseslesing og/eller automatisert ordgjenkjenning. Ved bruk av dynamisk kartlegging vet en hva som er elevens mestrings- og prestasjonsnivå, og hva slags type støtte eleven profitterer på. En vet dermed også noe om hvilke type undervisningssituasjon som er mest egnet for den aktuelle elev (Duna m.fl. 2003).

Ser en de mest brukte kartleggingsverktøyene i lys av Nielsen (2014) sin meta-analyse av utførte målinger av ortografisk kunnskap, vil en kunne konkludere med at det er grunn til å tenke at noen av de norske testene kan trekke på fonologiske ferdigheter, og eventuelt også logografiske avkodingskunnskaper som en kompensatorisk strategi. Elever som kompenserer ved å kjenne igjen visuelle ordbilder (logografisk avkoding) kan lure en til å tro at hun/han avkoder fonologisk eller ortografisk i oppgaver der høyfrekvente ord skal leses. I tillegg finnes det for eksempel i STAS, LOGOS og Arbeidsprøven, tester med ikke-lydrette ord, også kalt irregulære ord, samt bruk av non-ord. Non-ord er ikke ordentlige ord, det vil si ord som ikke betyr noe eller som eleven ikke kan ha sett før. Det vil nok finnes noen gjenkjennelige deler i non-ord, men det kan brukes på en bevisst måte for å sjekke ut avkodingen. Andre tester har begrenset tilgangen til bruk av fonologiske avkodingsferdigheter. Som for eksempel har en i LOGOS korte intervaller med ordene for å forhindre at eleven kan trekke på fonologiske ferdigheter.

For å kunne gi den spesifikke hjelpen en svak avkoder trenger må en med sikkerhet vite hva slags type avkodingsproblematikk eleven har utfordringer med. Å iaktta elevens strategibruk, og eventuelle kompensatoriske strategier under avkodingen blir en nødvendighet for å forvise seg om hva slags ortografisk kunnskap eleven besitter. Denne iakttagelsen vil også kunne si noe om hvorvidt eleven trekker på fonologisk avkoding hyppigere enn normalt for elever som besitter fullstendige ortografiske avkodingsferdigheter. På den måten kan flere av kartleggingsverktøyene være gode å bruke når en skal sjekke alle komponenter i kodingsområdet.

Som et supplement til dynamisk og kvalitativ kartlegging nevner Refsahl (2012) kvalitativ kartlegging som en mulighet. I en slik kartlegging velges det på forhånd en egnet tekst eller tilrettelagt testmaterieil. Eleven leser teksten høyt og/eller ordsetter det tilrettelagte testmaterialet og deretter gjennomføres en samtale med eleven. Underveis samles kvalitativ informasjon om eleven ved å høre på hvordan eleven leser, ved å observere handlinger personen gjør underveis, ved å etterspørre hva hun/han gjør i gitte lesesituasjoner og oppfølgende spørsmål om teksten. Ved bruk av en slik type kartlegging kommer en gjerne på spor av omfanget, innholdet og bruk av kompenserende strategier. Kompetanse er en forutsetningen for å bruke en slik type kartlegging, for resultatene må som Refsahl uttrykker *”beskrives med kvalitet, strategibruk og sikkerhet”* (Refsahl 2012:70). Først da er den kvalitative kartleggingen grundig gjennomført.

Screenings prøvene og de kvantitative kartleggingene er det Nielsen (2014) omtaler som måling av elevens eksisterende ortografiske kunnskap, men da spesifikk ortografisk kunnskap og ikke generell ortografisk kunnskap. Derimot måler den dynamiske kartleggingen elevens evne til å tilegne seg ortografisk kunnskap, men da kun i svært begrenset grad. For her handler det om å støtte eleven i videreutviklingen av ortografiske avkodingsferdigheter og legge merke til evnen å tilegne seg ny kunnskap med gradert støtte. Det er derimot noe annet å få lese en tekst med nonsens ord høyt og deretter sjekkes ved hjelp av tre tester om ortografisk kunnskap er tillært, slik som målområdet ortografisk innlæring omtales.

Med det område spesifikke og begrensede omfanget av helhetlige kartleggingsverktøy som eksisterer til bruk for å kartlegge alle delprosessene i avkodingen (ofte også forståelse) i norsk kontekst, er det helt nødvendig med testtrianglering. Det betyr at det kan vanskelig gjøres å få dyptgående innsikt i en elevs leseferdigheter ved bruk av en screeningstest eller en

individuell kvalitativ test. Dette stemmer overens med det som Spear-Swerling og Sternberg (1996: 161) sier ”*In these areas, teachers might choose to use a combination of formal standardized tests and informal assessment techniques*”. Ved bruk av testtrianglering vil det derfor være behov for en systematikk i innsamlingen av data. En interaktiv lesemodellen kan bidra til å gjøre en grundig analyse av leseferdighetene med bakgrunn i innsamlede data om eleven. Kunnskap om normalutviklingen i ”Road-map”- modellen kan også bidra til gjenkjenning av ulike typer avsporinger eller forsinkelser i leseutviklingen. Med ”The Simple View of Reading” vil en lett kunne vektlegge og se hva avkodingsferdighetene kan ha å si for forståelsen i tekster som eleven møter på i skolehverdagen. Kartleggingen skal få frem kunnskap om elevens avkodingsferdigheter, men også lede frem til endring i praksis. En praksisendring regulert av teoretisk forankring som leder eleven fremover i leseutviklingen. Dette står i sterk kontrast til prøving og feiling uten mål, retning og mening.

4.2.1 Ortografisk avsporing

Metaforen ”off track” (Refsahl oversetter metaforen med ”blindvei”) blir brukt på avsporingene. Det finnes følgende 5 mulige avsporinger Spear-Swerling og Sternbergs modell (1996) :

1. Ikke- alfabetisk leser (Nonalphabetic readers)
Kjennetegn: Har ofte jevn bruk av gjettestrategier, og mangler fonologisk bevissthet og/eller bokstavkunnskap. Bruker gjerne visuelle holdepunkter til å gjenkjenne ord. Elever som har hatt svak eller sakte utviklende fonologisk bevissthet i barnehagen har høyere risiko for å ende opp som ikke-alfabetisk leser etter endt første klasse.
2. Kompansantorisk leser (Compensatory readers)
Kjennetegn: Har begrensede fonologiske ferdigheter, og anvender ofte overdreven bruk av stavestrategier. Har forstått det alfabetiske prinsipp, men kan bare bruke noen bokstavlyder. Avkoder delvis fonologisk og gjetter på resten av ordene ut i fra kontekstuelle og visuelle holdepunkter.
3. Ikke-automatisk leser (Nonautomatic readers)
Kjennetegn: Avkoder gjerne nøyaktig, men langsomt. I mer komplekse tekster preges lesingen av overflatisk og omtrentlig lesning.

4. Forsinket leser (Delayed readers)

Kjennetegn: Har automatisert ordlesing på fonologisk og ortografisk nivå, men mangler hensiktsmessige lesestrategier for å lette forståelsen.

5. Suboptimal leser (Suboptimal readers)

Kjennetegn: Lite eller manglende refleksjon på et metanivå. Liten bruk av inferens i tekst og mellom tekster.

Som det fremgår er det mulig med fem ulike avsporinger. Avsporingmetaforen er brukt for å relatere lesevanskelighetene til normal leseutvikling, og for å tydeliggjøre at jo lengre tid eleven forblir i avsporingen uten hensiktsmessig tilrettelegging jo vanskeligere blir det å få eleven på riktig leseutviklingsspor igjen (Spear-Swerling og Sternberg 1996).

Avsporingene nummer en og to er avsporinger innenfor fonologisk avkodning, mens avsporing nummer tre er en mer ortografisk avsporing. Derimot er avsporing nummer fire og fem mer rettet mot oppnåelse av full leseforståelse etter at fullstendige fonologiske og ortografiske avkodingsferdigheter er oppnådd. De tre første avsporingene kan skje ut fra de fire første fasene i modellen. Det er fordi *"[...] reading disability is characterized by departures from the road of typical reading acquisition in any of the first four phases –that is, at the word-recognition level"* (Spear-Swerling og Sternberg 1996:119). Disse fire fasene representerer logografisk, fonologisk og ortografisk avkodning.

Jeg velger å gå nærmere inn på avsporing 3, da det er denne som tar for seg ortografiske avsporing på ordgjenkjenningsnivå (oppgavens fokus). Elever i denne avsporingen er *"[...] readers who can recognize words accurately, but only with effort; they have failed to make word recognition automatic."* (Spear-Swerling og Sternberg 1996:127). De har godt utviklede fonologiske ferdigheter. For å få opp lesehastigheten støtter de seg gjerne på kontekst. De viser gjerne en forverring av avkodingen på mellomtrinnet når tekstene ofte blir mer krevende. De kjenner igjen ordene ved hjelp av fonologisk lesing, men avkodingen på ordgjenkjenningsnivå er svakt.

Lesere som følger normalutviklingen ("the road") beveger seg raskt fra kontrollert ordgjenkjenning til automatisk ordgjenkjenning, men for svake lesere er det heller en snublesten å gå fra simpel avkodning til automatisert avkodning. Den mentale energien brukes nesten opp på avkodingen, og forståelsen av tekstene blir redusert. Dette kommer godt frem i

caset om Calvin i boken ”Off-track” (Spear-Swerling og Sternberg 1996). Jeg velger å ta med en kort beskrivelse av Calvin, for det gir et godt bilde av typiske kjennetegn hos ikke-automatiserte lesere.

Calvin beskrives på følgende måte (Spear-Swerling og Sternberg 1996:113-114, 128,194-195):

I første klasse falt Calvin raskt etter de andre elevene i evnen til å koble lyder og bokstaver. Han er nå 12 år og kan avkode de fleste ordene som er i hans muntlige ordforråd nøyaktig. Det er spesielt vanskelig for ham å avkode lange ord. Ved høytlesingen er lesingen hans uten flyt, fonologisk sikker (relatert til barn på samme alder) og langsom. Hjemme velger han sjeldent lesing som fritidsaktivitet, noe som indikerer at han har mistet interessen for lesing, noe som også gjenkjennes i skolehverdagen. På skolen har han hatt vansker med overgangen fra fortellende tekster som gjerne brukes i begynneropplæringen til fagtekster i teoretiske fag (for eksempel naturfag og samfunnsfag). Han leser så langsomt at han ikke klarer å lese fagstoffet på trinnet. Avkodingsferdighetene hans henger tre år etter sett i forhold til forventet prestering ut i fra (kronologisk) alder. Dette sørger for at leseforståelsen av tekstene på trinnet oppnås i liten grad. Derimot er lytteforståelsen hans god når tekstene leses høyt for ham. Calvin har fått spesialundervisning i tre og et halvt år i språkfaglige emner. Calvin er nå en ikke-automatisert leser.

