

© Lørenskog kommune

År: 2014

Tittel: Ord som Gror – Les og skriv

Illustratør: Sissel Blandehoel

Trykk: Lørenskog kommune

Forord

Ord som gror – Les og skriv, Kommunale føringer” er forankret i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), St. meld. 16 (2006 – 2007) ” – og ingen stod igjen ...” og St. meld. 31 (2007 – 2008) ”Kvalitet i skolen” og bygger på kommunens tidligere satsinger på lese- og skriveopplæring ”Ord som gror – Les og skriv” i 2001 og 2009.

”Ord som gror – Les og skriv” var en helhetlig satsing i perioden 2002-2004 på lese- og skriveopplæring under det kommunale språkprosjektet ”Ord som gror”.

Hovedelementene var god begynneropplæring, beredskap for elever som strever, systematisk kartlegging, generelle lesestimuleringstiltak og arbeid med leseforståelse og læringsstrategier. Prosjektet ble en suksess, og i løpet av prosjektperioden ble lese- og skrivefeltet løftet i kommunen.

Med bakgrunn i blant annet fallende resultater og varierende kompetanse på skolene, besluttet skolesjefen i 2009 å revitalisere ”Ord som gror – Les og skriv” gjennom satsingsområdet ”Kvalitet i skolen, nytt løft for lesing – ”Ord som gror – les og skriv”. En hovedsatsing var i denne sammenheng videreutdanning av lese- og skriveveiledere ved alle skolene i kommunen. Gjennom dette ble det bygget opp viktig kompetanse på skolene. Denne må stadig holdes vedlike.

Kommunen styrket videre kartleggingsbiten gjennom å innføre SOL (Systematisk Observasjon for Lesing) på alle trinn. SOL er mer enn et kartleggingsverktøy. Tiltaket inneholder et sterkt kompetansehevende element og en strategibasert tilnærming til undervisningen. Det gir også et godt grunnlag for å tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev. Dessuten kan lærer på bakgrunn av kartleggingen gi mer konkret tilbakemelding til både elev og foreldre.

I 2014 ble det besluttet å revidere og videreføre «Ord som gror – Les og skriv» med fokus på å utvikle dysleksivennlige skoler i kommunen. I det foreliggende dokumentet er det lagt vekt på å begrunne og skissere tiltak som nå er i drift, og som skal videreføres i kommunen. Lørenskog kommune ønsker å utvikle dysleksivennlige skoler og vil videreføre satsingen på «Ord som gror» med tiltak knyttet til denne tilnærmingen. Rettigheter og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker/dysleksi får bred plass.

Evalueringen av satsingen fra 2010-2013 dokumenterte bedre leseferdigheter hos elevene i Lørenskog. For å opprettholde og ytterligere forbedre resultatene, understrekes betydningen av den kvalitativt gode begynnerundervisningen. Samtidig presiseres og forventes det at mellom- og ungdomstrinnet kontinuerlig skal vektlegge og systematisk arbeide med leseforståelse og læringsstrategier i undervisningen i alle fag.

Det understrekes at «Ord som gror – Les og skriv, kommunale retningslinjer for lese- og skriveopplæring i grunnskolen» er en forpliktende plan for alle som arbeider i grunnskolen i Lørenskog kommune.

Lørenskog, 16.10. 2014

Dagfinn Cock
kommunaldirektør

Ståle Stenersen
skolesjef

Innholdsfortegnelse

1	Å lære å lese – Å lære av å lese.....	1
1.1	Å lære å lese - Utvikling av avkodingsferdigheter	4
1.2	Leseforberedende aktiviteter - Leseinnlæring	5
1.3	Lesemetodikk.....	8
1.4	Tilpasset leseopplæring	9
2	Å lære av å lese	12
2.1	Vurdering for læring.....	12
2.2	Strategilæring.....	14
3	Dysleksi og språkvansker	15
3.1	Dysleksi	15
3.2	Spesifikke språkvansker	17
4	Foreldresamarbeid	19
5	En dysleksivennlig skole	20
5.1	Kjennetegn ved en dysleksivennlig skole.....	20
5.2	Kompenserende tiltak	20
6	Kartlegging av leseferdigheter	22
6.1	SOL - Systematisk Observasjon av Lesing	23
6.2	Standardiserte kartleggingsprøver	23
6.3	Rutiner for oppfølging og rapportering	24
7	Organiserte støttetiltak	25
7.1	«Jul til Jul».....	25
7.2	Veiledet lesing	25
7.3	Intensive lesekurs	26
7.3.1	Helhetslesing	27
7.4	Generelle lesestimuleringstiltak	28
8	Skolens plan for lese- og skriveopplæring.....	29
9	Avslutning	30
	VEDLEGG	32

1 Å lære å lese – Å lære av å lese

I et kunnskapssamfunn formidles informasjon og ikke minst utdanning på alle plan for en stor del gjennom tekster. Å lykkes med en utdanning er viktig for alle. Adekvate leseforståelsesferdigheter er avgjørende for så å si alle aspekter ved formell utdanning, yrkesdeltakelse, for det sosiale liv, og for å kunne delta fullt og helt i samfunnslivet.

En av de grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet (2006) er å kunne lese. Grunnleggende er ikke det samme som elementære, men betyr en ferdighet som er en forutsetning for å nå kompetansemålene. Å kunne lese innebærer å tilegne seg tilstrekkelig "teknisk" leseferdighet. Leseflyten må være god nok til at selve avkodingen ikke forstyrrer oppmerksomheten som skal være rettet mot innholdet.

Å kunne lese innebærer også å kunne lese b.la. samfunnsfag i 8. og matematikk i 9. klasse. Å kunne lese er altså ikke en ferdighet som bare kan avgrenses til norskfaget. Å lære å lese er én ting, å lære av å lese en annen. Alle lærere, ikke minst på ungdomstrinnet, må ta ansvar for at elevene settes i stand til å lære av å lese i fagene. Den kanskje viktigste forskjellen elevgrupper imellom kommer fra mellomtrinnet og oppover, når det forutsettes at de skal lære av å lese. Målet for all leseopplæring er elever som er gode innholdslesere. Dette forutsetter at det gjennom hele skoleløpet arbeides strukturert med elevenes vokabularutvikling, samt med gode strategier for leseforståelse og organisering av kunnskap. Vektleggingen skal være mer på å *forstå* enn å *huske*.

Lesing = avkoding x lytteforståelse

Lesing defineres som et *produkt* av *avkoding* og *lytteforståelse*. Resultatet av leseprosessen, læringsutbyttet, blir dårlig dersom én av faktorene, avkoding eller lytteforståelse, er svaktfungerende.

Avkoding rommer to hovedstrategier. Den grunnleggende *fonologiske* lesestrategien (lyder og stavelser trekkes sammen til ord) og den *ortografiske* (deler av ord og hele ord gjenkjennes direkte som eksakte enheter). En fonologisk strategi som er rask nok

og sikker nok, er grunnlaget for utvikling av den ortografiske. Lesingen er *automatisert* når den ortografiske strategien er dominerende strategi. Når leseren møter ukjente ord og/eller skal kontrollere om avkodingen er riktig, må likevel den fonologiske strategien tas i bruk.

Leseflyt krever at avkodingsferdighetene er automatiserte så godt at setninger, avsnitt og det meste av teksten leses med god intonasjon, forståelse og oversikt. Å ha oppnådd leseflyt i 5. klasse vil ikke nødvendigvis si at en har leseflyt i 8. klasse. Jo vanskeligere teksten er, jo mer kreves det av elevens ferdighet. Det finnes altså flere automatiseringsnivåer, alt etter tekniske og innholdsmessige utfordringer. Uansett tekstnivå, er tilstrekkelig leseflyt en forutsetning for at leserens oppmerksomhet fullt og helt kan rettes mot innholdet. Styrt oppmerksomhet er en begrenset ressurs. Svakere avkodingsferdigheter innebærer ikke bare lavere lesehastighet, men vil beslaglegge deler av oppmerksomheten.

Med *lytteforståelse* forstår vi det vokabularet eleven har, eller for å si det enkelt, hvor mange ord han/hun forstår av muntlig språk. En 2-årings lytteforståelse kan sterkt predikere barnets leseforståelse fra mellomtrinnet og oppover. Det er allerede store variasjoner i vokabularstørrelsen når barn begynner på skolen. Én typisk treåring kan ha tre ganger så mange ord i sitt vokabular som en annen typisk treåring, begge grupper med norsk som hjemmespråk. Ved skolestart vil forskjellen være større. Forskjellene vil også øke gjennom skoletiden, utviklingen er dessverre kumulativ mer enn kompensierende. Årsaken er ganske enkel; jo flere ord du forstår, desto flere nye ord vil du forstå – og dermed lære – ut fra den konteksten de er i, først i muntlig språk og senere også i skrift. For å oppnå denne positive ”snøballeffekten”, er tidlig innsats det beste virkemiddelet. Barnehagen er en svært viktig arena for å utjevne de store forskjellene i læringsforutsetninger elevgrupper imellom.

Skolen må fra dag én arbeide strukturert med ord og begreper. Arbeid med vokabular er like viktig på alle trinn. Ordkunnskap kan deles i bredde- og dybdeforståelse. Bredde er hvor mange ord en har en viss forståelse av, dybde er hvor godt en forstår de forskjellige ordene. Mange ord kan også ha en litt forskjellig betydning ut fra den sammenhengen de står i. Det å ha møtt ord flere ganger og i flere sammenhenger øker sjansen for god dybdeforståelse. Dybdeforståelse er viktig for å få full forståelse av en tekst.

