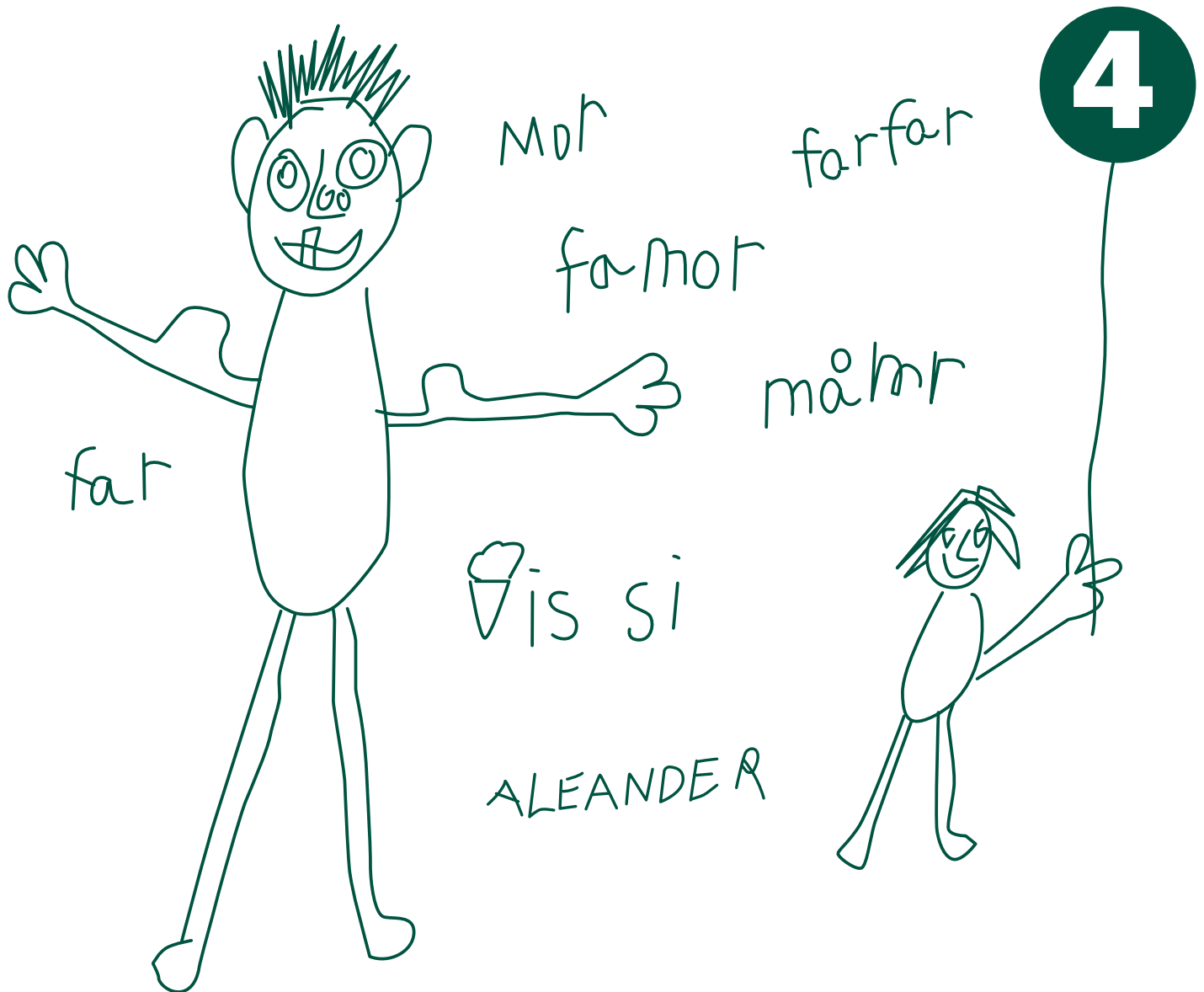


Jørgen Frost og Lis Pøhler

MÆRK SPROGET

Studiehæfte 4: Hjælp eleven på vej!



