



TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆ2NING

Nummer 9 | marts 2011

TEMA: TEST OG EVALUERING AF SKRIFTSPROG

- » DER SKAL VÆRE EN HENSIGT MED TEKSTEN SIDE 4
- » FEM TESER OM FUNKSJONELL RESPONS PÅ ELEVTEKSTER SIDE 10
- » LÆSEVALUERING EFTER 1. KLASSE – HVORFOR DET? SIDE 31

LÆSETESTENE ER OVER OS

Sidste år gennemførte Nationalt Videncenter for Læsning og dansklærerforeningen HOT. En undersøgelse, hvor 25 respondenter fra forskningsverdenen, fra professionshøjskolerne og fra praksis satte ord på, hvad de mente var hot på læseområdet. Ikke overraskende var læsetest blandt topscorerne i undersøgelsen. Området gik ind på en klar 2. plads.



Læsetest er hotte i og med lanceringen af de nationale test. Dertil kommer en mangeårig tradition for løbende at teste og evaluere elevers skriftsprog. Man kan sige meget godt og skidt om læsetest. De giver et godt fingerpeg om, hvordan man som underviser skal

differentiere og justere sin undervisning samt viden om, hvor man skal sætte ind i forhold til den enkelte elev. Omvendt kan man sætte spørgsmålstejn ved, om en testbesvarelse kan tegne et fuldstændigt billede af en elevs skriftsproglige kompetencer og udfordringer? Og om en intensiv testning på en uheldig måde kan være bestemmende for, hvad der undervises i.

Uanset hvad, så står det dog klart, at såvel test som andre former for evaluering er en stor del af enhver læsevejleders, dansklærers og læsekonsulents hverdag. Derfor finder vi det også helt naturligt at sætte fokus på området.

Så velkommen til dette nummer af Viden om Læsning, der denne gang handler om test og evaluering af skriftsprog.

Vi har samlet en række artikler, der præsenterer og diskuterer området. Og vi kommer langt omkring. Lige fra beskrivelser af evalueringen som en fortløbende proces, en introduktion til og eksempel på læsekonferencen som et evaluerende møde til præsentationer af konkrete test- og evalueringsmaterialer.

Vi ønsker alle en rigtig god læselyst.

Viden om Læsning har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab

- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilignelse

INDHOLD

<i>Bodil Nielsen</i> Der skal være en hensigt med teksten – om tilrettelæggelse og evaluering af elevers skriveproces	side 4
<i>Arne Johannes Aasen og Trygve Kvithyld</i> Fem teser om funktionell respons på elevtekster	side 10
<i>Sigrid Madsbjerg og Helle Vaabengaard</i> Læsekonferencen – det evaluerende møde om klassens skriftsprogsundervisning	side 17
<i>Kirsten Wangebo</i> Running Record	side 23
<i>Dorthe Klint Petersen og Ina Borstrøm</i> Læseevaluering efter 1. klasse – hvorfor det?	side 31
<i>Lis Pøhler</i> SÅDAN opdager du læsevanskeligheder i tide!	side 38
<i>Lis Pøhler</i> SÅDAN klarer dine elever sig bedre i de nationale test	side 43
<i>Ruth Mulvad</i> Anmeldelse af: Lad sproget bære...	side 48
<i>Kirsten Friis</i> Anmeldelse af: Løft læseundervisningen. Implementering af læsevejledning i skolen	side 51

Viden om Læsning nr. 9, marts 2011

Redaktører: Lene Herholdt, Henriette Romme Lund og Klara Korsgaard (ansv.)
Tryk: Bording A/S
Layout og opsætning: Brian Langhoff

Korrektur: Mette Kappel Clausen
Foto: Anders Hviid og Christian Lund

Viden om Læsning udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Viden om Læsning.

ISSN nr. 1902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning
Titangade 11
2200 København N.
E-mail: info@videnomlaesning.dk

DER SKAL VÆRE EN HENSIGT MED TEKSTEN

- OM TILRETTELÆGGELSE OG EVALUERING AF ELEVERS SKRIVEPROCES

AF BODIL NIELSEN, LEKTOR, PH.D., UCC

Det er vigtigt at kunne skrive, så man bliver forstået – også af læsere, man ikke kender, og som har en anden baggrund end en selv. Det har man brug for som privatperson, som borger og i job. Den færdighed skal eleverne udvikle i skolen.