Når leseferdigheten er tilstrekkelig automatiserte, og også ukjente ord kan avkodes korrekt gjennom en effektiv fonologisk lesestrategi, skal egen lesing overta som den viktigste faktoren når det gjelder vokabularutvikling. En elev som leser med god flyt og forstår ca. 95 % av de ordene han/hun møter i teksten, vil også forstå de aller fleste ukjente ordene ut fra kontekst. Det er dessuten slik at forståelse fremmer flyt og flyt fremmer forståelse. Dermed blir læringsutbyttet godt samtidig som nye ord læres. En elev som leser med litt mindre flyt og møter flere enn ca. 5 % ukjente ord, mister lett sammenhengen og dermed forståelsen. Flyten påvirkes igjen negativt når forståelsen blir svak. Når sammenhengen blir borte, vil eleven heller ikke lære nye ord ved å lese. Forståelse er, som allerede nevnt, helt nødvendig for å lære nye ord. For denne eleven kan læringsutbyttet lett synke ned mot 60 – 70 %. For foreldrene, lærerne og eleven selv kan det være vanskelig å forstå at utbyttet blir så svakt. Kanskje mistenkes eleven for å være "lat" eller ikke å konsentrere seg. Eleven selv kan oppfatte seg som "dum", ha "teflonhjerne" osv.

Fagtekster inneholder som kjent mange fagspesifikke ord og uttrykk. Disse forklares som regel godt både av lærer og lærebok. To tredeler av det som gjør fagtekster vanskelig å lese, er imidlertid mange ikke-fagspesifikke, akademiske ord og uttrykk, ord som sjelden brukes i muntlig språk. Elever som har blitt lest mye for og som har lest mye selv, har hatt større mulighet til å møte flere av disse ordene. De vil dessuten ha bredere erfaring med «tyngre» og lengre setninger, noe fagtekster har rikelig av.

Læreren må være oppmerksom på sine valg av ord i undervisningen og heller forklare for mange enn for få ord. Når det brukes metaforer som «å lese mellom linjene» eller ikke-fagspesifikke ord som «analysere» og «referere», må lærer også synliggjøre hva disse ordene betyr, og forsikre seg om at elevene har forstått dem.

For dyslektikere og andre elever som har mindre effektiv leseferdighet, er både reparerende og kompenserende tiltak nødvendige. Gode rutiner for å følge den enkelte elevs utvikling er en forutsetning for å kunne tilpasse undervisningen og gi adekvat hjelp og støtte. Alt etter grad av vansker, skal tiltak dokumenteres på skole-, klasse- og elevnivå.

1.1 Å lære å lese - Utvikling av avkodingsferdigheter

Dårlig leseutvikling starter svært tidlig og blir dessverre ofte varig. Barneskolene må derfor ha beredskap for raske tiltak når elever strever. Det er ikke lov å "vente og se".



Grunnlaget for en optimal lese- og skriveutvikling legges til dels lenge før skolestart. Barnets språklige grunnlag og erfaringer med skriftspråket vil påvirke den beredskapen det møter skolen med. Grunnlaget slår ofte sterkere ut når kravene til leseforståelse øker fra mellomtrinnet. Å bli omgitt av et godt språk og å bli lest mye for på en måte som barnet har glede av og kan være en aktiv deltaker i, vil medvirke til at barnet møter skolens faglige krav bedre forberedt.

For at flest mulig barn skal få en lykkelig lesestart, må begynnerundervisningen være best mulig og tilpasset den enkelte elevs utviklingsnivå og behov. Samme metode og progresjon passer ikke for alle. Enhver klasse vil romme "løpere" (elever som allerede leser eller har en rask utvikling), "gangere" (elever som trenger rikelig med trening, men har en mer typisk progresjon) og noen "strevere" (elever med langsom utvikling, både dyslektikere og elever som er svakere forberedt på lesestart av andre

grunner). Både første og siste gruppe krever ekstra tilrettelegging. "Løperne" må få tilstrekkelig med utfordringer, samtidig som det er svært viktig at "streverne" raskt må slippe å streve, og få oppleve mestring gjennom å arbeide i sin nærmeste utviklingssone. Skolen, ikke klasselæreren alene, må ha en offensiv holdning til vansker helt fra starten av. Det kreves en betydelig innsats også av eleven selv for å bli en god leser. Dersom eleven blir sittende uten å oppleve mestring, vil motivasjon og selvdrivende strategier raskt kunne snu seg til motløshet, følelse av udugelighet, uvilje og negativ unnvikelsesatferd.

Barns leseutvikling kan, litt skjematisk, beskrives som en trinnvis utvikling, der ny innsikt må erobres og ferdighet mestres før utviklingen kan gå videre til neste trinn. Kunnskap om leseutvikling er viktig for god tilrettelegging, spesielt for elever som strever. Ut fra en modell for et normalt utviklingsforløp, som vist i SOL (systematisk observasjon av lesing), kan lærer eller leseveileder finne ut hva eleven behersker, neste trinn og hva som må til for at eleven skal komme dit.

1.2 Leseforberedende aktiviteter - Leseinnlæring

Sikker avkoding er kjennetegnet på den gode leseren, usikker avkoding på den svake. Alle elever må innarbeide en velfungerende fonologisk lesestrategi.

Utviklingen av språklig bevissthet er en kritisk faktor for den første leseinnlæringen. Barnet må opparbeide kompetanse på bevisst å kunne snu oppmerksomheten fra hva ord betyr, til å kunne "høre" hvilken form det har. Målet er bevissthet om språkets minste enhet, fonemet. (Forskjellen mellom "bil" og "pil" er fonemene /b/ og /p/.)

Treningen er muntlig og lekpreget, men bør følge en viss progresjon der en følger det velkjente prinsippet fra det enklere til det som er vanskeligere. Elevene skal ved hjelp av bevissthet på setningsstruktur (syntaks), ordenes oppbygging og bøyning (morfologi) fram til bevissthet om språkets lydstruktur (fonologi). Språklydene er ikke enkle å få tak i for alle barn. Språket treffer oss i "lydenheter" der lydene blir farget av lydene rundt, av trykk eller ikke trykk m.m. For eksempel har e-ene i ordet "leke" forskjellig klang.

Dersom eleven ikke forstår hvordan skriftspråket fungerer, vil bokstavene bli formell kunnskap, en "huskeøvelse" som raskt vil glemmes. Først når eleven forstår hvordan han/hun kan bruke kunnskapen om forbindelsen fonem og grafem, (lyd og bokstav) til syntese og analyse, altså til å trekke lyder sammen til ord og å lytte seg gjennom ord, slik at de kan skrives, blir kunnskapen funksjonell. Dette er nødvendig for at eleven kommer inn i gode, selvforsterkende sirkler av motivasjon, trening og mestring. Denne treningen må ikke stoppes etter 2. trinn, men fortsette videre i skoleløpet med nødvendig støtte for de elevene som trenger det.

Skriving er i starten av utviklingen langt lettere enn lesing. Når et barn skriver, vet det for det første akkurat hva det vil skrive. Dessuten vil barnet naturlig nok arbeide helt i sitt eget tempo, det er god tid til å kjenne etter i munnen hvilke lyder som kommer når. Det at én og én lyd er i fokus, gjør at barnets arbeidsminne ikke overbelastes. Man vet også at barn er mest konsentrert når de leker og når de er utforskende. Skriving er dessuten ingen "alt eller intet"-prosess, det er ikke enten galt eller riktig, slik som lesing. Det går fint an å skrive lange fortellinger, selv om det mangler bokstaver både her og der. Det anbefales å utnytte skriving i begynnerundervisningen mer enn det er tradisjon for i norsk skole.

For elever som strever med lesestarten er det absolutt en fordel å trene inn en «håndfull» bokstaver av gangen. Disse drilles og brukes i lesing og skriving, så kan det gå en tid før eleven lærer noen nye.

Fordi vi ikke vet hvilke sanser som er elevens sterkeste læringskanal, bør vi ta alle sanser i bruk i bokstavinnlæringen. I tillegg til det visuelle og auditive, bør også det taktile og kinestetisk sanseapparat aktiveres. Den taktile sansen brukes ved for eksempel å spore bokstaven med fingertuppen på fint sandpapir, vel å merke samtidig som lyden uttales, kinestetisk ved å opparbeide bevissthet på hvordan lydene lages i taleapparatet.

Trening i å bruke kinestetisk sans er spesielt viktig for barn som har ulike grader av diskrimineringsvansker. Ofte er dette elever som er disponert for dysleksi. Disse barna har problemer med å skille stemte/ustemte lyder som b/p, v/f, g/k og t/d. Felles for disse parene er at de lages på samme sted og måte i munnen, men skilles ved at vi bruker eller ikke bruker stemme. Barn bør lære å kjenne etter om stemmen er satt

på eller ikke. Først gjøres dette ved å kjenne på strupehodet eller holde hardt for ørene, slik at en kjenner/hører summingen. Senere vil diskrimineringen gå av seg selv. Lydlike lyder som i/y skilles ved at barnet blir bevisst på munnstillingen.

Barn som har større vansker med å skille formlike bokstaver som b/d/p og t/f, bør få bruke de store bokstavene i den første leseinnlæringen og slik unngå ekstra utfordringer i begynnerfasen. Det er absolutt nødvendig at forbindelsene mellom fonem og grafem, lyd og bokstav, automatiseres. Elevene kan ikke en bokstav godt nok, hvis han/hun må tenke seg om. Spesielt for barn som strever med leseinnlæringen er det helt avgjørende med automatisering. Dette er ofte barn som har et svakere arbeidsminne. Hvis de skal lese et ord som "sol" og må "finne" /o/ før de omkoder den siste bokstaven til lyd, kan /s/ ha gått i glemmeboka. Også foreldre må få forståelsen av at det er bokstavens lyd, ikke bokstavnnavnet som skal benyttes når barnet skriver eller staver seg gjennom ord. For eksempel skal «sol» ikke leses «ess – o – ell», men som «sss-ooo-lll».