Calvin er en gutt som har ortografiske avkodingsvansker og god lytteforståelse. Ikke-automatiserte lesere har kanskje bare utfordringer med den ortografiske avkodingen, men det kan også tenkes at en slik type leser kan ha både avkodingsvansker og forståelsesvansker (et.al. Frost 2010). Ikke-automatiserte lesere kan også være forskjellige når det gjelder omfanget av ord som kan avkodes på ordgjenkjenningnivå (Spear-Swerling og Sternberg 1996). Noen ikke-automatiserte lesere avkoder alle ord ortografisk svakt. Mens andre har kanskje automatisert ordgjenkjenningen av korte og vanlige ord, men ikke uvanlige og lange ord. Dette er et bevis på at det finnes noen variasjoner i denne avsporingen. Til tross for muligheter for ulikheter blant ikke-automatiserte lesere, er hovedtrekket ved dem alle at ortografisk avkoding ikke er fullstendig automatisert, for den er lite sikker og nøyaktig under lesingen. Eleven har dermed en strategisvikt i området ortografisk avkoding.

Strategisvikt kan betraktes på to måter; som konstruksjonssvikt og mediasjonssvikt (Frost 2010). Konstruksjonssvikt kan skje i de tilfellene eleven har grunnlag for å klare oppgaven, men av en eller annen årsak blir ikke strategiene effektive nok. Denne type strategisvikt er vanlig hos alle typer elever, og med litt støtte og hjelp fra læreren klarer som oftest eleven å utføre oppgaven likevel. Avkodingsvansker som mediasjonssvikt er tegn på at eleven mangler grunnlaget for å løse oppgaven. Eleven har dermed behov for et tilrettelagt arbeidsløp som gjør at den nødvendige kunnskapen kan tilegnes og erfares, samt praktiseres for å få til automatisert ordavkodning. Innenfor mediasjonssvikt kan eleven ha vansker på et eller to områder. Lesesvake elever kan ha problemer med å tilegne seg innsikt og/ eller med å få til rask og fullstendig automatiseringen. Eleven kan dermed ha vanskeligheter med å håndtere og bearbeide språket på detaljnivå og/eller ha problemer med å automatisere bearbeidningen av språklige detaljer og ha vanskeligheter med å koordinere dem med andre språklige prosesser. Det er mediasjonssvikten i ortografisk avkodning som beskrives hos den ”ikke-automatiserte leseren” i ”Road-Map” –modellen.

I følge Refsahl (2012) kan avkodingsvansker arte seg på flere ulike måter avhengig av følgende tre faktorer:

- 1) Årsaker og bakgrunn
- 2) Når problemene oppsto første gang
- 3) Hvordan de ble forsøkt løst.

Avkodingsvanskene er ikke bare en effekt av årsaker og bakgrunn med ”farges” og tillempes også av tidligere opplevelser og erfaringer. Dette stemmer overens med at eleven *”do not remain frozen in time at a particular phase”* (Spear-Swerling og Sternberg 1996:121).

Eleven trekker ofte på negative erfaringer i avsporingene gjennom lavere motivasjon, lavere praktiseringsnivå og lavere forventninger enn elever i normalutviklingsløpet, noe som kan forsterke lesevansken. Den ortografiske avkodingsavsporingen innebærer svekket ortografisk bevissthet, begrensede automatiserte ortografiske ferdigheter på lesenivå og muligens negative erfaringer, samt lav motivasjon.

4.3 Svak ortografisk avkoding – implikasjoner for eleven

For eleven vil svak ortografisk avkoding føre til en rekke utfordringer, for det er som Adams m.fl. (1998: 306) påpeker ”*Orthography, once learned, is not simply a reflection of linguistic knowledge. It plays a powerful role in influencing and shaping our knowledge about language*”. Det vil si at en elev med svak ortografisk kompetanse kan inneha mindre kunnskap og bevissthet om skriftspråkets oppbygging, og spesielt da ortografi og morfologi. En elev som har underutviklede ortografiske avkodingsferdigheter vil i tillegg forhindres i å miste effektiv tilgang til lesing, noe som igjen kan føre til ønske om mindre eksponering av tekst. Det å lese for å lære vanskeligjøres. Dette blir ekstra utfordrende for elever der skolehverdagens tekster har til hensikt at elever skal tilegne seg kunnskap.

Disse elevene bruker gjerne fonologisk strategi som ”back-up” ved ukjente og vanskelige ord med vanskelige ortografiske mønstre. På den måten får ikke eleven tilgang til å organisere erfaringene i en mer spesifikk ordkunnskapsbase. I mangel av denne kunnskapsbasen opplever eleven ordene som ”nye” hver gang de leser i motsetning til effektiv ordgjenkjenning der ord og orddeler kjennes igjen så mange ganger at det til slutt automatiseres. Den usikre ortografiske informasjonsbearbeidingen forhindrer at eleven gradvis kjenner igjen ord, som igjen svekker overblikk over språkets struktur. Motivasjonen senkes og eleven får mindre trening i lesetekniske ferdigheter og mister møte med nye fagbegreper i bøkene.

Den svake ortografiske avkodingsferdigheten vil kunne gi flere implikasjoner for eleven. I fortsettelsen vil jeg se på svake ortografiske ferdigheter i forhold til leseforståelse, selvoppfatning og kompensering, som er et utvalg av mulige implikasjoner.

4.3.1 Leseforståelse

Lesing er søken etter mening, ordavkodingen kan derfor ikke kompensere for sviktende forståelse av innhold. Selve fundamentet som leseforståelsen bygger på er avkodingen (Granberg 1996). Å lese med langsomt tempo, kan gjøre det vanskelig å holde på innholdet i en tekst fra start til slutt (Frost 2010). Det ultimate målet med lesing er å forstå tekst. Leseforståelse er grunnlaget for å lære i alle fag. Det handler om å kunne hente ut informasjon, å tolke og forstå tekster, finne fram i teksten og reflektere over tekstens innhold og form. Å bare huske informasjonen i en tekst vil derfor kunne sies å være en svak form for

helhetlig forståelse av teksten. Det tar tid for elever å lære at mening er reflektert i det skrevne ord på flere områder og nivåer (Adams m.fl. 1998).

Anmarkrud og Refsahl (2010) definerer leseforståelse som prosessen hvor leseren henter ut og konstruerer mening i tekst. For å oppnå leseforståelse må eleven aktivere bakgrunnskunnskap deriblant kunnskap om skriftspråk. Språkets form linker talespråk og skriftspråk i sammen, og elevens kunnskap om dette gjør det mulig for eleven å avkode tekst (Anmarkrud og Refsahl 2010). Som tidligere nevnt i teoridelen innebærer automatisert avkoding kunnskap om hvordan ord kan deles opp i enheter i ulik størrelse, og hvordan disse kan kjennes igjen i tekst. For at eleven skal oppleve teksten som lesbar må det være samsvar mellom tekstens kompleksitet og elevenes leseferdigheter. Leseren tar i bruk strategiske ”gjetninger”, noe som tilsier at *”Aktiv meningskonstruksjon innebærer nemlig at den som leser, tenker fremover om innholdet og ”gjetter” litt på ord og setninger (forutsigelser)”* (Anmarkrud og Refsahl 2010). For å kunne mestre en slik type strategi må eleven mestre sikker, hurtig og nøyaktig ordavkoding, for avkodingen legger grunnlaget for å forstå. Det er først da eleven kan tilegne seg systemer for å overvåke egen forståelse.

4.3.2 Selvoppfatning

Det å ha lesevaner innebærer ofte å ha vanskeligheter med tekstinteraksjon. Elever oppdager ofte sine lesevaner ved å observere andres lesning. Når elever opplever forskjeller mellom egen lesekompetanse og andre elevers lesekompetanse er det ikke uvanlig at de kompenserer eller velger unngåelsesstrategier (Refsahl 2010, Stuestøl 2010). For det er som Lyster (2011:22) påstår *”Det er truende for selvilde ikke å mestre, og enda mer truende er det når klassekameratene mestrer og de voksne rundt barnet eller eleven forventer at aktiviteten skal mestres”*. Disse eleven vil skjerme seg selv.

Høytlesing er krevende for svake ortografiske lesere. Stemmedføringen til eleven avslører hvordan eleven tilnærmer seg teksten og noe av elevens selvfølelse knyttet til tekst. I begynnelsen av den første leseopplæringen er det ikke uvanlig at elevene har en monoton ord-for-ord lesing. Er eleven usikker i ortografisk avkoding vil dette kunne føre til at eleven under lesingen fokuserer på et og et ord og ikke hele setningen. Dette vil kunne gjenkjennes ved at elevens stemmedføring høres hakkete ut. Det er først når korrekt trykklegging og intonasjon, samtidig korrekt og nøyaktig lesing av ord, at leseflyt inntreffer.

Bindeleddet mellom avkoding og leseforståelse blir dermed leseflyt, for leseflyten er i svært stor grad bestemt av ordavkodingsferdighetene (Høien 2007, Klinkenberg 2005). Det å ha en svekket flyt i stemmeføringen under lesingen kan bidra til å forsterke elevens dårlige selvoppfatning i lesing. Ved en slik stemmeføring vil eleven lett konkludere med at de har en annerledes lesing enn hos andre medelever. Læringsaktiviteter som høytlesing i klasse eller i gruppe, kan gi eleven opplevelse av lite tilstrekkelighet. Dette kan gi eleven en dårligere selvoppfatning innenfor området lesing.

Barn møter skolen med forventning om å lære å lese og skrive. Lesevanskene blir tydeligst når lesekravene er større enn leseferdighetene, for da har ikke en svak ortografisk leser mulighet til å avkode ordene og frembringe forståelse på samme tid. Sårbarheten til disse elevene beskrives av Godøy og Monsrud på følgende måte *"Elever som kommer på mellomtrinnet uten automatiserte leseferdigheter, blir spesielt sårbare og utsatte fordi lesingen der primært skal brukes for å tilegne seg kunnskap"* (Godøy og Monsrud 2009:80). Dette betyr at elever på mellomtrinnet som ikke har kommet i gang med lesingen har hatt mange nederlag (Stuestøl 2010). Elevens tro på egne evner og tvil om de kommer til å mestre lesing, påvirker selvbildet. Stuestøl (2010:16) fremhever at *"Lav selv vurdering og manglende mestringsfølelse kan føre til at bare en begrenset del av oppmerksomheten rettes mot lesingen"*. En konsekvens av dette kan være at resten av oppmerksomheten og den mentale energien blir brukt til å holde i sjakk egen engstelse for å ikke mestre igjen, og/ eller på å skjule vansken.