Hensigtsmæssige tekster

Det overordnede mål er gennem alle årene, at eleverne bliver stadig bedre til at skrive tekster med en hensigt – tekster, der er hensigtsmæssige.

Derfor skal læreren vejlede eleverne i at sætte ord på deres forestillinger om genre, situation og målgruppe og i at indkredse egen hensigt med den tekst, de skal i gang med at skrive.

Derfor skal eleverne kende og forstå lærerens vurderingskriterier, før de går i gang med at skrive, og gerne selv være med til at formulere kriterier.

Derfor skal læreren løbende evaluere, hvordan de enkelte elever klarer forskellige dele af skriveprocessen, og bruge den indsigt til at differentiere vejledningen af eleverne i skriveprocessen.

Derfor skal den evaluering af færdige tekster, som læreren giver de enkelte elever, vise eksempler og give konkrete forslag til, hvordan eleven kan udvikle sine færdigheder.

Lærerens løbende evaluering af eleverne skal bruges som baggrund for at tilrettelægge undervisning og differentiere vejledning, sådan at læreren gennem hele skoleforløbet kan både støtte og udfordre den enkelte elev i arbejdet med at blive bedre til at skrive. Vejledning, evaluering og differentiering hænger sammen.

Fælles Mål om genrer og proces

Der er ikke mere en særlig skolegenre, der hedder "dansk stil". I stedet skal eleverne skrive i forskellige

genrer, der ikke er specielt bundet til skolesituationen. Der er heller ikke en bestemt form, som eleverne skal skrive i. I stedet skal de afpasse formen efter den genre, de skriver i, og den situation, de forestiller sig, at de skriver til.

I Undervisningsministeriets *Fælles Mål* for faget dansk er der lagt vægt på, at eleverne gennem skoleforløbet skal blive gode til at skrive tekster i genrer inden for fiktion og ikke-fiktion, ikke bestemte genrer, men forskellige genrer. De skal på alle trin arbejde med *samspillet mellem genre, sprog, indhold og situation* og kunne formulere sig om det. Målet er, at de hele tiden udvikler deres færdighed i *at skrive forståeligt, klart og varieret i en form, der passer til genre og situation, og i at udtrykke sig i en sammenhængende og disponeret form.*

Undervisningen skal desuden lede frem mod, at eleverne bliver i stand til *at styre skriveprocessen fra ide til færdig tekst.* Ved afgangsprøven er det udelukkende elevernes færdige tekster, der bliver evalueret, og sådan er det også, når tekster bliver vurderet i situationer uden for skolen, men elevernes færdigheder i at styre skriveprocessen har afgørende betydning for, hvor gode de færdige tekster bliver. Derfor skal eleverne også undervises i, hvordan de bedst tilrettelægger deres skriveproces.

Løbende evaluering

Fagets mål er fælles for alle elever, men de opgaver og den vejledning, eleverne skal have, kan differentieres sådan, at det passer til den enkeltes udvikling. Differentiering forudsætter, at læreren løbende evaluerer elevernes tekster og deres færdigheder i at styre skriveprocessen. Meningen med evalueringen er ikke primært, at læreren forsyner elevernes færdige tekster med en karakter eller noget, der ligner. Det vigtige er, at læreren gennem evalueringen får indblik i, hvad den enkelte elev er god til og har svært ved. Det kan læreren bruge som grundlag for at tilpasse opgaver til forskellige elevforudsætninger og

differentiere vejledningen af eleverne i skriveprocesserne. Med andre ord: Evalueringerne skal bruges til at hjælpe den enkelte videre i en læreproces.

