

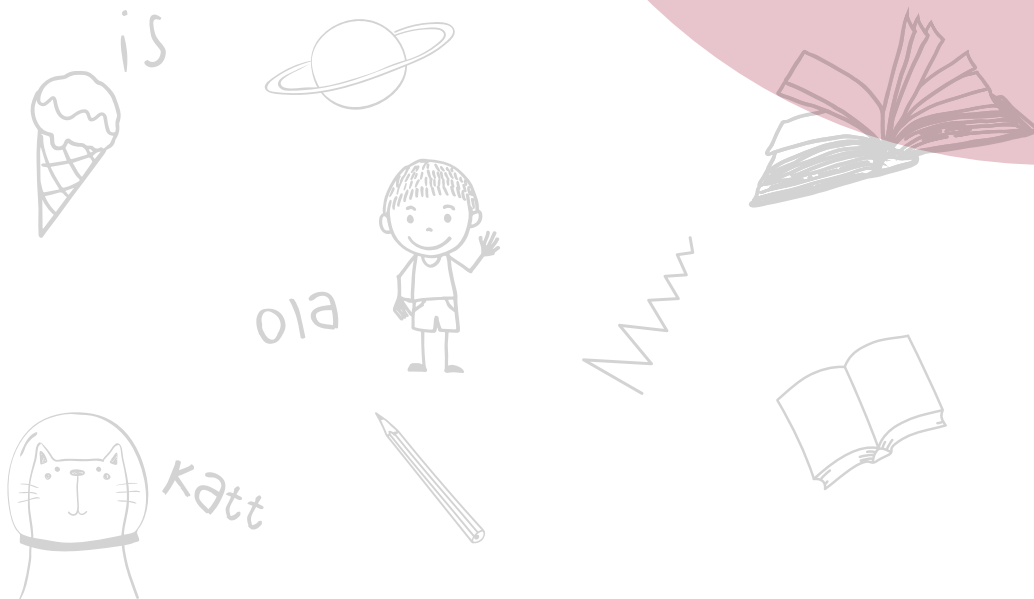
JØRGEN FROST OG LIS PØHLER

4

MERK SPRÅKET

Studiehefte 4

HJELP ELEVEN PÅ VEI!



OVERSATT AV VIGDIS LOTHE WAALER

INFOVEST forlag

MERK SPRÅKET

Studiehefte 4: Hjelp eleven på vei!

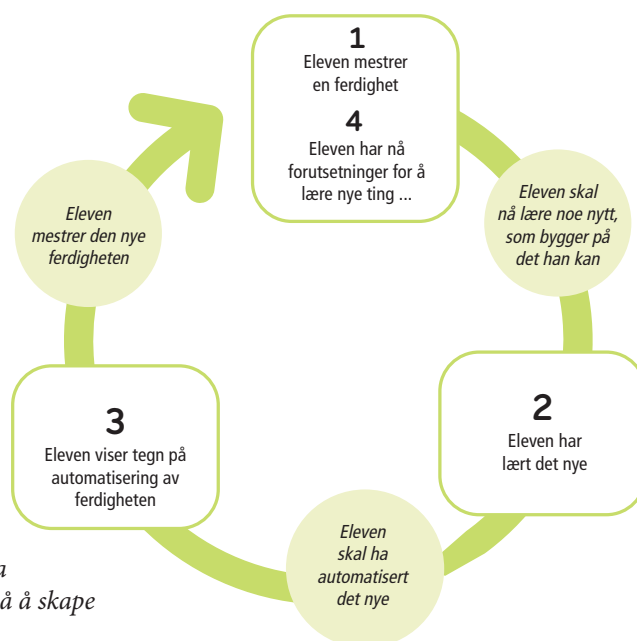
Dersom en elev ikke opplever mestring på bestemte områder i skolearbeidet sitt, for eksempel i skriving og lesing, dreier det seg ofte om at eleven ikke har tilegnet seg de ferdighetene som er nødvendige for å lykkes. De dyktigste elevene er oftest de elevene som har de mest effektive strategiene. De har forstått hva de skal gjøre og faktisk opplevd at det de gjør fungerer. Deretter bruker de strategien så ofte at den blir sikker, og dermed raskere, hvilket igjen gir mulighet for å få nye erfaringer og kunnskaper. Skrive- og lesestrategier endrer seg i takt med at elevens skrive- og leseferdigheter utvikles.