Likevel kan det være som Refsahl poengterer; *"Det viser seg ofte at personer med lesevansker, og som samtidig har hatt problemer med tidligere skolegang, har utviklet andre strategier, som noen ganger kan være til hinder for god lesing og læring"*. Disse strategiene er ofte av tre typer, nemlig kompensierende, beskyttende og misforståtte lesestrategier (Refsahl 2012). De misforståtte strategiene handler om at eleven har misforstår sider ved lesingen, og at denne misforståelsen må oppdages og korrigeres. Det kan for eksempel være bruk av tungvinn strategier under lesingen. Under punkt 4.3.2 vil jeg gå nærmere inn på kompensierende lesestrategier.

De beskyttende strategiene ser en gjerne ved at eleven sørger for på ulike måter å eksponere seg i minst mulig grad med tekst. Dette kan gi en Matteus-effekt som går i en sirkulær gang fra liten lesing til dårligere selvbilde i lesing. Ved ortografisk avsporing opplever eleven

frustrasjon som kan true selvbilde og ødelegge motivasjonen (Spear-Swerling og Sternberg 1996). I veldig tidlig i leseopplæringen eksponerer svake lesere i mindre grad for skrift enn det normale utviklede lesere gjør. Dette kan skyldes mange utakknemlige leseopplevelser (Castles og Nation 2006).

4.3.3 Kompensering

Hva skjer når teksten blir for vanskelig? Elever som har ortografiske vansker benytter ofte den fonologiske strategien under ordavkodningen. Når ordene blir lange og irregulære resulterer dette i mange feillesinger (Høien 2007).

For at elever skal lese effektivt, er det vesentlig at både fonologiske og ortografiske strategier utvikles (Lyster 2012). Å benytte seg av kompensatoriske strategier fører til at eleven ikke får styrket sin manglende ortografiske sikkerhet. Eleven benytter seg gjerne av tre ulike typer kompensering; å prøve å huske ord visuelt (som logografiske bilder), gjette og overdreven bruk av bildestøtte (Frost 2010). Det hender også at svake avkodere benytter seg av semantiske og syntaktiske holdepunkter for å kompensere (Granberg 1996). Men det kan også tenke at eleven lager seg "private" kompenseringsstrategier. Som eksempler på dette trekker Refsahl (2012:69-70) frem "*sier bokstavnavn inne i seg og prøver å huske bokstavrekkefølgen*", "*gjetter på ordet etter utseende eller lengde*" og "*hopper over ord som er vanskelige*". Eleven velger å jobbe kompensatorisk når en opplever at lesetempoet er tregt.

I takt med at tekstenes vanskegrad øker vil eleven få vanskeligheter med å mestre lesingen med kompensatorisk strategi, og leseutviklingen stagnerer. Alle lesere, som Frost (2010) påpeker bruker iblant deler av kompensatoriske strategier. Det er først når de kompensatoriske strategiene blir elevens måte å lese på, at tilgangen til utviklingen av en sikker og automatisert ortografisk avkoding svekkes. Svake lesere kan ikke stole på alternative læringsstrategier for å kompensere for svake ortografiske avkodingsferdigheter. Håndteringen av effektiv avkoding minsker i de tilfellene, og leseutviklingen stopper opp eller stagnerer.

4.4 Oppsummering av teoridel

Som vi har sett i dette kapitlet, er ortografisk avkodning et overbegrep for de prosessene som er i aktivitet når ord blir kjent igjen med hurtighet, nøyaktighet og sikkerhet. Ortografisk avkodning er den mest avanserte avkodingstypen. Med en slik type avkodning blir ord gjenkjent umiddelbart, som en helhet. Når den fungerer optimalt er det en meget rask avkodingsferdighet. Den stiller få krav til korttidsminnet og krever derfor lite mental energi i bruk.

Behovet for tid til å tilegne seg automatisering av ortografiske avkodingsferdigheter vil variere fra elev til elev (Frost 2010). Fullstendig fonologisk prosessering og analyse danner grunnlaget for utvikling av ortografiske strategier. Det er således nødvendig at automatiseringen må tas i betraktning på alle utviklingstrinn og klassetrinn i skolen. For å få opp lesetempoet må ortografisk avkodning sikres, og derigjennom omsettes sikkerhet til økt lesehastighet. Det betyr at sikkerhet kommer før hastighet, noe som kan omtales som Nielsens lov (Frost 2010). En kan derfor ikke forvente at en elev øker sin lesehastighet i forhold til et gitt tekstnivå, før eleven kan lese teksten med stor sikkerhet.

Leseteoriene som er fremhevet i denne oppgaven vektlegger at det er mange elever som tilegner seg gradvis utvikling og automatisering gjennom selvstendige lesestunder, mens andre elever trenger hjelp til å systematisere og samordne all ordkunnskap. Ortografisk avsporing indikerer at eleven trenger hjelp til å videreutvikle egne leseferdigheter på avkodingsnivå.

Svake ortografiske avkodingsvansker blir ikke en utfordring før leseren møter lesekrav som innehar en forventning om at leseren kan lese for å lære. På mellomtrinnet møter elever tekster, og ikke minst læreplankrav, som forventer at eleven mestrer fullstendig avkodning. På mellomtrinnet blir svake ortografiske avkodingsferdigheter et lesehandikap. Mens mellomtrinns elever med vanlig leseutvikling får bedre overblikk over teksten og forstår mer kompliserte sammenhenger i teksten, trenger elever med svake ortografiske vansker hjelp til å organisere og systematisere kunnskap på ortografisk og morfologisk nivå. Den svake leseren jobber dermed med å lære å lese, samtidig som medelever leser for å forstå og oppleve. For den svake ortografiske leser må huske på alle tingene som skal gjøres i avkodingsprosessen.

Når en tar normalfordelingen som grunnlag, vil det finnes svake ortografiske lesere på de fleste mellomtrinn. Disse elevene må finnes med kartlegging. De trenger ekstra støtte og hjelp fordi leseferdighetene ligger vesentlig lavere enn det som er vanlig for klassetrinnet. Disse elevene får gjerne problemer når skoletekstene blir mer kompliserte. Den ikke-automastierte leseren har lite kompetanse i ortografisk avkoding. Mange lesere mangler grunnleggende kunnskaper om hvordan ortografisk kunnskap kan brukes i lesingen. For å mestre automatisert avkoding, slik teoriene i dette kapitlet fremhever, inkluderer det at elever som ikke mestrer denne type avkoding, får eksplisitt støtte til å bygge opp sikre ortografiske (og morfologiske) identiteter. Det handler om å utvikle trygge kodingsferdigheter på ordnivå.

I neste kapittel vil drøftingen av tiltakene for elever med ortografiske avkodingsvansker bygge på teoridelen. Som det fremkommer av teoridelen er fonologiske ferdigheter, eksponering av tekst, utvikling av ortografisk kunnskap og begrepstrening essensielt for å utvikle ortografiske avkodingsferdigheter. Derfor er det disse fire områdene jeg vil drøfte i tiltakskapitlet. I tillegg til disse fire områdene vil jeg også se nærmere for muligheten til å styrke minnefunksjonen, slik at ortografiske representasjoner lettere kan lagres.

5 Skolerettede tiltak for elever med svake ortografiske avkodingsferdigheter

”The Simple View of Reading”, ”The Road-map” og ”En interaktiv lesemodell” tydeliggjør at læreren alltid må overvåke og iakttatte avkodingsferdighetene hos eleven. Det fremgår av teoriene at automatiseringen av avkodingen er en helt nødvendig betingelse for utviklingen av alle språklige læreprosessene i skolen. En forutsetning for å kunne sette inn tilpassede skolerettede tiltak for elever med svake ortografiske avkodingsferdigheter er å tilby elevene et metodisk opplegg med et bakenforliggende og oppdatert teoretisk fundament. Det er leseforskningen som bør bygge opp under hvordan leseundervisning skal tilrettelegges (Frost 2010). I praksis betyr det at læreren bør ha kjennskap til normal leseutvikling på detaljnivå, og samtidig kunnskap om hvor langt eleven har nådd i utviklingen av avkodingsferdighetene, og hva slags type og omfang av tiltak eleven bør tilbys. Første tiltak er dermed alltid å observere, kartlegge og analysere leseutviklingen til eleven. Det innsamlede datagrunnlaget innenfor området lesing sier også dermed noe om hvordan elevens helhetlige møte med skolehverdagen er. Neste skritt vil være å tolke resultat og å bruke det som utgangspunkt for systematisk språkarbeid.

Frost (2010) fremhever at det å avgjøre om elev har stått i stå og/eller om eleven er i ferd med å utvikle avsporsingsstrategier er et helt nødvendig grunnlag for valg av aktiviteter som skal benyttes til å hjelpe en elev videre på elevens utviklingstrinn. Betraktes avkoding som en språklig aktivitet gir det implikasjoner for hvilke læringsaktiviteter som bør tilbys. Å trene delferdigheter isolert vil da kunne tenkes å gi mindre effekt enn å oppøve avkodingsferdigheter samtidig som hele språket ses i naturlige sammenhenger. Leseproblemet som det fremstår skal være utgangspunktet for tiltak uansett årsaken som ligger til grunn (Refsahl 2012).

Det er spesielt to tradisjoner, ”phonics” og ”whole language”, som har preget debatten om hvordan lesing skal læres metodisk (Frost 2010 og Säljö 2001). Tradisjonen ”phonics” er basert på en syntetisk modell, der skriftspråkinnlæringen fokuserer på å lære å identifisere de enkelte lydene til å kunne kombinere dem til ord, og deretter opp til forståelse av språklig budskap (nedenfra og opp). Tanken er at leseforståelsen utvikles gradvis i takt med at

avkodingsteknikken blir mer automatisert. Lesingens prinsipper blir sett på som noe som er skapt og konstruert av mennesker, og ikke som en naturlig prosess. Lesingen må dermed læres og automatiseres. Den andre modellen er mer analytisk (ovenfra og ned) og blir kalt ”Whole language”, der læringen skal gå fra helhet til detalj, der forståelse blir viktigst i møte med ord i autentiske tekster. En effekt er at fokus på avkoding nedprioriteres.