Når læreren skal danne sig et brugbart billede af, hvad eleverne har eller ikke har forstået, og hvad de har let og svært ved at gøre, er det nødvendigt at evaluere både elevernes færdige tekster, og hvordan de klarer forskellige faser i skriveprocessen. Læreren skal ikke evaluere det hele hver gang, eleverne skriver en tekst, men vælge fokusområder for evalueringen ved hver af opgaverne, eleverne arbejder med, sådan at læreren hen gennem en periode får et godt indblik i både processer og produkter.

Proces og produkt

Læreren kan evaluere, hvad en elevs færdige tekst viser om, hvad eleven er god til eller mindre god til. Som en del af den differentierede undervisning kan læreren give den enkelte elev skriftlige eller mundtlige kommentarer, der handler om netop hans eller hendes tekst og handler om, hvordan han eller hun kan blive bedre til at skrive.

En væsentlig forudsætning for, at eleverne kan bruge lærerens evaluering af den færdige tekst til at komme videre i en læreproces, er, at lærerens vurderingskriterier er tydelige for eleverne. Eleverne skal både vide og forstå, hvad læreren regner for godt og mindre godt og hvorfor. De skal kende kriterierne, før de går i gang med at skrive, så de ikke oplever, at de skal peje efter, hvad læreren mon vil have. Bedst er det, hvis de selv bliver inddraget i at formulere kriterierne. Det kan gøre de konkrete tekster, de skal i gang med at skrive, bedre, og det kan samtidig udvikle deres bevidsthed om *samspelet mellem genre, sprog, indhold og situation*.

Lærerens kommentarer skal ikke være bredt formulerede, men pege på eksempler i teksten og forklare uddybende, hvorfor noget er godt, og noget er mindre godt, sådan at eleven har en mulighed for at se og forstå, hvad der skal fastholdes, og hvad der skal ændres i næste tekst – eller næste udgave af teksten.

Men elevernes færdige tekster viser ikke så meget om, hvad de har let ved i en skriveproces, og hvor i processen noget kører af sporet for dem og ender i en tekst, der ikke hænger sammen. Derfor er det mindst lige så væsentligt, at læreren evaluerer, hvordan eleverne klarer forskellige dele af skriveprocessen. Det forudsætter, at eleverne skriver en væsentlig

del af deres tekster i undervisningstiden. Læreren skal have mulighed for at iagttage eleverne, mens de arbejder, tale med dem om deres forestillinger om hensigt, målgruppe og situation, se nogle af deres forberedende noter og dermed evaluere, hvilke dele af processen den enkelte har let og svært ved. Nogle elever har særligt brug for hjælp til at afklare hensigten med deres tekst. Andre har svært ved at dele ind i afsnit, så læsere let kan overskue teksten, andre igen skal fx have vejledning i at sortere i deres stof og vælge noget fra. Lærerens løbende evaluering kan danne baggrund for, at læreren giver differentieret vejledning i skriveprocessen.



Situationer og målgrupper

Et væsentligt mål for undervisningen er, at eleverne skal udvikle deres evne til at forestille sig en målgruppe for en tekst, de skriver, og forestille sig den situation, teksten bliver læst i. Det er ganske vist i praksis dansklæreren, de skriver til, eller eventuelt kammerater, der skal give respons, men det, eleverne skal sigte mod, er ikke læreren som læser. De skal i stedet udvikle deres færdighed i at skrive tekster, som kan forstås af fremmede læsere i en situation, der ikke er undervisning. Det er det, de har brug for at kunne uden for skolen og senere i livet.

Derfor skal eleverne undervises i at forestille sig, at de skriver til en bestemt målgruppe i en bestemt type situation. Nogle situationer har de selv erfaringer med, og nogle målgrupper har de kendskab til, andre kender de mindre godt, og så må de gætte sig til, hvad der karakteriserer dem. Læreren skal vejlede dem i at bruge deres erfaringer fra det, de kender, som måske ligner, til at komme med begrundede gættelser om ukendte situationer og målgrupper.