Når elever har begynt å merke språket, og 'smake' på lydene, vil de i starten kun oversette de lydene de kan høre, til bokstaver. Det betyr at de skriver alt slik som det uttales, for eksempel 'hun' i stedet for hund, 'løpr' i stedet for løper. Den fonologiske strategien er på denne måten det bærende for de yngste elevene når de skriver. Når den fonologiske prosessen er kommet i gang kan de dessuten begynne å lese enkle tekster selv. Erfaringene med lesingen fører også til at de nå møter ord som de ikke umiddelbart kan lese ved å sette lydene sammen, for eksempel ord som *jeg*, *og*, eller *de*, og dermed får de nye leseerfaringer. Det kan være med småord og deler av ord som ikke er lydrette og som de nå stopper opp ved. Læreren kan gi dem ny kunnskap om denne typen ord – en kunnskap som kan hjelpe dem med å utvikle nye strategier, slik at de også kan lese de høyfrekvente ikke-lydrette ordene. Elevene er med andre ord i gang med å utvikle ortografiske lesestrategier, samtidig med at fonologiske strategier konsolideres.

Du kan nå støtte eleven i bruken av ny kunnskap og i å gjennomføre den arbeidsmåten som du ønsker at eleven skal lære seg for å komme videre. Du støtter etter behov til eleven mestrer strategien. I dette tilfellet ved både å tilføre ny kunnskap om ord og ved å gå inn i elevens arbeidsprosess, der hvor eleven går i stå. Det kalles også gradert støtte, modellering eller stillasering. Når eleven lykkes, skal arbeidsmåten overinnlæres slik at den blir automatisert.

Denne prosessen vil være allmenngyldig, enten man skal lære å sykle, lære gangetabellen, fotosyntesen eller lære seg å skrive og lese. Læringsprosessen kan illustreres med *Læringshjulet*, som vist her. Med denne modellen viser vi hvordan man kan støtte eleven på veien til å mestre skrive- og leseferdigheter. For å kunne gi mest mulig hensiktsmessig støtte, må læreren ha kunnskap om og erfaring med å se tegnene på utvikling, som viser seg i den daglige pedagogiske praksisen.

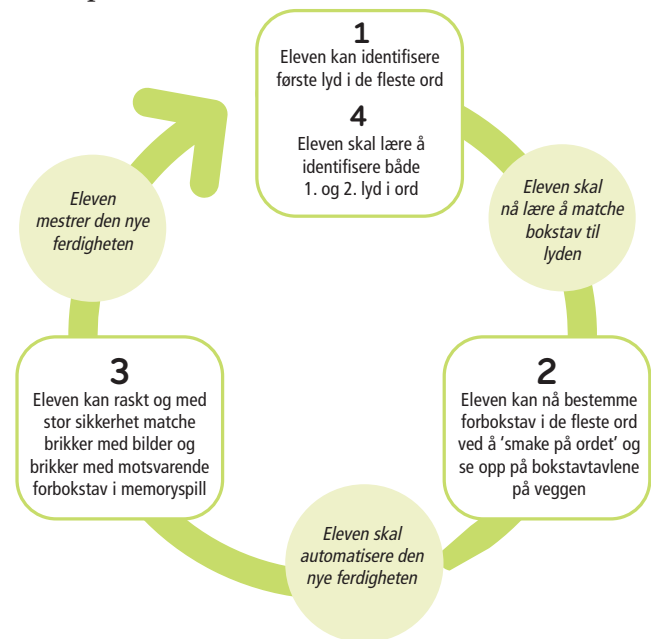
Læringshjulet illustrerer hvordan undervisningen hele tiden må ha fokus på dels å konsolidere det som eleven allerede har lært, dels på å skape grobunn for ny læring (Pøhler, 2019).