Pøhler

MÆRK SPROGET

Studiehæfte 4: Hjælp eleven på vej!

Når en elev ikke oplever mestring på bestemte områder i sit skolearbejde, f.eks. i skrivning og læsning, drejer det sig meget ofte om, at eleven ikke har tilegnet sig de arbejdsmåder, som er de bedste for at lykkes. Dygtige elever er oftest de elever, som har de mest effektive strategier. De har forstået, hvordan de skal gøre og konkret oplevet, at det, de gør, fungerer. Derefter bruger de strategien så meget, at den bliver sikker og dermed hurtigere, hvilket igen giver mulighed for at få nye erfaringer og kundskaber. For skrive- og læsestrategier ændrer sig i takt med at elevens skrive- og læsefærdigheder udvikles.

Når elever har fået gang i at mærke sproget og 'smage' på lydene, vil de i starten kun omsætte de lyde, de kan høre, til bogstaver. Det betyder, at de skriver alt, som det udtales, fx *hun* i stedet for *hund*, *løbr* i stedet for *løber*. Den fonologiske strategi er således det bærende for yngste elever, når de skriver. Når den fonologiske proces er kommet i gang, kan de selv begynde at læse enkle tekster. Erfaringerne med læsningen medfører nu, at de også møder ord, som ikke umiddelbart kan læses ved at sætte lydene sammen, fx *i* som *i* ord som *jeg*, *og* eller *sagde*, og derved får de nye læseerfaringer. Det kan være med småord og orddele, som ikke er lydrette, og som de nu stopper op ved. Læreren kan tilføje dem ny viden om den slags ord – en viden som kan hjælpe dem med at udvikle nye strategier, så de også kan læse de højfrekvente ikke-lydrette ord. Eleverne er med andre ord i gang med at udvikle de ortografiske læsestrategier, samtidig med at de fonologiske strategier konsolideres.

Du skal støtte eleven i at gøre brug af ny viden og gennemføre den arbejdsmåde, som du ønsker, eleven skal lære sig for at komme videre. Du støtter efter behov, indtil eleven mestrer strategien. I dette tilfælde ved både at tilføje ny viden om ord og ved at gå ind i elevens arbejdsproces netop dér, hvor eleven går i stå. Det kaldes også graderet støtte, modellering eller stilladsning. Når eleven lykkes, skal arbejdsmåden overindlæres, så den bliver automatiseret.

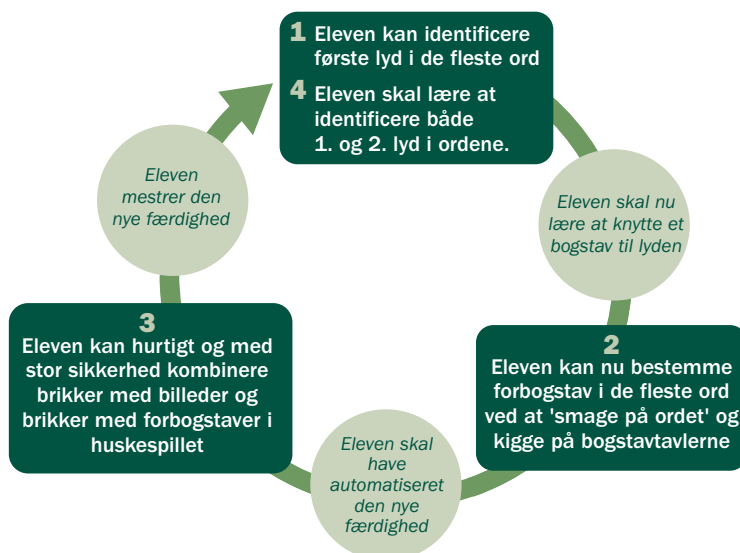
Denne proces er sådan set almen gyldig, hvadenten man skal lære sig at køre på tohjulet cykel, lære 7-tabellen, fotosyntesen eller lære sig at skrive og læse. Læringsprocessen kan illustreres med Læringshjulet, som vist herunder. Vi vil anvende denne model for at illustrere, hvordan man kan støtte eleven på vejen til at mestre skrive- og læsefærdigheder. For at kunne sætte ind med den mest hensigtsmæssige støtte, må læreren have viden om og erfaring med at se de tegn på udvikling, som viser sig i den daglige pædagogiske praksis.