Automatiseringen av lesingen blir sett på som en kommunikativ prosess, og undervisning kun rettet mot delelementer i språket forkastes. Eleven skal finne ut av avkodingen selv gjennom arbeid med tekster, og en eventuell opplæring i avkoding skal komme naturlig i leseprosessen. Disse to tradisjonene har preget den norske leseopplæringen i ulike perioder. Som oftest har dagens leseundervisning en blanding av analytiske og syntetiske innslag i (Säljö 2001). En slik blanding av de tradisjonene bli omtalt som en balansert leseundervisning og foregangsfiguren for balansert leseundervisning i Danmark og senere i Norge, er Jørgen Frost (Refsahl 2012 & Godøy og Monsrud 2008). Utgangspunktet i helhetslesing er jobbing med helhetlige tekster før en går inn på grundig arbeid med språklige detaljer i ord hentet fra teksten.

Å lære å lese med automatisering skjer ikke plutselig, men utvikles i en gradvis prosess. Når lesingen stopper opp ortografisk sett, tydeliggjøres det i framsatte teorier at eleven ikke kommer seg videre i utviklingen alene. Jamfør teoridelen vil ordkunnskap hjelpe eleven med å systematisere erfaringene med språkets struktur. Eleven skal kunne utnytte kunnskapen om ordkunnskap til å kjenne igjen deler i ord og ord. For å lese ortografisk forutsettes det at formen og betydningen av ordene kjennes igjen.

Tiltakenes hovedmål er å endre elevens avkodingsstrategier fra å være ufullstendige og uhensiktsmessige til at de blir sikre og automatiserte, slik at lesing blir et viktig læreredskap. Så hvordan kan vi legge til rette for undervisningsforløp der eleven får en reell sjanse til å bygge opp ortografiske avkodingskunnskaper?

5.1 Individrettede tiltak versus tiltak på klassenivå

Generelt bør skolen kunne legge forholdene til rette slik at eleven opplever faglig mestring i ordinære timer. Hos de fleste leserne skjer det en naturlig overgang fra fonologisk lesing til ortografisk lesing. Lesesvake trenger ofte eksplisitt (tydelig forklart) undervisning i klasserommet.

Metodiske tilnærminger overfor elever med ortografiske vansker bør balanseres. Stuestøl (2010:16) fremhever det slik: *”Utfordringen blir å ivareta emosjonelle forhold samtidig som eleven motiveres til videre arbeid”*. Første del av tiltakspakken bør inkludere fokus på å forklare hva en ortografisk avkodingsvanske innebærer og hvor avgrenset den er. Deretter er det sentralt å fokusere på det eleven får til.

Senere forskning støtter opp om at det er vanskelig for lesesvake barn å lære seg selv ortografisk avkodning selv. Det kan derfor se ut som intensiv pedagogisk opplæring kan være en kritisk faktor for å utvikle automatiserte avkodingsferdigheter hos disse elevene (Share 2004). Ehri (2005a) hevder at på tiltakssiden handler det om å overbevise lærerne til å få elevene til å se på de skrevne ordene, i de tilfellene de skal jobbe frem automatisert ordgjenkjenning, mer enn å dirigere dem til å bruke kontekst eller bilder som hint i lesingen.

Slike intensive opplegg på detaljnivå kan være vanskelig å gjennomføre i klasserommet. Eleven som har slike vansker, trenger ofte tett oppfølging. Det at eleven henger etter jevnaldrende avkodingsmessig, indikerer også at det er ugunstig med denne undervisningen i klasserommet. Derimot er det særdeles viktig at eleven får praktisert innlærte strategier i klasserommet, slik at mulig overlæring kan føre til automatiserte og stabile avkodingsferdigheter.

Videre vil jeg se på tiltaksområder som kan være med å styrke elevens ortografiske avkodingsferdighet. Teoriene som er vektlagt i denne oppgaven har til felles at de fremhever videreutvikling og opprettholdelse av fonologiske ferdigheter, videreutvikling av ortografisk kunnskap inkludert ortografisk sensitivitet og bevissthet, samt bevisst og tilpasset bruk av tekstsporing, som viktige områder å fokusere på. Det er disse tiltakene som vil stå i fokus i drøftingen. I tillegg vil jeg drøfte muligheten for bruken av arbeidsminneprogram.

Dette for å se om dette er et tiltak som kan lette minneprosessene i utviklingen av automatiserte avkodingsferdighet. Det gjøres da flere av de teoretiske perspektivene, som er beskrevet i oppgaven, vektlegger minnefunksjonen i innlæringen av ortografiske representasjoner.

5.1.1 Fonologiske ferdigheter

I oppgavens utgangspunkt klargjør jeg at oppgavens fokus er på ortografisk avkoding (elever med omfattende fonologiske vansker er utelukket). Videre drøfting vil vise at det likevel er helt nødvendig å se nærmere på elevens totale mestring av fonologisk avkoding. Eleven som er lesesvake ortografisk sett er ortografisk "sårbare" i overgangen fra fonologisk til ortografisk avkodingsfase og eleven kan i begynnende ortografisk kunnskapsbygging starte med å lese kompensatorisk eller overdreven fonologisk.

Å oppdage språkets form betegnes som "språklig bevissthet". De første årene på skolen er utvikling av fonologisk bevissthet viktigst. Det er ca. 44 lyder i det norske språk, og disse lydene bør mestres (Lyster 2013). Alle disse lydene skal kobles til riktig tegn, som er deres representasjon i skrift. Stavelseslesing er en del av den fonologiske avkodingen, fordi stavelsene bærer ikke mening, men rytmen. Elever som behersker fonologisk lesing, kan mangle kunnskap om at det å fokusere på vokalene og lese rytmen i ord kan være en støtte for å komme sikkert igjennom ord når ord skal avkodes.

Men hvorvidt skal vanskeligheter med stavelsesinndeling bare ses på som fonologisk eller også ortografisk basert? Egentlig vil det være begge deler. For eleven kan lytte seg frem til, hvor mange stavelser det er i ord, og man kan lytte seg frem til stavelsegrensene, men er det snakk om skrevne ord, vil det også kreve ortografisk kunnskap og oppmerksomhet for å kunne stavelsesdele ord korrekt og kunne utnytte stavelsesenheter under lesing. En elev som kun har begynnende ortografiske ferdigheter bør få tilbud om undervisning i stavelsesinndeling. Oftedal fremhever dette med "*Vi må være oppmerksomme på at det å kunne klappe og trampe stavelser i talte ord, ikke behøver å bety at også ortografiske stavelsesidentifisering og inndeling mestres*" (Oftedal 2012:19). Det å få eleven til å forstå at stavelsesrytmen tydeliggjort med klapp kan være til hjelp i lesingen, fordrer at eleven lærer hvordan stavelser kan brukes som et verktøy i lesingen. Ved å fokusere på stavelseslesing kan eleven få begynnende kjennskap til hva ortografisk ordavkoding innebærer, nemlig det å løfte

blikket bort fra en og en lyd, til større enheter i ordene (Godøy og Monsrud 2009). Stavelser er en av de mest høyfrekvente ortografiske enhetene som går igjen i ord, og det å kunne identifisere stavelser og andre høyfrekvente ortografiske representasjoner i skreven ord gir en positiv betydning for blant annet ortografisk ordlesing og ordgjenkjenning (Ofstedal 2012).

Det å ha svak fonologisk sikkerhet fjerner grunnlaget for å etablere ortografiske strategier (Frost 2010, Refsahl 2012). Det er den fonologiske sensitiviteten for manipuleringen av lyd og bokstaver som fremmer språklig bevissthet i ordene på ordgjenkjenningsnivå (Burt 2006). Ved sikker og automatisert fonologisk avkoding skjer det en fortløpende påvirkning til ortografiske strategier. Den ortografiske strategien legges ikke bort selv om eleven starter opp med ortografisk avkoding. Den fonologiske strategien integreres til slutt i den ortografiske strategien (Frost 2010). Eleven får kunnskap om lydrette ord, ikke-lydrette småord ved bruk av den fonologiske avkodingsstrategi, og det er nettopp denne sammensatte ordkunnskapen ortografisk lesing bygger videre på. På den måten kan en forklare hvorfor ortografisk avkoding er avhengig av fonologiske ferdigheter.

Etter at den fonologiske ordkunnskapen er bygd opp videreutvikles den i en glidende overgang til ortografisk avkoding ved at leseren utvikler ordkunnskap i lange lydrette ord, ord med komplekse strukturer, samt kunnskap om meningsbærende enheter (morfemer) (Frost 2010). Modellen "Road-map" vektlegger grundig utvikling av fonologien, da denne kunnskapen er grunnsteinen i videre lesing. Spear-swerling og Stenberg (1996) vektlegger at det ikke finnes en visuell snarvei til automatisk ordavkoding. Den viser også at å la eleven jobbe på et uhensiktsmessig høyt nivå, gir ingen effekt på leseutviklingen. Gjennom systematisk arbeid med fonologi legges grunnlaget for utvikling av automatisk ordavkoding inkludert ortografisk bevissthet, slik at kunnskap kan tas i bruk når tekst skal leses.

Det er derfor vesentlig at et av tiltakene til elever med svake ortografiske avkodingsferdigheter innebærer å sikre seg at fonologiske avkodingsferdigheter er stabile og sikre, ellers kan kun en ikke-ferdig utviklet ortografisk strategi benyttes av eleven. Eleven vil da prøve å huske ordbilder visuelt. Ved å gjenkjenne ord som ordbilder, mistes hele poenget med vårt skriftsystem, nemlig det at et lite antall bokstaver kan utrykke hele språkets mangfold (Granberg 1996). I tråd med det som ble beskrevet i leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Stenberg (1996) vil eleven da kunne gå tilbake til logografisk lesing, og samspillet mellom fonologisk og ortografisk prosessering vil forhindres. Selv om den

fonologiske og ortografiske avkodingen ser adskilt ut i modellen, fremhever Spear-Swerling og Sternberg (1996) at strategiene utvikles i et samspill. For elever med ortografiske vansker vil det være viktig at overgangen fra fonologisk fase blir eksplisitt. Først da kan ortografisk læring aktivere tidligere innlærte fonologiske og semantiske prosesser.

5.1.2 Eksponering av tekst

Tekstenes oppbygning på de ulike trinnene endrer seg i takt med forventet lesekompetanse hos elevene. Ut i fra en slik tankegang, kan en tenke seg at lærebokforfatterne ser for seg at elevene følger faste trinn i leseutviklingen. Det er nok mange elever i norsk skole som har fått høre at dersom de leser mer vil lesingen automatisk forbedres. Som tidligere nevnt, er det ikke så enkelt som så.