Hvis eleverne fx skal skrive en instruktion eller en opskrift, skal de forestille sig den situation, den skal bruges i: Hvordan læser man i den situation? Hvad har læserne brug for at vide? Hvem er målgruppen? Hvad ved målgruppen mon allerede, og hvad skal forklares? Hvis eleverne skal skrive en argumenterende tekst, skal de overveje, hvad deres målgruppe mon ved og mener, og ud fra det vælge oplysninger og argumenter. De skal forestille sig læsesituationen og fx overveje, hvordan man i den situation fanger en læsers opmærksomhed. Det, de ikke ved om målgruppen og situationen, skal de prøve at ræsonnere sig frem til. Tilsvarende gælder andre genrer. Sådan er det også, når man skriver uden for skolen. Man ved noget, og man antager noget. Noget viser sig at passe, andet passer mindre godt, men sådan er vilkårene for at skrive til læsere, man ikke kender personligt.

Når eleverne skal i gang med at skrive en tekst i danskundervisningen, skal de som udgangspunkt mobilisere deres viden og antagelser om situation og målgruppe. Læreren kan organisere det sådan, at klassen eller grupper sammen formulerer en beskrivelse, meget gerne en kort skriftlig beskrivelse, som eleverne kan gå tilbage til, når de er i gang med at udforme teksten. Det kan hjælpe eleverne med at fastholde forestillingen om målgruppe og situation, og det kan give læreren grundlag for at evaluere, hvad der kan være brug for at arbejde mere med i

klassen i fællesskab, og hvad enkelte elever har særlig brug for vejledning i.

At skrive med en hensigt

Et lige så vigtigt mål for undervisningen er, at eleverne skal blive i stand til at skrive tekster med en bevidst hensigt. Hensigten kan justeres undervejs i skriveprocessen, men der skal hele tiden være en hensigt med teksten.

Eleverne skal skrive sagtekster, det *Fælles Mål* omtaler som ikke-fiktive tekster. Her skal de indgå i en slags rollespil og forestille sig en bestemt type situation, som teksten bruges ind i, de skal forestille sig en målgruppe, og de skal gøre sig klart, hvad der er deres hensigt med teksten: Hvad vil de læsere? Hvad vil de fx først og fremmest oplyse målgruppen om, hvis de skriver en leksikontekst? Hvad de vil have læsere til at synes godt om, hvis de fx skriver en tekst til en turistbrochure? Hvad de vil overbevise deres læsere om, hvis de skriver en kommentar? Osv. Hensigten skal være styrende for valg af indhold og form. En god tekst er en hensigtsmæssig tekst.

Når eleverne skriver fiktive tekster, typisk noveller, eventyr og lignende, skal de overveje, hvad de vil vise deres læsere med de personer og den handling, de vælger at skrive om. Fiktion skriver de ikke ind i en bestemt situation, og målgruppen kan være bred, men de skal alligevel forestille sig, hvordan teksten kan forstås af fremmede læsere, som ikke kender dem. Handlingen skal være sammenhængende og forståelig for læsere. Samtidig skal det være tydeligt, at der er noget, de vil vise læsere – gerne noget enkelt – om menneskelige egenskaber, relationer, handlinger og følelser.

Det vil være en hjælp for mange elever, at læreren vejleder dem i at afklare og formulere deres hensigt med den tekst, de skal i gang med at skrive, gerne sådan at eleverne skal skrive nogle få linjer om hensigten. Det er ikke nok, at eleverne bruger brede vendinger som fx, at de vil fortælle om en oplevelse, men de skal gå tættere på, hvad de vil fremhæve som noget særligt ved oplevelsen, indkredse, at de har en pointe, som læseren skal opleve eller forstå. Tilsvarende fx med en argumenterende tekst. Det er for bredt, hvis de blot siger, at de vil skrive deres mening. Hensigten skal være, at de vil overbevise læsere om noget ganske bestemt, som er relevant for målgruppen i den situation, de skriver ind i. Tilsvarende, når eleverne skal skrive i andre genrer.

Det at skrive om hensigten kan være afklarende for eleven og kan bidrage til, at eleven skriver en hensigtsmæssig tekst, der passer godt ind i den forestillede situation. Samtidig giver nogle linjer om hensigten læreren mulighed for at spørge opklarende, hvis hensigten er formuleret for bredt eller uklart. Det giver med andre ord læreren mulighed for at give differentieret vejledning og samtidig mulighed for løbende evaluering af, hvordan den enkelte elev klarer en del af skriveprocessen.