Læringshjulet illustrerer, hvordan undervisningen skal hele tiden have fokus på dels at konsolidere det, som eleven allerede har lært, dels at skabe grobund for ny læring (Pohler, 2019).

Læringshjulet illustrerer, hvordan en given (del)færdighed læres, udvikles og konsolideres, hvorefter eleven kan begynde at lære nye ting. I virkeligheden er der ingen læringsprocesser, som kører helt lineært. En elev vil som regel befinde sig på mere end ét udviklingsniveau og være i færd med at læse flere færdigheder på samme tid. Men som underviser er du nødt til at holde fokus på én færdighed ad gangen, og så kan du ellers bare glæde dig over, at andre (del)færdigheder tilsyneladende bliver indlært 'helt automatisk', uden hverken du eller eleven målrettet har arbejdet for det.

Læringshjulet fungerer især som en reminder til dig om, at du skal huske at registrere tegn på læring, at du skal huske at afsætte tid til automatisering, og at du skal være dig bevidst om, i hvilken rækkefølge færdighederne skal indlæres. Et meget konkret eksempel:



For at kunne følge eleven og finde ud af, hvad vedkommende slås med, må læreren have et overblik over den skriftsproglige udvikling og de strategier, som skal læres på vejen for at få gang i både skrivning og læsning. I *Mærk sproget – skriv og læs!* side 34 ff. kan du læse om den mest almindelige måde at beskrive den skriftsproglige udvikling i tre trin: logografisk-fonologisk-ortografisk og om de strategier, som hører til dem.

Til pædagoger og lærere i dagtilbud og 0.-1. klasse

Genlæs afsnittet om skriftsprogsudviklingens tre trin og prøv at fordele 'dine' børn på trinene:

- Hvem er overvejende på et logografisk trin?
- Hvem er overvejende på et fonologisk trin?
- Hvem er overvejende på et ortografisk trin?

Du vil opdage, at det er slet ikke så nemt, for nogen mestrer noget på et trin, men mangler måske nogle færdigheder på trinnet under. Hvis I har mulighed for det, så lav denne øvelse hver især i teamet og diskuter bagefter jeres vurderinger med hinanden. På den måde får I dels flere øjne på det enkelte barn, dels udviklet en fælles forståelse af og fælles sprog om den skriftsproglige udvikling.

Udvælg nu en gruppe børn, som efter jeres vurderinger mestrer nogenlunde de samme skriftsproglige færdigheder, og sæt næste periodes læringsforløb ind i Læringshjulet:

- Hvilken færdighed skal gruppen nu lære sig?
- Hvilke tegn på læring, skal I kigge efter?
- Hvilke aktiviteter kan bruges til automatisering af færdigheden?

Prøv det af i praksis!

MÆRK SPROGET – Studiehæfte 4: Hjælp eleven på vej!

© 2021, Forlaget Pøhler, Brøndby

Grafisk design: Rikke Jensen

Studiehæfterne kan downloades fra www.poehler.dk | ISBN: 978-87-93740-69-3

Tegn på sproglig usikkerhed i dagtilbuddet

Allerede i dagtilbuddet vil nogle børn vise tegn på, at der er noget med sproget, de ikke lykkes med. Ikke nødvendigvis i hverdags sproget, men når der leges med sproget, som f.eks. i lege med rim og rytmer, hvor nogle børn ikke helt forstår, hvad legen egentlig går ud på. Heldigvis vil denne type usikkerhed ikke genere barnet i det daglige. Rytme kan man arbejde med både i sange og sanglege. Man kan også klappe hinandens navne og andre ord, man støder på. Her er børnene sammen, og de synes som regel, at det er sjovt.