Å lese mange ganger som et lesemetodisk prinsipp innebærer at elevene leser den samme teksten mange ganger for å bli sikrere i ordene, samtidig som elevene jobber med et variert utvalg av ord. Å lese en tekst flere ganger kalles repetert lesing. Forutsetningen for at eleven kan lese repetert er at eleven har etablert sikre fonologiske avkodingsstrategier. Det finnes ulike typer av repetert lesing, og forskjelligheten ligger i om eleven skal lese repetert som en alene aktivitet, om den repeterte lesingen er knyttet opp til ulike leseoppdrag underveis eller om deler av teksten skal bearbeides underveis, eller etterpå (Klinkenberg 2005). Repetert lesing med tilknyttende språklige bearbeidingsaktiviteter har vist seg å gi større læringseffekt (Refsahl 2012, Frost 2010).

Den repeterte lesings viktigste mekanisme er å fremme utviklingen av et større ortografisk leksikon med bedre spesifiserte ortografiske koder (Klinkenberg 2005). Det er viktig at teksten eller ordene er tilpasset elevens leseferdigheter. Klinkenberg (2005) fremhever at den repeterte lesingen både kan inneholde lesing av sammenhengende tekst, høyfrekvente ord og repetert lesing av bokstavene, slik at benevningshastigheten av bokstavene økes og repetert lesing av ortografiske enheter som går igjen i mange ord. Å lese høyfrekvente ord listen mange ganger, kan gi sikkerhet i de ordene, men trenger ikke nødvendigvis gi rom for videreutvikling av ortografiske identiteter. Kuhn og Stahl (2013) konkluderer i sin meta-studie at vanlig leseopplæring ikke kan erstatte ordinær leseopplæring, for repetert lesing på egenhånd gir mindre positive entydige effekter enn voksenstøtte. Deres funn tyder på at det

ikke finnes systematiske forskjeller i det å lese samme tekst flere ganger som det å lese ulike tekster med overlappende vokabular og nokså likt innhold.

Helhetslesing, et godt eksempel på repetert lesing med detaljfokus, det handler om å arbeide bevisst med automatiseringen gjennom anvendelse av repetert lesing (Frost 2010). Det betyr i praksis at elevens leseoppdrag innebærer lesing av den samme teksten før og etter at deler av teksten tas ut for bearbeidelse i mindre systematiske deler. Å lese teksten i etterkant sikres automatiseringen av det som er innøvd. I helhetslesing består lesingen av både forståelse og avkodning. Variasjonen i for eksempel setningsoppbyggingsoppgaven viser både å inneholde en språklig oppgave og avkodingsoppgave. Eleven må avkode ordene nøyaktig for at setningen kan dannes, og derigjennom kan forståelsen for hele setningen dannes. Etter hvert kan kompleksiteten i setningsoppgaven økes ved å rette den språklige oppmerksomheten mot ord som hører sammen inne i setningen.

Frost (2010) fremhever at et vanlig problem er at læreren lar elever med lesevansker praktisere lesingen på et for høy tekstlig nivå til at eleven kan få fremgang i lesingen sin. Grunnbetingelsen for leseutviklingen blir undergravd når elever strever med for vanskelige tekster med lite direkte støtte. En slik type eksponering for tekst kan forhindre opplevelse av lesemestring og den gode leseopplevelsen blir lett svekket. For kun avkodning, vil ikke motivere for videre lesing. Tekstene må derfor passe både med hensyn til vanskegrad og innhold (Stuestøl 2010). Dersom elever som avsporer i leseutviklingen jobber med for vanskelige tekster på skolen, medfører dette at automatiseringen ikke finner sted (Frost 2010). En annen mulighet med for vanskelige tekster er at eleven forsøker å automatisere usikre og uhensiktsmessige strategier (Elbro 2001). Å bruke konsentrasjonen til å mestre den ortografiske avkodingen forhindrer videreutvikling av ”gjettestrategier”.

For å eksponere eleven med optimale tekster hevder Frost (2010) at elevene bør tilbys to nivåer av tilpassede tekster, nemlig tekster til lesing på undervisningsnivå og automatiseringsnivå. Når eleven skal arbeide med å bygge opp den ordinnsikten som kreves for å kunne utvikle lesingen bør tekster som ligger i den nærmeste utviklingszone velges. Dette er tekster der eleven mestrer å lese omtrent 80% av ordene. Med en slik vanskelighetsgrad får eleven mulighet til å jobbe systematisk med utfordrende ord, og erfaringer med forskjellige ords oppbygning og betydningsnyanser kan systematiseres. I de situasjoner der eleven skal jobbe med å automatisere lesingen, bør tekster der eleven mestrer

å lese 90% av ordene velges. Denne differansen i prosent utgjør at eleven umiddelbart klarer å lese mesteparten av teksten selvstendig, og at sjansen for opplevelse av mestring økes (Frost 2010).

Det er svært avgjørende at eleven stadig leser mye på det nivået hun/han mestrer, og at eleven lærer seg noe gjennom lesingen. Lærerens oppgave blir å hjelpe eleven å finne lesestoff med passende vanskelighetsgrad, slik at eleven får mulighet til å lære seg ortografiske representasjoner presist og på en repeterende måte i tekst og på kryss av tekster sånn at automatisering kan skje.

5.1.3 Minnetrening

I de teoriene som har stått i fokus i denne oppgaven har det fremkommet at ordgjenkjenning nyttiggjør seg minnet hos eleven i ulik grad. Det er fremhevet at *”Et dårlig korttidsminne kan virke forstyrrende inn på tidlig leseutvikling”* (Lyster 2013:61). Dårlig kvalitet på korttidsminnet kan også vanskeliggjøre effektiv og nødvendig bruk av langtidsminnet i lagring av ortografiske identiteter. Som et av tiltakene for svake ortografiske avkodere kan en tenke seg at en forbedring av minnefunksjonen vil øke elevens kapasitet til å lagre og å gjenkjenne ortografiske identiteter. Det vil derfor være av interesse å se om minnefunksjonen er trenbar ved hjelp av arbeidsminnetrening.

En av årsakene som nevnes til de ortografiske lesevanskene er svak minnefunksjon (Godøy og Monsrud 2011). En vil kunne tenke seg at oppøvelse av forbedret minnefunksjon vil kunne gjøre det lettere å tilegne seg ortografisk ordavkodning. Overføringsverdien fra arbeidsminneprogram til faglige ferdigheter innenfor verbalt språk, matematikk, generell problemløsning og lesing er liten (Melby-Lervåg 2010). En viktig komponent i forbedring av minnefunksjonen er vekst i kunnskapen om ordenes betydning. I følge dette synet er et av de beste tiltakene systematisk begreps trening (Ottem m.fl.2011). Ottem hevder at det er en sterk sammenheng mellom begrepsutvikling og utvikling på andre kognitive områder. Trygghet i begreper kan gi leseren presise forventninger. For å kunne mestre det må en kunne lage forbindelser mellom egen bakgrunnskunnskap og tekstens innhold.

5.1.4 Utvikling av ortografisk kunnskap

Elever som har langsomme ortografiske avkodingsferdigheter trenger å tilegne seg ortografisk kunnskap. En rekke forskningsundersøkelser har vist at variasjon i ortografisk kunnskap kan forklare unik variasjon i ordlesning utover variasjon forklart av fonologiske kunnskap (Nielsen 2014). Det er derfor viktig at elevene lærer å forholde seg til større elementer enn bokstavene, og at de kan kode om på bokstavsekvensnivå, på morfemnivå, at de kjenner de betydningsbærende elementer, enkeltord, forstavelser og endelser (Frost 2010, Oftedal 2013, Lyster 2011). Arbeid med morfemer vil være en viktig støtte for å bygge opp ortografiske identiteter (Lyster 2011). Det gjelder å ta vare på elevenes behov for å videreutvikle kunnskapen fra og med det nivået de befinner seg på. Det handler om å skape nysgjerrighet og lyst til å utforske ord, nettopp for å få erfaring med ords forskjellige ords oppbygging og betydningsnyanser.

Ortografisk trening og læring kan føre til at både den fonologiske og ortografiske ordavkodingsstrategien mestres bedre (Oftedal 2013). Avkodingen må læres så grundig at automatisering kan oppnås. Systematisk trening ved å lære om orddeler vil støtte eleven i å bli mer bevisst i møte med nye ord. Å utvikle bevisstheten om ord innebærer i følge Stuestøl (2010) at eleven må trenes i å rette oppmerksomheten mot ordenes ortografiske struktur, slik som for eksempel forstavelser og hyppige brukte bokstavsekvenser. I tillegg til at eleven får kunnskap om ortografiske struktur, må det vies mye tid til, som den teoretiske gjennomgangen også viser, å veilede eleven i å bruke denne kunnskapen når hun/han leser (Spear-Swerling & Sternberg 1996, Refsahl 2012, Stuestøl 2010, Frost 2010, Oftedal 2013, Lyster 2012).

Det kan legges til rette for økning i ortografisk kunnskap ved å rette oppmerksomheten mot ordenes ortografiske struktur. Dette er jobbing med språklig bevissthet, men i en annen form enn språklig bevissthet i fonologisk avkoding. Nå handler det om å støtte eleven i å gjenkjenne deler i ord og i å finne fram til språkets systematikk. Den syntaktiske strukturen i en setning er forbundet med organiseringen av innholdet, og ved å rette et bevisst blikk på setningsoppbyggingen kan eleven oppfatte innhold i en tekst raskere. Målet med lesetreningen er å forstå hvordan en kan identifisere ord hurtig og korrekt. Det er ikke nok at en ferdighet læres, den må også automatiseres. Dette gjelder i høyeste grad ortografisk avkoding.

I boken ” Når lesing blir vanskelig” skrevet av Refsahl (2012), i boken ”Prinsipper for god leseopplæring” skrevet av Frost og i heftet ” Spesialpedagogisk leseopplæring –en veileder” skrevet av Godøy og Monsrud (2011) konkretiseres treningsopplegg for svake ortografiske avkodere. Både forfatterne av heftet og Refsahl fremhever at de har hentet inspirasjon fra Frost (også noe fra Sørensen) sin tankegang om tiltak for svake lesere. Likt for dem alle, er at de legger Spear-Swerlings & Sternbergs modell til grunn for utarbeidelsen av forslag til tiltak. Videre vil jeg fremheve hva disse forfatterne helt konkret tenker at elever med svake ortografiske vansker (ikke-automatiserte lesere) bør arbeide med på detaljnivå.

