

Metodisk veiledning

Lese- og skriveopplæring



Innhold

Bakgrunn for lese- og skriveopplæring på spor 1	3
Historien	3
Om begrepet analfabet	4
Deltakere på spor 1 – en heterogen gruppe med hensyn til skriftkyndighet	5
En bred definisjon av skriftkyndighet	5
Det «skolske» – en utfordring	5
Morsmålet – et viktig redskap	6
Referanser	8
Å lese er ikke bare å lese – lese teorier	9
Lesingens sosiale og kulturelle aspekter	9
Lesing i et utviklingsperspektiv	10
Lesingen i et kognitivt perspektiv	12
Avkoding	12
Lese forståelse	13
Språklige kilder i lesing – ordforråd	13
Sjanger	13
Grammatikk	14
Oppmerksomhet og verbal hukommelse	14
Bakgrunnskunnskaper	15
Å ta grep om lesingen – lesestrategier	15
Motivasjon	16
Referanser	16
Lese- og skriveopplæring for voksne minoritetsspråklige – hva og hvordan	17
«Vi lærer når vi forstår»	17
Avkodingsferdigheter – hva	18
Fonologisk bevissthet – hvordan	19
Å knekke lesekode – hvordan	20
Automatisk avkoding – hvordan	22
Begreper om skrift	23
Skriftforming	23
Å lese og forstå på andrespråket – hva	24
Arbeid med lese forståelsen	25
Veiledet lesing	27
Referanser	28

Bakgrunn for lese- og skriveopplæring på spor 1

Vigdis Rosvold Alver, førstelektor ved Høgskolen i Bergen

Historien

Voksne deltakere med liten skolegang fra hjemlandet har fått relativt liten oppmerksomhet til tross for at det sannsynligvis er den gruppen deltakere som voksenopplæringen har lykkes minst med. De har over år fått relativt mange timer, men resultatene svarer ikke til innsatsen. Det vil si at de i liten grad oppnår målene i fagplanen og tar de forventede testene. Vi vet at spor 1-deltakerne utgjør cirka 20 % av deltakerne på norskkurs (Statistikkbanken), men svært få av dem melder seg opp til norskprøve 2, og mindre enn halvparten av de få som tar prøven, består (St.meld. nr 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og felleskap* (s. 29, boks 3.3)). Dette er noe vi må ta på alvor fordi gruppen består av mange enkeltpersoner som gjerne vil lære norsk, få jobb og fungere i det nye samfunnet. Mange av dem er også foreldre til barn i skolen, og er opptatt av å gi barna sine støtte og veiledning. I Norge er det svært vanskelig å være en aktiv deltaker i samfunnslivet uten skriftkyndighet, og man kan lett bli satt utenfor de demokratiske prosessene.

I en periode på 90-tallet ble deltakergruppen viet oppmerksomhet gjennom forskningsprosjektet «Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige», som pågikk fra 1992 til 1995. Prosjektet hadde som mål å kartlegge undervisningen for lavt utdannede og studere deltakernes faglige utvikling. Utgangspunktet den gangen var også at man hadde observert at denne gruppen deltakere hadde relativt liten framgang, og at de ofte gikk de samme kursene om igjen og om igjen.

Forskningsprosjektet ble ledet av professor Anne Hvenekilde ved Universitetet i Oslo. Noen av funnene i denne studien var at deltakerne brukte lengre tid på å lære norsk enn personer med god skolebakgrunn, og det syntes å gå en grense på 5 års skolebakgrunn når det gjaldt å kunne bruke skrift som et redskap i språkopplæring. Studien viste også at lærere og deltakere hadde problemer med å forstå hverandre i undervisningssituasjonen. Mange av deltakerne uttrykte at de ikke forsto det som foregikk i timene, og det var ikke samsvar mellom målene lærerne satte opp for deltakerne, og de deltakerne selv uttrykte. Deltakerne var ofte passive i undervisningssituasjonen, og lærerne klaget også over at deltakerne var lite selvstendige i skolearbeidet. Flere av lærerne uttrykte også at deltakerne glemte raskt, når de kom tilbake etter helger eller ferier, hadde de ofte glemt det de hadde lært tidligere. Dette samsvarer også med en undersøkelse fra Sverige, hvor deltakerne i studien ikke fikk varige lese- og skriveferdigheter av å gå på alfabetiseringskurs (Sachs 1986). Når de sluttet på skolen, sluttet de også å lese og skrive. «Kunnskapene ble igjen i boka», de greide ikke å overføre det de hadde lært, til sitt dagligliv.

Forskningsprosjektet «Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige» (1992–95) viste også at den eksplisitte leseopplæringen, som alltid foregikk på norsk, startet før deltakerne hadde en basis i norsk muntlig, og at den ofte ble avsluttet før leseferdighetene var automatisert. Deltakerne gikk raskt inn i en rolle der læreren tok det for gitt at de kunne bruke skrift som et redskap i norsk-innlæringen, og man antok at de skriftlige ferdighetene ville utvikle seg videre mer eller mindre av seg selv. Ofte fikk deltakere med lav skriftkyndighet undervisning sammen med skriftkyndige personer. Både språk-, lese- og skriveutviklingen gikk seint, og mange forlot kursene uten å ha tilegnet seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Lærerne som jobbet med gruppen, hadde ingen spesiell kompetanse på feltet, og de etterspurte slik kompetanse (Hvenekilde mfl. 1996).

I dag, nesten 20 år etter at dataene i dette prosjektet ble innhentet, er opplæringssituasjonen for deltakergruppen ganske lik den som ble beskrevet da. Deltakere med liten skolebakgrunn har riktignok fått en bredere og mer eksplisitt plass i læreplanen, men verken opplæringen eller

resultatene er betydelig endret. Når det gjelder lærerne, har de ennå ikke fått anledning til å ta videreutdanning på dette helt spesielle feltet. Det betyr også at det har foregått relativt lite utviklingsarbeid med fokus på voksne minoritetsspråklige med liten skolebakgrunn.

Med den nye læreplanen i bakhodet blir det i tiden som kommer viktig å sette spørsmålsteget ved opplæringens form og innhold. Det å utvikle nye og mer effektive måter å arbeide med deltakergruppen på blir sentralt. I den nye læreplanen står det blant annet: «Det er svært krevende å tilegne seg norsk dagligtale og knekke lesekode på et andrespråk samtidig. Man må derfor være fleksibel når det gjelder å finne modeller som gir deltakerne mest mulig støtte i læringsprosessen» (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere 2012: 15). Vi vet at det allerede er utviklingsprosjekter i gang flere steder i landet, noe som både er spennende, og som kan bidra til endringer i undervisningen.

Å finne gode løsninger på utfordringene man står overfor i denne undervisningen, er ingen enkel oppgave. Det vil alltid være mange faktorer som spiller inn på læringsutbyttet og motivasjon hos deltakerne, og mange av faktorene rår vi ikke over. Dersom vi holder oss innenfor det språklige, kan vi med bakgrunn i lese teorier slå fast at det å lære å lese og skrive på et språk som er ukjent eller svakt, påvirker leseinnlæringen. På samme måte er det vanskelig å lære et nytt språk uten å kunne bruke lesing og skriving som redskap i prosessen. Dersom vi kan finne arbeidsmåter og modeller som kompenserer for dette utgangspunktet, vil det være fruktbart.

Om begrepet *analfabet*

I Norge bruker vi betegnelsen *analfabet* om personer som ikke kan lese eller skrive noe språk. Begrepet gir oss umiddelbart negative og nærmest eksotiske assosiasjoner. Ifølge den engelske skriftkyndighetsforskeren David Barton, som har skrevet boka *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* (2007), betrakter vi det å være *analfabet* nesten som en sykdom eller et handikap. Vår tids skriftkyndighetsforskere (literacyforskere) har prøvd å nyansere begrepet. De understreker at skriftkyndighet (literacy) ikke må betraktes som en isolert ferdighet, men må inkludere sosiale og kulturelle perspektiver på lesing og skriving. Ifølge skriftkyndighetsforskerne vil lesing og skriving alltid forholde seg til en kontekst. Konteksten er også en del av lese- og skriveferdighetene (Barton 2007). En person som ikke har knekket lesekode selv, kan ha sosiokulturelle lese- og skriveferdigheter. Hun kan ha kjennskap til ulike tekster gjennom å ha lyttet til opplesinger, hun kan ha fått tekster skrevet for seg og kjenner innholdet og uttryksmåtene. De kulturelle skriftkyndighetserfaringene er også viktige i tilegnelsen av skrift, og det kan føles galt å kalle personer med en kulturell kjennskap til skrift, *analfabet*. Skriftkyndighetsforskere er opptatt av at det er mange grader og arter av skriftkyndighet, og de er kritiske til at skolen har hatt monopol på å definere skriftkyndighet. Dette har ført til at menneskers erfaringer og utvikling av skriftkyndighet i sitt dagligliv er lite påaktet. Ifølge David Barton har de fleste mennesker et forhold til skrift. Han skriver: «Everyone has a view of literacy; everyone in some way makes sense of it. Everyone who uses terms like reading has a theory of the nature of literacy underlying their use of the word» (Barton 2007:14). Ifølge skriftkyndighetsforskere har de fleste uten egen skriftkyndighet forholdt seg til skrift gjennom nettverket sitt. Nettverkene er basert på nære relasjoner som familie, naboer og arbeidskollegaer. De bytter tjenester, og det er ikke nødvendig at alle kan alt. Vi kan sammenligne det med å hjelpe hverandre med data-problemer, selvangivelsen og lignende (Barton 2007).

Det er naturlig å reflektere over hvordan vi definerer og bruker begrepet *analfabet* i vår sammenheng. De fleste av deltakerne på våre kurs som har brukt skrift lite, har ikke nødvendigvis sett på dette som en stor mangel eller et handikap. Kanskje er det først i møte med den norske skolen og det norske samfunnet at de oppdager at skrift er en selvfølge. Etter hvert vil de også oppdage at det er mange oppgaver de ikke kan løse uten skriftkyndighet, og at det gir lav status å stå utenfor skriftsamfunnet.

Deltakere på spor 1 – en heterogen gruppe med hensyn til skriftkyndighet

Deltakerne på spor 1 vil ha ulike grader og arter av skriftkyndighet alt etter skole- og lesebakgrunn. De aller fleste vil ha noe kjennskap til skrift, skriftkontekst eller skrifthandlinger som kommer dem til gode når de skal utvikle lesing og skriving videre. Noen av deltakerne har knekket lesekoden på morsmålet (morsmålslesere), men kan ha mindre erfaring med å lese ulike tekster. Noen sluttet skolen tidlig fordi de greide seg dårlig, de kunne ha lese- og skrivevansker uten at dette ble definert der og da. Andre har gått på koranskole og har en skriftkyndighet som legger vekt på å kopiere og memorere tekst, og har mindre fokus på innholdsforståelse. Noen har gått på en dårlig skole, det kan for eksempel være snakk om instabilitet, ufaglærte lærere og mangel på undervisningsmateriell. Hvor deltakerne har bodd, kan også fortelle noe om deres forhold til skrift. I bymiljøer er det ofte mer skriftspråk i omgivelsene og flere som bruker skrift, enn på landsbygda. Noen personer har kun møtt skrift på et språk som ikke er morsmålet. Dette kan handle om personer som lever som minoriteter i et land, eller personer som lever i land med mange lokale språk og ett offisielt skriftspråk som også er undervisningsspråket for alle.