Men for et barn, som ikke klarer at rime, er gruppelege med rim ikke altid ideelt. Hvis barnet sættes til at lave rimspil (f.eks. som memory) med andre børn, vil barnet sikkert hurtigt miste interessen for at deltage – for det forstår jo ikke, hvad der knytter de to brikker i memoryspillet sammen. De fælles aktiviteter er gode for børn, som *næsten* kan. Pædagogens store problem er at vurdere, om en opgave ligger enten *uden for* barnets nærmeste udviklingszone eller *i zonen* for nærmeste udvikling.

Hvis opgaven ligger *uden for* barnets udviklingszone – fx hvis barnet spiller billedlotteri med rimord og slet ikke kan høre at *hoppe* og *loppe* rimer – må pædagogen i første omgang støtte ved at gennemføre opgaven sammen med barnet og tydeliggøre strategien: I tilfældet med hoppe/loppe kan pædagogen sige ordene overdrevet tydeligt og samtidig mere eller mindre diskret pege på de rigtige ordkort. Når barnet vælger kortet, så får det ros: *Flot! Du valgte loppe, fordi det rimer på hoppe. Det er sådan, man gør, når man rimer.* Hvis et barn ikke viser fornemmelse for ord, som rimer, så må den sproglige opmærksomhed hjælpes på vej gennem samspil med de voksne, som igen og igen skal tydeliggøre, hvordan man 'smager på' og lytter til ord for at høre, om de lyder ens i slutningen af ordet. Der er brug for mange små dryp fra rim- og remsebøger og sanglege i en lille gruppe med andre på samme niveau og uden stærk fokusering på det enkelte barn. Der er brug for mange gentagelser med velkendte ord.

Når barnet begynder at kunne følge aktivt med i opgaven – fx når det kan udpege nogle af rimparrene – så er det i zonen for nærmeste udvikling, og så er det på tide at forsøge at trække sig lidt tilbage og slække på støtten, men stadig være parat til at træde til, hvis barnet igen bliver usikkert. Først når barnet mestrer opgaven, kan den voksne trække sig. Herefter skal fokus rettes mod automatiseringen (jf. Læringshjulet).

I dagtilbuddet skal sang- og sproglege så vidt muligt gennemføres, så pædagogen principielt er i front i gennemførelsen af aktiviteten, indtil børnene selv bliver aktive i forhold til legens formål. Så skal pædagogen reducere styringen, men selvfølgelig være klar til at gå ind igen, hvis nogle børn igen bliver usikre. Denne balancegang er vigtig for ikke at vænne børnene til fuld støtte hele tiden. Pædagogen skal samtidig opmuntre til initiativ og aktiv deltagelse og i det hele taget have fokus på at gøre sig selv overflødig i forhold til den konkrete aktivitet: Det, barnet kan med hjælp nu, skal det kunne gøre alene efter en relativ kort periode. Hvis det ikke er tilfældet, så har støtten enten ikke fungeret, eller også har opgaven været for svær.

Færdighed i at rime er på en måde porten ind i sproget som system. Det er nyt for småbarnet at kunne blive opmærksom på selve sproget, og for nogle børn kan tærsklen være høj, før de fanger, hvad de skal lytte efter eller lægge mærke til i deres udtale. Til gengæld åbner barnets 'opdagelse' af sprogets lydside/formside med rim, for videre udforskning af og leg med sproget. Når de har opdaget rimenes forunderlige verden, får de først 'smag for' forlyde. Senere vil de også kunne 'smage' andre lyde i små ord. Undervejs i dette sidste forløb er det naturligt at knytte sproglydsanalysen til børnenes navne og gennem skrivning og læsning af navnene knytte sproglydene til bogstaver og ord. Dermed springer barnet fra logoskrivning og -læsning til at kunne stave og læse små ord ved brug af lydanalyse og lydering på fonologisk niveau. Barnet er med andre ord på vej ind i den fonologiske skrivning og læsning.

Som pædagog er det vigtigt at være bevidst om, at vejen fra tale- til skriftsprog går via denne begrebsmæssige nye opdagelse: at sproget har en lyd- og formside, som er noget andet end indholdssiden. Først derefter kommer strategierne, som barnet ud fra denne nye opdagelse skal eksperimentere med for at kunne tilegne

MÆRK SPROGET – Studiehæfte 4: Hjælp eleven på vej!

