

Projekttitle: Differentiering i læseundervisningen i 1. klasse

Del 1. Afdækning af læseundervisning i 1. klasse i Århus kommune.

Af Gurli Bjørn Iversen, Ph.d., Lektor Ved Jcvu
og Preben Kaae Jørgensen, Lektor Ved Jcvu

Den foreliggende delrapport i Nationalt Videncenter for Læsnings regi afdækker primært ud fra en spørgeskemaundersøgelse en række vigtige faktorer vedrørende læseundervisningen i første klasse i en bestemt kommune. Spørgeskemaundersøgelsen er suppleret med en række fokusgruppeinterview. Vi vil i denne korte artikel præsentere de vigtigste resultater af denne afdækning. Afdækningens funktion har været at give os et overblik over og en beskrivelse af læseundervisningen i første klasse 2007 i Århus Kommune. Med afsæt i afdækningen har vi fået øje på en række faktorer, som det er vigtigt at tage afsæt i og at medtænke i anden del af projektet, som skal undersøge og afprøve differentiering i læseundervisningen i 1. klasse. (Den fulde delrapport på ca. 50 sider ligger på www.viedenomlaesning.dk).

Undersøgelsens udgangspunkt

Vi har en hypotese om, at synliggørelsen af spredningen i læseniveau ved skolestart vil blive større end tidligere, fordi mange børn bliver optaget af og stimuleret af tiltagene i skriftsprogsaktiviteterne i børnehaven og i børnehaveklasse, mens andre endnu ikke fuldt ud har opmærksomheden rettet mod sprogets form og det alfabetiske princip. Hvis den enkelte elevs muligheder skal tilgodeses, må det også få betydning for organiseringen af undervisningen. Endvidere er vor anden hovedhypotese, at differentiering i læseundervisningen i 1. klasse i begrænset omfang er systematiseret med udgangspunkt i grupper og den enkelte elevs behov. "Rapport fra udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning" anbefaler netop, at der opstilles både fælles mål og forskellige trinmål, som afspejler progressionen i læseudviklingen.

Undersøgelsens metode

En relativt omfattende spørgeskemaundersøgelse suppleret med fokusgruppeinterviews skulle derfor hjælpe os med bredt at få indsigt, hvordan der undervises i 1. klasse og om mulige årsager hertil. Kunne resultatet bekræfte vore antagelser? Og hvordan kan vi i bekræftende fald bruge indsigten i vort fortsatte arbejde med afprøvningen af differentierede mål for læsning i 1. klasse?

Ud fra de ovennævnte hypoteser stillede vi følgende undersøgelsesspørgsmål til kortlægningen og afdækningen af læseundervisningen:

Hvordan ser læseundervisningen ud i 1. klasse i Århus Kommune i skoleåret 2006/2007? (Se det fulde spørgeskema i rapporten.)

- Hvad oplyses om læreren og klassen?
- Hvad oplyses generelt om læseundervisningen, herunder planer, trinmål og undervisningsdifferentiering?
- Hvilke læsemetoder anvendes i 1. klasse?
- Hvilke materialer anvendes i 1. klasse?
- Hvordan organiseres læsetræningen?

Spørgeskemaets udformning er primært kvantitativt (faste svarkategorier, dog med enkelte muligheder for selv at beskrive undervisning). Skemaet er kraftigt inspireret af et spørgeskema, som blev anvendt af Sara Karlson i en undersøgelse, hvor hun kortlagde læseundervisningen i Svenskfinland.^a Vi har tilpasset skemaet til danske forhold. Vi har således ikke foretaget nogen pilotundersøgelse, der skulle vise, om spørgsmålene rent faktisk fungerede efter hensigten. Vi har ud fra en dokumenteret finsk undersøgelse kunnet læse, at spørgsmålene var virksomme som kortlægningsgrundlag. Og det har vi støttet på.

Der er suppleret med 4 kvalitative fokus-

gruppeinterview, hver af ca. halvanden times varighed. Vore fokusgrupper bestod af en eller flere børnehaveklasseledere, en eller flere lærere i 1. klasse, en læsevejleder eller speciallærer organiseret omkring samme skole.

Undersøgelsens resultater

I det følgende behandles undersøgelsesresultaterne fra spørgeskema- og fokusgruppeundersøgelsen under et.