Når bokstav-lyd-forbindelsene er på plass, må dessuten stavelseslesing drilles inn. "S-y-k-e-b-i-l" er sju enheter å holde fast på. "Sy-ke-bil" er bare tre. Som nevnt innledningsvis, er det de gode strategiene som gir de gode resultatene. Stavelseslesing er en god strategi.

Elever med langsom leseutvikling må også få hjelp til å trene både på diftongene og faste bokstavforbindelser som /tr/, /skj/, /gl/ osv., omtrent som bokstaver. Det er også mye tid å vinne ved å drille høyfrekvente ord, forstavelser og endelser.

Alle elever som strever med lesestarten bør raskt få en grundig sjekk av syn og hørsel. Noen barn har for eksempel samsynsvansker, noe som gjør nærarbeid slitsomt og vanskelig. Dette er vansker som ikke avdekkes av rutinekontroll hos helsesøster, men som krever undersøkelse av øyelege og ortoptist. Væske i mellomøret, som ikke nødvendigvis gjør vondt, kan gi nedsatt hørsel i lange perioder. Dette kan påvirke innlæringen av både bokstavlydene og ikke minst utviklingen av ordforrådet.

1.3 Lesemetodikk

Mange barn lærer å lese uansett lesemetode. For barn med svakere forutsetninger for lesing kan derimot lesemetoden ha helt avgjørende betydning. Det er derfor viktig at skolen og den enkelte lærer har en eklektisk holdning til metoder, og gjør valg ut fra den enkelte elevs forutsetninger og behov.

Det har pågått en langvarig og motsetningsfylt debatt om hvordan leseinnlæringen bør tilrettelegges. I hovedsak har diskusjonen dreid seg om to sentrale retninger innen lesepedagogikk; *Whole-language* og *Phonics* som hver for seg rommer flere varianter. Toneangivende tanker om god leseinnlæring betegnes per i dag som *Balansert leseopplæring* og bygger på begge de ovennevnte retningene.

I Whole-language-tradisjonen blir lesing sett på som en naturlig, språklig prosess. En lærer å lese som en lærer å snakke. Gjennom meningsfulle erfaringer med tekster oppdager barnet gradvis det alfabetiske systemet. Viktige aktiviteter er å forutsi mening og så å sjekke den. Lærer gjør oppmerksom på elementer i skriftspråket, men barnet skal ikke først og fremst undervises, men veiledes inn i lesekode. Lærer vil aktivt støtte barnet i å lære seg å lese.

Den viktigste kritikken som er kommet mot metoder innen denne tradisjonen, går på at det ikke tas nok hensyn til de elevene som ikke "knekker koden" og innarbeider en velfungerende fonologisk strategi på egenhånd. Noen elever havner i et blindspor ved at de mer gjetter på ordene ut ifra ordbilder og illustrasjoner, enn at de leser. Å lese ordbilder innebærer at barnet kjenner igjen et ord omtrent som et ansikt, navnet Helle "leses" fordi det har to streker i midten.

Phonics-tradisjonen har nærmest motsatt utgangspunkt. Her skal barnet undervises eksplisitt i det alfabetiske systemet. Arbeid med fonembevissthet vektlegges sterkt. Sikker omkodning fra bokstav til lyd og sammenbinding av lyder til ord går forut for lesing av tekst. De første tekstene må være tilrettelagt, dvs. bestå av korte, lydrete ord og forenklede ord og setninger.

Av kritikk som reises mot en rendyrket "lydmetode", kan nevnes at oppmerksomheten etter manges mening fjernes fra det viktigste, nemlig innholdet.

Hensikten med lesingen kan slik bli uklar for barnet, noe som igjen kan føre til lav motivasjon og liten leseglede.

Balansert leseinnlæring tar som allerede nevnt utgangspunkt i begge hovedretningene. Lærer er imidlertid ikke bundet til å vekte begge retningene likt hele tiden, men kan velge å legge trykk på de elementene det er behov for ut fra klassens og den enkelte elevs utvikling. Parallelt med leseforberedende aktiviteter og bokstavinnlæring skal det arbeides strukturert med leseforståelsesstrategier, gjennom lærers høytlesing og modellering. De elevene som viser en god leseutvikling gjennom raskt å trene på tekster og småbøker, kan gjøre dette. De elevene som trenger mer trening og repetisjon på det grunnleggende fonologiske arbeidet, får trene på dette.



Oppdagende skriving, å skrive seg inn i lesing, er en metode som med fordel kan benyttes allerede fra før skolealder. Metoden plasseres vanligvis ikke under noen av hovedretningene, men slektskapet til lydmetoden er sterkt med hensyn til grundig arbeid med språklig bevissthet. Det undervises imidlertid ikke direkte i bokstavkunnskap, elevene oppmuntres heller til å "lekeskrive", eller skrive "hemmelig" skrift, parallelt med den muntlige treningen. Når elevene blir bevisste på fonemene, vil de "ha bruk for" bokstavene, etterspørre dem og ta dem i bruk. Elevene «knekker koden» og lærer seg å lese gjennom den utforskende skriveaktiviteten. Denne metoden er av mange vurdert som den sikreste veien for ikke å skape tapere i den første leseinnlæringen. Metoden er i seg selv tilpasset undervisning, men krever lærere med faglig trygghet, lærere som kan løsrive seg fra bøkene.

1.4 Tilpasset leseopplæring

Uansett valg av metode har alle elever krav på tilpasset opplæring. Utviklingen gjennom flere tiår viser at det stadig blir flere flinke, men også flere svake lesere. Da er det nødvendigvis færre med middels gode resultater. Det er bra det blir flest mulig svært gode lesere, men dette må ikke skje på bekostning av andre elevgrupper. Dårlig leseutvikling starter svært tidlig og har tendens til å bli varig, en svak leser i 2. klasse har med andre ord store muligheter for å være svak også i 7. klasse. Skolen må derfor ha en offensiv holdning til lesevaner, uansett trinn. Spesielt viktig er det at tiltak settes inn tidlig i skoleløpet, helst etter et halvt år dersom tilpasset

undervisning i klassen ikke er tilstrekkelig til å sikre eleven en rask nok og god nok utvikling.

"Løperne" skal raskt få passende utfordringer. De fleste kan med fordel settes sammen med et par tre andre på samme nivå. Elevene kan lese for hverandre, gi leselekse, stille hverandre forberedte spørsmål til innholdet, etter hvert gjenfortelle innholdet for gruppa etter tur, lage et resymé m.m. Å være gruppeleder går på



omgang. Disse elevene vil også mestre å føre en enkel logg over leste sider, slik at lærer lettere holder oversikten. Innimellom må også disse elevene få lese høyt for lærer, men slike mer eller mindre selvdrevne grupper kan frigjøre mer av lærers tid til elever som trenger tettere veiledning. Når elever både vil og kan, vil de profitere på å få mer ansvar.

"Streverne" trenger mye lesestoff med vanskegrad tilpasset det nivået de befinner seg på. Leselekser skal være passe *enkle*. Foreldre må gjøres oppmerksomme på at de straks må melde fra til lærer, om det er strev og uvilje rundt leksene. Daglig leselekse med ny tekst sikrer at eleven ikke kan lekse utenat, men må *lese*. Mange av disse må gå veien om lesing av to-lydsord før de leser enkle to-stavellesord. Med *enkle* menes at de er lydrette og uten konsonantforbindelser (str/kl/pr m.fl.). Puslelesing av setninger er en god metode for å drille stavelseslesing når leseutviklingen har kommet litt lenger (se kap. 7.3 om intensive lesekurs).

For både "gangere" og "strevere" gjelder det at høyfrekvente, ikke lydrette ord, for eksempel "jeg", skal drilles inn som ortografiske enheter – eleven skal vite at det er akkurat det ordet, fordi det har akkurat de bokstavene i akkurat den rekkefølgen. Tilpasset tekst til lesetrening betyr at elevene skal lese en tekst der de leser maksimum 5 % av ordene feil før den gis som lekse. Det er her mengdetreningen skal ligge. «Knyttneveprøven» er et hjelpemiddel som kan benyttes av barn og lærer for å finne riktig tekst. Tekst som er for vanskelig, medfører panikkstrategier som overdreven gjetting, noe som vil gi en liten økning i lesehastigheten der og da, men som aldri vil gjøre eleven til en leser med gode avkodingsferdigheter. Skolen må sikre seg at hjemmet vet hva som er riktig lesestrategi, slik at eleven ikke får øve på feil måte hjemme.

Parlesing er en metode der barnet kan trene på noe vanskeligere tekst sammen med en voksen. Her skal begge lese høyt, den voksne ligger en brøkdel av et sekund foran barnet og leser med god, men ikke overdreven stavelsesteknikk. Barnet kan underveis gi signal om at han/hun ønsker å fortsette alene. Da skal den voksne være i bakgrunnen med rolige, bifallende kommentarer; "Bra!", "Fint!". Straks barnet strever med et ord, gjenopptar den voksne parlesingen uten å kommentere feilen. Det finnes databaserte treningsprogram som elever også kan benytte hjemme. Dette kan gi god variasjon og nyttig drill av enkeltelementer i lesingen.