Selv om deltakergruppen på spor 1 er heterogen, må vi regne med at de fleste av deltakerne har behov for lese- og skriveutvikling på ett eller annet nivå. Noen vil trenge grunnleggende lese- og skriveopplæring, mens andre trenger å videreutvikle ferdighetene sine slik at de blir funksjonelle i den livssituasjonen de er i nå.

En bred definisjon av skriftkyndighet

En forutsetning for å bli leser er at det legges til rette for en undervisning som ivaretar både kognitive, sosiale og kulturelle aspekter ved lesing og skriving. Når det gjelder lese- og skriveopplæring for voksne, ble det etter krigen satt i gang flere store alfabetiseringskampanjer i ulike land, fordi man så på lese- og skriveferdigheter som en løsning både på demokratiske og økonomiske problemer i fattige land. Mange av disse kampanjene slo feil nettopp fordi man benyttet seg av en svært enkel definisjon av hva lese- og skriveferdigheter var, nemlig det å avkode skrift. Undervisningen ble avsluttet før deltakerne var i stand til å utvikle ferdighetene på egen hånd. Selv om vi i Norge i dag har planer og prinsipper i skolen som bygger på nyere leseforskning, kan vi finne situasjoner som minner oss om eldre alfabetiseringskampanjer. I mange sammenhenger er det vanlig å se på avkodning av skrift som nøkkelen til skriftens verden og glemme at det er et langt bredere prosjekt som skal til for at deltakerne skal bli funksjonelle lesere. Det er viktig at lese- og skriveveiledningen fortsetter utover det grunnleggende stadiet dersom ferdighetene skal bli funksjonelle.

Deltakernes skriftspråkhistorie kan være nyttig kunnskap for oss som lærere: Hvilket forhold har de til lesing og skriving, og hvor mye skrift har de omgått og brukt? Hvilke mål har deltakerne selv når det gjelder lesing og skriving? Hva vil de bruke ferdighetene til? Som nasjon ønsker vi selvsagt at alle skal lære å lese og skrive så godt at de kan bruke ferdighetene funksjonelt i livet sitt her. Læreplanen legger også opp til dette. Vi kan likevel tenke oss at deltakere har sine egne personlige målsettinger, behov og ønsker. Å oppnå god skriftkyndighet på andrespråket er et omfattende prosjekt, og personlig motivasjon blir sentralt.

Det «skolske» – en utfordring

Deltakerne på spor 1 uten skolegang fra tidligere møter en ny kultur, skolekulturen. På skolen skjer det mange ting som har lite til felles med det praktiske livet. Både når det gjelder temaer, arbeids- og tenkemåter, er skolen spesiell. «Det skolske» er noe litt udefinerbart som skoleelever tilegner seg gjennom flere år med systematisk opplæring i ulike fag og gjennom å lese og skrive

ulike tekster. De får innføring i den akademiske verden, hvor kunnskapen er systematisert på en formell og abstrakt måte. Deltakere med liten eller ingen skolegang trenger en innføring og mange erfaringer fra de arbeids- og tenkemåtene som skolen representerer. Å tilegne seg dette etter å ha etablert andre strategier for problemløsning er krevende, og det kan ta tid. Prosjektet kan også møte motstand fordi mange må avlære gamle måter å tenke og handle på. Samtidig må skolen og lærerne prøve å sette seg inn i hvordan voksne som har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter utenfor skolen, tenker og lærer, slik at deres erfaringer blir en ressurs og kan komme deltakerne til gode i den nye opplærings situasjonen.

Skolen er en så integrert del av vår tenkning og væremåte at vi som lærere kan ha problemer med å oppdage at det fins andre måter å forstå verden på. Rent forskningsmessig vet vi lite om kognitive prosesser hos analfabeter kontra skriftkyndige. En teori er at mennesker som har levd uten skole og skrift, tenker veldig konkret, men det er ikke belegg for en slik påstand. Vi vet ikke om det å lese og skrive i seg selv endrer oss, man kan heller tenke seg at det å gå på skole påvirker vår måte å ordne virkeligheten på. På skolen lærer vi å forholde oss til fenomener og aktiviteter som vi ikke kjenner fra virkeligheten. Vi blir i stand til å reflektere over ting som ligger langt utenfor vår erfaringsverden, det flytter kognitive grenser.

Spørsmålet er om vi gjennom samtaler med deltakerne kan tilegne oss mer kunnskap om deres strategier, tenkemåter og verdier og møte dem med de ressursene de har.

Morsmålet – et viktig redskap

I norsk skole er tilpasset opplæring sentralt i planer og forskrifter, og dette gjelder for alle elever og deltakere. Med forankring i Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen er man opptatt av at ulike elever/deltakere skal få en undervisning som er tilpasset sitt eget nivå, kulturelt, språklig og kognitivt. Det innebærer å ta utgangspunkt i den enkeltes læringspotensial. Undervisningen skal bygge på det som deltakerne kan fra før. Dette innebærer at lærernes viktigste oppgave blir å bygge bro mellom deltakernes bakgrunn og det nye de skal lære.

De grunnleggende pedagogiske prinsippene i norsk skole kan være vanskelig å innfri overfor gruppen voksne minoritetsdeltakere med liten skolebakgrunn fra hjemlandet *som kan lite norsk*. For det første er det en utfordring for lærerne å tilegne seg kunnskaper om deltakernes bakgrunn fordi de mangler et felles språk. Deltakerne, på sin side, har vanskelig for å vise hvem de er, og hva de kan, når de ikke kan bruke morsmålet sitt. I opplærings situasjonen kan dette føre til at deltakerne ikke forstår hva som foregår, det kan føre til misforståelser og til lav motivasjon. Det kan også påvirke deltakernes selvbilde i skolesituasjonen, de føler seg dumme og uvitende. De kan også gå glipp av oppklarende samtaler omkring faglige spørsmål, og de greier ikke å uttrykke det de kan, eller stille spørsmål. Dette ble bekreftet i en samtale med somaliske kvinner på et av landets største voksenopplærings sentre i forbindelse med prosjektet «Morsmålsstøttet undervisning». De hadde først gått på skole «på norsk» og senere fått morsmålsstøttet undervisning som gjorde at undervisningen ble forståelig for dem. Tiden hvor de bare hadde hatt norsk som undervisningsspråk, ble betegnet som «en lang hodepine». Flere av deltakerne i prosjektet uttrykte at morsmålsstøtten burde ha begynt lenge før, for «å lære når du ikke forstår, er umulig», som flere uttrykte i et intervju på slutten av skoleåret (Alver 2012: Intervju med deltakere i prosjektet «Morsmålsstøttet opplæring». Upublisert).

Et prosjekt som bekrefter disse erfaringene, er «Morsmålsbasert undervisning» ved voksenopplæringen i Malmö (Hyllie Park). Dette startet allerede på begynnelsen av 2000-tallet og har pågått siden. Det var kvinnelige deltakere som tok initiativet til morsmålsbasert undervisning. Grunnen var at de ikke forsto kommunikasjonen i klasserommet. Mange av dem følte seg mislykket. Og de bad om hjelp på et språk de forsto. Gjennom bruk av morsmålet i undervisningen

opplevde deltakerne og lærerne at læringen ble forsterket, deltakerne fikk tilgang til forståelse i større grad, og læringsutviklingen gikk raskere. Etter hvert som de lærte svensk, ble andelen morsmål mindre, og svensken større, altså en kurve fra mye morsmål i starten, til mindre senere i undervisningsforløpet. I prosjektet peker de på sosiokulturelle læringsteorier med spesiell vekt på Vygotskys teorier om hvordan mennesker skaper mening. Verktøy og symboler (språk) som mennesker bruker for å formidle og forstå menneskelig aktivitet, har stor betydning for menings-skaping og læring (Vygotsky 1991).

Både lærere og deltakere i Malmö har sett store fordeler med morsmålsbasert opplæring. Lærerne hevder på sin side at modellen har styrket forståelsen i opplæringen, deltakerne hjelper hverandre mer, og de blir sett på som «mennesker» med sin egen identitet, noe som styrker deres selvtillit.

Kursdeltakerne selv uttrykker seg slik om opplæringen:

«Morsmålet betyr å lære meg svensk raskere, man kan lese bedre, og man kan forstå bedre» (..) (deltaker)

«Når en morsmålslærer forklarer en sak – kanskje hun bare behøver å forklare det to ganger så alle forstår. Om en svensktalende lærer forklarer, kanskje ti ganger, har man enda alltid noe som man ikke forstår (...)» (annen deltaker)

«Når jeg lærte meg å lese og skrive på morsmålet, ble det samtidig lettere å forstå svensk. Jeg tenker nå på språkets oppbygning og sammenligner hele tiden morsmålet og svensk. Om jeg kan lese og skrive et ord på morsmålet, så kan jeg det på svensk også» (...) (en tredje deltaker)

«Jeg ser forskjellen nå og synes det er tap av tid at vi ikke har fått hjelp på morsmålet tidligere, men er nå fornøyd med situasjonen ...» (en fjerde deltaker)

I rapporten konkluderer deltakerne blant annet med at de får et verktøy for læring og et språk som de kan snakke om språk på. Morsmålet øker dessuten helhetsforståelsen på begge språkene, og deltakerne sier de får en følelse av selvstendighet og handlingskraft når de kan kommunisere direkte med læreren (Rapport i forsknings sirkelen: Modersmålsbasert svensk-undervisning för invandrare 2010).

Inspirert av prosjektet i Malmö er det satt i gang lignende prosjekter i Norge. Blant annet har Nygård skole i Bergen, i samarbeid med Vox og Høgskolen i Bergen, prøvd ut en modell med morsmålsstøtte på spor 1, både i lese- og skriveopplæringen og i språkundervisningen. Noen av erfaringene fra dette utviklingsarbeidet kan dere lese om i artiklene «Morsmålsstøttet lese- og skriveopplæring» og «Morsmålsstøttet språkopplæring».

Det er ingen tvil om at prinsippet om tilpasset opplæring kan realiseres på en helt annen måte dersom man bruker deltakernes morsmål som en ressurs i opplæringen. Det kan også effektivisere opplæringen eller gjøre læringsveien kortere, noe som er viktig for voksne deltakere. Det å kunne delta i læringsutviklende dialoger er utvilsomt en viktig forutsetning for å utvikle egne tankestrukturer og oppdage hvordan ting henger sammen, både i det nye samfunnet og i språk-opplæringen.

Referanser

Noen av artiklene det vises til er ikke publisert ennå.