Baggrund - læreren og klassen

Tidligere undersøgelser har vist, at sociologiske fakta om lærernes alder, køn, erfaring og uddannelse spillede afgørende ind på læseundervisningen^b. Klassernes størrelse og sammensætning (antal tosprogede) kunne også tænkes at spille ind.

Det er næppe et overraskende resultat, at 88 % af alle lærere i 1. klasse viste sig at være kvinder. Med hensyn til aldersfordelingen blandt de lærere, der underviser i 1. klasse, er det bemærkelsesværdigt at aldersfordelingen er meget lige med færrest lærere i gruppen mellem 21-30 år (11 %). Dette kan bl.a. skyldes, at den største gruppe lærerstuderende først afslutter eksamen, når de er over 25 år gamle, og at gruppen af 20-30-årige derfor generelt er underrepræsenterede blandt lærere i folkeskolen.

Med hensyn til lærernes uddannelse har 37 % af lærerne i Århus Kommune ikke liniefag i dansk; 79 % af lærerne har dog erfaring med læseundervisning.

Først for nylig (bekendtgørelse 1998) har læreruddannelseslovgivningen sikret, at lærere med liniefag i dansk er blevet uddannet til at undervise i læsning med afsæt i sprog, tekst og kommunikation. Ifølge fordelingen på dimissionsår i undersøgelsen er mere en to tredjedele af de uddannede lærere med liniefag i dansk ikke uddannet specifikt i læsning ud fra en skriftsproglig, danskfaglig baggrund, men ud fra en pædagogisk-

psykologisk tilgang til fagområdet, groft sagt (jf. s. 12).

De uddannelsesmæssige baggrundsfaktorer har selv sagt stor indflydelse på læseundervisningen generelt – et forhold som tilsyneladende er overset i den offentlige debat om de internationale læseundersøgelsesresultater. I forhold til fx at kunne etablere en effektiv undervisningsdifferentiering i læsning er det betænkeligt, at læreruddannelseslovgivningen ikke har prioriteret at give store grupper af dansklærere den faglige ballast, der giver en grundig indsigt i elevernes sproglige udvikling, indsigt i læseproces teorier samt skriftsprogstilgængelse i forbindelse med læseudvikling. Vi formoder, at mange lærere har skaffet sig mere viden på kurser og i videreuddannelsen. Det er positivt, at 79 % af lærerne har erfaring med læseundervisning, idet netop undervisningserfaring, alder og kursusdeltagelse er dokumenterede "medvindsfaktorer" i tidligere undersøgelser.^c

Klassernes baggrund og størrelse.

Førsteklasserne i Århus Kommune har et gennemsnit på 20 elever. Der er 28 % af klasserne, som har 23 til 28 elever; dette kræver overblik og organiseringstalent i forhold til differentiering. Vi nævner i den forbindelse undersøgelser, som viser, at klassestørrelsen er af mindre betydning for undervisningens effekt. På det seneste er der sået tvivl herom, og de omtalte undersøgelser inddrager ikke undervisningsdifferentiering. Endvidere skal bemærkes, at 13 klasser (16 %) af 1. klasserne har over 40 % tosprogede i klasserne, hvilket ifølge en ny undersøgelse er en hindring for en positiv udvikling af klassens læreprocesser (over 30 % tosprogede var det kritiske skæringspunkt). Der er intet i vort afdækningsmateriale, der viser, at disse 13 klasser med stor koncentration af tosprogede havde ringere læsefærdighed ved begyndelsen af første klasse, end lige ved efterårsferien. Noget kunne tyde på, at klassiske skriftsprogsproblemer for tosprogede (ordkendskab med mere) først bliver synlige senere i skoleforløbet, så en forebyggende indsats på dette klassetrin kunne måske vise sig at have effekt.

Næsten 100 % af eleverne har gået i børnehaveklasse, så den forberedende

læseundervisning burde være til stede for næsten alle.

Ser vi på klasserne i forhold til læsefærdighed ved skolestart og ved efterårsferien, tegner der sig et billede af en spredning, som er mindre end vi havde forventet i vores hypotese: ved indgangen til 1. klasse havde ca. halvdelen af klasserne mellem 5 til 20 % læsere (elever, der kan afkode og forstå alderssvarende små tekster, hvilket vil sige at kunne gengive indholdet af det læste efter læsningen). Ved efterårsferien har 32 klasser (knap 40 %) mellem 10 til 30 % læsere og 13 klasser (16 %) har 50 til 60 % læsere.