© 2021, Forlaget Pøhler, Brøndby

Grafisk design: Rikke Jensen

Studiehæfterne kan downloades fra www.poehler.dk | ISBN: 978-87-93740-69-3

sig dem. På dette trin vil det være at lytte til og smage på ord, og hvor det at 'smage på ordene' bliver porten til den næste fase: lydanalysen. Her vil lydene efterfølgende blive koblet til bogstaver og blive skrevet i ord. Dette er yderligere uddybet i *Mærk sproget – skriv og læs!*, side 34-37.

Tegn på usikkerhed i den første skrivning og læsning i 0. og 1.kl

Det første og væsentligste tegn, som du skal være opmærksom på, er mangel på interesse. Hvis en elev undviger aktiviteter, der involverer skrive- eller læseaktiviteter, så er det i sig selv et tegn til dig: Her er en elev, som kræver særlig opmærksomhed.

Det første, du skal gøre, er at lægge mærke til, på hvilke områder, eleven 'står af': det kan fx være, at eleven ikke kan koncentrere sig om at lytte til oplæsning eller ikke deltager i rim- og rytmelege. Det kan også være, at eleven ikke kan høre begyndelseslyden i ord, ikke kan knytte bogstaver til lyden eller undgår at tegne og skrive bogstaver. Vær opmærksom på, at dette blot er stikord. Der er ikke tale om en lineær proces – men den talesproglige bevidsthed med rim, rytmer og lytning til højtlesning, kommer før den fonologiske analyse, hvor eleven kan høre begyndelseslyden i et ord og knytte bogstaver til lyde. Pointen er, at du skal finde ud af, hvad eleven kan, for så må du støtte eleven derfra. Hvis eleven fx gerne vil lytte til oplæsning, men ikke rigtig viser forståelse for rim og rytmer, så skal eleven starte med at lytte til og samtale om bøger. Du kan gøre brug af metoderne fra den dialogiske oplæsning for at få sat gang i den skriftsproglige bevidsthed hos eleven. Når der er skabt et trygt fundament, så kan du langsomt begynde at bygge ovenpå. Her kan du med fordel vælge billedbøger med gentagne sætningsstrukturer og rim- og remsebøger. Eleven viser tegn på læring, når han/hun begynder at kunne forudsige rimord eller ord i den gentagne sætningsstruktur.

Bogstaver

Et vigtigt hjælpemiddel i det første arbejde med sproglig analyse og kobling mellem bogstaver og skrivning er bogstavtavler med et stort og et lille bogstav og et billede af en genstand, som begynder med bogstavlyden. Hvis en elev vil skrive et ord, men er i tvivl om hvilket bogstav, der hører til lyden, så kan han/hun se op på bogstavtavlerne og finde et billede af noget, som har samme begyndelseslyd – og samtidig se bogstavet. Planchen i Studiehæfte 2 kan understøtte elevens forståelse af denne proces. En lamineret strimmel med både de store og de små bogstaver, som er sat fast på elevernes borde, er også en god hjælp i dagligdagen. Efterhånden som den sproglige analyse bliver sikker, og eleven begynder at skrive, vil han/hun normalt lære sig bogstaverne rimeligt nemt og hurtigt. Kunsten er nemlig ikke at lære navne, former og lyde på de 28 bogstaver – kunsten er at forstå, hvad de skal bruges til, og hvordan de skal bruges.

Husk også, at du skal tale med eleven om, hvordan man skriver. I kan med fordel starte med at skrive bogstaverne i luften flere gange, inden I skriver på papir. Husk at man starter altid 'oppe'. Sæt gerne ord på bogstavformen, mens I skriver. fx **a**: bue-løft-ned, **n**: ned-op-rundt-ned, **b**: ned-løft-bue, **d**: bue-løft-ned. Når du skriver for eleverne, så brug bogstaverne fra 'børnealfabetet': altså **a** og ikke **a**, **g** og ikke **g**.