- Alver, V.R. (2012). «Intervjuer med deltakere som har fått morsmålstøttet lese og skriveopplæring på Nygård skole». Upublisert.
- Arstad, A., Ringheim, J.O. og Selvik, V.M. (2012). «Morsmål som støtte i norskopplæringen av voksne innvandrere». Oslo. www.vox.no
- Barton, D. (2007). Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language (2. utg.). Oxford UK: Blackwell Publishing.
- Buanes, I.A. og Lehne, K. (2012). «Morsmålstøttet leseopplæring». Oslo, www.vox.no
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V. og Midttun, K. (1996). Alfa og Omega, Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter. Oslo: Novus Forlag.
- Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2012). Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Rapport i forskningssirkelen «Modermålsbasert svenskundervisning för innvandrare» (2010). Malmö: Högskolan i Malmö.
- Sachs, L. (1986). Alfabetisering. En fråga om kultur og tankande. I Team Kommunikasjon SIC 12. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Meld. St. nr 6 (2012–2013). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og felleskap. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Traavik, H. og Alver, V.R. (2008). Skrive- og lesestart. Skriftspråsutvikling i småskolealderen. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. (1991). Thought and Language. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Deltakere i norsk og samfunnskunnskap, fordelt på spor og skoleår. Statistikkbanken, Vox. Hentet 8. august 2012 fra www.vox.no/statistikkbanken

Å lese er ikke bare å lese – lese teorier

Vigdis Rosvold Alver, førstelektor ved Høgskolen i Bergen

De siste femti årene har det vært forsket mye på lesing og lese tilegnelse. Dette har endret synet vårt på hva lesing er, og hvordan man oppnår gode leseferdigheter. Lesing er et forskningsområde med mange ulike aktører. Både lingvister, psykologer, nevrologer, sosialantropologer og pedagoger har studert ulike aspekter ved lesing. Vi kan dele lese teoriene inn i ulike retninger.

Grovt sett kan vi si at teoriene som prøver å forklare hva som skjer i menneskers hjerne når de leser og forstår, betegnes som kognitive lese teorier. Innenfor denne retningen betrakter man lesing som en individuell, mental prosess, og man skiller mellom avkodning og forståelse. I de sosiokulturelle lese teoriene er man opptatt av lesingen som sosial aktivitet, og studiene beskriver hvilke sosiale og kulturelle faktorer som påvirker lesing og leseferdigheter. Et tredje aspekt innenfor lese forskning som har opptatt mange lese forskerne, er lese utvikling. Innenfor denne retningen har man studert barns og voksnes lese utvikling og beskrevet hva som karakteriserer de ulike nivåene i utviklingen. For å få et helhetlig bilde av lesingens vesen må vi betrakte lesing fra ulike perspektiver (Kulbrandstad 2003).

Som lese lærere vil vi ha nytte av forskernes innsikt og beskrivelser fordi det gir oss et grunnlag for å ta egne valg og vurderinger. Selv om de fleste studiene og antakelsene om lesing og lese prosessen er basert på studier av barn som leser på morsmålet, vil mye av lese forskningen også gjelde voksne. Med bakgrunn i lese teorier får vi også synliggjort hvilke utfordringer man stilles overfor når man skal lære å lese på andrespråket.

Lesingens sosiale og kulturelle aspekter



Mirwais Mena skole for jenter i Afghanistan
Foto: Lynsey Addario/VII

«Literacy» og «literacies» er sentrale begreper innenfor sosiokulturelle teorier om lesing. Vi har ingen god oversettelse av begrepet literacy på norsk, men vi kan bruke *skriftkyndighet* eller *litterasitet* som et alternativ.

Litterasitet betegner lesing og skriving i bred forstand, det vil si lesing og skriving i ulike situasjoner og for ulike formål. Litterasitet inkluderer lesing og skriving av både verbale, visuelle og auditive uttrykk. Innenfor litterasitetsforskningen har man studert lesing og skriving ut fra kulturelle og kontekstuelle aspekter. Situasjonen det leses i, og hensikten med lesingen vil alltid påvirke måten man leser på.

I arbeidet med å utvikle lese- og skriveferdigheter hos deltakere som kommer fra ulike deler av verden med ulike skriftspråkstradisjoner, er dette et svært relevant perspektiv. Litterasitetsforskere har studert skriftkyndighet i ulike samfunn og funnet at det å kunne lese og skrive kan bety svært forskjellige ting i ulike miljøer (Barton 2007).

I det norske samfunnet, hvor det skriftspråklige har hatt stor plass i lang tid, er kravene til lese- og skrivekompetanse høye. Mange vil hevde at kravene har økt de siste årene med stor utbredelse av sammensatte tekster. I «Kunnskapsløftet», læreplanen for grunnskolen og videregående

skole, blir dette også understreket. Å kunne lese og skrive betyr å kunne lese og skrive i ulike situasjoner, med ulike hensikter i ulike medier og fag.

I Norge lever vi i et samfunn med det vi kan kalle «masselitterasitet». Så å si alle kan lese og skrive, og vi har et stort antall ulike tekster og medier å forholde oss til daglig. Det som kanskje har påvirket våre lese- og skrivevaner mest de siste tiårene, er de digitale mediene, og dette blir et godt eksempel på hvordan sosiale og kulturelle faktorer influerer lesing og skriving.

I samfunn der skrift er mindre viktig, vil definisjonen av hva det vil si å være lese- og skrivekyndig, ha et annet innhold, og lese- og skrivehandlingene kan være færre og mindre varierte. Dette vil påvirke innbyggernes holdninger til lese- og skriveopplæring, hvilke tekster de anser som viktige, og måten de angriper tekster på. Litterasitetspraksiser er knyttet til verdier, holdninger, følelser og sosiale relasjoner i en kultur. Vi vet for eksempel at i Somalia står den muntlige kulturen langt sterkere enn den skriftlige hos de fleste, og færre personer har tilgang på skriftkyndighet i vår forstand. Når somaliere kommer til Norge, vil de møte skriften på områder og i situasjoner som de ikke har opplevd selv tidligere.

Et spørsmål litterasitetsforskerne også har vært opptatt av, er hvordan skrift påvirker oss kognitivt sett. Ettersom skriftkyndighet er nært knyttet til skolen i mange land, vil personer som har liten eller ingen skolegang, ha få erfaringer fra tekster knyttet til faglige sammenhenger, men kan ha erfaringer fra det vi kan kalle hverdagstekster, alt fra regninger til religiøse tekster. Lese- og skrivekompetanse er ikke et absolutt begrep, det handler mer om hvordan ulike mennesker bruker sine lese- og skriveferdigheter (Barton 2007). De skrifterfaringene som deltakerne har med seg fra det samfunnet de har levd i, vil også prege dem i opplærings situasjonen i Norge.

Å bli skriftkyndig i et nytt samfunn er på mange måter en sosialiseringssprosess, for mange betyr det å bli del av en ny kultur. Et spørsmål som det kan være verdt å stille, er om den prosessen de går inn i, er forenlig med deres liv og verdier. Rikker den ved deres ståsted på noen måte? Det er ikke gitt at deltakerne umiddelbart vil oppdage nytten av skriftkyndighet på norsk og begi seg i kast med det krevende prosjektet. Det er verdt å understreke at i verden utenfor vesten fins det mange mennesker som leser og skriver lite til daglig. Det betyr ikke at de føler seg utenfor av den grunn, og at andre ser på dem som mennesker med store mangler. Dette avhenger av om de greier å fylle sine viktigste roller eller ikke. Det er heller ikke slik at man blir uvitende selv om man ikke kan lese og skrive. Mange finner andre måter å orientere seg på, for eksempel gjennom tv og dialoger med mennesker som har andre kunnskaper enn dem selv. På den andre siden har det nok vært et ønske hos mange av dem å lære å lese og skrive, det har status uansett hvor man er i verden, og det åpner for nye muligheter.

Lesing i et utviklingsperspektiv

Mange leseforskere har vært opptatt av å danne seg et bilde av hvordan lesingen utvikler seg hos barn og voksne. Hvor starter lesingen, og hvor ender den? I dag er man opptatt av at lesing starter lenge før barn begynner på skolen, barn utvikler språklig bevissthet og språk som trengs i leseprosessen, i førskolealderen. Og man er opptatt av at vi stadig utvikler oss som lesere. Et eksempel på dette, skriver Kulbrandstad, er at mange av oss har lært å lese og skrive digitale tekster de siste 10–15 årene (Kulbrandstad 2003).

I dag er det altså et vanlig syn på leseutvikling at lesing utvikler seg hele livet i møte med nye tekstformer, temaer og medier. Det vil si at det å lære å lese er et livslangt prosjekt. Innenfor voksenopplæring har vi ofte støtt på begrepet funksjonelle leseferdigheter. Begrepet ble introdusert av UNESCO på slutten av 70-tallet. En person med funksjonelle lese- og skriveferdigheter

ble definert som en person som er i stand til å lese det som han/hun trenger for å delta og fungere aktivt i det samfunnet han/hun lever i. Dette er ingen absolutt definisjon, og vi må relatere begrepet til den konteksten som personene til enhver tid befinner seg i. Begrepet «funksjonelle lese- og skriveferdigheter» har preget læreplanene for voksne her i landet også.

Leseforskerne som har befattet seg med leseutvikling, har prøvd å beskrive lesing gjennom ulike stadier. Modellene er laget med tanke på barns leseutvikling, men de vil også i stor grad være aktuelle i arbeidet med voksne som skal tilegne seg leseferdigheter. En av dem som har laget en slik modell, er Jean Chall. Hun beskriver leseutviklingen hos normale barn som møter utfordringene i skolen på denne måten:

- førlesing/pseudolesing (1/2–6 år)
- begynnende lesing og avkoding (6–7 år)
- stadfesting og flyt (7–9 år)
- lese for å lære noe nytt (9–14 år)
- lese med ulike synspunkt (15–17 år)
- lesing som konstruksjon og dekonstruksjon (18+)

(referert fra Kulbrandstad 2003:45)

Dersom vi skal relatere modellen til voksne som skal lære å lese på andrespråket, er det viktig å legge merke til at leseferdighetene bygger på språklige ferdigheter som vi har tilegnet oss lenge før leseopplæringen begynte. Å lese er ikke en ny og isolert ferdighet, men en fortsettelse på en språklig prosess som har pågått siden vi begynte å lære språk. For voksne som lærer å lese på et språk som ikke er morsmålet, vil deler av denne kontinuiteten være borte. Deler av den viktige grunnmuren mangler.

For mange av deltakerne på spor 1 vil leseutviklingen ha lavere målsetting enn det vi ser i Challs modell, men det er verdt å legge merke til at ifølge Chall vil det ta lang tid og kreve mye øvelse å kunne lese så godt at lesing kan være et redskap til å lære noe nytt, for eksempel det å kunne bruke lesing effektivt i språklæring og annen fagutvikling. Selv om voksne har andre kognitive ressurser enn barn, er det viktig å innse at det å bli en god leser, spesielt på et andrespråk, vil kreve tid og innsats.

I nyere leseutviklingsforskning er man opptatt av at leseutviklingen beveger seg mer som en bølge som skyller innover land og trekker seg tilbake igjen, enn en leseutvikling som går framover skritt for skritt. Og mange er skeptiske til alle modellene for leseutvikling som presenteres i ulike sammenhenger, fordi de ikke beskriver alt om alle. Det er mange individuelle forskjeller. En modell vil aldri beskrive virkeligheten. For leselæreren kan likevel beskrivelser av «den normale leseutviklingen» være gode å ha i bakhodet som hjelp til å strukturere undervisningen og vurdere deltakernes framgang.