I bøkene og i veiledningsheftet fremheves viktigheten av fokus på læring av regler for stavelsesdeling av ord, praktisering av stavelestrening via brikkestaving, arbeid med stavelsesbevissthet i skjemaer og i gittermønster, silhuett-trening med uregelmessige ord, puslehistorier og arbeid med morfemer. I tillegg trekkes frem fokus på grammatikk, der ord bøyes i skjemaer, samt fokus på syntaksoppbygging og repetert lesing (detaljoppgavene er knyttet til denne teksten). Under følger eksempler av noen av oppgavene som trekkes frem:

Or-	-to-	-gra-	-fi
..	-to-	-gra-	-fi
..	..	-gra-	-fi
..	-fi
..

Brikkestaving:

Her jobbes det med visuell- og auditiv analyse av enkeltord. Å jobbe på denne måten blir lydkunnskap, lydbinding, stavelseslesing og skriving styrket samtidig

K	V	K	K	V	K	K	V	K	V
	O	R	T	O	G	R	A	F	I

Gittermønster:

Her skal ord plasseres inn i skjemaet. K står for konsonant og v står for vokal . Eleven skal oppøve bevissthet rundt vokalens og konsonantens rolle i ord.

Jeg	vil	læ-	-re	å	le-	-se.
-----	-----	-----	-----	---	-----	------

Jeg vil lære å lese.

Puslehistorier:

Tekstens lengde og kompleksitet avgjøres ut i fra elevens kompetanse. Først leses teksten

med nødvendig støtte. Vokaler og stavelser markerer eleven. Stavelsesbrikkene klippes, og eleven skal sortere brikkene i ulike kategorier (som for eksempel forstavelser, punktum, enstavelsesord og tostavelsesord) og pusle i sammen stavelsesdelene. Når teksten er oppbygd, leses den på nytt. Til slutt legges teksten bort, og eleven skal gjennomføre en hentediktat der teksten skal skrives i sin helhet.

Arbeidsark for analyse av lydrette og lydrette ord:

Lydrette ord	Ikke lydrette ord	Hva er vanskelig
	ER	Æ lyd som e
	SKJÆRE	Skj- lyder ikke s-k-j

For å videreutvikle ortografisk kunnskap brukes analysearket til å bli kjent med sammensatte og enkle grafemer i lydrette og ikke-lydrette ord.

Jobbing på et slikt eksemplifisert detaljnivå begrunnes med at ikke-automatiserte lesere ofte benytter seg av en overflatisk gjettestrategi. Normaltutviklede lesere støtter opp om deres kunnskap om lyd-symbol relasjon når de er konfrontert med et ukjent bokstavmønster, en ikke-automatiserte leser velger heller å hoppe over eller å gjette. Når en blir avhengig av å gjette på ordene, står en kun igjen med et lesevokabular som er lært fra før. Når tekstene øker i kompleksitet finnes det ikke alltid støtte for gjettingen i teksten. Dersom lesevokabularet er begrenset, betyr det i praksis at en mangler grunnteknikker for å lese nøye. I slike tilfeller vil det være viktig at eleven lærer hvordan ordene egentlig er bygget opp (Refsahl 2012). Dette gjøres ved nøyaktig jobbing med ordene i læringsøktene, det vil si på et ”pirkenivå”. Videre fremhever Refsahl (2012: 78) at ”*Prosessfokus, funksjonell læring og nøyaktighet vil kunne danne grunnlag for et bevisst og solid læringsgrunnlag på veien mot mer automatiserte og integrerte leseferdigheter.*” Med dette følger et krav til læreren væremåte. Læreren skal være tydelig leder av læringsarbeidet ved å kreve nøyaktig jobbing på detaljnivå. For å oppnå funksjonell læring av ortografisk kunnskap er nøyaktighet i treningen en forutsetning. Elever som undervises på dette nivået skal settes i stand til å forske og oppdage ortografiske enheter.

Når tiltak skal iverksettes må også læringsøktene ha mål. I den forbindelse vil det være hensiktsmessig å vite om hva slags mål en kan sette innenfor utvikling av ortografisk avkodingsferdigheter.

For elever med svak ortografisk kunnskap er, mener Refsahl (2012:112) følgende læringsmål sentrale:

1. Kan utforske ord ved hjelp av fonemgrafemiske og analoge strategier
 - kan skille mellom lydrette og ikke-lydrette ord
 - Oppdager og automatiserer høyfrekvente og lavfrekvente sammensatte grafemer i ord som for eksempel: kj-, -ng, -ing-.
 - Oppdager ikke-lydrette elementer i ord som for eksempel når j-lyden skrives med gj- og hj.
2. Kan utforske regler for ikke-lydrett ortografi
 - Sammenligner og grupperer ord med felles ortografiske trekk
 - Gjør slutninger om mulige staveregler
 - Lærer unntak fra stavelesereglene
 - Kan huske ikke-lydrette ord som ikke kan forklares med en regel
3. Kan nyttiggjøre seg morfem-og grammatikk-kunnskap
 - Kan finne ordets minste betydningsbærende enheter (morfemer) og finne rot- og bøyningsmønstre
 - Gjenkjenner delene i sammensatte ord
 - Kjenner til betydningen av de vanligste stavelsene, og kan forklare hvordan de endrer et ords betydning når de settes til eller tas vekk.
 - Kjenner til de vanligste bøyningsformene i de ulike ordklassene.

Som det fremgår av målene vil utviklingen elevens ortografiske sensitivitet stå i sentrum. Gjennom oppdagelser i ord, vil eleven kunne samle inn kunnskap om særegenheter i skriftspråket som gjør det lettere å avkode. Share (2004) utviklet en selvinnlæringshypotese, der det påpekes at elever tilegner seg ortografiske representasjoner gjennom selvstendig lesing av tekst. Som det har kommet frem i oppgaven er det slik at elever med lesevansker trenger eksplisitt undervisning for å oppnå målene. Læring på et slikt omfattende detaljnivå skjer for den svake leser i et samspill med en lærer. Elever som strever med å avkode ortografisk, må ha eksplisitt og detaljert hjelp med hvordan tekst bør leses. Barn med ortografiske avkodingsvansker utvikler ikke av seg selv husketeknikker og huskereglene (Lyster 2013). Den som leser langsomt belaster sin egen hukommelse med mange detaljer under lesingen ved at leseren ikke vet hva som skal vektlegges og hva som kan oversees. Det er nødvendig å fokusere på ordstruktur, der oppbyggingen av kunnskap om ord med

uregelmessig stavemåte. Behov for at det blir et system i erfaringene de får er også høyst tilstede.

Her er et eksempel på bruk av lydbokser, sånn at eleven kan oppdage og automatisere høyfrekvente og lavfrekvente sammensatte grafemer i ord som for eksempel kj-lyden.

Elever som jobber på fonologisk avkodingsnivå er vant til lydbokser som ser slik ut:



S	O	L
---	---	---

For å oppnå kompetanse om komplekse grafemer kan oppgaver som for eksempel dette gis:



KJ	Ø	T	T
----	---	---	---

Gjennom en slik oppgave kan eleven få forståelse for hvordan enheter kan gjenkjennes og automatiseres. Eleven vil da kunne bevege seg fra fonologisk avkoding til ortografisk avkoding. Å lese ortografisk innebærer at eleven kjenner formen på ordene godt.

Å forstå det morfematiske prinsipp betyr at eleven har forståelse for at morfemer har en konstant form, selv om uttalen av morfemet kan endre seg fra ord til ord. For *”Barnas morfologiske kompetanse er knyttet til den kunnskap og bevissthet de har om ordenes oppbygging”* (Lyster 2013:27). Vesentlig for ordavkodingen er bevisstheten om ordbøyninger og orddannelser finnes i eller er morfemene, og at de har et semantisk innhold og lydstruktur. For å kunne manipulere og identifisere morfemer kreves det et visst nivå av fonologisk kompetanse. Effekten av morfologisk trening er størst når eleven kan være mer meningssøkende i sin lesing når de har knekt lesekoden. Alle morfem har en lydside, en innholdsside og en fonologisk side (Lyster 2013). Den ortografiske lagringen og identifiseringsprosessen kan styrkes av kunnskap om morfologisk oppbygging. Morfologisk kunnskap innbyr til rask tilgang til de betydningsbærende enhetene og muligheter til å danne nye ord.

Frost (2010) fremhever at effektiv ordgjenkjenning er avhengig av at nye språklige innsikter utvikles og at automatiseringen av disse innsiktene koordineres med annen kunnskap og integreres i mer avanserte lesemåter. Avkodingskunnskapene må videreutvikles og

vedlikeholdes gjennom hele skoleløpet. Eleven skal få et fortrolig forhold til symbolene. Vitsen å lese ordene, men også å forstå dem. Det er essensielt å hjelpe eleven til selv å ta aktivt i bruk kunnskap om ordavkodning.

Det handler om å bygge opp ordkunnskap gjennom spesifikk særtrening. Ortografisk trening handler om å undersøke skrivemåten, og å lære det som er forskjellig og likt i ord. Refsahl omtaler dette som et holdningsskifte fra å tro at ordene skal huskes eller leses ved hjelpe en-til-en lydskorrespondanse, til å tenke at ordene skal avkodes ved hjelp av ortografisk kunnskap (Refsahl 2007). Å hjelpe eleven å bli en ”systematisk samler” av ortografiske representasjoner, er en forutsetning for fremme automatisert ortografisk avkodning hos svake lesere.

5.1.5 Begrepsinnlæring

Jobbing med utvikling av ortografiske ferdigheter ekskluderer ikke fokus på begrepsinnlæring, men inkluderer. Det å avkode et ord ortografisk innebærer ikke, som tidligere beskrevet, automatisk forståelse. Eleven kan ha klart å lese hele ordet, men trenger nødvendigvis ikke å vite hva det betyr. Men det er som Frost (2010) påpeker, sikker og automatisert avkodning gir vanligvis god leseforståelse. Som vist i den interaktive lesemodellen er forståelsen en sideordnet prosess, som ukomplisert og automatisk finner sted når avkodingsferdighetene øker. Likevel kan det være at langsom lesefunksjon har forhindrer elevens tilegnelse av typiske skolefaglige begreper. I slike tilfeller vil det være nyttig å rette oppmerksomheten direkte mot utvidelse av begrepsapparatet. En slik type begrepsopplæring må bygge videre på elevens eksisterende begrepsapparat (Ottem m.fl.2011, Adams 1998).