Når elever med lesevansker har kommet så langt at de har en fonologisk lesestrategi som fungerer rimelig sikkert, er det fristende, men svært ofte for tidlig å "slippe" dem. Mange av disse elevene har en automatiseringsvanske som grunn for problemene. De oppnår dermed ikke en rask og sikker nok leseferdighet, med mindre de får støtte over tid til automatisering.

Skolen må benytte lærere med høy kompetanse i lesing. Organisering av støttetiltak må i tillegg innebære at tilbud "spisses", dvs. at ressursene ikke fordeles tynt utover, men konsentreres om de elevene som har behov for det. Tiltak må være tilstrekkelig intensive og ha nødvendig varighet. Vanskene, ikke minst dysleksi, kan være forbausende resistente, det vil si at utviklingen er langsam til tross for kvalifisert støtte og stor egeninnsats. Mer om tiltak kommer i kapittel 7.

2 Å lære av å lese

Effektiv lesing gir oss grunnlag for læring. Læring avhenger imidlertid av flere faktorer, bl.a. konsentrasjon, god undervisning, tilgang på fakta, leseteknikk, husketeknikk, i hvilken grad man tar ansvar for egen læring og ikke minst motivasjon. Dersom eleven ikke opplever mestring, vil motivasjonen snart forsvinne. De fleste elever vil begrunne svake resultater med egne, svake forutsetninger. For å unngå en slik negativ attribusjon må elevene få hjelp til å forstå at årsaken kan ligge i valg av feil strategi.

God undervisning *kan* føre til læring, men læring forutsetter at det skjer noe i eleven. Et overordnet mål med undervisning er å gi elevene gode redskaper for selvstendig læring, samtidig som man formidler fagstoffet. Gode lese- / læringsstrategier må modelleres og innøves over tid. Å utvikle bevissthet om egen forståelse, er et arbeid som kan starte allerede når lærer leser høyt for elevene. Arbeidet vil naturlig nok intensiveres på mellomtrinnet, og ikke minst på ungdomstrinnet. Her øker arbeidsmengden dramatisk og det er av avgjørende betydning at strategier for forståelse og læring gjennomsyrrer undervisningen i alle fag.

Å bruke læringsstrategier forbindes ofte med å bruke skjemaer, to-kolonneark, strukturert tankekart, Venndiagram, VØL-skjema etc. For å støtte hukommelsen er det en fordel å bruke både farger og tegninger i tillegg til skrift. Det er ikke tanken at elevene for alltid skal være utstyrt med et eller annet skjema. Skjemaene er ment som en hjelp til bevisstgjøring/innlæring av teknikker. Strategilæring innebærer imidlertid langt mer enn strukturerende skjemaer.

2.1 Vurdering for læring

Kunnskapsløftet er forholdsvis produktorientert, men det er viktig at den vurderingen som gis av lærer til elev er like mye prosessorientert. Vurdering for læring med underveisvurdering og gode tilbakemeldinger er et system som skal kvalitetssikre en god leseutvikling for alle elever. Strategibasert undervisning er en viktig del av vurderingsarbeidet.

Eleven skal utvikle en bevisst holdning til seg selv som "lærende", de skal bli metakognitive. Dette innebærer blant annet å overvåke sin egen leseprosess med spørsmål som: "Har jeg forstått?" og "Hva betyr egentlig det ordet?". De skal ha strategier for hva de gjør, dersom de ikke forstår, og strategier for å organisere og lagre kunnskap. Mange elever har ikke utviklet et slikt bevisst forhold til egen læring. De har ofte ingen plan for hva de skal lære, hva de kan om emnet fra før, hvorfor og hvordan de skal lære det, eller hvordan de skal huske det.

En 8. klassing som har brukt hele helgen på å lese til en naturfagprøve og får karakteren 3, kan raskt miste motivasjonen for å øve neste gang. Eleven kan tenke at han/hun ikke klarer bedre uansett innsats. Fokuset rettes ofte mot egne evner, hukommelse og bruk av tid, og ikke mot valg av gode eller dårlige strategier for innlæring. Å gi denne eleven gode læringsstrategier å velge mellom, og hjelpe ham/henne å fokusere på riktig bruk av disse, kan snu den negative attribusjonen. Eleven bør få en vurdering fra lærer som fokuserer både på prosess (arbeidet frem mot prøven) og produkt (selve prøveresultatet), ikke bare på sistnevnte. Eleven vil da kunne tenke at det er mulig å velge en annen strategi foran neste prøve for å oppnå en bedre karakter.



2.2 Strategilæring

Å trene elevene i strategier for leseforståelse og organisering av læring er ikke noe læreren skal gjøre i tillegg til å formidle fagkunnskap. Strategilæring skal være ryggmargen i undervisningen, en integrert del av lærerens undervisning i alle skolens fag. Dette kan være en annen måte å tenke læring og undervisning på enn det man mer tradisjonelt kanskje er vant til. Undersøkelser har vist at det å lære elevene å lære er tidsbesparende for den enkelte lærer.

Å trene elevene til å overvåke sin egen lesing og læring, er en prosess som må strekke seg over lang tid. Læringsstrategiene skal innarbeides så godt at eleven selv blir i stand til å vurdere hvilken strategi som er mest hensiktsmessig for den aktuelle oppgaven. For å nå dette målet trengs det systematisk trening gjennom både barne- og ungdomstrinnet. Læreren gjør læringsprosessene synlige for elevene gjennom å modellere og sette ord på strategibruk i sin undervisning. Det er viktig at læreren presenterer flere strategier. Synlig læring er vesentlig for at eleven skal kunne tenke, bearbeide, undre, forstå og tolke for å komme i mål. Ved å tenke høyt om læring og gi elevene rom for refleksjon i undervisningen, arbeider man samtidig med leseforståelse.

Forskere hevder det tar fem år å forstå, internalisere og kunne bruke en læringsstrategi godt. Det kreves at elevene møter arbeidsformen fra alle lærerne. Alle lærere må forpliktes på metodikken. Alle lærere må arbeide med ord og begreper og dermed forståelse. De aller fleste elevene vil ikke kunne overføre kunnskapen fra kun ett fag og innarbeide det som en generell kompetanse på tvers av fag. Innlæring må dessuten strekke seg fra 1. klasse og gjennom hele skoleløpet. Dette må forankres i skolens virksomhetsplan og inn i halvårsplanene. Barne- og ungdomsskoler må sørge for helhet og sammenheng i strategilæringen, slik at elevene blir i stand til å ta ansvar for egen læring videre i livet.

Godt lærersamarbeid er en forutsetning for overføring av funksjonelle strategier til elevene. Dette igjen forutsetter en ledelse som initierer, krever og gir rom for samarbeid.

3 Dysleksi og språkvansker

Dyslektiske vansker og språkvansker kjennetegnes av at vanskene er vedvarende og resistente. Vanskene er likevel ikke «statiske» egenskaper. Graden av vansker vil også variere. Det er også grunn til å merke seg at større iboende vansker kan få mindre konsekvenser ved godt forebyggende arbeid og tilpasset begynneropplæring. Motsatt kan dessverre en mindre vanske få større konsekvenser enn nødvendig dersom eleven ikke blir godt ivaretatt fra starten og gjennom utdanningsløpet.

3.1 Dysleksi

"Dysleksi er en forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske system." (Høien / Lundberg). En mer utviklet definisjon kan være: «Dysleksi er en spesifikk vanske med nevrobiologisk opprinnelse og er uavhengig av IQ. En dyslektiker vil ha vansker med nøyaktig og/eller flytende ordavkoding og med staving. Lesevanskene kommer av en svikt i det fonologiske systemet, dvs. vansker med å lytte til og manipulere språklyder», fra Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003)

Under leseinnlæring har bokstavene ofte vanskelig for å "feste seg" og å bli automatiserte. Usikker bokstavkunnskap vil belaste korttidsminnet i for stor grad når eleven skal lese ord. Automatiseringsvanskene gjør seg også sterkt gjeldende når den fonologiske lesingen (å trekke sammen bokstavene til ord) er kommet i gang.

Dyslektiske elever må ofte ha ekstra trening for å automatisere elementer som forstavelser, endelser, komplekse grafemer, høyfrekvente ord m.m. Det er svært viktig at elever som strever ikke venner seg til panikkstrategier, som overdreven gjetting. Vanskene blir dessverre raskt av varig karakter, både for dyslektikere og de som av andre grunner har en svak leseutvikling. Først når avkodingen blir sikker nok, vil hastigheten kunne øke. Dette gjelder på alle trinn i utviklingen. Det er de gode og riktige strategiene som fører til best mulige avkodingsferdigheter.

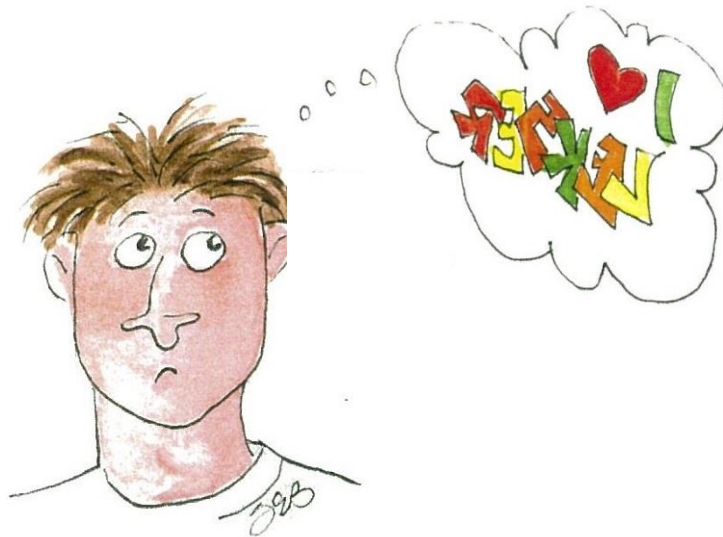
Andelen dyslektikere ligger nokså konstant på litt under 5 % av befolkningen.