Opbygning og sprog

Eleverne skal finde ud af, hvordan deres tekst skal opbygges. For mange elever vil det være en hjælp, at de, inden de går i gang, overvejer, hvordan en grov

disposition kan se ud. Dispositionen skal overvejes med hensigt, målgruppe og situation i tankerne: Hvordan vil det være hensigtsmæssigt at opbygge teksten? Eleverne har brug for lærerens vejledning til at udvikle deres overvejelser. Læreren skal som vejleder så at sige tale på målgruppens vegne og fastholde forestillingen om læsesituationen. Gennem samtalerne med eleverne om, hvordan de vil bygge deres tekst op, kan læreren løbende evaluere, hvem der er blevet gode til det, og hvem der har brug for vejledning i at afgrænse afsnit, vælge en hensigtsmæssig rækkefølge osv.

Hvis man vil skrive gode tekster, skal man regne med, at nogle afsnit skal bearbejdes, nogle skal skrives om. Det er yderst sjældent, også i livet uden for skolen,

at man bare kan skrive løs fra begyndelsen til sidste punktum og få en god tekst ud af det. Derfor skal læreren undervise eleverne i, hvordan de kan bearbejde deres tekster, bl.a. ved at vejlede med udgangspunkt i en konkret tekst, de har skrevet udkast til. I teksten kan der være noget, der er uklart eller underforstået, sådan at en fremmed læser ikke ville kunne forstå teksten. Det kan læreren spørge opklarende til. Det kan være, at nogle linjer eller afsnit handler om noget andet end det, der er i fokus i teksten. Så kan læreren gøre eleven opmærksom på, at man som læser ikke kan se, hvordan de dele hænger sammen med resten, og tale med eleven om, at det enten skal slettes eller gøres tydeligt, hvorfor det er med. Måske er der dele af teksten, som står hvert sit sted, men som egentlig hører sammen. Læreren kan vejlede i at flytte dele af teksten, sådan at en sammenhæng bliver tydeligere. Der kan også være brug for, at læreren vejleder i at tjekke om teksten rammer målgruppens forudsætninger: Bliver det, de nok ikke ved i forvejen, forklaret? Fanger teksten mon deres interesse?

Eleverne skal bearbejde sproget i deres tekster. Paser det mon godt til den målgruppe, de har, og til genren og situationen? Skal nogle udtryk fjernes, fordi de måske vil støde målgruppen eller kunne misforstås? Skal noget andet gøres mere farverigt for at få læsernes opmærksomhed? Kan noget tredje blive tydeligere ved at bruge billedsprog? Læreren kan hjælpe eleverne med at sætte ord på, hvordan sproget nok vil virke på læserne.

Eleverne skal også se efter, om der er formelle fejl i deres tekster, men det kan gøres til sidst, når teksten i øvrigt er færdig. Så kan de koncentrere sig om at tjekke stavningen og tegnsætningen.

Eleverne har i det hele taget brug for lærerens vejledning til at overveje og bearbejde. Dermed bliver den konkrete tekst, eleverne er i gang med, bedre, og dermed kan eleverne efterhånden selv udvikle færdighed i at overveje og bearbejde, så en tekst bliver så hensigtsmæssig som muligt. Samtidig kan lærerens samtaler med den enkelte elev om at bearbejde en tekst give læreren mulighed for at evaluere, hvad eleven har let ved og svært ved.

En vifte af genrer

Der er ikke bestemte genrer, som eleverne skal lære at skrive i, men de skal lære at skrive i genrer, der tilsammen danner en bred vifte. Læreren kan sammensætte et års arbejde med opgaver i skriftlig fremstil-

ling sådan, at eleverne hen over året kommer til at arbejde med genrer med vægt på noget forskelligt.