Tallene og kommentarerne bekræfter dog, at klasserne er ret heterogene i forhold til læsefærdighed, hvilket peger på nødvendigheden af forskellige former for differentiering.

Læsebogssystemer og øvrige materials funktion i forhold til undervisningsdifferentiering

Vores afdækning viser, at hovedparten af underviserne i 1. klasse (83 %) bruger et eller flere læsebogssystemer i læseundervisningen i 1. klasse. Undersøgelsen viser også, at eleverne følges ad i store perioder i en læsebog. Brugen af flere læsebøger knytter primært an til periodelæsning af forskellige læsebøger; men der er også udvalgte læsebøger, som bruges til individuel undervisning og makkerlæsning. 10% af lærerne benytter ikke et fast læsebogssystem, men individualiserer *undervisningen i læsning*, primært på baggrund af materialet "Læsefidusen" kombineret med fælles litteraturlæsning og emnearbejder. Den personlige undervisningserfaring i forbindelse med valg af læsebøger og forskellige materialer vægtes højt. Det bliver ikke ekspliciteret, hvilke kriterier i øvrigt der ligger til grund for valg af materiale til individuel undervisning eller gruppelæsning. Arbejdet med IT og IT-materialer er tilsyneladende lavt prioriteret, da under halvdelen af lærerne gør brug heraf på spørgetidspunktet. Vi har spurgt til IT, fordi der også her ligger et differentieringspotentiale. Brugen af børnelitteratur er meget udbredt som et omdrejningspunkt i et fælles arbejde med oplevelse, indlevelse samt en egentlig læseforståelse i forbindelse med litteraturarbejde og

tekstforståelse. Endvidere arbejder over tre fjerdedele af lærerne med læsning og skrivning som en helhed. Om der ligger en læsedidaktisk prioritering af skrivestrategier i forhold til arbejdet med det alfabetiske princip er ikke gennemsigtigt i vor undersøgelse. Kommentarer og interviews nævner børnestavning som et spændende og populært område at arbejde med.

Materialeoversigten viser, at lærerne tænker meget i variation og inddrager mange materialer i deres læseundervisning. Men kriterierne for materialevalg er som nævnt ikke ekspliciteret i didaktiske termer.

Læseforberedende undervisning og formelle krav

Under en tredjedel af respondenterne angiver, at børnehaveklasseens læseforberedende undervisning har *stor* betydning for tilrettelæggelsen af læseundervisningen i 1. klasse, ca. halvdelen, at det har *noget* betydning for tilrettelæggelsen.

Det interessante er, at erkendelsen af den positive effekt på fx bogstav og lyd-kendskab som følge af undervisningen i børnehaveklasse får lille eller ingen effekt for undervisningen i 1. klasse. Hvis der overhovedet er tale om en effekt, er det i form af fx en hurtigere bogstav gennemgang end tidligere eller blot repetition af bogstaverne.

På mange skoler foretages testning ved overgangen til 1. klasse – fx med IL-basis – på lærerens eller børnehaveklasselærerens foranledning, i færre tilfælde som led i en sammenhængende læseplan. Der er en tendens til, at testningen er summativ og ikke formativ. Det synes ikke at være klart defineret, hvad denne testning skal bruges til fremadrettet. Testninger eller andre evalueringer, fx LUS-skemaundersøgelser ved overgangen til 1. klasse, får ikke ekspliciteret indflydelse på mål for læsning for den enkelte elev eller grupper af elever i 1. klasse. Af interviewene fremgår det bl.a., at mange lærere føler sig usikre på testningens fremadrettede anvendelsesmuligheder, samt at mange føler sig bundet af læsebogens progression i gennemgangen af bogstaver, selvom de godt kan se, at mange af eleverne er et andet sted.

Tre fjerdedele af lærerne tillægger ikke

de formelle undervisningsmål (Fællesmål, Trimål) "stor" betydning, halvdelen tillægger dem "nogen" betydning for tilrettelæggelsen af undervisningen, og godt en fjerdedel udtaler, at kravene har stor betydning for undervisningen.