Dysleksi er en spesifikk og vedvarende vanske. Elever med spesifikke lesevansker

er svært avhengige både av god og individuelt tilpasset begynneropplæring, og rask hjelp når det viser seg at leseutviklingen ikke går som den skal. Konsekvensene av å ha dysleksi kan med slike tiltak bli mindre alvorlige. Skolen skal ha en offensiv holdning til lesevansker. Dyslektikerne vil nyte godt av både "jul til jul", "Ny start" og intensive lese- og skrivekurs. Uten raske og gode tiltak kan konsekvensene av å ha dysleksi bli unødige store.

Ytterligere tiltak som spesialundervisning, må fortsatt være en mulighet for elever med tung dysleksi. For å ivareta dyslektikere best mulig kreves både god kompetanse generelt i lærerstaben, og spisskompetanse ved den enkelte skole. Spesifikke vansker viser seg ofte å være svært resistente, det vil si at det kreves grundig opplæring over lang tid.

En ren dyslektiker, kan være «løper» på innholdsforståelse og «strever» på avkoding. Elever med spesifikke vansker vil lett feilaktig kunne stemples som generelt svake. Det er viktig at dyslektikere får utfordrende oppgaver på lik linje med andre, men på en tilpasset måte, slik at de får vist deres egentlige evner. Lærer må ikke forveksle tilpasset undervisning med færre eller lettere oppgaver.



Skolen har flere svake lesere i tillegg til dyslektikerne. Forutsetningene for å tilegne seg god leseferdighet vil variere noe innen denne gruppen. Dette er elever med mulighet for å oppnå en normal leseferdighet ved hjelp av gode tiltak.

Det er viktig at lesesvake elever får god opplæring i lese- og læringsstrategier, og i bruk av PC og kompenserende programvare. Uten god opplæring og oppfølging over tid er tiltaket omtrent verdiløst.

3.2 Spesifikke språkvansker

Omtrent like mange elever som dyslektikere, rundt 5 %, har en spesifikk språkvanske. Det er vanskeligere å tilegne seg ord og begreper for disse barna enn det er for andre. Språkvansker deles i impressive vansker (vansker med språkforståelse), ekspressive vansker (vansker med språkproduksjon), kombinasjon av ekspressive og impressive vansker, samt fonologiske vansker (vansker med språklydsystemet). Vanskene er ofte sammensatte.

Ekspressive språkvansker kjennetegnes ved at barnet har et begrenset aktivt ordforråd, problemer med språklydsystemet, problemer med grammatikk og med å produsere lange og komplekse setninger. De kan også ha ordletingsvansker. Impressive språkvansker kjennetegnes ved en svak språkforståelse som skyldes problemer med få tak i ords betydning. Barnet kan også ha problemer med å forstå lengre og mer komplekse setninger. Impressive vansker opptrer ofte sammen med ekspressive, men kan også opptre alene. Sistnevnte er vanskelig å oppdage.

Barn som har fonologiske vansker har problemer med å tilegne seg og bruke språklydsystemet og har forsinket eller avvikende artikulasjonsutvikling. De kan ha vansker med språklydkontraster og språklydkombinasjoner. I tillegg kan de også ha vansker med å rette oppmerksomheten mot språkets form side. Dette vil ofte kreve ekstra tilrettelegging når barnet skal lære å lese.

Barn som har en språkvanske skårer betydelig lavere på språkprøver enn på ikke-språklige oppgaver. Elever med spesifikke språkvansker defineres ved graden av vansker, samt ved å ekskludere andre årsaker som nedsatt hørsel, mental retardasjon, kjente syndromer som for eksempel autisme og problemer med artikulasjon. Elever med språkvansker trenger sterk grad av tilrettelagt undervisning. Mange vil også slite sosialt. Et svakt begrepsapparat gjør ikke bare verbal kommunikasjon vanskeligere, disse elevene trenger også mer hjelp for å forstå for eksempel regler i lek og sosialt samspill. Språkvansker av en viss grad vil påvirke

elevens selvbylde, trivsel og generelle psyke. Forholdsvís mange utvikler depresjoner i ungdomsalder som en fólge av språkvanskene.

En del dyslektikere kan også ha en lettere språkvanske. Årsaken til svak leseforståelse behóver ikke bare skyldes svake avkodingsferdigheter.

Skolen må ha en tiltakspakke for elever med spesifikke språkvansker. Barn med alvorlige sammensatte lærevansker har behov for et helhetlig spesialpedagogisk tilbud. Denne må tilpasses individuelt. Dette er en elevgruppe som må henvises og utredes av PPK.



4 Foreldresamarbeid

Det er en stor oppgave å gjøre barn til gode lesere. Skolen kan ikke klare det alene. Foreldre er en viktig ressurs som bør benyttes helt fra starten i leseopplæringen. Et godt samarbeid forutsetter at skolen gir nødvendig veiledning, slik at foreldrene har kunnskaper om hvordan de best kan hjelpe sine barn til å bli gode lesere.

Tiltak for å skape engasjement og medvirkning bør gjennomføres både på skole- og klassenivå. «Foreldreskole» på første trinn kan være en god start. Foreldrene bør være aktivt deltagende i elevenes leseopplæring og ha god og realistisk informasjon om elevenes ferdigheter. På mellom- og ungdomstrinnet bør foreldrene få innføring i skolens arbeid med strategier, leseforståelse og organisering av læring.

I perioder, som når et barn strever med leseutviklingen, kan det være av spesielt stor betydning for elevens framgang at lærer og foreldre har tett kontakt. Skolen bør oppmuntre foreldre til åpenhet rundt utfordringer med hensyn til leksearbeid. Foreldre til barn med lesevansker opplever ofte fortvilelse. Skolens innsats for å støtte og veilede får ofte avgjørende betydning for den videre utviklingen.

Foreldre til barn med dysleksi bør få kompetanse gjennom kurs og veiledning på den enkelte skole. Det er viktig å følge opp foresatte tett i perioden etter at barnet har fått påvist dysleksi. Foreldre til barn med dysleksi bør få innføring i bruk av digitale verktøy på samme tid som eleven får denne opplæringen.

5 En dysleksivennlig skole

En "dysleksivennlig" skole er en skole der det er "naturlig" å være dyslektiker, samt at alle, elever og lærere, vet at dysleksi ikke er det samme som å være "dum". Dyslektiske vansker kan være forbløffende resistente. Dersom ønsket framgang uteblir, er det nødvendig med kompenserende tiltak.

5.1 Kjennetegn ved en dysleksivennlig skole

Skolen skal ha kompetanse på området og beredskap for raske tiltak når elever strever i lesestarten. Skolen skal støtte eleven når lesing oppleves vanskelig og tilby reparerende tiltak, for eksempel intensive lesekurs.

En dysleksivennlig skole forplikter seg til å utvikle gode undervisningsopplegg for elever med alvorlige lese- og skrivevansker. Dette kan handle om bruk av digitale verktøy eller individuelt tilpasset leseopplæring. Som dysleksivennlig skole deltar en i et nettverk, der gode metoder og pedagogiske idéer deles. En dysleksivennlig skole er ikke på noen måte utlært, men har dokumentert en sterk vilje til å gi optimal oppfølging av elever med dysleksi. Tiltak skal settes inn raskt, slik at følgeskader unngås.

5.2 Kompenserende tiltak

Nye verktøy utvikles fortløpende. Utstyr og programvare må derfor hele tiden vurderes ut fra hva som finnes tilgjengelig på markedet. Bruk av pc, lesebrett og programvare må være innlært fra tidlig på barnetrinnet. CD-ord er et godt program som er frikjøpt av kommunen. CD-ord kan også benyttes fritt av elever som ikke har diagnosen dysleksi.

Skolen bør ha gode rutiner for å skanne inn tekster. Det kan gjelde fagtekster, prøver, tentamener og eksamener, slik at disse også blir tilgjengelige digitalt og f.eks. kan lyttes til.

Lesebrett er et svært nyttig redskap for elever som sliter med lese- og skrivevansker. Det egner seg godt til skanning (fotografering) av tekster og har programvare som Into words (likner CD-ord) og Dragon dictator, som gir mulighet for opplesning av

tekster. Når lærer legger riktige «apper» inn på lesebrettet, kan eleven få gode muligheter til repetisjon og overlæring. Et lesebrett ser tøft ut, likner på en bok og er svært brukervennlig i klasserommet. Flere lesebrett kan kobles opp mot skjerm gjennom for eksempel Apple-TV. Da kan lærer styre de ulike elevenes innspill på skjermen. Lesebrett gir rike muligheter for kreative aktiviteter gjennom stort utvalg av «apper». Dette kan brukes fra skolestart med stort utbytte. Flere liknende verktøy forventes å komme på markedet.

Ved å få lærebøker som digital Smartbok kan elevene lytte til teksten, i stedet for å bruke altfor mye av sin oppmerksomhet og energi på selve den tekniske avkodingen. Eleven kan også markere og notere i den digitale teksten. Læringsstrategier er like viktige når en lytter som når en leser.

Muntlig høring i teoretiske fag er et viktig tiltak for dyslektikere. De må få anledning til å vise hva de egentlig kan i lesefagene, uavhengig av svak lese- og skriveferdighet. Dette tiltaket bør være i gang fra og med mellomtrinnet. Dyslektikere har dessuten rett til å bruke PC med kompensatoriske programmer og utvidet tid på heldagsprøver og eksamensdager. Foreldrene kan søke om fritak for vurdering med karakter i norsk sidemål. Et slikt vedtak på ungdomstrinnet vil følge elevene ut videregående.