Et forløb kan have fokus på, hvordan man kan skrive en beretning, som kan have interesse for mange læsere, fx en erindring eller et rejsebrev. I et andet forløb kan eleverne udvikle deres færdighed i at skrive tekster, hvor der er vægt på beskrivelse, fx en turistbrochure. Et tredje forløb kan handle om at skrive tekster, der forklarer, hvordan noget hænger sammen, fx en leksikontekst, eller instruerende tekster, fx opskrifter eller brugsanvisninger, gerne sådan at det er forbundet med faglig skrivning i et andet fag. Andre opgaver kan gå ud på at skrive argumenterende, fx blogtekster eller ansøgninger, og nogle opgaver kan fokusere på at skrive reflekterende i essaygenren eller genrer, der ligner. Desuden skal eleverne skrive fiktive tekster, ofte novelle eller eventyr. Det kan eventuelt forbindes med, at eleverne analyserer og fortolker fiktive tekster.

Det er væsentligt at fastholde, at alle elever skal lære at skrive i forskellige genrer og ikke kun i én eller et par genrer, som den enkelte elev er særlig optaget af, men der er alligevel muligheder for at differentiere. Når alle elever fx skal skrive en erindring, kan det, den ene skriver om, være mere komplekst end det, den anden skriver om, blot alle har en pointe med det, de vil fortælle. Når alle skal skrive en forklarende tekst, kan det, nogle skriver om, være mere kompliceret end det, andre skriver om, men alle skal skrive forklaringer, som andre kan forstå. Tilsvarende med andre genrer: Det indhold, eleverne vælger, må gerne variere i sværhedsgrad, men alle skal udvikle deres forståelse af *samspillet mellem genre, sprog, indhold og situation* og udvikle deres færdighed i at skrive hensigtsmæssige tekster.

Forstå hvad en genre er

Eleverne skal forstå noget om, hvad *genre* overhovedet er for noget. Man kan ikke lave et genreleksikon med holdbare og entydige definitioner af, hvad der skal til for at en tekst overholder bestemte genrekrav. Dels er det ikke bare entydigt, hvad der skal til, for at en tekst er eller ikke er en bestemt genre, dels ændrer det sig over tid, hvad der er typisk for en genre. Det vil være misvisende at give eleverne indtryk af, at man kan vurdere tekster ud fra et fast genrerets sæt. I stedet kan man give eleverne redskaber til en vedvarende udforskning af de genrer, de læser, ser og lytter til og skriver og taler i. De har allerede erfaringer med en del genrer og ofte en tydelig for-

nemmelse af, hvad der er karakteristisk for de genrer, og hvad der vil være genrebrud. Nogle af de genreformennemmelser kan læreren vejlede dem i at sætte ord på, så det bliver til genrekarakteristikker. De skal lære nye genrer at kende, bl.a. genrer, de selv skal skrive i. Derfor har de brug for vejledning, der viser dem, hvordan de kan udlede genretræk af tekster, de læser, ud fra hovedspørgsmålet: Hvis denne tekst er typisk for genren, hvad er så generelt typisk for den genre, hvad angår hensigt, indhold, opbygning, sprog m.m.?

Det lærer de ikke ved at gøre det én gang, men mange gange hen gennem skoleforløbet. Også her er der mulighed for at differentiere. Alle elever skal helst grundlæggende forstå, hvordan man kan udlede genretræk og blive i stand til at formulere en genrekarakteristik, men nogle elever kan lære det ved at arbejde med meget enkle genrer, mens andre kan klare mere komplekse genrer. En del af lærerens løbende evaluering skal fokusere på elevernes forståelse af genrebegrebet som baggrund for både lærerens gennemgang for hele klassen og den differentierede vejledning af de enkelte elever.

Litteratur

Fibiger, Maibom og Søgaard (2009): *Skriftens veje*, Academica.

Lorentzen og Smidt (red) (2008): *Å skrive i alle fag*, Universitetsforlaget, Oslo.

Mailand, Mette Kirk (2007): *Genreskrivning i skolen*, Gyldendal.

Nielsen, Bodil (2007, rev. udg. 2009): *Danskfaget i praksis – mål og evaluering*, Dansk lærerforenings forlag.

Veje til folkeskolens afgangsprøve 1998-2002, Dansk lærerforenings Forlag, 2002-7, netudgave www.dansklf.dk.