Læringshjulet viser hvordan en gitt (del)ferdighet læres, utvikles og konsolideres, slik at eleven kan begynne å lære nye ting. I virkeligheten er det ingen læringsprosesser som går helt lineært. En elev vil som regel befinne seg på mer enn ett utviklingsnivå, og være i ferd med å lære flere ferdigheter, samtidig. Men som underviser er du nødt til å holde fokus på én ferdighet av gangen, og så kan du bare glede deg over at andre (del)ferdigheter tilsynelatende blir innlært 'helt automatisk', uten at verken du eller eleven målrettet har arbeidet for det.

Læringshjulet fungerer først og fremst som en påminner til deg om at du skal huske å registrere tegn på læring, at du skal huske å sette av tid til automatisering, og at du skal være bevisst i hvilken rekkefølge ferdighetene skal læres. Et helt konkret eksempel:

For å kunne følge eleven og finne ut hva vedkommende strever med, må læreren ha et overblikk over den skriftspråklige utviklingen og de strategiene som skal læres på veien, for å få både skrivning og lesing på gli. I *Merk språket – skriv og les!* side 33 ff. kan du lese om den vanligste måten å beskrive skriftspråklig utvikling på, i tre trinn: logografisk-fonologisk-ortografisk, og om strategiene som hører til dem.



Til barnehagelærere og lærere i 1.-2. klasse

Les avsnittet om skriftspråkutviklingens tre trinn på nytt, og prøv å fordele 'dine' barn på trinnene:

- Hvem er overveiende på et logografisk trinn?
- Hvem er overveiende på et fonologisk trinn?
- Hvem er overveiende på et ortografisk trinn?

Du vil oppdage at det ikke er så lett, for noen mestrer noe på et trinn, men mangler kanskje noen ferdigheter på trinnet under. Hvis dere har mulighet til det, så kan hver enkelt av dere i teamet gjennomføre denne øvelsen, og deretter diskutere vurderingene deres med hverandre. På den måten får dere dels flere øyne på det enkelte barn, og dels utviklet en felles forståelse av og felles språk om den skriftspråklige utviklingen.

Velg en gruppe barn som etter deres vurderinger mestrer noenlunde de samme skriftspråklige ferdighetene, og sett neste periodes læringsforløp inn i *Læringshjulet*:

- Hvilken ferdighet skal gruppen nå lære seg?
- Hvilke tegn på læring skal dere se etter?
- Hvilke aktiviteter kan brukes til automatisering av ferdigheten?

Prøv det ut i praksis!

Tegn på språklig usikkerhet i barnehagen

Allerede i barnehagen vil noen barn vise tegn på at det er noe med språket de ikke lykkes med. Ikke nødvendigvis i hverdagspråket, men når det lekes med språket, som f.eks. i lek med rim og rytmer, hvor noen barn ikke helt forstår hva leken egentlig går ut på. Heldigvis vil denne type usikkerhet ikke sjenere barnet i det daglige. Rytme kan man arbeide med både i sanger og sangleker. Man kan også klappe hverandres navn og andre ord som man støter på. Her er barna sammen og de synes som regel at det er morsomt.

Men for et barn som ikke klarer å rime, er gruppeleker med rim ikke alltid ideelt. Hvis barnet i tillegg settes til å leke med rimspill (som f.eks. memory) med andre barn, kan barnet raskt miste interessen for å delta – for det forstår jo ikke hva som knytter de to brikkene i memoryspillet sammen. Fellesaktiviteter er gode for barn som nesten har lært. Barnehagelærerens store utfordring er å vurdere om en oppgave enten ligger utenfor barnets nærmeste utviklingssone eller i sonen for nærmeste utvikling.