Hvor langt kan vi forvente at personer som ikke har skriftkyndighet på morsmålet, eller som har lest lite, kan komme når det gjelder leseferdigheter på andrespråket? Dette er det umulig å gi et svar på, fordi det vil være mange individuelle forskjeller. Vi vet at noen av deltakerne knekker koden raskt, utvikler funksjonelle leseferdigheter og begynner på videre utdanning. Samtidig vet vi at mange av dem som går på spor 1, aldri blir funksjonelle lesere på norsk. Noen utvikler en slags overlevelsesskriftkyndighet som gjør at de klarer seg i hverdagen og i jobben de har. Det at noen «bryter gjennom lesemuren på andrespråket», kan ha med alder og motivasjon å gjøre. Vi vet at det å bli en god leser på andrespråket, ofte innebærer en enorm personlig innsats.

Lesingen i et kognitivt perspektiv

Når vi som leselærere skal veilede deltakere som utvikler skriftspråket sitt, er det viktig å ha kjennskap til hva som skjer når man leser og skriver, kognitivt sett. Kunnskaper om dette kan bidra til at vi kan veilede hver enkelt deltaker mer målrettet. Og det kan gi oss en pekepinn om hvilke delmål og mål vi skal sette opp underveis. Det kan også bidra til at vi kan gi mer tilpasset opplæring, og at vi kan være mer «funksjonelle stillaser» i leseprosjektet deres. Vi vet fra andre sammenhenger at lærerkompetanse er av stor betydning i lese- og skriveopplæringen. I tillegg vil kompetanse i andrespråkstilegnelse være sentralt for å kunne tilpasse teoriene om lesing til våre deltakere.

Innenfor kognitive lese teorier skiller man mellom avkoding og forståelse. Og man opererer ofte med en enkel leseformel som ser slik ut, lesing er: avkoding x forståelse. Mange vil si at den er for enkel, blant annet fordi det er vanskelig å skille mellom avkoding og forståelse. Faktorene er gjensidig avhengige av hverandre, og man gjør ikke enten det ene eller det andre. Dersom vi mener at det å gjenkjenne skrevne ord, er det samme som å forstå ordene, kan vi ikke skille mellom avkoding og forståelse. Det kan likevel være en nyttig definisjon i denne sammenhengen når vi skal plukke begrepene fra hverandre for å forstå hva lesing egentlig består av.

God lesing forekommer når avkodingen og leseforståelsen samarbeider og fungerer i balanse med hverandre. Avkodingen gjør forståelsen mulig, samtidig som forståelsen «kontrollerer» at avkodingen blir riktig dersom alt fungerer som det skal.

Avkoding

I lesing brukes ofte begrepet strategi. Vi snakker både om *avkodingsstrategier*, altså hvordan en person går fram for å gjenkjenne skrevne ord, og *forståelsesstrategier* – hvordan en person bruker tankene sine til å finne mening i tekst. Vi kan tenke oss at voksne personer har etablert strategier for å gjenkjenne og forstå tekst, selv om de ikke leser selv. Noen av disse må kanskje avlæres, mens andre kan det bygges videre på.

Avkoding er å gjenkjenne skrevne ord. I dette arbeidet brukes det ulike kilder, blant annet informasjonen som ligger i enkeltbokstaver, i bokstavrekkefølgen og i bokstavkombinasjoner. En annen kilde kan være morfemkunnskaper, altså kunnskaper om språkets minste betydningsbærende enhet. Vi vet hva en endelse kan bety, og bruker kunnskapen om dette når vi avkoder ord, vi kobler og koordinerer. Når kunnskaper om lydene kombineres med kunnskaper om morfemer og ikke-lydrette skrivemåter, blir det enklere å avkode riktig. Kunnskaper om morfemer i ord har god effekt på selv den tidlige lesingen, men også videreutviklingen, ifølge forskere (Lyster 2011). Noen av våre deltakere er ikke i stand til å benytte slike kilder, fordi de ennå ikke har en automatisert norsk grammatikk. Avkodingen blir tyngre og mer usikker.

Når man har fått taket på bokstav- og lydforbindelsen, sier vi at leseren har tilegnet seg fonologisk lesing, det vil si å kunne lese ved hjelp av lydene, trekke dem sammen til lydpakker som blir til ord. De greier med andre ord å lydere seg fram til ord og setninger. Dette er et viktig gjennombrudd i lesingen, fordi leseren har forstått det alfabetiske prinsippet. Men det er en tungvint måte å lese på. Det går seint, og det krever mye energi.

Etterhvert som leserne leser de samme ordene flere ganger, vil de utvikle en strategi som går på å lese større og større deler av ordet, og til slutt kan leserne gjenkjenne ordene umiddelbart uten å gå veien om bokstavene og lydene. De blir mer og mer fortrolige med mønstrene og bokstavkombinasjonene som går igjen i ord, og etter hvert sier vi at de gjenkjenner ordene direkte. Vi kaller dette å kunne lese ortografisk. For å komme dit kreves det at man leser mye, gjentakelse er et stikkord.

Gjennom å lese de samme ordene gang på gang blir de festet i det som kalles et mentalt leksikon, som gjør at man kan lese dem automatisk når de kommer i teksten. Å automatisere lesingen er lettere jo mer fortrolig man er med ordene som leses. Ord som er lite befestet eller ukjente, vil være snublesteiner i leseflyten. Så en årsak til at våre deltakere strever med å nå målet om flytende og funksjonelle leseferdigheter, kan være manglende ordkunnskaper og ord som er for dårlig lagret, slik at det blir strevsomt å «finne dem fram». I tillegg vil, som tidligere nevnt, mangelfulle grammatikkunnskaper påvirke avkodingen.

Leseforståelse

I boka *Leseforståelse* definerer Ivar Bråten leseforståelse på denne måten: «Leseforståelse er å *utvinne og skape mening* ved å *gjennomsoke og sambandle* med skrevet tekst.» Å lese og forstå forutsetter at leseren forholder seg aktivt til teksten. Å samhandle med tekst betyr å bruke tankene sine knyttet til innholdet, tolke, sammenligne, utdype og stille spørsmål. Vi kan si at det er to informasjonskilder som møtes og bryner seg på hverandre. Resultatet blir en eller annen forståelse av teksten. Hvordan og hvor stor leseforståelsen blir, avhenger av flere faktorer, blant annet språkforståelse, oppmerksomhet, bakgrunnskunnskaper og forståelsesstrategier.

Når det gjelder leseforståelse, fins det forskning som handler om barn og unge som lærer å lese og skrive på andrespråket, og vi kjenner til noen av utfordringene de har. Vi vet også at minoritets-språklige elever i grunnskolen skårer dårligere på leseforståelsestester enn majoritetsspråklige elever. Det må understrekes at dette handler delvis om leseforståelse av fagtekster. Dette er kanskje ikke direkte sammenlignbart med voksne på kurs, fordi både mål, metoder og undervisnings-situasjon er svært ulik. Men noen av utfordringene i leseforståelse på andrespråket kan vi merke oss fordi disse også angår voksne som lærer å lese på andrespråket.

Språklige kilder i lesing – ordforråd

Å lese og forstå er en språklig aktivitet. Når vi avkoder og forstår en tekst, bruker vi ulike sider av språkkunnskapene. Å lære å lese er ikke noe nytt, det er fortsettelsen på en prosess som har pågått siden vi begynte å lære språk. En av de viktigste enkeltforutsetningene for å forstå tekster er ordforrådet.

Vi kan betrakte personers ordforråd ut fra to dimensjoner: kvantitet og kvalitet. Ordforrådet må ha en viss størrelse, det må harmonere med de tekstene leseren skal lese. Ifølge ordforråds-forskere må leseren kunne mellom 96 og 98 prosent av ordene i en tekst for å forstå teksten. Dette vil selvsagt avhenge av hvor kjent leseren er med temaet i teksten. Ordnes kvalitet handler om hvor godt man kan ord. Ord kan skifte eller utvide betydning alt etter hvilken sammenheng de står i. Å ha dybde i ordforrådet handler blant annet om å forstå ord i ulike sammenhenger. Ord bøyes, og de settes sammen med andre ord. Dette er også kunnskaper vi bruker når vi leser og forstår. Å vite om flertallsendinger har betydning for forståelsen, å være kjent med verbformene er også betydningsbærende. Det å kunne et ord godt betyr å ha både fonologisk, morfologisk, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kjennskap til ordet. Når vi kan ord godt, blir de lagret på en hensiktsmessig måte. Ord som er godt lagret, kan lett framkalles når det trengs. Å kunne ord halvvegs er en hindring når man skal lese og forstå.

Sjanger

Gode lesere har lest mye, de har kjennskap til hvordan skriftspråket fungerer i ulike sammenhenger. Skriftspråket er annerledes enn det muntlige språket, både med hensyn til ordvalg,

setningsbygning og organisering. De som har lest mye, kjenner til at tekster har ulike karakteristiske kjennetegn. Når de begynner å lese en tekst i en gitt sjanger, stiller de seg inn på riktig «sjangerkanal». De kan ofte forutse tekstens innhold, tekstens lengde, form og ordforråd. Dette letter forståelsen av teksten fordi forventningene til teksten bidrar til at leseren raskt sitter med med en slags oversikt over teksten og styrer oppmerksomheten mot det som er sentralt. Jo færre tekster man har lest, jo mindre kan man bruke denne strategien. Derfor er det viktig å la deltakere bli kjent med ulike tekster som er skrevet for ulike hensikter, slik at repertoaret deres stadig blir utvidet og kjennskapet til sjangrer blir mer mangfoldig.

Grammatikk

På morsmålet er grammatikkunnskapene implisitte, vi kan snakke korrekt uten å kjenne til verbsystemet som system. På andrespråket er det ikke så enkelt, det tar tid før de grammatiske ferdighetene faller på plass, og enda lenger tid før de automatiseres. Med automatiserte grammatikkunnskaper kan lesingen bli mer effektiv og mer korrekt. Kunnskaper om morfemer kan hjelpe leseren både i avkodingen og i forståelsen. Når vi leser ordet «fedre», vet vi at ordet betyr flere «far», selv om ordene ikke ligner så mye på hverandre. Og når vi leser «gikk», vet vi at det betyr fortid. Ordenes funksjon i setningen og ord som skaper sammenheng i tekster, er viktige i leseforståelsen. Et annet holdepunkt som kan gjøre lesingen enklere, er å kjenne til ordrekkefølgen på norsk. Den er jo relativt fast, og gjennom å foregripe den når man leser, kan lesingen bli mer effektiv, og det kan bidra til bedre setningsmelodi og pauser. Med andre ord så er det å ha funksjonelle grammatiske kunnskaper en viktig faktor i leseforståelsen. Det som er forskjellen på første- og andrespråkslesere, er at hos førstespråksleseren er de grammatiske kunnskapene som regel automatiserte gjennom mange erfaringer med talespråket, mens andrespråkslesere ofte må tilegne seg kunnskapene eksplisitt.