Spejlvending af bogstaver forekommer hos de fleste børn på dette trin. Hvis man allerede fra 0. kl., lader eleverne skrive sammenhængende skrift, bliver det faktisk ret svært at spejlvende! Lad eleverne skrive på blankt papir. Vend papiret/hæftet, så de skriver på den lange led. Når der ikke er linjer, så kan bogstaver være så store, som det skal være, til at begynde med. Det vil hurtigt rette sig (Pøhler, 2005).

Skrivning og stavning

På dette trin vil eleven først og fremmest skrive fonologisk og kan derfor ikke bruge sin energi på også at stave grammatisk korrekt. Nogle gange kan 'Du skal bare skrive det, sådan som du synes, det lyder' være nok – måske også nok til, at du kan gætte, hvad eleven har skrevet. I Studiehæfte 3 har vi beskrevet, hvordan parallelskrivning kan være en god måde at sætte gang i skriveprocessen på.

Når en elev spørger om, hvordan et ord staves 'rigtigt', er det fordi, vedkommende er begyndt at opdage, at

MÆRK SPROGET – Studiehæfte 4: Hjælp eleven på vej!

© 2021, Forlaget Pøhler, Brøndby

Grafisk design: Rikke Jensen

Studiehæfterne kan downloades fra www.poehler.dk | ISBN: 978-87-93740-69-3

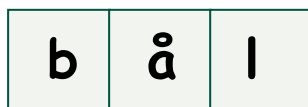
det ikke altid er nok 'bare' at smage på ordet, eller fordi eleven er usikker på identifikation af lyden. Alt efter tid og omstændigheder kan læreren bare stave ordet for eleven eller skrive det på et stykke papir, så eleven kan skrive af. Men samtidig vil dette være et vigtigt signal til læreren om, at der måske er flere i klassen, som er ved at bevæge sig fra fonologisk mod ortografisk opmærksomhed, når de skriver. Det betyder, at læreren tilsvarende skal begynde at ændre sine samtaler om ord med elever mere generelt, også når der laves fælleshistorier på tavlen, og der samtales om ords stavning.

Når eleverne har lært sig at lytte til ordene, smage på lydene og knytte bogstaver til disse, kan processen udbygges og bruges til at arbejde med stavning af ord: Planchen, som indgår i Studiehæfte 2, illustrerer denne proces. For at støtte eleverne i at kunne forestille sig, hvad det er de skal gøre, når de skal omsætte lyde til skriftsprog, vil boksene, vi tidligere har omtalt, igen kunne hjælpe til at anskueliggøre dette.

Eleven vil skrive ordet *bål*. Du tegner derfor tre kasser på papiret, og fortæller eleven, at der er tre lyde i ordet:



Derefter spørger 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, det er b-lyden, som ordet starter med. Få eleven til at sige lyden tydeligt og spørg så: *Er lyden i starten, i midten eller i slutningen af ordet?* samtidig med, at du peger på de tilhørende kasser. Hvis eleven kan høre å-lyden og kan høre, den er i midten, så skriver han/hun bogstavet i den midterste kasse. Hvis eleven siger, at å-lyden er den første lyd, så gentager du ordet langsomt og tydeligt og peger på kasserne, mens du siger /b/ - /å/ - /l/. Nu vil eleven med meget stor sandsynlighed sige, at å-lyden er i midten. Husk at rose, også selv om du næsten har lagt svaret i munden på ham/hende. Gør det samme med de to andre lyde, så eleven til sidst har skrevet:



Peg på bogstaverne og sig lydene tydeligt sammen. Gør det flere gange. Læg nu hånden over ordet og bed eleven skrive ordet på et stykke papir. Tag hånden væk, og bed eleven kontrollere om han/hun har skrevet ordet korrekt. Marker de korrekte bogstaver med ✓. Er der fejl, eller mangler der et bogstav, så rettes det.

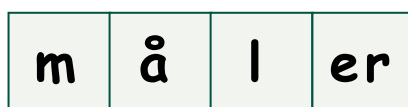


Hold hånden over igen. Skriv ordet igen: Dæk, skriv, kontroller. Gentag processen 3-5 gange. Skriv nu ordet ind i teksten.