Hvis oppgaven ligger utenfor barnets utviklingssone, for eksempel hvis barnet spiller memory med rimord og ikke kan høre at *hoppe* og *loppe* rimer, må barnehagelæreren i første omgang støtte ved å gjennomføre oppgaven sammen med barnet og tydeliggjøre strategien: I tilfellet med *hoppe/loppe* kan barnehagelæreren si ordene overdrevet tydelig og samtidig mer eller mindre diskret peke på de riktige ordkortene. Når barnet velger kortet, så får det ros: *Flott! Du valgte loppe, fordi det rimer på hoppe. Det er sånn man gjør når man rimer.* Hvis et barn ikke viser fornemmelse for ord som rimer, må den språklige oppmerksomheten hjelpes på vei gjennom samspill med de voksne, som igjen og igjen må tydeliggjøre hvordan man 'smaker på' og lytter til ord, for å høre om de lyder likt i slutten av ordet. Man trenger mange små drypp fra rim- og reglebøker og sangleker i en liten gruppe med andre på samme nivå, uten for stor fokusering på det enkelte barnet, og velkjente ord må gjentas mange ganger.

Når barnet begynner å kunne følge aktivt med i oppgaven – for eksempel når det kan peke ut noen av rimparene – så er det i sonen for nærmeste utvikling, og da er det på tide å forsøke å trekke seg litt tilbake og lette på støtten, men stadig være parat til å trå til igjen dersom barnet blir usikkert. Først når barnet mestrer oppgaven, kan den voksne trekke seg. Heretter skal fokus rettes mot automatiseringen (jf. *Læringshjulet*).

I barnehagen skal sang- og språkleker, så langt det er mulig, gjennomføres slik at barnehagelæreren prinsipielt er i front i utførelsen av aktiviteten, inntil barna selv blir aktive i forhold til lekens formål. Deretter skal barnehagelæreren redusere styringen, men selvfølgelig være klar til å gå inn igjen, hvis noen barn blir usikre. Denne balansegangen er viktig for ikke å venne barna til full støtte hele tiden. Barnehagelæreren skal samtidig oppmuntre til initiativ, aktiv deltagelse og i det hele tatt ha fokus på å gjøre seg selv overflødig i forhold til den konkrete aktiviteten: Det barnet kan med hjelp nå, skal det kunne gjøre alene etter en relativ kort periode. Hvis ikke det er tilfellet, så har støtten enten ikke fungert, eller så har oppgaven vært for vanskelig.

Ferdighet i å rime er på en måte porten inn i språket som system. Det er nytt for småbarnet å kunne bli oppmerksom på selve språket, og for noen barn kan terskelen være høy før de oppfatter hva de skal lytte etter eller legge merke til i uttalen sin. Til gjengjeld åpner barnets 'oppdagelse' av språkets lydside/formside med rim, for videre utforskning av og lek med språket. Når de har oppdaget rimenens forunderlige verden får de først 'smak for' forlyder. Senere vil de også kunne 'smake' andre lyder i små ord. Underveis i dette siste forløpet er det naturlig å knytte språklydsanalysen til barnas navn, og gjennom skriving og lesing av navnene, knytte språklydene til bokstaver og ord. Dermed hopper barnet fra logoskriving og -lesing til å kunne stave og lese små ord ved bruk av lydanalyse og lydering på fonologisk nivå. Barnet er med andre ord på vei inn i fonologisk skriving og lesing.

Som barnehagelærer er det viktig å være bevisst på at veien fra tale- til skriftspråk går via denne begrepsmessige nye oppdagelsen: at språket har en lyd- og formside, som er noe annet enn innholdssiden. Først da kommer turen til strategiene, som barnet med utgangspunkt i denne oppdagelsen skal lære seg. På dette trinnet vil det være å lytte til og smake på ord, og hvor det å 'smake på ordene' blir inngangen til den neste fasen: lydanalysen. Her vil lydene etterfølgende bli koblet til bokstaver og bli skrevet i ord. Dette er ytterligere utdypet i *Merk språket – skriv og les!*, side 33-37.

Tegn på usikkerhet i den første skrivning og lesing i 1. og 2.klasse

Det første og vesentligste tegn som du skal være oppmerksom på, er mangel på interesse. Hvis en elev unnviker aktiviteter som involverer skrive- eller leseaktiviteter, så er det i seg selv et tegn til deg: Her er en elev som krever særlig oppmerksomhet.