Oppmerksomhet og verbal hukommelse

Å lese og forstå tekster krever oppmerksomhet og evne til å huske tekstbitene i det som leses. Vi har en begrenset mengde oppmerksomhetsressurser til bruk i lesesituasjoner. For innvandrere som leser på andrespråket, blir det press på oppmerksomhetsressursene. Kulbrandstad (2003) fant i sin forskning på andrespråkslesere at de hadde en tendens til å henge seg opp i ordnivået når de leste, det var problematisk å få med seg større biter av tekstinnholdet. Noe av dette kan skyldes at de bruker mye energi på å gjenfinne betydningen av enkeltord, og at det blir lite igjen til helhetsforståelsen. Å kunne ordene halvvegs og måtte bruke tid og energi på å hente opp betydningen, vil hindre en helhetlig leseforståelse.

En konsekvens av usikker språkforståelse er at man kan få problemer med den verbale hukommelsen. Verbal hukommelse eller verbalt minne handler om evnen til å hente fram meningsfulle språklige enheter (ord, fraser og setninger) som er lagret i korttidsminnet eller langtidsminnet underveis i lesingen. I korttidsminnet, med en varighet som regnes i sekunder, må leseren kunne lagre det leste såpass lenge at de får tid til å oppfatte hva ordene og setningene betyr. I langtidsminnet, som kan regnes i minutter, oppbevares meningen av det leste mens de kombinerer informasjon fra ulike deler av teksten og på denne måten skaper større menings-sammenhenger. Dette er en prosess som krever god språkforståelse og evne til å aktivisere og koordinerer relevant språklig informasjon (Bråten 2007).

Leseforskerne er også opptatt av at leseforståelsen kan bli bedre dersom vi har evne til å lage oss visuelle bilder av det leste, vi tolker og ser for oss det vi leser, og får dermed en dypere forståelse.

Presset på oppmerksomheten og hukommelsen kan bli stort når man leser på andrespråket. Det blir viktig at vi lærere prøver å rydde vekk unødige oppmerksomhetskrevende faktorer så langt det lar seg gjøre. Dette kan handle om faste rutiner, kjente arbeidsoppgaver og nyttige grep som gjør situasjonen mindre kompleks.

Bakgrunnskunnskaper

En annen sentral faktor i leseforståelse er bakgrunnskunnskaper, altså det vi kan fra før om innholdet i teksten. Jo mer vi vet om innholdet, jo enklere blir teksten, og jo mer kan vi hente ut av den. Å ha bakgrunnskunnskaper betyr at man har knagger å feste den nye informasjonen på. Bakgrunnskunnskapene kan være generelle, emnespesifikke eller sosiale og kulturelle. Vi kan tenke oss at innvandrere vil ha andre bakgrunnskunnskaper i møte med norske tekster enn det nordmenn har. I prosjektet «Morsmålsstøttet leseopplæring» opplevde vi at mange av deltakerne i begynnelsen hadde store problemer med å forstå en innkalling til tannlegen, noe som er en forholdsvis enkel tekst. I samtale med deltakerne kom det fram at ingen av dem visste at slike tekster eksisterer. Hvis de skulle til tannlegen, brukte de telefonen, eller de gikk til tannlegen og satte seg og ventet til de fikk komme inn.

Noen av deltakerne vil mangle bakgrunnskunnskaper om emner og sosiale og kulturelle forhold som gjør det vanskelig å tolke tekstene i begynnelsen. Da er det viktig at de på en eller annen måte tilegner seg de nødvendige bakgrunnskunnskapene før lesing. Det vil bety at arbeidet med førforståelsen, det vil si å omtale temaet, ord, begreper og sammenhenger, blir enda viktigere for andrespråkslesere enn for førstespråkslesere. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å bruke deltakernes morsmål, det kan gjøres gjennom bilder og andre konkretiseringer og gjennom opplevelser med det som skal leses.

Å ta grep om lesingen – lesestrategier

Leseforståelsesstrategier er betegnelsen på grep eller arbeidsmåter leseren tar i bruk for å forstå teksten bedre. Det kan handle om å ta grep for å huske hva som står i teksten, og det kan være grep for å oppklare hva som står. Å oversette teksten til morsmålet kan være et slikt grep. Videre kan leseren bruke organisatoriske strategier for å skaffe seg en oversikt over innholdet i teksten, det kan være å notere ned ord og fakta, det kan være å lage et tankekart eller en ordliste. Leseforskerne opererer ofte med 3–4 ulike typer strategier som er nyttige for å lese og forstå tekster. Ved siden av å arbeide for å huske, oppklare og organisere stoffet er det viktig å utdype tekstinholdet gjennom å trekke inn forkunnskaper om innholdet og sjangeren, og å bruke disse i samhandling med teksten. Leserens sammenligner innholdet med det han/hun vet fra før, og foretar eventuelt justeringer og reparasjoner i tolkningen av teksten. Vi kan også si at leseren gjør stoffet til «sitt eget».

Deltakere som har lest lite, har behov for å bli vist og få øvd på strategier for å bedre leseforståelsen. Gjennom ulike oppgaver før, underveis og etter tekstlesing kan læreren gjøre deltakerne oppmerksom på grep som det er lurt å ta for å øke tekstforståelsen. Mange av deltakerne på spor 1 kan ha en reproduserende måte å lese på. De kan være lite vant med å bruke utdypende og organiserende strategier knyttet til tekster, og mer vant til å bruke energien på å memorere innholdet.

Motivasjon

Motivasjon spiller en sentral rolle i tilegnelse av lese- og skriveferdigheter, ja det er selve drivkraften bak gode skriftkyndighetsferdigheter. Man blir ikke gode lesere av bare å lese på skolen eller på kurs. Lesing med bakgrunn i personlig nysgjerrighet og lyst er svært viktig når man skal videreutvikle ferdighetene. Allerede tidlig i lese- og skriveundervisningen må vi knytte ferdighetene til deltakernes erfaringer, roller og interesser.

Voksne har erfaringer og kunnskaper fra et langt liv som alltid vil være sentrale i en lærings-situasjon, på godt og på vondt. Ifølge voksenpedagoger er voksnes identitet nært knyttet til sosiale roller de har hatt i livet sitt. Det kan være rollen som arbeidstaker, kollega, forelder, religiøs leder, familieoverhode, ektemake og lignende. Det er av betydning for dem at livssituasjonen bekrefter og inkluderer sentrale roller. Når personer flytter til et nytt land, kan de gamle rollene bli borte eller bli vurdert på en helt annen måte, og de kan også få nye roller. De blir blant annet kursdeltakere, kanskje arbeidssøkende og naboer med ukjente mennesker. Samtidig opplever de et stort fokus på alt de ikke kan, noe som kan medføre en utrygghet som gjør det vanskelig å yte sitt beste i skolesammenheng (Wahlgren 2010). Mange kan lett føle seg mislykket i en slik situasjon. En ting er å komme til et nytt land og ikke kunne språket, dette gjelder for mange. Det er vanskeligere når man i tillegg mangler skolegang og skriftkyndighet i vårt skrift-baserte samfunn. Gapet mellom dem og andre voksne i samfunnet blir stort.

Når de kommer på kurs, blir det en sentral oppgave for læreren å skape og bevare motivasjon for opplæringsprosjektet. En grunnregel i arbeidet er ifølge voksenpedagoger å sørge for at de positive følelsene får plass. Å mestre gir gode følelser, det samme gjør deltakelse i et fellesskap. Bjarne Wahlgren refererer i boka *Voksnes læreprocesser* (2010) til Raymond Wlodkowski, som har utviklet en teori om voksnes motivasjon og læring. Wlodkowski beskriver fire motiverende aspekter i boka *Enhancing Adult Motivation to learn*:

- etablering av et inkluderende miljø: å skape et læringsmiljø, hvor deltakerne og lærerne føler seg respektert og i samarbeid
- utvikling av holdninger: å skape en positiv forståelse for at erfaring med læring etableres på bakgrunn av personlig relevans og egne valg
- vekt på mening: å skape utfordrende og reflekterte læringserfaringer som rommer deltakernes egne perspektiver og verdier
- utvikling av kompetanse: å skape forståelse for at deltakerne lærer best det de verdsetter og har bruk for

(Wlodkowski referert i Wahlgren 2010:89)

Referanser

- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* (2. utg.). Oxford UK: Blackwell Publishing.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyster, S.A.H. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i utdanning og arbeid*. København: Akademisk Forlag.

Lese- og skriveopplæring for voksne minoritetsspråklige – hva og hvordan

Vigdis Rosvold Alver, førstelektor ved Høgskolen i Bergen

«Vi lærer når vi forstår»

Et overordnet mål med undervisningen på spor 1 må være at deltakerne forstår det som foregår i klasserommet. Det gjelder i første omgang hensikten med undervisningsaktivitetene, og i andre omgang instruksjoner, samtaler, forklaringer, tekster, bilder og oppgaver. De må ha anledning til å stille spørsmål når de ikke forstår, og få svar som kan lede dem videre i opplæringen. Dette betyr at deltakerne må ha hatt en god del undervisning i muntlig norsk når de starter på lese- og skriveopplæringen på norsk. Dersom deltakerne har mangelfulle norskferdigheter, er det å bruke morsmålet som redskap i opplæringen et alternativ. Det kan i alle fall bidra til at de ser hensikten med oppgaver de gjør, forstår ord og tekster, forstår instruksjoner og kan stille spørsmål og komme med kommentarer. Å bruke en kontrastiv tilnærming, det vil si å sammenligne morsmålet og norsk, vil være gunstig for mange deltakere. Det kan for eksempel være å sammenligne lyder og bokstaver, ord og setninger, sjangrer og innhold. Mange av de deltakerne som vi intervjuet på Nygård skole i forbindelse med prosjektet «Morsmålsstøttet lese- og skriveopplæring», uttrykte nettopp dette. Å sammenligne språkene var til stor hjelp, og mange uttrykte at dette var den beste veien til å lære norsk. Noen av deltakerne sa at å bruke morsmålet som redskap i leseopplæringen var avgjørende for å huske det nye de lærte.

Vi vet at deltakerne på spor 1 er en heterogen gruppe. De har ulik bakgrunn både språklig, faglig og erfaringsmessig. Dette må undervisningen ta høyde for. Bli kjent med deltakernes språkbakgrunn og skolegang, både når det gjelder kvantitet og kvalitet. I tillegg kan det være viktig å kjenne hvilke mål de har satt seg selv, og hvor mye egeninnsats de kan vie til prosjektet. Det kan også være viktig å vite om de har støttespillere i miljøet sitt som kan stimulere til lese- og skriveaktiviteter og være til hjelp med lese- og skriveoppgaver når det trengs. Det kan være nyttig å veilede eventuelle støttespillere om hvordan de best mulig kan være lese- og skrivestøtter, gi dem noen enkle råd om aktiviteter og arbeidsmåter. Deltakernes interesser og erfaringer vil også være et godt utgangspunkt for å tilrettelegge for tilpasset undervisning og finne relevante tekster som tar utgangspunkt i situasjoner og aktiviteter de kjenner. Mestring og motivasjon henger sammen, og deltakerne må styres mot tekster og situasjoner de har muligheter for å mestre. Dersom oppgaven blir for vanskelig, skjer det ingen læring eller utvikling, bare demotivasjon.

Tidlig i undervisningen må det bli synlig hvordan de kan bruke det de lærer, i dagliglivet. Det funksjonelle perspektivet må komme fram helt fra starten av. Vi må ikke vente til de har lært alle bokstavene, med å lære dem å skrive navn og datoer og andre funksjonelle skrifthandlinger. Noe kan læres «utenat» og brukes som et formular før man har forstått «systemet». Senere vil det utenatlærte bli en del av den mer bevisste læringen.