Hvis I har tid og mulighed – og eleven stadig kan koncentrere sig om det – så benyt lejligheden til at prøve at stave andre ord med tilsvarende sproglig struktur som fx kål, mål, nål, sål, tål ... eller ål. Det er smart! Når man kan stave til *bål*, så kan man også nemt stave til mange andre ord.

Når ordene ikke er lydrette

Start altid med lydrette ord på 3 bogstaver. Først når eleven er helt sikker i dén proces, så kan du udvide med fx faste endelser: -er, -en, -et. De lyder som én lyd, selv om de består af to bogstaver, og skal derfor skrives i samme boks:



MÆRK SPROGET – Studiehæfte 4: Hjælp eleven på vej!

© 2021, Forlaget Pøhler, Brøndby

Grafisk design: Rikke Jensen

Studiehæfterne kan downloades fra www.poehler.dk | ISBN: 978-87-93740-69-3

Du kan også bruge metoden til ord med stumme bogstaver:



Pointen er, at eleven kun skal huske tre enheder, selvom der er fire bogstaver.

Læsning

Mange lærere har erfaret betydningen af, at eleven følger teksten med pegefingern ord for ord. Eleven peger under ordet, mens det læses, herefter flyttes fingeren til næste ord, som læses osv. Det er en god og nødvendig støtte i starten, og det er meget vigtigt, at denne én-til-én korrespondance kommer helt på plads. Det viser, at eleven har lært sig, hvornår det ene ord stopper, og det næste ord starter. Når det er sket, skal eleven til at lære sig at læse 'kun med øjnene': fingeren skal væk fra bogen, og eleven skal lære sig at følge teksten uden støtte fra fingeren. Fingeren skal ikke erstattes af pegekort. Hvis en tekst er svær for eleven, vil han/hun tage fingeren til hjælp igen for at fokusere på det ord, som måske volder vanskeligheder. Hvis eleven ikke får fingeren væk fra teksten, så vil han/hun senere have sværere ved at øge læsehastigheden og få automatiseret sin læsning.

I den allerførste læsning har Ehri (2014) vist, at det er af betydning for eleven artikulatorisk at kunne mærke sin egen udtale, mens han/hun læser. Som vi beskrev i Studiehæfte 3, skal eleverne vænne sig til at bruge 10 cm-stemmerne, så de kan læse i hver sin bog på samme tid. Først når læsningen er kommet godt i gang med både god sikkerhed, hastighed og forståelse, kan man begynde at arbejde med stillelæsningen.

Når du lytter til elevens læsning, så prøv at forholde dig helt i ro og lad være med at kommentere undervejs. Hvis eleven læser forkert, så lad ham/hende læse videre:

- Hvis eleven selv opdager sin læsefejl og retter den, så skal du virkelig rose! Det er et sikkert tegn på, at eleven ikke kun forsøger at afkode teksten, men samtidigt også tænker over, om det lyder rigtigt. Når højt-læsningen er afsluttet, så vend eventuelt tilbage til den sætning, hvor eleven rettede sin egen læsefejl og sig: *Prøv lige at læse den sætning igen for mig.* (eleven læser højst sandsynligt sætningen korrekt) *Hvor er det flot! Først læste du ... så vendte du tilbage, og rettede dig selv, og så læste du sætningen helt korrekt. Hvordan opdagede du, at du var kommet til at læse forkert?* Ved at stille det spørgsmål, får du dels indblik i elevens brug af forståelsesstrategier, dels hjælper du eleven til at sætte ord på dem.
- Hvis eleven ikke selv opdager læsefejlen, så gå tilbage til siden med fejllæsning og sæt én pegefinger foran og én efter sætningen med fejllæsningen. Bed eleven læse sætningen igen. Hvis eleven nu læser korrekt, så gør du som beskrevet herover. Hvis eleven stadig læser forkert, så flyt pegefingrene ind, så de er foran og bagved det/de fejllæste ord. Sig: *Du læste ikke dette ord helt korrekt. Vil du prøve at læse det igen?* Hvis eleven stadig ikke kan læse ordet, så læser du ordet langsomt og med tydelig udtale, således at I 'sammen' får løst opgaven. Hvis det er et hyppigt forekommende ikke lydret ord, som fx ordet *jeg*, så sig fx: *Det er et af de ord, der virkelig driller.* Læs derefter teksten foran ordet højt, sig forlyden tydeligt, læs eventuelt også det der kommer efter højt. Bliv ved med at forsøge at lægge svaret 'i munden på' eleven og ros, når I tilsammen har løst opgaven. Bed til sidst eleven om at læse hele sætningen højt i sammenhæng.