Hvis skolerne i praksis skal leve op til kommunens målsætninger om et formaliseret samarbejde omkring skolestarten om kontinuitet og progression i arbejdet med læseundervisningen, er det vigtigt, at der udvikles en fælles læsefaglig og fagdidaktisk terminologi, som både knytter an til læsefaglige grundbegreber, til målformuleringerne i Trimål og til en fælles evalueringsterminologi. Det er ofte således, at endog meget vægtige erfaringer ikke formuleres i en egentlig læsefaglig diskurs, hvorfor udbyttet af en erfaringsbaseret videndeling bliver reduceret og sammenhængen med forskningsbaseret viden uklar.^d

Differentiering af læringsmål og undervisningsdifferentiering.

Knap 33% af lærerne foretager individuelle målfastsættelser til alle elever, 14 % udarbejder slet ikke mål, og godt halvdelen udarbejder mål til grupper af elever. Det er vanskeligt ud fra vor undersøgelse at se på hvilket grundlag, der udarbejdes læringsmål, og hvordan læringsmålene styrer differentieringen. Alle lærere indtænker undervisningsdifferentiering i et eller andet omfang. Den hyppigste differentieringsmetode er anvendelse af elevdifferentierede materialer som supplement til fælles læsetekst/læsebog. To trediedele af lærerne differentierer endvidere i forhold til læsemetode. Vi mener ud fra undersøgelsen, at der tilsyneladende er en meget stor erfaringsviden at bygge på i forhold til differentiering.

Mange skoler foretager periodisk testning og løbende evaluering med LUS-skemaer. Pointen er dog stadig, at det ikke er gennemslagsligt, om der sker en dokumenteret differentiering med udgangspunkt i eleverne. Interviews og kommentarerne synes at bekræfte Eva-rapportens konstatering af, at testresultater og evalueringer ikke udnyttes tilstrækkeligt i undervisningsplanlægningen.^e

Afsluttende vil vi overordnet bemærke, at vores undersøgelse peger på et behov for, at hver enkelt skole med hjælp fra læsekonsulenter og læsevejledere formulerer en sammenhængende, fast procedure og målsætning for læseundervisningen i indskolingsårene, som bygger på en fagdidaktisk tænkning om læsning og læseudvikling fra børnehaveklassen til og med anden klasse.^f

Noget peger på, at der er behov for, at der gøres brug af et mere præcist evaluerings- eller screeningsmateriale, hvis lærerne i 1. klasse skal lade deres undervisning styre af resultater opnået i børnehaveklassen - men først og fremmest peger undersøgelsen i denne henseende på vigtigheden af, at lærerne får vejledning i fortolkning af evalueringresultater mhp. udarbejdelse af handlingsplaner for enkeltelever eller grupper af elever.

I den store mangfoldighed af differentieringsformer og erfaringer med anvendelse af forskellige materialer i 1. klasserne ligger et stort potentiale og et solidt grundlag for udvikling af en mere målrettet og dokumenteret form for differentiering i læseundervisningen. En forsøgsvis udvikling af en kvalificeret praksis for differentierede trinmål og elevplaner i 1. klasse er således formålet med anden del af dette projekt. Med kvalificeret mener vi en praksis, der er didaktisk reflekteret, og som knytter an til en fagterminologisk formuleret og forskningsbaseret viden om læseudvikling.

Noter

a Sara Karlson: "Läsundervisningen i Svenskfinland i Början av 2000-talet". Helsingfors 2005.

b Borström, Ina, Dorte Klint Petersen & Carsten Elbro(1999): "Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse? En undersøgelse af læsebogens betydning for den første læseudvikling." Center for Læseforskning, Københavns Universitet. Nielsen, J. Chr. (2000): "Projekt Danlæs. Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning." Kbh.: Dan-

marks Pædagogiske Institut
c Nielsen, J. Chr. (2000): "Projekt Danlæs. Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning." Kbh.: Danmarks Pædagogiske Institut
d jf. "Læsning i folkeskolen." Danmarks Evalueringsinstitut. 2005. www.eva.dk
e ibid.

f jf. "Århus Kommunes handleplan for sprog og læsning", Århus Kommune, Børn og Unge, Videnscenter for Pædagogisk Udvikling 2007