I skolealder skjer det en enorm vekst i ordforrådets størrelse og nyanseringer av betydninger i ord begynner å vokse frem. Begrepssystemet får flere begreper og begrepssystemet utvides. Rundt tiårsalderen er eleven i stand til å definere abstrakte ord, og orddefinisjonene deres går over til å bli mer generelle og abstrakte (Golden 2009). Den største påvirkningsfaktoren for vekst i vokabularet er lesing (Adams m.fl. 1998). Dette skaper et dilemma for svake lesere. Adams mfl. (1998:313) uttrykker det på følgende måte: *”In effect, this raises a new literacy barrier for poor reader, who have neither the capacity nor the disposition to keep up, mess less catch up”*. Dette betyr at elevens ortografiske avkodingsferdigheter kan begrense en

elevs kapasitet til vokabularvekst. Målet med ortografisk avkodning er å utnytte kodesystemet til å forstå og skape mening i tekst med støtte i ordforrådet.

Hvor mange ord eleven forstår og hvor godt de forstår handler om en elevs ordforråd (Anmarkrud og Refsahl 2010). Når eleven leser tekster med flest kjente ord åpner det opp for muligheten til å lære nye ord. For elever som ofte treffer på skolefaglige tekster med mange kjente ord, og som allerede har et godt ordforråd og tekstforståelse, vil ha godt grunnlag for å lære seg nye ord i teksten. For elever med et mindre utviklet vokabular og som samtidig møter på tekster med mange nye ord, vil det være vanskelig for å trekke slutninger om nye eller ukjente ords betydning (Anmarkrud og Refsahl 2010).

Veksten av ordforrådet til elever er også avhengig av muligheten til å tilegne seg nye ord i skolefaglige tekster. For elever med ortografiske vansker vil en ikke-automatisert ordavkodning svekke muligheten til å fokusere på ordenes innholdsside, noe som der igjen gir ugunstige vilkår for tilegnelse av nye begreper. For å sikre seg at elever med slik type vanske får med seg skolefaglige begreper, kan det være hensiktsmessig å fokusere på grundig tilnærming til begreper. Å lære nye ord grundig handler om å fokusere på ordenes form, bruk og innhold (Golden 2009, Ottem m. flere 2011). Det er disse tre aspektene som er viktig i ordlæringen. I den sammenheng anbefales strukturert begrepsopplæring som metode, for det ser ut som barn som jobber med begreper på den måten oppnår en generaliseringseffekt i forhold til læring av nye begreper (Ottem m.fl. 2011). Et viktig element i metoden er å aktivere, hente frem og bygge videre på elevens forkunnskap om de ulike begrepene.

Til tross for ortografiske avkodingsvansker kan det være at eleven har et godt utviklet ordforråd, men tilgjengeligheten til tekstens innhold svekkes grunnet dårlig automatiserte avkodingsvansker og ikke vansker med lytteforståelse. I slike tilfeller vil det være hensiktsmessig å fristille eleven fra avkodningen via lydbøker eller høytlesing, slik at eleven kan jobbe med å forstå teksten. Likevel vil utvidelse av begrepsapparatet aldri være feil å fokusere på for både svake lesere og lesere som følger normal leseutvikling. Å fokusere på meningsinnholdet i en tekst på enten begrepsnivå eller/og på et mer morfologisk nivå vil kunne lette avkodningen for alle typer elever.

5.2 Oppsummering av tiltaksdel

Å velge et bevisst valg av tiltak innebærer kompetanse i hva en bør tilby elever med svake ortografiske avkodingsvansker. Det viktigste er å vite hva eleven kan og ikke kan alene og sammen med noen. Læreren må kunne vurdere og observere elevens avkodingsferdigheter sett i lys av hvordan normal leseutvikling forløper. Tiltakene kan derfor defineres i forkant og velges ut i forhold til elevens utviklingstrinn. Elevens ortografiske avkoding i etterkant av tiltakene, vil kunne si om hvorvidt eleven har profittert på tiltakene.

For som tidligere nevnt, vet vi at jo lengre en elev går uten nødvendig kyndig leseveiledning, jo vanskeligere blir det å få eleven i "rett" lesespor igjen (Spear-Swerling og Sternberg 1996). Med tiltak iverksatt så fort eleven får vanskeligheter, øker derfor sjansen for at eleven opplever færre negative opplevelser med lesing.

Elever som har avsporet ortografisk trenger tiltak som omfatter tekstsponering, styrking eller oppbygging av ortografisk bevissthet, sensitivitet og kunnskap, samt en sjekk av hvor stabil, sikker og fullkommen fonologisk bevissthet og avkoding er. Forskningen viser også at oppbygging av morfologisk kunnskap kan lette avkodingsprosessen. Å oppnå automatisert avkoding krever øvelse. En stor del av forskningen påpeker at for svake ortografisk lesere vil det å utvikle ortografiske identiteter krever arbeid på detaljnivå. Å utvikle automatisering handler blant annet om å lære å lese med hastighet. For å oppnå det må eleven eksponeres for tekst. Tekstsponeringen må inneha tilpasset vanskegrad og innhold. Ved å jobbe eksplisitt med ortografiske detaljer i teksten økes sjansen for at eleven utvikler bedre ortografisk avkoding. Jobbingen på detaljnivå må inneha en systematisk organisering, slik at eleven lettere danner presise ortografiske representasjoner. Eleven utvikler også ortografisk kunnskap ved å lære hvordan lengre ord kan leses hensiktsmessig ved hjelp av ulike ortografiske og morfologiske enheter, ved å lydgeneralisere bokstavsekvenser, ved å bruke fonologisk informasjon som for eksempel stavelser effektivt og ikke minst ved å utvikle ortografiske og ordspeisifikk kunnskap.

Melby-Lervåg (2010) hevder at før en setter i gang med tiltakene bør en reflektere over sannsynligheten for at tiltakene skal ha effekt, og om de er trenbare. Det handler om å trene

på det som er symptomene til hovedvansken. Dersom trenbarheten ikke er tilstede, bør kompensatoriske tiltak iverksettes.

Forutsetninger for implementering av individrettede tiltak er blant annet at eleven ser på seg selv som en aktiv aktør i læringsprosessen og at læreren modellerer og medierer. Oftedal (2012) fremhever at eleven øker sin egenaktivitet i lesingen ved å lære "se-metoden". Det handler å oppmuntre eleven til å se etter bokstavmønstre i ord. På den måten kan språklig identitet integreres i ordets visuelle form. Eleven selv må være en aktiv detektiv i ord. I læringsøktene blir det viktig å inspirerer elevene til å bli nysgjerrige på. Elever med lesevansker blir gjerne passive aktører i sin egen skoledag. Lesing innebærer et møte mellom leser og tekst. Leseren må være aktiv for å tilegne seg stabil og sikker kunnskap. Dysthe hevder at den store utfordringen ligger i å få til samspillet så godt mellom lærer og elev og elevene seg i mellom, at læring faktisk skjer (2003). For å få dette til må læring og samspill knyttes i sammen. *"Og det er nettopp i interaksjonen mellom mennesker at kunnskaper og ferdigheter får liv"* (Säljö 2012:256). Å begrense leseutviklingsaktiviteter til individuell lesing, kan for mange elever med ortografiske vansker være en ulempe. Mange av disse har behov for eksplisitt veiledning, noe som innebærer behov for sosial interaksjon og diskusjon. Eleven trenger å vite hvorfor tiltakene iverksettes og hva som er målet med tiltakene. Det dreier seg om å fremheve et aktør og ikke brikke syn.

Læreren demonstrerer eller modellerer viser hvordan en anvender strategien, vanligvis ved å tenke høyt samtidig som en bruker samme tekst som elevene bruker. Mediert læring innebærer at læreren tilbyr formidling inkludert elevstøtte som eleven kan utnytte i samarbeid med læreren. Eleven blir så eksponert for gjentakelser der læreren litt etter litt minker eller fjerner sin støtte ettersom eleven selv klarer å anvende kunnskapen. Elevens utviklingsløp i den nærmeste utviklingssonen krever sensitivitet hos læreren. Ved hjelp av modellering er det mulig å få eleven mer aktive og bevisste (Frost 2010)I samarbeidssituasjonen, der lærer og elev deltar, må læreren hele tiden foreta valg om hva støtten bør inneholde og hvordan den skal gjennomføres.

6 Oppsummering og avslutning

Lesing er sammen med skriving, de dominerende læringsaktivitetene i skolen. Å lese er en språklig aktivitet, hvor lesingens hovedmål er å skape mening. Definisjonen som ”The Simple View of Reading” fremhever er at lesing inkluderer både avkoding og forståelse. Ortografisk avkoding er et overbegrep for de prosessene som er i aktivitet når ord blir kjent igjen med nøyaktighet, hurtighet og sikkerhet. Denne avkodingsferdigheten stiller få krav til mental kapasitet.

Svake ortografiske avkodingsferdigheter blir først en utfordring når det stilles krav om at disse ferdighetene er på plass. Bevisst bruk av kartleggings- og screeningsmateriale vil avsløre en mulig avkodingsvikt. I tillegg kan bruk av modellene ”Road-map” og ”En interaktiv lesemodellen” være til hjelp i analysearbeidet.

Oppgavens fokus har vært på mellomtrinnslevene som ikke mestrer forventet leseferdigheter, på grunn av svake ortografiske avkodingsferdigheter. I Spear-Swerling og Sternbergs modell omtales disse leserne som ikke-automatiserte lesere. Disse leserne avkoder gjerne langsomt og nøyaktig, men i mer komplekse tekster preges lesingen av omtrentlig og overflatisk lesing. Å ha ortografiske avkodingsvansker innebærer at sikkerhet og hastighet uteblir i lesingen. Elevens avkodingsferdigheter er dermed ikke automatisert. Svake ortografiske lesere kan ha ulik grad av lytteforståelse og utvikling av ortografiske kunnskap. I mangel på fullstendige avkodingsferdigheter utvikler de kompenseringstrategier.

Tiltak som behøves for elever som har avsporet ortografisk foreslås i denne oppgaven til å være følgende:

- Teksteksponering som er tilpasset elevens leseprofil.
- Styrking eller oppbygging av ortografisk kunnskap, inkludert ortografisk bevissthet og sensitivitet, på detaljnivå.
- Sikre stabil og fullkommen fonologisk bevissthet og avkoding hos eleven.

Tiltakene må være gjennomtenkt, for å sikre en best mulig effekt. Hvis tiltakene legges for høyt, eller lavt i forhold til elevens ferdigheter, vil tiltakenes kunne stagnere elevens leseutvikling. Dette tilsier at tiltakenes innhold og omfang bør stå i samsvar med elevens leseprofil. Tiltakene legger opp til et interaktivt samarbeid mellom lærer og elev, dette tilsier

en aktiv lærer- og elev-rolle. Det er i dialog og samspill ortografiske representasjoner skal diskuteres og samles for igjen kunne sikre stabile og varige ordgjenkjenningsskunnskap.