En dysleksivennlig skole skal dekke et sett med kriterier som sikrer barn med dysleksi en likeverdig opplæring. Det forventes at dysleksivennlige skoler driver eget utviklingsarbeid til beste for elever som sliter med lesing. Skolen bør også ha kompetanse innenfor fagfeltene spesifikke språkvansker og dyskalkuli.

Se vedlegg: Verktøy og lure knep for elever med dysleksi.



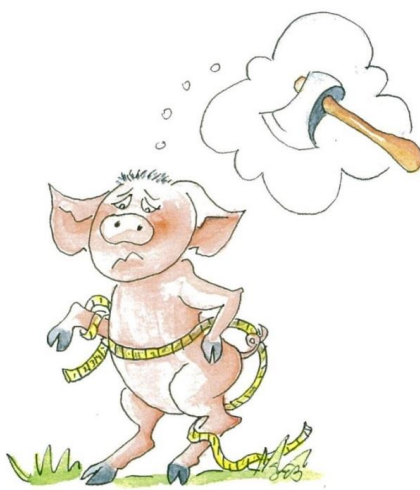
6 Kartlegging av leseferdigheter

For å gi elevene tilpasset leseopplæring er lærere avhengige av god og rask informasjon om hvilke elever som strever. Lærer må ha oversikt over hva den enkelte elev behersker, og hvilket trinn som er det neste i elevens leseutvikling.

Læreren må til enhver tid følge elevens utvikling gjennom god underveisvurdering av elevens ferdigheter. Eleven skal kartlegges på skolen før en eventuell henvisning sendes til PPT. Følgende kartleggingsprøver bør være tilgjengelige på skolen:

For lærer	For spesialpedagogisk team
SOL	Arbeidsprøven
Carlsten leseprøver	Aston Index lese-, skrive- og språkprøve
UDIR lesekartlegging	Språk 6-16 og Ordkjedetesten
K. Johnsens rettskrivningsprøver	Logos
Aski Raski	STAS
Lærebokbasert screening	Bjørn Myhres kartleggingsprøve i matematikk / Olav Lundes

Det er viktig at den enkelte skolene dokumenterer sin kartlegging, resultater og tiltak.



Du kan ikke fete opp en gris ved kun å måle den...



6.1 SOL - Systematisk Observasjon av Lesing

Lørenskog kommune har valgt å innføre verktøyet SOL ved alle grunnskolene i kommunen.

SOL inneholder:

- et verktøy for å observere og registrere elevenes leseutvikling.
- et kompetansehevingsprogram for lærere.
- et verktøy for å styrke elevenes leseferdighet, både avkoding og leseforståelse.
- et verktøy for å utvikle elevenes læringsstrategier.
- et verktøy der hver elev skal følge sin leseutvikling gjennom grunnskolen.
- en tiltakspakke for leseutvikling.
- et tilbakemeldingsverktøy til elever og foresatte (to ganger pr. år).
- et kommunikasjonsverktøy mellom barne- og ungdomsskole.

Vurdering for læring er et viktig element i SOL.

Hver skole har en Solveileder i tillegg til to kommunale Solkoordinatorer. Det forventes at den enkelte skole har et internt opplæringsprogram for sine lærere.

På ungdomstrinnet satses det på å bedre elevens lese- og læringsstrategier ved å øke lærernes fokus på bruk av disse strategiene i undervisningen. Det er et mål at vektlegging av strategier gjenspeiles i undervisningen. Det kreves modellering, motivasjon og trening over lengre tid for at strategiene skal bli en naturlig del av elevenes egenarbeid.

6.2 Standardiserte kartleggingsprøver

Kommunen nytter standardiserte kartleggingsprøver i lesing for 1., 2., 3. klasse, nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning i 5., 8. og 9. klasse, samt digitale ferdigheter i 4. klasse. Øvrige trinn skal følge den planen kommunen til en hver tid har for kartlegging av leseferdigheter.

Det er utarbeidet idehefter til alle kartleggingsprøvene. Disse skal være til hjelp for lærere når de skal arbeide videre med problemer som er blitt avdekket gjennom bruk av kartleggingsprøvene. Heftene inneholder en del teori om lesing og leseutvikling, men først og fremst er det meningen å gi tips om hvordan man kan gå fram for å kartlegge et mulig problem nærmere, og hvilke pedagogiske tiltak som kan tas i bruk for å hjelpe elever med lesevansker. Det å ha ansvar betyr ikke at en skal gjøre jobben alene og uten hjelp.

6.3 Rutiner for oppfølging og rapportering

Rapportering av resultater skjer via VOKAL, som er en plattform for resultatinnsamling. Her kan den enkelte elev og gruppe følges over flere år. Vokal registrerer Nasjonale prøver, statlige kartleggingsprøver, Carlsten, SOL m.m. Lærerne kan følge og overvåke progresjonen hos sine elever gjennom Vokal.

For å utnytte prøveresultatene til elevenes beste, er det viktig at det etableres gode rutiner på den enkelte skole, mellom klasselærere, spesialpedagogisk team ved skolen og eventuelt rådgivere fra PPK. Skolene må selv utvikle interne rutiner for oppfølging og rapportering av resultater på skolenivå. Disse skal inngå som en del av skolens plan for lese- og skriveopplæringen. Det kan være nødvendig å sette inn tiltak både i skolen, i klassen og for enkeltelever på bakgrunn av prøveresultater. Det er viktig å trekke med elever og foresatte i denne prosessen.



7 Organiserte støttetiltak

Leseopplæring må bygge på godt forebyggende arbeid og tilpasset opplæring. Når dette ikke er tilstrekkelig for å oppnå ønsket framgang hos den enkelte elev, må skolen ha ressurser, kompetanse og disponibel tid til ytterligere tiltak. Spesielt viktig er det at skolen har beredskap for raske tiltak når elever strever tidlig i skoleløpet. Tiltak skal dokumenteres.

7.1 «Jul til Jul»

Man har tidligere ment at barnet hadde behov for fred og ro i sin leseutvikling. Forskning viser imidlertid at forebyggende arbeid nytter, og at uheldig leseutvikling kan brytes. Det optimale tidspunkt for en slik bred innsats, er siste halvdel av første klasse og videre inn i andre klasse fram til jul. "Jul til jul" (JTJ) har sin opprinnelse i denne tankegangen. I praksis varer ofte denne perioden fra vinterferie til vinterferie. JTJ-begrepet er godt innarbeidet i Lørenskog. Vi velger derfor å bruke det fortsatt. I løpet av denne tiden forventes det at de fleste elevene er på riktig spor i sin utvikling. Det forutsettes at leselærer har god kompetanse i den første leseopplæringen.

JTJ-tiltaket er i omfang minimum en halv klokke per dag per gruppe. En gruppe består av maksimalt fire elever. Der det er flere paralleller ved skolen, bør ressursen brukes på tvers. Dette er blant annet tenkt for å få mest mulig homogene grupper.

JTJ-modellen er et forebyggende tiltak rettet mot de to laveste klassetrinnene. Det er et målrettet støttetilbud over kortere eller lengre tid, gitt i liten gruppe for "utvalgte" enkeltelever. Hovedsiktemålet er det samme som for alle elever; en sikker lesestart og en positiv leseutvikling.

7.2 Veiledet lesing

Veiledet lesing som metode forutsetter god foreldredeltakelse, som i annen leseopplæring. Det er skolens ansvar å lære foreldrene hvordan de best mulig skal følge opp eget barn i forhold til lesing. Dette forutsetter god informasjon og jevnlig kommunikasjon mellom skole og hjem. "Foreldreskole", der foreldre får opplæring

felles før klassene går hver til sitt, er et tiltak på ett av foreldremøtene på alle trinn. Ekstra tett samarbeid med foreldre er viktig når eleven strever med lesing.

For de skolene som innfører Veiledet lesing (Guided Reading), som metode for leseopplæringen, er "Ny start" støttetiltaket for 2. trinn. Det vil si 20 minutters effektiv tilpasset undervisning i en til en situasjon, altså én lærer og én elev, fire ganger per uke. Tilbudet bør vare i 10 uker. Opplegget er basert på prinsippet om at det skal bygges på det enkelteleven kan, altså stor grad av tilpasset opplæring. Dette forutsetter jevnlig observasjon og kartlegging og at læreren har god kunnskap om leseutvikling. Det er en målsetning at elevene til enhver tid har tilpasset lesestoff. Tiltaket kan gjentas etter en tid. "Lesefresen" for elever på 3. trinn er en videreføring av "Ny start", et intensivt lese- og skrivekurs.

Det er viktig at en person på skolen har ansvaret for at det er fremdrift i gjennomføringen av opplegget. Planen bør bl.a. inneholde tidspunkt for jevnlige møter og stoppunkt for evaluering.



7.3 Intensive lesekurs

Kortvarige, intensive treningsperioder i lesing og skriving gir større effekt enn samme hjelp over lang tid. Opplevelse av framgang skaper motivasjon, og klasse-tilhørigheten ivaretas bedre enn ved tradisjonell spesialundervisning der eleven går ut et par timer i uka gjennom flere år.

En optimal løsning er å organisere intensive kurs ved å gi to timer per dag 4 ganger i uka over en periode på 10 uker. Perioden anbefales delt i to bolker, helst rundt en ferie. Gruppestørrelsen er 4-6 elever.