Det første du må gjøre er å legge merke til på hvilke områder eleven 'faller fra': det kan for eksempel være at eleven ikke kan konsentrere seg om å lytte til høytlesing, eller ikke deltar aktivt i rim- og rytmeleker. Det kan også være at eleven ikke kan høre begynnelselyden i ord, ikke kan knytte bokstaver til lyden eller unngår å tegne og skrive bokstaver. Vær oppmerksom på at dette kun er stikkord. Det er ikke snakk om en lineær prosess – men den talespråklige bevisstheten med rim, rytmer og lytting til høytlesing kommer før den fonologiske analysen, hvor eleven kan høre begynnelselyden i et ord og knytte bokstaver til lyd. Poenget er at du skal finne ut av hva eleven kan, og støtte eleven derfra.

Hvis eleven for eksempel gjerne vil lytte til opplesing, men ikke riktig viser forståelse for rim og rytmer, må eleven starte med å lytte til og samtale om bøker. Du kan gjøre bruk av metodene fra dialogisk høytlesing for å få i gang den skriftspråklige bevisstheten hos eleven. Når det er skapt et trygt fundament, kan du langsamt begynne å bygge på dette. Her kan du med fordel velge bildebøker med gjentakende setningsstrukturer og rim- og reglebøker. Eleven viser tegn på læring når han/ hun begynner å kunne forutsi rimord eller ord i den gjentakende setningsstrukturen.

Bokstaver

Et viktig hjelpemiddel i det første arbeidet med språklig analyse og kobling mellom bokstaver og skrivning, er bokstavplansjer med en stor og en liten bokstav, og et bilde av en gjenstand som begynner med bokstavlyden. Hvis en elev vil skrive et ord, men er i tvil om hvilken bokstav som hører til lyden, så kan han/hun se opp på bokstavplansjene og finne et bilde av noe som har samme begynnelselyd – og samtidig se bokstaven. Plansjen i *Studiehefte 2* kan understøtte elevens forståelse av denne prosessen. En laminert strimmel med både de store og de små bokstavene som er satt fast på elevenes bord, er også en god hjelp i hverdagen. Etter hvert som den språklige analysen blir sikker og eleven begynner å skrive, vil han/hun normalt lære seg bokstavene rimelig enkelt og raskt. Kunsten er nemlig ikke å lære navn, form og lyd på de 28 bokstavene – kunsten er å forstå *hva* de skal brukes til og *hvordan* de skal brukes.

Husk også å snakke med eleven om hvordan man skriver. Du kan med fordel starte med å skrive bokstavene i luften flere ganger før du skriver på papir. Husk at man starter alltid 'oppe'. Sett gjerne ord på bokstavformen mens du skriver. For eksempel **a**: bue-løft-ned, **n**: ned-opp-rundt-ned, **b**: ned-løft-bue, **d**: bue-løft-ned. Når du skriver for elevene, så bruk bokstavene fra 'barnealfabetet': altså **a** og ikke **a**, **g** og ikke **g**.

Speilvending av bokstaver forekommer hos de fleste barn på dette trinnet. Hvis man allerede fra 1. klasse lar elevene skrive sammenhengende skrift, blir det faktisk ganske vanskelig å speilvende! La elevene skrive på blankt ark. Snu arket/heftet, slik at de skriver på den lange siden. Når det ikke er linjer kan bokstavene til å begynne med være så store som barnet trenger. Det vil raskt rette seg (Pøhler, 2005).

Skriving og staving

På dette tidlige trinnet vil eleven først og fremst skrive fonologisk, og kan derfor ikke bruke energien sin også på å stave grammatisk korrekt. Noen ganger kan *'Bare skriv ordet, slik som du synes det høres ut'* være nok – kanskje også nok til at du kan gjette hva eleven har skrevet. I *Studiehefte 3* har vi beskrevet hvordan parallelskriving kan være en god måte å sette i gang skriveprosessen på.