På dette trin skal eleverne læse mange tekster – og lette tekster. Når teksten kan læses med en rigtighed på mindst 95 %, så kan der arbejdes med automatisering af læsningen. Eleven kan genlæse teksten flere gange og på den måde arbejde på at øge læsehastigheden. Du kan læse mere om læsehastighed og læserigtighed i *Mærk sproget – skriv og læs!* side 105 ff.

Samtidig med, at den fonologiske strategi for ordlæsning bliver stadig sikrere og hurtigere, skriver og læser eleven tekster, hvor der også forekommer ord, som ikke bare kan tackles ved analyse og lydering. Det er småord med lydforskydninger eller stumme bogstaver, eller ord med en stavemåde som kun kan forklares etymologisk (fx *sagde* eller *havde*). Ved at læse lette tekster flere gange, evt. på tid, har man mulighed for at få disse ord automatiseret, men hvis dette går trægt, kan man supplere ved at arbejde med ordene som profilorde, hvor der fokuseres på bogstavernes udseende, rækkefølge og placering på linjen (*Mærk sproget – skriv og læs!* s. 110).

I denne fase vil også arbejde med stavelsesdeling af længere ord være nyttigt jf. *Mærk sproget – skriv og læs!* s. 119 ff. Ved at rette elevens opmærksomhed mod detaljer i ordenes ortografiske fremtoning og tydeligt udtale ordet, vil eleven efterhånden lagre ordet i hukommelsen og begynde at genkende det. Dermed er vi der, hvor eleven gradvist skifter strategi fra lydbaseret læsning til ortografisk læsning, hvor eleven ikke bare ser bogstaver, men mønstre af bogstaver, som genkendes og udtales, når ordet læses. Mønstret kan identificeres først som stavelser, men efterhånden også som grammatiske elementer af forstavelser, kerneord og efterstavelser, der tilsammen skaber ordets ortografiske struktur og giver ordet mening.

I denne gradvise overgang fra fonologisk til ortografisk læsning, vil eleven få udbytte af at lære om morfemer. Morfologisk bevidsthed med fokus på sprogets grammatiske byggesten vil hjælpe eleven til hurtigt at genkende og sammensætte orddele til ord, og hvor forståelsen er knyttet til indholdet i de morfologiske enheder. Lærerens opgave er at være guiden, som sporer eleven ind på at kunne gennemskue disse sproglige detaljer. Meget læsning – på aktuelt niveau, vil stadig være en absolut nødvendighed.

Til pædagoger og lærere 0.-1. klasse

Udvælg tre elever:

- én som du anser som værende godt i gang med læsningen
- én som er på vej
- én som ikke rigtig er kommet i gang eller, som ikke viser interesse for at skrive og læse.

Sæt dig sammen med hver af eleverne og bed dem læse højt fra den bog, som de pt. læser i.

Genlæs afsnittet om læsning herover og afprøv de hjælpestrategier, som er beskrevet her. Med disse tre elever vil du med stor sandsynlighed få afprøvet alle forslagene. Hvis du oplever, at strategierne (eller nogle af dem) fungerede, så kan du arbejde på at få automatiseret dine nye færdigheder. Vælg eventuelt at arbejde med én ad gangen. Du skal bruge strategien så mange gange, at du ikke længere har brug for at kaste et blik i dette hæfte.

Nu har du fået automatiseret din færdighed, og du kan derfor gå i gang med den næste. Læringshjulet er nemlig ikke kun for børn!

Hvis du vil læse mere:

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

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

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

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