Avslutning

Skolen skal være en viktig arena for elever, også for de med svake ortografiske avkodningsferdigheter. På skolen skal alle tilbys tilpasset opplæring ut fra evner og forutsetninger. I den generelle delen av læreplanen poengteres dette med at elevene skal oppleve likhet gjennom ulikhet. Dette betyr i praksis at elever med svake ortografiske vansker skal få hjelp til å utvikle forbedrede avkodningsferdigheter på skolen. Det er på skolen de skal ha ekspertisen til å vite hva slags tiltak som bør iverksettes for eleven.

Flere foreldre har nok opplevd å høre ”vi må vente og se”. Forskningen som jeg har brukt i denne oppgaven fremhever at elever med avkodningsvansker i svært få tilfeller utvikler ortografiske ferdigheter alene. Erfaringsmessig vet en at normalt utviklede lesere utvikler automatiserte avkodningsferdigheter raskt. Sånn sett kan en tenke at en forsinket leser bare kommer litt etter, og at det er det en skal vente på. Når en vet hva slags konsekvenser disse vanskene kan føre til, vil det være lite hensiktsmessig å se om det går over. Teorigrunnlaget i denne oppgaven påpeker at svake lesere trenger støtte i utviklingen av ordkunnskap. Dersom ikke det skjer, er det sannsynlig at eleven vil utvikle kompensierende lesestrategier og unngåelsesstrategier.

La oss håpe at alle elever med svake avkodningsferdigheter kan få tidlig kvalifisert hjelp med en voksen som modellerer og medier på en god måte. Elever skal ikke oppleve å utvikle dårlig selvoppfatning og svak leseforståelse fordi den kvalifiserte hjelpen uteblir. Norsk og internasjonal leseforskning er gode bidragsytere til å fortelle hva slag type tiltak som er hensiktsmessige for disse elevene. I denne forskningen fremkommer ikke prinsippet ”vente og se” som forslag til tiltak. Det er her PP-rådgiverne kan bidra inn i skolen, på systemnivå, for å kartlegge og bistå med tiltak.

Lesingen ”rocker” når den fungerer. For det er sånn det oppleves for en elev når han/hun har knekt lesekoden. En gang utbrøt en elev høyt (på grupperommet jeg drev med spesialundervisning) ”det skjedde noe”. Dette var en gutt som lett kom i trøbbel med andre elever, så min første tanke var at noe hadde oppstått. I det jeg går mot ham for å høre om hva som har skjedd, utbryter han plutselig ”det står is der - jeg kan lese!”. Etter to år med hard

jobbing hadde endelig denne eleven klart det som var hans drøm, nemlig å lære å lese. Vi ble fort enig i gruppen at dette måtte feires. Det så gutten seg enig i, men han måtte bare lese noen ord først.

I arbeid med eldre elever har jeg opplevd å treffe på elever som har strevd i mange år. De har gjerne knekt lesekode, men automatiseringen uteblir. Denne gruppen av elever fasinere meg. For hvordan skal en hjelpe disse elevene? Med det som utgangspunkt startet jeg på denne oppgaven. Oppgaven har gitt meg kunnskap om at disse elevene kan hjelpes. For å gi dem gode muligheter til å delta i et teknologi-orientert samfunn, er det helt tydelig at å mestre lesing er en av inngangsbillettene. Lesing er mer enn noen gang viktig å lære.

I etterkant sitter jeg igjen med spørsmål om de samme tiltakene også bør tilbys elever med eksekutive vansker. Dersom jeg skal fortsette å forske, har jeg et ønske om å fokusere på elever med eksekutive vansker og svake ortografiske avkodingsferdigheter.

Til slutt ønsker jeg å avslutte oppgaven med noen gode tanker om hva slags opplevelser mestret ortografisk avkoding og god leseforståelse kan gi:

”Jeg åpner ei bok, slår opp på en tilfeldig side, leser. Jeg møter mennesker jeg aldri har sett før, jeg reiser i tid og rom, jeg er vitne til et drama som det ville koste millioner å filmatisere. Om ikke det er et under, da vet ikke jeg!” Inge Eidsvåg (Stille stemmer- indre bilder. Om lesningens farer og fryd, 2010).

Litteraturliste

Adams, Marilyn J., Treiman, Rebecca & Pressley, Michael (1998): Reading, writing, and Literacy. I: Damon, William, Sigel, Irving E. & Renninger, Anne (editors) : Child Psychology in Practice, Volume 4, Handbook of Child Psychology, 5. Utgave

Anmarkrud, Øistein & Refsahl, Vigdis (2010): Gode lesestrategier- på mellomtrinnet. Cappelen Damm AS

Burt, Jennifer S. (2006): What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading? Journal of Research in Reading 29, s.400-417

Castles, Anne & Nation, Kate (2006): How does orthographic learning happen? I: Andrews, S. (red): From inkmarks to ideas: Challenges and controversies about word recognition and reading. s. 151-179 Psychology Press

Coltheart, Max (2005): Modeling Reading: The Dual-Route Approach. I: Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles (2005): The science of Reading. Blackwell Publishing Ltd

Cunningham, Anne E., Perry, Kathryn E., Stanovich, Keith E. & Share, David L. (2002): Orthographic learning during reading: examining the role of self-teaching. Journal of Experimental Child Psychology 82, s.185-199

Dalland, Olav (2007): Metode og oppgaveskriving for studenter. 4.utgave Oslo: Gyldendal akademisk

Duna, K.E., Frost, J., Godøy, O. & Monsrud, M. (2003): Kartlegging av barn og unges lese- og skrivevansker med Arbeidsprøven. Bredtvet kompetansesenter

Dysthe, Olga (red) (2003): Dialog samspel og læring. Oslo: Abstrakt forlag AS

Ehri, Linnea C. (2005 a): Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. I: Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles (2005): The science of Reading. Blackwell Publishing Ltd

Ehri, Linnea C. (2005 b): Learning to Read Words; Theory, Findings, and Issues. Scientific studies of Reading Volume 9. Issue 2, s.167-188

Elbro, Carsten (2001): Læsning og Læsningsutvikling. Copenhagen: Gyldendalske Bokhandel 2.opplag

Forsberg, C. og Wengstrøm, Y. (2008): Att göra systematiska litteraturstudier. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur

Frost, Jørgen (2010): Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen. 5.opplag. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as

Frost, Ram (2005): Orthographic Systems and Skilled Word Recognition. I: Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles (2005): The science of Reading. Blackwell Publishing Ltd

Godøy, Oddhild & Monsrud May B. (2009): Spesialpedagogisk leseopplæring- en veileder. Bredtvet kompetansesenter

Golden, Anne (2009): Ordforråd, ordbruk og ordlæring. Oslo: Gyldendal Norsk forlag 3.utgave

Gough, P & Tunmer W. (1986): Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education 7, s. 6-10

Granberg, Mia (1996): Lesing- en ferdighet i utvikling. Tano Aschehoug

Hoover, Wesley A. & Gough, P.B (1990): The Simple View of Reading. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 2: 127-160

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009) Developmental disorders of language, learning and cognition. UK: Wiley-Blackwell

Høien, Torleiv (2007): Logos Håndbok- diagnostisering av dysleksi og andre lesevaner. 4.opplag Bryne: Logometrica AS

Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1997): Dysleksi. Fra teori til praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk

Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Kristoffersen, Line (2006): Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode. 3. utgave Oslo: Abstrakt forlag

Klevn, Thor Arnfinn (red.) (2002): Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo: unipub forlag

Klinkenberg, Jan E. (2005): Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing. Oslo: Aschehoug

Klinkenberg, Jan E., & Skaar, Elsebet (2003): STAS- Standardisert test i avkoding og staving. Manual. Jaren: PP-tjenestens Materiellservice

Kuhn, Melanie R. & Stahl, Steven A. (2013): Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. Journal of Educational Psychology Volume 95, nummer 1, s. 3-21

Kunnskapsdepartementet (2006): Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lund, Thorleif (1996): Metoder i kausal samfunnsforskning. Oslo: Universitetsforlaget

Lyster, Solveig-Alma H. (1998): Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst. Gyldendal Akademisk

Lyster, Solveig-Alma H. (2011): Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst. Gyldendal Akademisk

Lyster, Solveig-Alma Halaas (2013): Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi? Oslo: Cappelen Damm AS

Melby-Lervåg, Monica (2010): Kan arbeidsminnetrening hjelpe barn med språkrelaterte vansker? En vurdering av teoretisk og empirisk grunnlag for arbeidsminnetrening. Norsk tidsskrift for Logopedi 2010 nr. 4

Nielsen, Anne-Mette Veber (2014): Ortografiske ferdigheter og den tidlige læseudvikling. Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol. 51, Nr. 2, 6, 07.2014, s. 66-84.

Oftedal, Marit P. (2013): Lesetrening for svake lesere. Veiledning til et intensivt opplegg. Vi utforsker det skrevne ord! INFO Vest forlag

Oftedal, Marit P. (2012): Pedagogiske tiltak som kan styrke leseferdighet. Norsk tidsskrift for Logopedi 2012 nr.2

Ottem, Ernst, Platou, Fanny, Sæverud, Olaug & Forseth, Bente U. (2011): Begrepslæring- en strukturert undervisningsmodell. En veileder om strukturert begrepsopplæring for barn og unge med språkvansker. Bredtvet kompetansesenter

Rathvon, Natalie (2004): Early Reading Assessment- a practitioner's handbok. The Guilford Press

Refsahl, Vigdis (2012): Når lesing er vanskelig. Leseopplæringen på grunnleggende nivåer for unge og voksne. Latvia: Cappelen Damm AS

Samuels, Jay S. & Näslund, Jan T. (2006): Individual differences in reading: The case for lexical access. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 10, s.285-296
<http://dx.doi.org/10.1080/1057356940100402> (13.11.14)

Share, David L. (2004): Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. Journal of Experimental Child Psychology 87, s. 267-298

Share, David L. (2008): Orthographic learning, phonological recoding and self-teaching. I: Kail, Robert V. (red.): Advances in Child development and Behavior 36, s. 31-82. Amsterdam: Elsevier

Spear–Swerling, L. Og Sternberg, R.J. (1996): Off Track. When Poor Readers Become ”Learning Disabled”. Colorado (USA): Westview Press Inc.

Stuestøl, Liv (2010): Jeg kan jo lese! Spesialpedagogikk årg. 75, nr 4, s -15-21

Säljö, Roger (2001): Læring i praksis. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Wang, Hua- Chen, Marinus, Eva, Nickels Lyndsey & Castles, Anne (2014): Tracking orthographic learning in children with different profiles of reading difficulty.
<http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fnhum.2014.00468/full> (13.11.14)