Når en elev spør om hvordan et ord staves 'riktig', er det fordi vedkommende har begynt å oppdage at det ikke alltid er nok å 'bare' smake på ordet, eller fordi eleven er usikker på identifikasjon av lyden. Alt etter tid og omstendigheter, kan læreren bare stave ordet for eleven eller skrive det på et ark, slik at eleven kan skrive av. Men samtidig vil dette være et viktig signal til læreren om at det kanskje er flere i klassen som holder på å bevege seg fra fonologisk mot ortografisk oppmerksomhet når de skriver. Det betyr at læreren tilsvarende må begynne å endre samtale sine om ord mer generelt med elevene, også når det lages felleshistorier på tavlen og det samtales om hvordan ord staves.

Når elevene har lært seg å lytte til ordene, smake på lydene og knytte bokstaver til disse, kan prosessen bygges ut og brukes til å arbeide med staving av ord: Plansjen som inngår i *Studiehefte 2*, illustrerer denne prosessen. For å støtte elevene i å kunne forestille seg hva det er de skal gjøre når de skal omsette lyder til skriftspråk, vil boksene vi tidligere har omtalt, igjen kunne hjelpe til å synliggjøre dette.

Eleven vil skrive ordet *bål*. Du tegner tre ruter på arket og forteller eleven at det er tre lyder i ordet:

--	--	--

Deretter spør du eleven hvilken lyd han/hun kan høre. Det kan være at det er å-lyden, fordi den er så karakteristisk. Det kan også være at det er b-lyden, som ordet starter med. Få eleven til å si lyden tydelig, og spør deretter: *Er lyden i starten, i midten eller i slutten av ordet?* samtidig som du peker på de tilhørende rutene. Hvis eleven kan høre å-lyden og kan høre at den er i midten, så skriver han/hun bokstaven i den midterste ruten. Hvis eleven sier at å-lyden er den første lyden, så gjentar du ordet langsomt og tydelig og peker på rutene, mens du sier /b/ - /å/ - /l/. Nå vil eleven med stor sannsynlighet si at å-lyden er i midten. Husk å rose, også selv om du nesten har lagt svaret i munnen på ham/henne. Gjør det samme med de to andre lydene slik at eleven til slutt har stavet hele ordet:

b	å	l
---	---	---

Pek på bokstavene og si lydene tydelig sammen. Gjør det flere ganger i lag. Legg nå hånden over ordet og be eleven skrive ordet på et ark. Ta hånden vekk og be eleven kontrollere om han/hun har skrevet ordet korrekt. Marker de korrekte boks tavene med ✓. Er det feil, eller mangler det en bokstav, rettes det.

b å l
✓ ✓ ✓

Hold hånden over igjen. Skriv ordet en gang til: dekk, skriv, kontroller. Gjenta prosessen 3-5 ganger. Skriv deretter ordet inn i teksten.

Hvis du har tid og mulighet – og eleven fremdeles kan konsentrere seg om det – benytt anledningen til å prøve å stave andre ord med tilsvarende språklig struktur, som for eksempel *kål*, *mål*, *nål*, *tål* ... eller *ål*. Det er smart! Når man kan stave *bål*, så kan man også lett stave mange andre ord

Når ordene ikke er lydrette

Start alltid med lydrette ord på 3 bokstaver. Først når eleven er helt sikker i denne prosessen kan du utvide med for eksempel faste endelser: *-er*, *-en*, *-et*. De høres ut som én lyd, selv om de består av to bokstaver, og skal derfor skrives i samme boks:

m	å	l	er
---	---	---	----

Du kan også bruke metoden til ord med stumme bokstaver:

h	v	e	m	b	o	r	d
---	---	---	---	---	---	---	---

Poenget er at eleven kun skal huske tre enheter, selv om det er fire bokstaver.