Flere av deltakerne vi har intervjuet i forbindelse med «Morsmålsstøttet lese- og skriveopplæring», hevder at det går for fort for dem i undervisningen. De får introdusert nye temaer før de har bearbeidet de gamle, uttrykte noen deltakere. De ønsket mer gjentakelse og øving. Vi vet at både det å knekke lesekoden, å automatisere avkodingen og lære et nytt språk krever mye gjentakelse og øving for alle, ikke minst våre deltakere, som også må tilpasse seg den «skolske» måten å øve på, samtidig. Ingen lærer ord av å høre ordene én gang. I språkdidaktisk forskning sier man at et ord må gjentas minst åtte ganger dersom det skal feste seg, og da i meningsfulle sammenhenger. Når det gjelder avkoding og automatisering av leseferdighetene, vet vi at barn bruker inntil tre–fire år på dette – og de øver nesten hver dag! Det å tilegne seg sjanger-

kunnskaper, det vil si å kunne lese ulike tekster og forstå hva som står, og hvorfor de er organisert som de er, er også en oppgave som tar tid. Som regel skjer det ved at man leser én type tekst så mange ganger at man blir kjent med teksttypen mer eller mindre implisitt. Så mengde er også en viktig faktor når det gjelder å lese og forstå ulike tekster med ulike hensikter.

For mange av dem som har lest lite, og som har lite kjennskap til skrift, er det viktig at vi viser dem hva tekster inneholder, og hvordan de kan være til nytte og glede. For noen kan det å lese en barnebok som de kan lese for barnet hjemme, være til stor glede. For andre kan det å følge med på fotballresultater være viktig, mens andre ønsker å lese fortellinger og dikt som de kjenner fra sin muntlige kultur.

I Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er det en egen alfabetiseringsmodul som skal fungere som en ramme rundt lese- og skriveopplæringen for deltakere som ikke kan lese eller skrive på noe språk. I denne modulen skal det legges spesiell vekt på arbeid med *muntlig norsk*, *arbeid med ordavkodning*, *enkel leseforståelse*, og deltakerne skal også bli kjent med *arbeidsmåter* som kan brukes i lesing og skriving og i språklæring. Når muntlig norsk nevnes aller først, er det et signal på hvor viktig det muntlige språket er som grunnlag for lese- og skriveprosessen. Deltakerne må ha et muntlig vokabular på det språket de lærer å lese på, de må kunne lytte ut ord og utsagn før de kan lytte ut mindre elementer i språket, som lyder og stavelser.

Avkodingsferdigheter – hva

Å kunne avkode tekst betyr å gjenkjenne skrevne ord. Dette består igjen av ulike delferdigheter og oppdagelsen av og bevissthet om det alfabetiske system. På veien fram er det mange små steg som for eksempel kan være:

- å oppfatte at ord rimer
- å oppfatte første og siste lyd i ord
- å kunne dele opp ord i lyder
- å kunne trekke sammen flere lyder til ord
- å ta vekk en lyd fra et ord og si hva ordet blir da
- å forstå bokstavenes funksjon
- å koble bokstav til riktig lyd

Det å beherske ordenes lyder (fonemer) kalles også fonologisk bevissthet. Dette er en forutsetning for vellykket avkodning. Deltakerne må kjenne lydene godt, de må kunne uttale dem og skille dem fra hverandre. Og de må etter hvert greie å bytte dem om, ja manipulere lydene slik at de får nye ord. Å bli fonologisk bevisst handler altså om å oppdage og forstå språkets form-side. Ordet «katt» er ikke lenger bare betegnelsen på et dyr, men det er et ord som begynner på k, og som har dobbel t på slutten. Ordet er kort, og det rimer på natt. Å flytte fokus fra innhold til form er nødvendig for å forstå det alfabetiske prinsippet. Ifølge forskning i forbindelse med barn er det en klar sammenheng mellom fonologisk bevissthet og evnen til å knekke lesekode. Det er ingen grunn til å tro at dette ikke gjelder for voksne også.

Vi antar at voksne har en viss grad av fonologisk bevissthet knyttet til morsmålet sitt. Spørsmålet er om den fonologiske bevisstheten på ett språk kan overføres til et annet? Noe av den fonologiske bevisstheten vil være uavhengig av språket, for eksempel at ord består av bokstaver og lyder (i alfabetiske skriftspråk), at noen ord er lange og noen korte, at noen ord ligner på hverandre,

og at noen ord begynner på samme lyd/bokstav. Samtidig er den fonologiske bevisstheten basert på iakttagelser av språk over lang tid og er nært knyttet til det språket man kan best. Den fonologiske bevisstheten blir dessuten videreutviklet gjennom lesing og skriving, og de som har liten erfaring med skrift, vil ha mindre grad av fonologisk bevissthet. Å tilegne seg fonologisk bevissthet på andrespråket krever nye og annerledes observasjoner. Voksne som lærer å lese på norsk, og som fortsatt har begrensede norsksferdigheter, vil ha usikre fonologiske kilder å benytte i avkodingsprosessen. Noen lyder kan høres helt like ut, og andre lyder høres ikke i det hele tatt. Morsmålslydene ligger som et slags filter og bestemmer hva de hører og ikke hører. Det kreves mye lytte- og diskrimineringsarbeid for å få fonologisk trygghet på det nye språket.

Fonologisk bevissthet – hvordan

Aller først i leseopplæringen må man sikre seg at deltakerne er bevisst på at talte ord kan deles opp i mindre deler. I begynnelsen kan det være hensiktsmessig å dele kjente ord i stavelser i stedet for enkeltlyder, fordi det kan være lettere å lytte ut større enheter på andrespråket. Det kan også være lettere å huske stavelser, fordi man kan klappe eller nikke samtidig med at man sier dem. Øvelser som kan gjøres, er for eksempel:

- lytte til stavelser, identifisere stavelser i ord de kjenner godt, telle stavelser og klappe stavelser
- si den første stavelsen i kjente ord og be dem om å fullføre ordet: to- (mat), ka- (ffe)
- finne ord som har lik stavelse i starten, for eksempel ka-ke, ka-ffe, ka-ka

Når deltakerne skal lytte ut lyder i ord, er det viktig at de kjenner og forstår ordene som brukes. Jo bedre de kan ordet, jo enklere blir oppgaven. Det er lettere å høre forskjell på *bære* og *pære* dersom man kan «se betydningen av ordene for seg». Øvelser som kan gjøres:

- Lytt ut første lyd i kjente ord, gjerne navn, tall og kjente gjenstander.
- Finn andre ord som begynner på samme lyd.
- Si fire ord, hvor ett av dem ikke begynner på samme lyd, og be dem om å finne ut hvilket ord det er (pappa – pike – dag – potet).
- Si fire ord og spørre om hvilken lyd som er lik i disse ordene (leke, like, lese).
- Ta vekk en lyd i begynnelsen fra et kjent ord og be dem om å si hva som blir igjen: Hva blir igjen hvis vi tar vekk /t/ fra tog, hva blir igjen hvis vi tar vekk /b/ fra ball?

En indikator på at deltakerne har forstått prinsippet med lydmanipulering, er at de greier å finne rimord: katt, natt, satt, datt. Når de vet at de kan flytte en lyd og få et nytt ord, har de oppdaget og forstått et viktig fonologisk prinsipp.

Å knekke lesekoden – hvordan

Å avkode tekst handler om å kunne lytte ut og skille lyder i talt språk og koble disse til riktige bokstaver. En forutsetning for dette er å kjenne til at talt språk kan skrives ned, og at bokstavene representerer lydene i språket etter et visst system. Den visuelle delen av bokstavinnlæringen består av å kjenne igjen bokstavene, både isolert og når de står i ord. Man må kunne skille mellom bokstaver som er like, og gjenkjenne dem i ulik font og størrelse.

I grunnleggende lese- og skriveopplæring er det vanlig å presentere lyder og bokstaver systematisk i et såkalt bokstavprogram. Det knyttes ord og bilder til hver lyd/bokstav som skal fungere som «assosiasjonsknagger» til bokstaven, fordi bokstaven i seg selv ikke betyr noe. Dette er en vanlig framgangsmåte i svært mange kulturer.

Dersom bokstaven forbindes med ord som er delvis eller helt ukjente, forsvinner hensikten med «knaggen». Da vil deltakeren sannsynligvis forbinde bildet med ordet på morsmålet, et ord som sannsynligvis begynner på en helt annen lyd.

Deltakerne bør få hele alfabetet utlevert i starten av bokstavinnlæringen slik at de kan peke ut bokstaver de allerede kjenner. Det kan for eksempel være bokstaver de har i navnet sitt. Deres kjennskap til bokstaver kan også være utgangspunkt for hvilke bokstaver man velger å presentere og arbeide med først. I bokstavprogram er det vanligst å begynne med lyder og bokstaver som man antar er enklest. Hva som er enklest for personer med helt ulike morsmål, er vanskeligere å avgjøre. Et prinsipp kan jo være å sammenligne lydene i morsmålet til deltakeren og finne lyder som er felles i norsk og morsmålet, og begynne med dem. Et annet er å ta utgangspunkt i ord de kjenner godt på norsk (ord de har automatisert), og begynne med de lydene ordene inneholder.



Fra en nettressurs på hindi

Ettersom norsk er et relativt ortofont språk (med noen unntak er det et én-til-én-forhold mellom lyd og bokstav, er det vanlig å benytte lydmetoder (også kalt syntetiske metoder) i leseopplæringen. Det innebærer at man introduserer én og én språklyd med tilhørende bokstav(er). Man tar utgangspunkt i språkets minste deler og bygger stein på stein. Dette i motsetning til analytiske metoder, hvor man starter med helheten (ordet) og analyserer seg ned til detaljene.

Syntetiske lesemetoder kjennetegnes ved at de er systematiske og forutsigbare, de samme øvingene gjentas med hver lyd/stavelse/bokstav. Ett av prinsippene i metodene er at man bare skal lese lyder man har

gjennomgått. Dersom man følger prinsippene i metoden slavisk, kan det medføre at ordene som brukes i leseopplæringen, blir lite relevante for deltakerne, fordi de først og fremst er valgt ut fra fonologisk enkelhet. Vi får et såkalt «mus i mur-språk», noe som kan være forvirrende og ganske meningsløst. Derfor kan det være fruktbart å bryte med dette prinsippet, slik at deltakerne kan forholde seg til ord de kjenner (ord som også er en del av den muntlige norskundervisningen), selv om de må forholde seg til bokstaver som ikke er øvd inn.

Så rådet er å ha en pragmatisk holdning til lesemetoder og ha forståelse som et grunnleggende element. Avkodning kan ikke skilles fra mening. Jo mer kunnskap man har om ordet man leser, både teknisk og innholdsmessig, jo lettere blir det å lese det. Forskerne er i dag enige om at avkodingsferdigheter ikke kan læres isolert fra øvrige språklige ferdigheter. Leseforskeren Vellutino, som er referert i Bråten (2007), skriver at ordavkodningsferdigheter er avhengig av både

fonologisk bevissthet, ortografisk bevissthet og ordforråd. Han uttrykker blant annet at ordforrådet har stor betydning for om elever forstår teksten eller ei, men at det er grunn til å tro at det er lettere for elever å lære å avkode ord som allerede er en del av hans eller hennes vokabular, enn ord som eleven ikke kjenner fra talen. Ja, det er faktisk belegg for å si at dårlig ordforråd og andre talespråklige problemer kan føre til problemer med ordavkodingen, i det minste hos en del barn.