Lesekurs må ha tilstrekkelig intensitet og omfang til at eleven selv opplever reell fremgang. Fra mellomtrinnet vil det være naturlig å bygge les kursene rundt klassens pensum. Innholdet må tilpasses elevens nivå og behov. Elevene bør i tillegg til å arbeide med den tekniske siden av lesing, trenes i strategier for leseforståelse og organisering av kunnskap (se Helhetslesing). Arbeidet må inkludere bruk av kompenserende, digitalt verktøy.

7.3.1 Helhetslesing

Helhetslesing inneholder tre trinn. Først skal eleven gjøres kjent med teksten. I denne fasen er det naturlig også å inkludere arbeid med gode strategier for leseforståelse og organisering av kunnskap. Fase to er arbeid med den tekniske siden av leseferdigheten. Eleven får én og én setning, som er kjent og der ordene er delt i stavelser. Er stavelsen inne i et ord, vises dette ved bindestrek på begge sider. Stavelsene «klippes» fra hverandre. En og en setning "pusles" sammen mens eleven leser stavelsene høyt. Eksempel på stavelsesdeling: Alt som le- -ver treng- -er ok- -sy- -gen. Dette kan gjentas 2 – 3 ganger uten at eleven leser "utenat". Siste fase er å lese samme avsnitt i selve teksten og vise seg selv og lærer at han/hun kan lese vanlig tekst med god stavelsesteknikk.

Både på mellom- og ungdomstrinnet er det viktig at disse elevene opplever at de har noe igjen for å være på les kurs. Det må være samarbeid mellom les kurslæreren og faglærerne. Temaer som det arbeides med på les kurset, bør være fagstoff klassen skal arbeide med i løpet av kurstiden, eller ved endt kurs. Dermed vil elevene oppleve at fagstoff, ord og begreper er kjente. Elevene vil da kunne delta mer aktivt i klasseromsundervisningen og gjøre det bra på prøver/innleveringer. De vil erfare at innsatsen de har gjort på les kurset med å tilegne seg bedre lese- og skriveferdigheter, gir resultater. Forhåpentlig vil dette øke at motivasjonen for skolearbeidet.

7.4 Generelle lesestimuleringstiltak

Mange elever ser dessverre ut til å lese mindre av egen fri vilje jo eldre de blir. Det er flere årsaker til at vi får så mange "bokdroppere". Boka har sterke konkurrenter i dag.

Hvilke virkemidler har vi for å bekjempe denne tendensen? Tilgang til gode bøker gjennom skole- og klassebibliotek, leseverksted, lesesirkler og lesekampanjer har selvsagt betydning. Like viktig er det å ha gode modeller blant medelever, venner, lærere, søsken og foreldre. Det må i tillegg gis rom og tid for lesing i skoletiden. Ved å lese høyt for klassen, gjerne hver dag, markerer læreren at lesing er hyggelig og viktig. Hun/han får samtidig vist hvordan en god leser forholder seg til skriftspråket.

I tillegg kan det settes i gang ulike opplegg som kan stimulere egen leselyst. Det er en utfordring at hver elev til enhver tid har lesestoff med tilpasset teknisk vanskegrad. Elever med lesevansker kan faktisk bli dårligere til å lese ved "bare å lese", fordi de får mer gjettetrening enn lesetrening. Det er som sagt de gode strategiene som fører til de gode resultatene. Lesehastigheten korrelerer sterkt med antall leste sider, med det forbeholdet som er nevnt ovenfor. Lydbøker er en god, kompenserende løsning for elever med lesevansker. Elever som leser mye, utvider også ordforrådet sitt gjennom lesing. Dette kan lesesvake elever ivareta gjennom lydbøker. Tilgang til bibliotek betyr mye for omfanget av tilgjengelig lesestoff.



8 Skolens plan for lese- og skriveopplæring

Etter Kunnskapsløftet lager skolene sine egne, lokale læreplaner. Ut fra disse er det igjen laget halvårsplaner eller periodeplaner. Den enkelte skole skal utarbeide en plan for lese- og skriveopplæringen og en implementeringsplan.

Planene skal bygge på «Ord som gror» og bør (avhengig av trinn) bl.a. inneholde:

- Plan for kompetanseutvikling
- Plan for intern kompetansedeling/kvalitetssikring
- Hvilken metodikk/metode skolen har bestemt seg for å benytte
- Plan for formell kartlegging
- Timer avsatt til "Jul til jul" og/eller "Ny start"
- Plan for arbeid med leseforståelse og læringsstrategier
- Plan for generelle lesestimulerende tiltak
- Oppfølgingsplan for elever med språk- og lesevansker

Skolens plan for lese- og skriveopplæring skal være forpliktende for hele skolen og skal rulleres årlig. Den skal sikre progresjon, helhet og sammenheng innenfor lese- og skriveopplæringen gjennom hele skoleløpet. For at hver enkelt elev skal oppleve mestring, må prinsippet om tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging ivaretas. Elever som strever, skal ha tilbud om raske tiltak.

Ressursteamet på den enkelte skole må ha ledelsen med som fast aktør. Det anbefales at ressursteamet møtes ukentlig for å sikre at elever med behov for ekstra oppfølging får dette. Ledelsen i samarbeid med ressursteamet har et koordineringsansvar og et ansvar for å sikre disse elevene et likeverdig opplæringstilbud. Videre sikrer ledelsen elevenes rettigheter ved å drøfte elevenes utvikling sammen med kontaktlærer på avtalte tidspunkt. Dette er rektors ansvar. Ressursteamleder bør ha plass i skolens plangruppe.

9 Avslutning

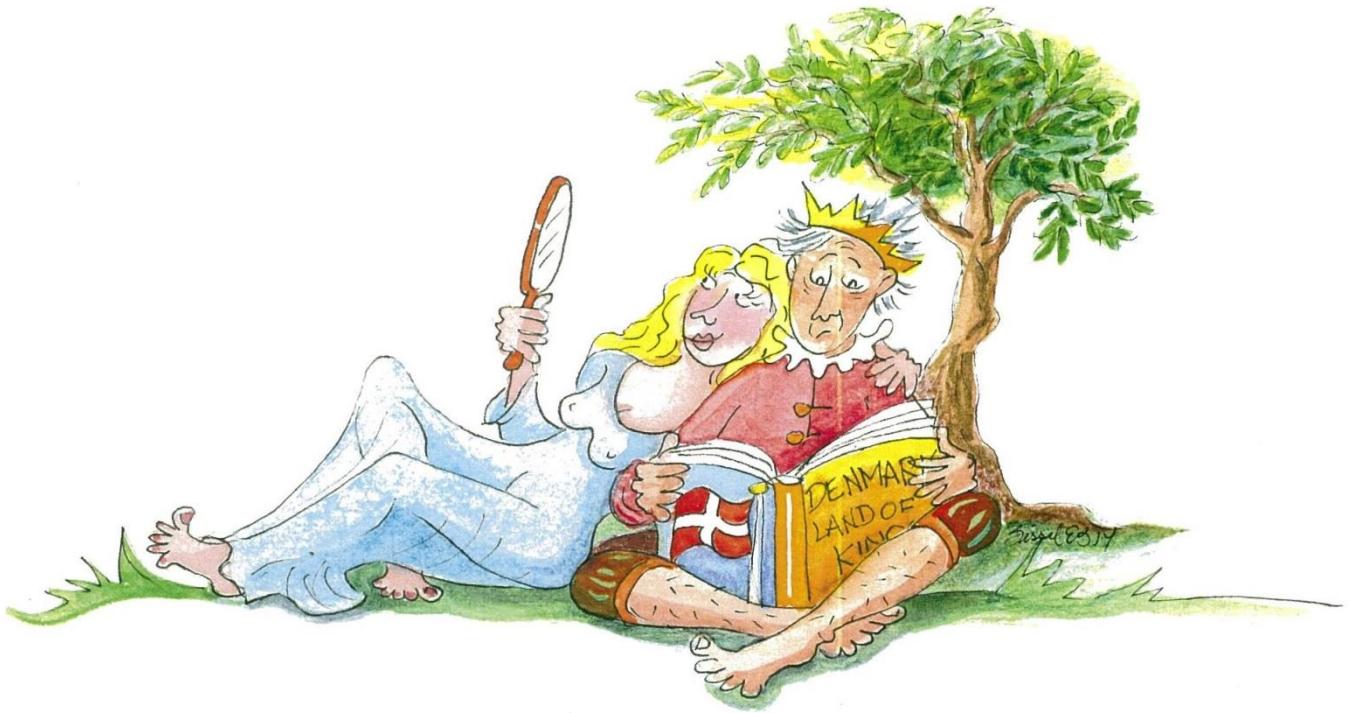
«Det er mye vondt her i verden», sa gutten, han skulle lære å lese.

Det norske ordtak har nok både en og flere sannheter i seg. Mange elever opplever sine første og største nederlag bøyd over boka. Hvorfor skal man bruke så uendelig mye tid på noe som gir så lite tilfredsstillelse? Det er nok et spørsmål mange elever med lesevansker har lov å stille seg.

«Det var en lykkelig trelldom, å arbeide», lar Hamsun en av sine hovedpersoner si. For mange svake lesere var nok dette en ulykkelig trelldom. Mange lærere ser også hvor strevsomt og lite motiverende det kan være å mislykkes.

Denne veilederen er ment å gi læreren noen verktøy for å hjelpe eleven videre i leseprosessen. Det er ikke slik at kontaktlærer alene kan løse alle problemer. Det gode samarbeidet hvor skolens samlede ressurser settes målrettet inn, er det som gir best resultater. Vi må ha åpenhet og et støttende læringsmiljø for å gi «streverne» gode forutsetninger for framgang.