Skriftlig dansk før prøven, under udgivelse, Forlaget UCC 2011.



FEM TESER OM FUNKSJONELL RESPONS PÅ ELEVTEKSTER

AF TRYGVE KVITHYLD, CAND.PHILOL. I NORDISK SPRÅK OG LITTERATUR, RÅDGIVER VED NASJONALT SENTER FOR SKRIVEOPPLÆRING OG SKRIVEFORSKING, OG ARNE JOHANNES AASEN, DR.ART. I NORDISK SPRÅK OG LITTERATUR, LEDER VED NASJONALT SENTER FOR SKRIVEOPPLÆRING OG SKRIVEFORSKING.

Å utvikle elevene til kompetente skrivere er en av de mest komplekse oppgavene vi driver med i skolen. Hvordan kan vi bidra til at seksåringen, som akkurat har skjønnet at ord er satt sammen av bokstaver som representerer lyder, i løpet av skolegangen utvikler seg til en kompetent skriver som kan hoppe inn og ut av ulike skriveroller som kunnskapssamfunnet krever av oss? Literacy er en sammensatt ferdighet som innebærer å kunne skape mening med skrift i forskjellige situasjoner, kontekster og sammenhenger i skole-, yrkes- og samfunnsliv. Det finnes mye god og praksisnær forskning som sier noe om hvordan literacy kan utvikles gjennom skoleløpet. I denne artikkelen er det ikke mulig å drøfte alle dimensjonene i god skriveopplæring, og vi skal hovedsakelig avgrense oss til det som har med lærerrespons og revisjon av elevtekster å gjøre. Vi vil bygge på ulike studier som har undersøkt hvordan man best mulig kan gi respons på elevtekster, og vi har forsøkt å systematisere hovedfunnene i det vi har kalt "Fem teser for funksjonell respons på elevtekster".

En forutsetning for at lærere – eller andre lesere – skal kunne gi meningsfulle og nyttige tilbakemeldinger på tekster, er at man må vite noe om hvorfor teksten er skrevet; man må vite noe om den iscenesatte skrivesituasjonen. Ja, fordi mye av skrivningen i skolen må betraktes som iscenesatt: Når vi skriver utenfor skolen, har tekstene formål. Vi skriver alltid fordi vi har behov for å skrive, og ofte er dette kommunikative formål. Enten vi skriver en klage på parkeringsbota, en oppdatering på veggen på facebook eller en utredning om eldrebølgens konsekvenser for framtidens helsetilbud, er dette tekster med et reelt kommunikativt innhold myntet på autentiske lesere. Mye av skrivningen vi driver med i skolen mangler denne autentiske kommunikative hensikten, fordi skoleskriving i all hovedsak er øving på å skrive. Man

skriver ikke fordi man har et behov for å kommunisere noe, men for at læreren har sagt at man skal gjøre det. Utfordringen med disse øvingstekstene er å unngå at de ender opp som såkalte "tomgangstekster": tekster som ikke "kommer av flekken", som ikke møter en leser og ender i skolesekken eller i lærerens skrivebord.

Denne vesensforskjellen mellom skrivning i skolesammenheng kontra autentisk skrivning, har vært og er en utfordring for skriveidaktikken. Blant annet har forskerne i SKRIV-prosjektet, som har studert skrivning i alle fag fra barnehage til videregående skole i Norge (Smidt 2008, 2010), brukt autentiske skrivesituasjoner som forbilde for å analysere skrivning i skolen. På bakgrunn av dette har de utarbeidet et didaktisk hjelpemiddel – en såkalt skrivetrekant – som deler skrivningen inn i tre delområder: formål, innhold og form. Med utgangspunkt i denne skrivetrekanten har de analysert ulike skrivesituasjoner og sett på hvordan skriveoppgaver i skolen er forankret i disse tre delområdene. Hovedfunnet i studien til Smidt er at bruken og formålet med skrivningen er svakt utviklet og er underkommunisert i skolens skrivning. Skoleskrivningen har tradisjonelt fokusert på teksten innhold (hva eleven skal skrive om) og teksten form (hvilken sjanger eleven skal skrive), mens spørsmål som hvorfor eleven skal skrive denne teksten, hva den skal brukes til, hvem som skal lese den, og hvordan den skal vurderes, ikke har vært like mye i fokus. Dette er spørsmål som handler om tekstens formål og bruksaspekt. Skal respons på elevtekster oppleves relevante og læringsfremmende, er det viktig at respons giver og elev har en felles forståelse for formålet med akkurat denne teksten.