Diskusjonen om lesemetoder (syntetiske eller analytiske) er tonet ned, og lesepedagoger er mer opptatt av hvilke områder man skal fokusere på i leseinnlæringen for ulike målgrupper. Den engelske lesepedagogen Cathrine Wallace (1993) hevder i boka *Reading*, som handler om lesing på andrespråket, at en ensidig syntetisk lesetilnærming er vanskelig når man ikke behersker språket som brukes i avkodingsprosessen. Deltakerne er ikke i stand til å høre forskjellen på lydene godt nok. Dermed skaper metoden frustrasjon hos mange. Hun hevder videre at lyddiskriminering på andrespråket er svært vanskelig dersom vi bare har fokus på lyder og bokstaver, og glemmer at deltakerne kan bruke andre holdpunkter i lesingen som kan hjelpe dem, for eksempel informasjon om ord, setninger, sammenhenger og temaet de leser om.

ALFABETET

*Blant det største i verden,
er alfabetet,
det rommer all verdens
visdom;
Dog ikke viten om,
hvordan man setter det
sammen.*

Lewis Carroll

Vi vet også at mange voksne allerede leser ord de trenger i sitt daglige liv, logografisk (som hele ord). De har tiltro til egen husk og gjenkjenning, og de har forstått at skrift kan ha et nyttig budskap. Det er ingen grunn til at de ikke kan ta i bruk denne ressursen som de allerede har, selv om de også må lære fonologisk lesing for å komme videre i leseutviklingen.

I det følgende er det forslag til øvelser som kan bidra til at deltakerne tilegner seg kunnskaper om forholdet mellom lyder og bokstaver og dermed greier å lese ord ut fra skrevne symboler. Det kan for eksempel være:

- å lære navnet på alle bokstavene i alfabetet og forbinde dem med navn, tall eller gjenstander
- å skrive bokstavene de lærer, og knytte dem til ord og lyder
- å finne gitte bokstaver i ord
- å finne navn og gjenstander som begynner med gitte bokstaver
- å finne antallet av en gitt bokstav i ord og tekst
- å finne den gitte bokstaven i setninger, aviser, blader o.l.
- å skrive ord som begynner med en gitt bokstav
- å finne ut hvilke bokstaver en gitt bokstav ofte opptrer sammen med
- å skrive ord etter diktat
- å lage ordliste med ord som begynner på bokstaven, og oversette ordene til morsmålet
- å koble ord og bilde

- å bruke lukeoppgaver hvor bokstaver mangler (kjente ord), be dem om å sette inn bokstaver som mangler
- å skrive frekvente ord på lapper og henge dem opp i deltakernes miljø slik at de ser dem ofte
- å lage tekst sammen med deltakerne der ord med bokstaven forekommer, og bruke teksten til arbeid med avkodning etterpå (felles tekstskaping)
- å lese enkle tekster med kjente ord
- å øve seg på ukjente ord

Automatisk avkodning – hvordan

Når deltakerne kommer litt ut i avkodingsprosessen, prøver de å lese større og større sekvenser som de kjenner igjen i ordet, fordi de er blitt fortrolig med ordets ortografiske struktur. Denne delen av avkodingsprosessen kalles automatisering av ferdighetene. Automatisering er en forutsetning for å oppnå flyt i lesingen. Det som skjer når man automatiserer avkodningen, er at man ikke lenger går inn i hver lyd og hver bokstav for å lese ord, men leser ved hjelp av fonologiske og grammatiske ledetråder som forutsier hva som vil komme.

Automatisering handler i stor grad om å lese mye. Dersom man leser ord om igjen og om igjen, blir de etter hvert festet i minnet. Når leseren møter ordet i tekst, er han/hun i stand til å hente det fram og lese det direkte (uten å lydere). Dette er en viktig fase i leseinnlæringen, fordi det er dette som gjør lesing til et funksjonelt og meningsfullt redskap. Vi vet at for mange voksne minoritetsspråklige er dette en sårbar fase fordi de leser for lite. Ettersom mange har begrensede norskferdigheter, blir utvalget av tekster som er motiverende og nyttige for dem å lese, begrenset. Dersom man ikke når dette stadiet, blir lesing et tungvint redskap, og motivasjonen kan svikte. Dersom de har anledning til å lese tekster på morsmålet, vil det også være til god hjelp når de skal automatisere leseferdighetene.

Voksne minoritetsspråklige er ofte i den situasjonen at de må lære seg å avkode på norsk før de har gode muntlige norskkunnskaper. Dette vil påvirke tempo og mestring i avkodingsprosessen. Mulighetene til å bruke språklige kilder i arbeidet blir mindre, og de kan lett bli hengende lenge igjen i den første fasen av avkodningen (fonologisk avkodning).

Under er det forslag til øvelser og oppgaver som kan bidra til mer flyt i lesingen:

- lese ord og enkle tekster mange ganger, slik at «det flyter»
- bruke lotto og memory for at ord skal leses flere ganger og gjenkjennes direkte
- gjøre oppgaver der de studerer forskjeller og likheter i ord
- dele opp ord, se på stavelser, morfemer og orddeler
- studere ord, og be deltakeren skrive dem uten å se på originalen
- henge opp kjente ord i klasserommiljøet slik at deltakerne ser dem ofte
- klippe opp ord og små tekster, og be dem om å lage ord og setninger
- bruke ord- og setningsdiktater
- kategorisere ord: hvilket ord hører ikke med?

- sette ring rundt riktig ord i tekst
- finne hvilket ord som mangler i setninger
- finne ord i ordkjeder
- lese og skrive på skjerm
- lese og skrive enkle beskjeder, skjema som er relevante, oppslag, overskrifter, dikt, jeg-forankrede tekster og tilrettelagte tekster som har interesse

Begreper om skrift

En del av det å lære å lese og skrive handler om å kunne bruke begreper og kunnskaper om skriftspråket. Skriften har en *mening*, og meningen består av *ord* og *setninger*. Ordene består av *bokstaver*. Ordene skilles i norsk med et *mellomrom*, og setningene avgrenses med et *punktum*. Et skrevet parti kalles tekst, og mange skrevne sider kalles en *bok*. Boken har en *forfatter*. Boken har en *forside* og en *bakside*. Den har kanskje et *innholdsregister* og en *ordliste*. Den kan ha ulike *kapitler* og handle om ulike *temaer*. Den kan ha *illustrasjoner* og *bildetekster*.

Dette er ord og begreper som henger nøye sammen med det å bli en leser. Dersom man har opplevd lite skriftlig materiale i miljøet sitt, er det ikke en selvfølge at man forstår hvordan ulikt skriftlig materiale er formet. Å bli kjent med dette og å kunne bruke begrepene som beskriver skrifttekster, må også være en del av lese- og skriveopplæringen. Dersom dere er usikre på hvor mye kunnskaper deltakerne har om skrift, tekster og bøker, kan det være lurt å observere dem i omgang med tekster og bøker. Hvor begynner de å se i dem, hvordan åpner de dem, hvordan blir de, og hvilke tanker har de om dem?

Som lærer kan man også være modell for deltakerne, man kan bla i og lese tekster og bøker sammen med deltakerne. Det kan være fint å bruke den digitale tavla eller bøker som er skannet, slik at alle ser teksten. Dette kan også foregå på morsmålet, da kan det være lettere å få dialoger og spørsmål som bidrar til større bevissthet rundt skriftspråket. Å lese høyt for deltakerne på morsmålet kan også være en viktig kilde og bidra til innsikt i ulike tekstformer.

Skriftforming

Skriftforming handler om å kunne forme bokstavene slik at de blir leselige for andre. Og det handler om å kunne skille mellom bokstaver som er ganske like (b og d for eksempel). I det latinske alfabetet har vi mønstre som går igjen i alle bokstavene, slik at dersom man behersker disse mønstrene, kan man skrive alle bokstavene:

- Det er streker, både rette og på skrå: l, v, t
- Det er sirkler (buer) både hele, halve og litt av en: o, c, u, t
- Noen bokstaver går under linjen og andre over linjen og noen holder seg på midten: g, k, m

Noen deltakere vil ha behov for å trene på de grunnleggende formene og samtidig trene på en hensiktsmessig måte å holde skriveredskapet på. For andre vil det være enkelt å forme bokstavene, og de vil ikke trenge slik trening.

Et spørsmål som dukker opp, er hvilke bokstaver deltakerne skal lære å skrive. Skal de være mest mulig lik de som de lærer å lese? De fleste vil sannsynligvis velge en form for trykkskrift når de introduserer bokstavene for denne deltakergruppen. Samtidig vil mange få sin egen personlige vri på skriften. Et hovedpoeng er at skriften skal bli leselig for andre, og at deltakerne delvis kan bygge på det de kan fra før av skrift.



Fra en nettressurs på hindi

Det kan være lurt å bruke arbeidsbøker med såkalt «forskrift». Det vil si at de kan skrive over bokstavene i starten, og få håndbevegelsene inn på den måten. Vi kan også modellere hvor vi begynner når vi skal forme de ulike bokstavene, og kanskje krysse dette ut for deltakerne. Det er svært vanlig at mange begynner på feil sted når de skal skrive en bokstav, og dette betyr mindre effektiv skriving. Både måten deltakerne holder blyanten på, og punktet hvor de skal begynne, kan ha mye å si for utfallet.

Det kan være nyttig å observere deltakerne når de former bokstavene, og prøve å justere kursen til den enkelte underveis. Vi må også peke på at norske bokstaver skrives på linjen, og at noen har overlengde (k, l, og h) og andre underlengde (p, j og g), mens de andre holder seg på midten. For noen deltakere kan det også være til hjelp å forme bokstavene på tavla, med svamp og å skrive dem med ulike skriveredskaper.

For noen vil det være naturlig å bruke datamaskin i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen og vektlegge skriving for hånd mindre. Fordelen med datamaskinen er jo at alt blir fint og leselig med en gang, noe som kan være motiverende.

Å lese og forstå på andrespråket – hva

Lesing handler om å forstå språk som er skrevet for hånd eller digitalt. Selv om deltakerne har tilegnet seg en flytende avkoding, er det ikke mulig å forstå tekster dersom de ikke har god muntlig kompetanse på det språket de leser.

Å lese og forstå handler om «å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten 2007:11). I tillegg kan det innebære å lese og forstå tekster med ulike modaliteter, for eksempel tekster som inneholder bilder, lyd, film og animasjoner. Gjennom denne definisjonen ser vi at lesing med forståelse er en aktiv handling: *Utvinne, skape, gjennomføre* og *samhandle* er aktive verb som innebærer at leseren må engasjere seg og bruke sine språklige og andre ressurser i dialogen med teksten.