Lesing

Mange lærere har erfart betydningen av at eleven følger teksten med pekefingeren ord for ord. Eleven peker under ordet mens det leses, deretter flyttes fingeren til neste ord som leses osv. Det er en god og nødvendig støtte i starten, og det er svært viktig at denne én-til-én-korrespondansen etableres. Det viser at eleven kan gjenkjenne når det ene ordet stopper og det neste ordet starter. Når eleven kan dette skal han/hun lære seg å lese 'kun med øynene': fingeren skal vekk fra boken og eleven skal lære seg å følge teksten uten støtte fra fingeren. Fingeren skal heller ikke erstattes av noe annet. Hvis en tekst er for vanskelig for eleven, vil han/hun ta fingeren til hjelp igjen for å fokusere på ordet som kanskje volder vanskelighetene. Hvis eleven ikke får fingeren vekk fra teksten, vil han/hun senere streve med å øke lesehastigheten og få automatisert lesing.

I den aller første lesingen har Ehri (2014) vist at det er av betydning for eleven artikulatortisk å kunne merke sin egen uttale mens han/hun leser. Som vi beskrev i *Studiehefte 3*, må elevene venne seg til å bruke 10 cm-stemmene, slik at de kan lese i hver sin bok samtidig. Først når lesingen er kommet godt i gang med både trygghet, hastighet og forståelse, kan man begynne å arbeide med stillelesingen.

Når du lytter til elevens lesing, prøv å forholde deg helt i ro og la være å kommentere underveis. Bare la eleven lese videre hvis han/hun leser feil:

- Hvis eleven selv oppdager lesefeilen og retter den, skal du rose! Det er et sikkert tegn på at eleven ikke bare forsøker å avkode teksten, men samtidig også vurderer om det gir mening.

Når høytlesingen er avsluttet, vend eventuelt tilbake til den setningen hvor eleven rettet sin egen lesefeil og si: *Prøv å lese den setning igjen for meg* (eleven leser høyst sannsynlig setningen korrekt). *Det var veldig bra! Først leste du ... så gikk du tilbake og rettet deg selv, og så leste du setningen helt korrekt. Hvordan oppdaget du at du hadde lest feil?* Ved å stille det spørsmålet, får du dels et innblikk i elevens bruk av forståelsesstrategier og dels hjelper du eleven til å sette ord på dem.

- Hvis eleven ikke oppdager lesefeilen selv, gå tilbake til siden/avsnittet med feillesing og sett én pekefinger foran og én etter setningen med feillesingen. Be eleven lese setningen igjen. Hvis eleven nå leser korrekt, så gjør du som beskrevet over. Hvis eleven fremdeles leser feil, flytt pekefingerne inn i setningen, slik at de er foran og bak det/de feilleste ordene. Si: *Du leste ikke dette ordet helt korrekt. Vil du prøve å lese det igjen?* Hvis eleven fremdeles ikke kan lese ordet, leser du det langsomt og med tydelig uttale, slik at dere 'sammen' får løst oppgaven. Hvis det er et hyppig forekommende ikke-lydrett ord, som for eksempel ordet *jeg*, så si for eksempel: *Det er et av de ordene som kan være litt vriene.* Les deretter teksten foran ordet høyt, si forlyden tydelig, les eventuelt også det som kommer etter forlyden høyt. Fortsett å forsøke å legge svaret 'i munnen på' eleven og ros når dere sammen har løst oppgaven. Be til slutt eleven om å lese hele setningen høyt sammenhengende.

På dette trinnet skal elevene lese mange tekster – og lette tekster. Når teksten kan leses med en riktighet på minst 95 %, kan det arbeides med automatisering av lesingen. Eleven kan lese teksten flere ganger og på den måten arbeide med å øke lesehastigheten. Du kan lese mer om lesehastighet og korrekthet i *Merk språket – skriv og les!* side 110 ff.

Samtidig med at den fonologiske strategien for ordlesing blir stadig tryggere og raskere, skriver og leser eleven tekster der det også forekommer ord som ikke bare kan takles gjennom analyse og lydering. Ved å lese lette tekster flere ganger, evt. på tid, har man mulighet til å få disse ordene automatisert, men hvis dette går langsomt, kan man supplere ved å arbeide med ordene som profilor, der det fokuseres på bokstavens utseende, rekkefølge og plassering på linjen (*Merk språket – skriv og les!* s. 115).