«Samme sommer begynte moren å lære ham å lese. Bøkene hadde han eid lenge og tenkt meget på hvorledes det skulle gå til når også de begynte å tale». (Bjørnson). Vår viktigste oppgave er trolig å gi elevene motivasjon til å gå inn i bøkens verden. Et godt system for leseopplæring og et inkluderende læringsmiljø vil gi elevene våre gode muligheter til «å få bøkene til å tale».



«Kvinner som vil beholde sin glatte hud, skal ikke lese vanskelige bøker.»
(Kommunekomiteén.)

VEDLEGG

(LOGO LØRENSKOG KOMMUNE)

Avtale om tilrettelegging for lese- og skrivevansker / dysleksi

Navn: _____

Klasse: _____

Fødselsdato: _____

Følgende tilrettelegging er innvilget / avslått:

Fag	Innvilget	Tilrettelegging	Avslått
		Forlenget tid på heldagsprøver og eksamen.	
		Lydbøker / smartbok	
		Skannerløsninger med talesyntese / Opplest oppgavetekst	
		Digitale verktøy og programvare (både i skolens undervisningstid og til tentamen/eksamen)	
		Opplæring i digitale verktøy og programvare.	
		Skriftlige / muntlige prøver	
		Fritak for vurdering av sidemål	
		Gi informasjon til alle lærere og vikarer. Barn med dysleksi skal slippe å lese ukjent tekst høyt i klassen.	

(Merk: Noen punkter er en rettighet og kan ikke avslås. Se vedlegg 1)

Dato: _____

Elevens underskrift

Foresattes underskrift

Dato: _____

Kontaktlærer

Rektor

Kopi: Foresatte, Kontaktlærer, Skolen

TILRETTELEGGING FOR ELEVER MED LESE- OG SKRIVEVANSKER / DYSLEKSI

Rett til verktøy / hjelpemidler og læremidler

- Elever med lese- og skrivevansker kan søke hjelpemiddelsentralen om dataprogrammer og PC. En slik søknad sendes gjennom skolen, med utgangspunkt i utredningen fra PPT.
- Det vanligste og viktigste verktøyet / hjelpemiddelet for elever med lese- og skrivevansker er PC'en.
- Dataprogrammer det kan være aktuelt å søke om er:
Stavekontroll med talesyntese: LingDys/LingRight, CD-ord, Tekstpilot etc.
- Pensumlitteratur bør være tilgjengelig som lydfil fordi dette kan være en svært god støtte for elever med dysleksi. Det er viktig å tilrettelegge for eleven i alle fag. Skolen kan per i dag tilby kompensatoriske verktøy som Smartbok, der de er tilgjengelige, eller lydbok. Det er skolen som er økonomisk ansvarlig for læremidler.

Vurdering i fag

- Skolen skal tilpasse opplæringen og tilrettelegge eksamen. Målet er da at eleven har fått en reell sjanse til å tilegne seg kunnskap, og vise hva han/hun har forstått. Når så eleven skal vurderes og karakter skal settes, skal det ikke tas hensyn til elevens eventuelle lærevanske. Vurderingen skal gjøres utelukkende på bakgrunn av oppnåelse av kompetansemålene i læreplanverket.

Prøver

- Tilpasning ved prøver kan for eksempel være å bruke datamaskin, lese inn prøvesvarene (sitte på eget grupperom), få opplest oppgaveteksten, muntlige prøver etc.

Eksamen

- Den vanligste tilretteleggingen for elever med dysleksi er bruk av PC med kjent retteprogram, samt utvidet tid.
- Andre vanlige tilrettelegginger er å få oppgavene lest høyt. For elever med svært store vansker kan det være aktuelt å la elevene ta eksamen som en skriftlig og muntlig kombinasjon.

- Alle elever - både med og uten vedtak om spesialundervisning - kan og bør få tilrettelagt eksamen.
- Elever som har behov for tilrettelagt eksamen, skal få forholdene lagt til rette slik at de får vist sin kompetanse ut i fra kompetansemålene i faget. Tiltakene skal tilpasses eleven så langt som mulig. Tilretteleggingen kan ikke være så omfattende at eleven ikke blir prøvd i kompetansemålene eller gis fordeler for andre elever. MERK: Der kompetansemålene krever skriftlige, muntlige eller praktiske ferdigheter, kan det ikke legges til rette på en slik måte at eleven ikke blir prøvd i disse ferdighetene - når denne prøveformen er fastsatt i eksamensformen for faget.
- Det er rektor som avgjør om en elev får tilrettelagt eksamen. Det vil være fornuftig å sende en søknad til rektor om tilrettelegging i begynnelsen av skoleåret. I søknaden bør det stå hva slags tilrettelegging eleven trenger, og Pedagogisk psykologisk tjenestes (PPT) utredning bør legges ved. Rektors avgjørelse om tilrettelagt eksamen er et enkeltvedtak.
- Verktøy / hjelpemidler i eksamenstilretteleggingen:
Utdanningsdirektoratet bestemmer hvilke verktøy / hjelpemidler som er tillatt ved sentralt gitt eksamen, mens skoleeier bestemmer ved lokalt gitt eksamen. Det er normalt tillatt med stavekontroll, talesyntese, og elektronisk ordbok der ordinær ordbok er tillatt.

Fritak fra vurdering i norsk sidemål

§ 3-22. Fritak frå vurdering med karakter i skriftleg sidemål

Elevar som har hatt rett til særskild språkopplæring på 8., 9. eller 10. årstrinn i grunnskolen eller på Vg1, Vg2 eller Vg3 i vidaregåande opplæring, kan få fritak frå vurdering med karakter i skriftleg sidemål.

Når ein elev i grunnskolen og vidaregåande opplæring får opplæring etter individuell opplæringsplan, avgjer foreldra eller eleven om eleven skal ha vurdering med karakter i skriftleg sidemål. Valretten gjeld berre dersom enkeltvedtaket om spesialundervisning omfattar skriftleg sidemål.

Elevar i heile grunnopplæringa og privatistar i vidaregåande opplæring har også rett til fritak frå vurdering med karakter i skriftleg sidemål dersom dei:

a) på grunn av sjukdom, skade eller dysfunksjon som er diagnostisert av ein sakkunnig, har problem med å greie begge målforma

b) ikkje har gjennomgått ungdomstrinnet i norsk grunnskole

c) fylte vilkåra for fritak frå opplæring eller vurdering i skriftleg sidemål i grunnskolen, men på grunn av dokumentert saksbehandlingsfeil likevel ikkje fekk fritak.

Skoleeigaren skal stryke standpunktkarakter eller eksamenskarakter i skriftleg sidemål dersom en elev eller privatist som har fått innvilga fritak frå vurdering med karakter etter denne føresegna, likevel har fått vurdering i skriftleg sidemål.

Sist oppdatert: 15.09.14

TILTAK	TING Å HUSKE PÅ	ANSVAR
Tilpasset undervisning og tilpasset lekse. Mestringsopplevelse og mulighet for selvstendig jobbing.	Redusert mengde. Nøkkelord. Gode leseøvelser hver dag. Skriv tydelig og bruk stor skrifttype. Korte setninger og illustrasjoner er bra. Sitte langt framme.	KL SP
Tett og godt samarbeid med hjemmet.	Kurs i digitale hjelpemidler for foreldre. Leskurs for foreldre til 1. klassinger.	Ledelsen KL
IKT-verktøy på plass i klasserom med lese- og skrivestøtte. Tilgang til PC med LingDys, LingRight eller CD-ord. Alternativt IPad med Intowords med mer.	MV-nordic. Apper. Bruk av digitale verktøy skal sørge for likeverdig opplæring.	Ledelse SP KL
Sørg for at elevene har tilgang på lydbøker.	nlb.no (gratis)	KL / SP
Bruk av digitalbøker, for eksempel: E-bøker, brettbøker, smartbøker og tekstbøker på CD etter behov. Skanne lengre tekster til bruk med høytlesningsprogrammer. Bruken av de ulike verktøyene vurderes i samarbeid med eleven og hjemmet.	Motiverende hjelpemidler. Elevene skal selvsagt få lesetrening og god veiledning i sin leseutvikling.	SP KL
Gi tilpassede muligheter for å vise hva eleven kan gjennom muntlige prøver, levere inn opptak som erstatning for skriftlige arbeider, utvidet bruk av digitale hjelpemidler til skriftlige arbeider, lage tankekart, film og tegninger.	Ha fokus på hva som skal vurderes. Kunnskap kan presenteres på ulike måter.	Ledelsen KL
Ha tilgang til gode nettsider. (Moava, Salaby, kunnskap.no, khanacademy.org, med flere)	Elever som må ta til seg mye stoff trenger lesestøtte.	Ledelse SP
Ha tilgjengelig informasjon om Dysleksi Norge og Dysleksi Lørenskog.	Facebook-grupper, ungdomsgrupper.	Ledelse
Sjekk alltid ut hørsel og synsvansker/samsynsvansker	Husk øyenlege/ortoptist.	KL
Vi må jobbe på alle nivåer: • Forebyggende • Kompensatorisk • Reparerende	Tidlig innsats er meget viktig. Vi skal unngå følgeskader for barn med dysleksi.	Hele skole-samfunnet
Gi informasjon til alle lærere og vikarer.	Barn med dysleksi skal gjerne slippe å lese ukjent tekst høyt i klassen	Ledelsen

Engelsk og matematikk.	Reduser mengden gloser. Eleven må få bruke hjelpemidler i matematikk.	KL SP
------------------------	--	----------

KL: kontaktlærer SP:spesialpedagog