I leseundervisningen for deltakere på spor 1 blir det en av lærerens viktigste oppgaver å finne fram til tekster som passer det norskknivået deltakerne befinner seg på, og som samtidig er så interessante at de blir motiverte til å lese og tolke dem. Mange av tekstene som er omtalt i læreplanen, er tekster hentet fra dagliglivet, men vi skal ikke se bort fra at noen også gjerne vil

lese litterære tekster. Da vi intervjuet en klasse med somaliske deltakere som deltok på prosjektet «Morsmålsstøttet lese- og skriveopplæring», sa mange at når de kunne lese, ville de helst lese dikt og fortellinger.

I tekstarbeidet med deltakerne på spor 1 vil arbeid med førforståelsen være sentralt. For læreren blir det derfor en viktig oppgave å forberede deltakerne på teksten de skal lese. Å ha ferdigheter både om ord og emne i teksten og kjenne til hensikten med teksten, vil gjøre teksten lettere tilgjengelig for de som skal lese den. Jo mer man har med seg inn i en tekst som man kan samhandle med, jo bedre vil forståelsen bli.

Å etterarbeide tekstene er også en viktig del av lesearbeidet. Vi som lærere må forvise oss om at deltakerne forstår innholdet i tekstene, og vi må arbeide med tekstene på en slik måte at de husker det de har lest.

En viktig lesestrategi er å kunne kontrollere sin egen lesing. Det vil si at deltakerne vet når de forstår, og når de ikke forstår. En erfaring med andrespråkslesere er at de ofte sier at de forstår, men ved nærmere kontroll gjør de likevel ikke det. De kan ha forståelse for hvert enkelt ord, men får ikke alltid med seg den helhetlige meningen i tekster. På dette punktet er det viktig med veiledning fra læreren.

I tillegg til at deltakerne leser tekster for å bli bedre lesere, er det å lese tekster viktig for å utvide ordforrådet slik at de kan lese flere og mer krevende tekster. Vi vet at tilegnelse av ordforråd i språkundervisning vanligvis skjer gjennom lesing og skriving av tekster. Slik blir skrift etter hvert en god støtte i ordlæringsprosessen.

Arbeid med leseforståelsen

Når vi arbeider med tekstforståelse, kan det være nyttig å arbeide prosessorientert. Det betyr at vi kan arbeide med tekstene både før de leses, underveis i lesingen og etter at de er lest. Arbeidet med tekster som vi gjør utenom selve lesingen, vil også bidra til å stimulere ulike lesestrategier hos deltakerne på sikt. Dette vil igjen skape bedre og dypere forståelse for tekster.

Å arbeide med tekster før lesing vil bidra til at deltakerne har med seg nyttige holdepunkter, både språklige og informasjonsmessige, som de kan bruke i samhandling med teksten. Vi kan forberede deltakerne på tekstene på ulike måter, for eksempel:

- samtale om teksten (innhold, form, lengde, overskrifter, hensikt), og sammen med deltakerne kan vi lage hypoteser om hva teksten handler om, slik at de «stiller seg inn på rett kanal»
- snakke om teksten ut fra bilder og overskrifter, og lage hypoteser om innholdet og trekke fram det som deltakerne vet om emnet og sjangeren fra før
- trekke fram sentrale og vanskelige ord i teksten og komme med eksempler på hvordan ordet endrer seg og brukes i ulike sammenhenger
- dele opp ord, pakke ut ord, slik at de får større dybde på ordet
- lage ordkart som synliggjør ordets nettverk
- oversette ord, overskrifter, tekstdeler og begreper til morsmålet
- snakke om teksten (emnet, sjangeren og formen) på morsmålet før de leser teksten på norsk

Vi kan også lese deler av teksten og ha en lesestopp, og samtale om det de har lest så langt. Videre kan vi samtale om hvordan teksten vil fortsette. Deltakerne kan også gjøre grep for å huske og understreke viktig informasjon fra teksten underveis. De kan for eksempel:

- sette strek under vanskelige ord
- notere viktige ord
- stoppe opp når de ikke forstår, lese en gang til, spørre læreren, bruke ordbok
- gule ut det de ikke forstår
- oversette ord til morsmålet

For å bearbeide og huske teksten vil arbeidet vi gjør etter tekstlesingen, ha betydning. Dette arbeidet kan også bidra til at deltakerne får en dypere forståelse av teksten. De trenger hjelp til bearbeidelse og kanskje «et støttende stillas» for å knekke teksten helt. Vi kan etterarbeide tekster på mange ulike måter både muntlig og skriftlig. Språkferdighetene henger i stor grad sammen, og muntlig, lesing og skriving kan berike hverandre. Når vi arbeider med tekster etter lesing, kan det å skrive være en god aktivitet som støtter opp om leseferdighetene. Etter lesingen av teksten kan vi for eksempel:

- samtale om innholdet i teksten i små grupper, større grupper
- samtale om hensikten med teksten og lignende tekster
- studere sjangerkjennetegn i skjema, meldinger, oppslag, annonser o.l.
- gjenfortelle teksten ved hjelp av viktige ord eller bilder
- oppklare uklarheter gjennom samtaler
- knytte forbindelser til tidligere kunnskaper, sammenligne situasjoner og tekster
- lage spørsmål til teksten og spørre andre, svare på spørsmål fra teksten
- lage påstander fra teksten, svare på påstander fra teksten
- klippe opp teksten i ord eller setninger og sette den sammen igjen
- skrive deler av teksten i diktat
- oppsummere hovedinnholdet, skrive nøkkelord, nøkkelsetninger
- bearbeide og øve på ord fra teksten
- lage kart over ord fra teksten, komme med assosiasjoner til ord, finne synonymer og antonymer
- bruke ord fra teksten i ulike sammenhenger, kategorisere ord
- arbeide med teksten som lukeoppgave, ta ut ord og be deltakerne om å fylle inn
- skrive tekster om teksten sammen med deltakerne (tekstskaping)

- skrive om innholdet i teksten: stikkordsmessig, lage tankekart, skrive logg
- skrive sitatlogg: la deltakerne velge én eller flere setninger fra teksten som de liker eller synes er viktig, og be dem om å skrive ned. I tillegg skal de skrive hvorfor de valgte dette sitatet. Så skal de lese opp for de andre deltakerne
- skrive teksten i en annen sjanger

Veiledet lesing

Veiledet lesing er en del av leseprogrammet som brukes for barn og voksne på New Zealand og i Australia. Mange norske skoler velger også å bruke veiledet lesing fordi det realiserer målsettingen om tilpasset opplæring og gir lærere nærhet til hver enkelt elevs leseutvikling. I tillegg er det en arbeidsmåte som setter lesestrategier i sentrum. I Australia og på New Zealand er det utviklet et fast program for leseopplæringen som ivaretar utvikling av avkodings- og lesestrategier på en helhetlig måte. Kjernen i programmet kalles altså *veiledet lesing*. I utgangspunktet er det en stasjonsundervisningsmodell hvor elever forflytter seg fra den ene stasjonen til den andre, gjerne med et kvarter til en halv time på hver stasjon. Stasjonene er selvgående (det vil si at elevene arbeider med noe de greier på egen hånd), med unntak av stasjonen *veiledet lesing*, hvor læreren er en sentral deltaker og veileder.

På stasjonen for veiledet lesing arbeider en liten gruppe med en felles tekst som er tilpasset deres lesenivå. Læreren er veileder og observatør i arbeidsøkten. Læreren starter med å introdusere teksten gjennom for eksempel å vise til tittel, se på bilder og trekke fram sentrale ord og elevens bakgrunnskunnskaper.

Så setter de opp et læringsmål for økten. Læringsmålet varierer etter lesenivået elevene er på, og teksttypen de leser. Det kan for eksempel være å ha fokus på en gitt bokstav, det kan være å legge merke til ord som tilhører et gitt emne, det kan være å finne ut av hva et avsnitt inneholder, og det kan være å lese et bilde nøyaktig og kritisk.

De leser så teksten individuelt, i fellesskap, eller hver elev leser deler av teksten høyt. Dette avhenger av hvilket lesenivå gruppen er på. Læreren kan da observere og lytte til elevene og registrere hvilke utfordringer de har i avkodingsprosessen. De kan lese hele teksten i ett eller dele den opp.

En viktig del av veiledet lesing er samtaler i gruppen om innholdet i teksten, sjangerkjennetegn, ord de møter, og utfordringer i lesingen. Møtte de vanskeligheter i teksten? Hva gjorde de når de møtte vanskeligheter? Hva samtalen fokuserer mest på, har selvfølgelig sammenheng med hvilket læringsmål som er satt opp for økten. I slutten av leseøkta ser de tilbake på læringsmålet og repeterer og reflekterer over hva de har lært.

På flere skoler der de har minoritetsspråklige elever i klassen, hevder lærere at dette er en modell som passer svært godt for elever som trenger et eksplisitt språkfokus i leseopplæringen. Selv om det er et program som primært er utviklet for barn, tror vi elementer fra programmet med fordel kan brukes for voksne, fordi det i programmet er fokus på språklige detaljer ved siden av lesestrategiene. Tanken bak programmet er at elevene først skal møte tekstene sammen med læreren, som fungerer som et støttende stillas som kan introdusere teksten, gi råd og hjelp til hvordan de kan lese og forstå den. Hovedelementene i veiledet lesing er:

- å velge en tekst som passer for gruppen
- å presentere teksten og finne fram til deltakernes bakgrunnskunnskaper

- å lese teksten, stille, høyt, i kor ...
- å samtale om tekstens innhold, struktur, ord
- å evaluere elevens lesing av teksten, snakke om hva som var vanskelig, og diskutere hvordan de kan bli bedre til å lese slike tekster

I metodeheftet «Veiledet lesing», som er utgitt på Cappelen Damm Forlag, skriver Mari Steen Paulsen og Kathrine Wegge om denne arbeidsmåten:

Å forstå det en leser, er selve meningen med å lese. Mange barn blir flinke til å avkode, men synes det er vanskelig å huske det de leser. For barn med et annet morsmål gjelder dette i større grad. I tillegg til at de synes det er vanskelig å huske det de leser, har mange problemer med at de ikke forstår ord og begreper i teksten. I veiledet lesing er noe av kjernen nettopp å tenke, snakke og lese seg gjennom teksten. Dette gir rom for å dvele ved ord og begreper som er ukjente (...)

Veiledet lesing 2008:10

De som ønsker å prøve ut programmet (som for øvrig er langt mer omfattende enn økten med veiledet lesing), kan lese mer om dette i boka *Lesefor livet*, som er utgitt på Cappelen Akademisk Forlag (2003), og i heftet (med film) *Veiledet lesing* (2008) av Marit Steen Paulsen og Kathrine Wegge, også utgitt på Cappelen Damm.

Referanser

- Alver, V. og Dregelid, K. M. (2010). Ord. Alfabetisering for voksne. Oslo: CappelenDamm
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Chandnani, A. Eksempel på bokstavøvelse på hindi: hindigym.com/worksheets/vowels/tracingV.php
- Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2012). Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Steen Paulsen, M. og Wegge, K. (2008). Veiledet lesing. Oslo: Cappelen Damm Forlag.
- Wallace, C. (1993). Reading. London: Oxford University Press.
- Å lese for livet. Barn lærer å lese (1996). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.