I denne fasen vil også arbeidet med stavelsesdeling av lengre ord være nyttig jf. *Merk språket – skriv og les!* s. 125 ff. Ved å rette elevens oppmerksomhet mot detaljer i ordenes ortografiske fremtoning og tydelig uttale ordet, vil eleven etter hvert lagre ordet i hukommelsen og begynne å gjenkjenne det. Dermed er vi der hvor eleven gradvis skifter strategi fra lydbasert lesing til ortografisk lesing, og han/hun ser ikke bare bokstaver, men mønstre av bokstaver som gjenkjennes og uttales når ordet leses. Mønsteret kan identifiseres først som stavelser, men etter hvert også som grammatiske elementer av forstavelser, kjerneord og etterstavelser, som til sammen skaper ordets ortografiske struktur og gir ordet mening.

I denne gradvise overgangen fra fonologisk til ortografisk lesing, vil eleven få utbytte av å lære om morfemer. Morfologisk bevissthet, med fokus på språkets grammatiske byggestein, vil hjelpe eleven til raskt å gjenkjenne og sette sammen orddeler til ord, der forståelsen er knyttet til innholdet i de morfologiske enhetene. Lærerens oppgave er å være guiden som sporer eleven inn på å kunne gjennomskue disse språklige detaljene. Mengdelesing på aktuelt nivå vil dessuten stadig være en absolutt nødvendighet.

Til lærere i 1.-2. klasse

Velg ut tre elever:

- én som du anser har kommet godt i gang med lesingen
- én som er på vei
- én som ikke helt har kommet i gang, eller som ikke viser interesse for å skrive og lese

Sett deg sammen med hver av elevene og be dem lese høyt fra boken som de for tiden leser i. Les avsnittet om lesing ovenfor på nytt og prøv de hjelpestrategiene som er beskrevet her. Med disse tre elevene vil du med stor sannsynlighet få forsøkt alle forslagene. Hvis du opplever at strategiene (eller noen av dem) fungerte, så kan du arbeide med å få automatisert dine nye ferdigheter. Velg eventuelt å arbeide med én om gangen. Bruk strategien så mange ganger at du ikke lengre trenger å se i dette heftet.

Nå har du fått automatisert denne ferdigheten og du kan derfor gå i gang med den neste. *Læringshjulet* er nemlig ikke kun for barn.

Hvis du vil lese mer:

Cataldo, S. & Ellis, N. (1990). Learning to spell, learning to read. I: P.D. Pumfrey & C.D. Elliott (red). *Children's difficulties in reading, spelling, and writing*. London: The Falmer Press.

Hofslundsengen, H., Hagtvet, B.E. & Gustafsson, J.E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading & Writing*, 29, 1473-1495.

Ouellette, G. & Sènèchal, M. (2016). *Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known?* *Developmental Psychology*, 53 (1). DOI: 10.1037/dev0000179

Uhry, J.K. & Shepherd, M.J. (1993). Segmentation/spelling instruction as part of a first-grade reading program: Effects on several measures of reading. *Reading Research Quarterly*, 28, 3, 219-233.

Ehri, L. (2014): *Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning*. *Scientific Studies of Reading*, 18, 1, 5-21.

Elkonin, D.B. (1973). Methods of teaching reading. I: J. Downing (red.). *Comparative Reading. Cross national studies of behavior and processes in reading and writing*, 551-579. New York: The MacMillan Company.

Frost, J. (2002). *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren*. E-bog. Dansk psykologisk Forlag

Frost, J. (2005). *Læsemåleren*. E-bog. Gyldendal (DK)

Frost, J. (2007). *Læsemesteren*. Gyldendal (DK)

Pøhler, L. (2005): Interaktiv skrivning i S. Altschuler, B. Rasmussen og L. Pøhler (red.)(2005): *Dialog og differensiering i skriveundervisningen*, Kroghs Forlag (DK). Artiklen kan downloades her: <https://laesning.dk/udgivelser/>

Pøhler, L. (2019): *Læseguiden. En guide til den særligt tilrettelagte undervisning*, Akademisk Forlag (DK).