Etter at vi innledningsvis har presentert noen refleksjoner rundt skoleskriving kontra autentisk skrivning, vil vi nå se på hvordan vi kan gi tilbakemel-



dinge på de tekstene eleven skriver. Tekstrespons eller tilbakemeldinger dreier seg om å veilede eleven i deres skriveutvikling. Metastudien "The Power of Feedback", en studie som sammenfatter resultatene av en rekke ulike effektstudier på tilbakemeldinger som læringsfremmende veiledning, innledes med følgende: "Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative" (Hattie 2007: 81). Selv om denne studien ikke bare omhandler tilbakemeldinger på elevtekster, men tar for seg tilbakemeldinger generelt, er funnene relevante for respons på elevtekster. Den slår fast at tilbakemeldinger har stor betydning for elevers læringsutbytte, men at det er en rekke faktorer som avgjør om tilbakemeldingene virker læringsfremmende eller ikke: det er et spørsmål om timing, det er et spørsmål om tilbakemeldingens form og det er et spørsmål om balansen mellom ros og kritikk. Vi skal se på disse faktorene, og vi har delt det inn i fem teser.

Tese 1. Respons må gis underveis i skriveprosessen

Den første tesen vi tar for oss går igjen i så å si all forskningslitteratur vi har sett, og det har med timing å gjøre: Respons har liten effekt hvis den blir gitt på

en tekst som eleven føler seg ferdig med. Dette er et klart korrektiv til mye av den rettepraksis vi har drevet med – og kanskje fortsatt bedriver? Sluttvurdering fungerer som summativ vurdering – for å sette karakter – men det læringsfremmende aspektet ved sluttvurdering er ikke like tydelig som ved underveisvurdering. Hvorfor forholder det seg slik? Dette er først og fremst et sentralt prinsipp i nyere vurderingspedagogikk, (f.eks. Black & William 1998) som sier at skal tilbakemeldinger ha noen læringsfremmende effekt, må den komme mens eleven er i læringsprosessen, ikke på resultatet av læringsprosessen.

Dette har også sammenheng med at skriving er en så kompleks og sammensatt ferdighet at når elevene får tilbakemeldinger på en konkret tekst, er det vanskelig å generalisere denne tilbakemeldingen og bruke den inn i andre skrivesituasjoner og i arbeid med andre tekster. Effektstudier viser at når vi gir tilbakemelding på en elevtekst som for eksempel kan gå på å jobbe mer med argumentasjon eller tekstbinding, få til en mer spenstig innledning eller sammenheng mellom hoveddel og slutt, er dette både så konkret knyttet til den bestemte teksten og samtidig så komplekst at den generelle og overførbare læringsverdien er liten. Hvis vi derimot legger til rette for at eleven

får mulighet til å revidere den aktuelle teksten, er det større sannsynlighet for at eleven kan nyttiggjøre seg responsen. Det vil føre til at den aktuelle teksten blir bedre, det vil gi en opplevelse av mestring, og derigjennom bidra til utvikling av skrivekompetanse man kan ta med seg inn i neste skrivesituasjon.

Det er derfor mye som tyder på at den læringsfremmende tilbakemeldingen er prosessrespons der eleven ikke anser seg ferdig med teksten. Hvem som gir respons, om det er læreren, en medelev eller responsgrupper, er ikke alltid avgjørende. Poenget er at de endringene elevene gjør på egen hånd er små og ubetydelige sammenlignet med endringer gjort på bakgrunn av respons (Igland 2008). Noen studier viser imidlertid at elevrespons kan være effektivt sammen med lærerrespons, andre viser at lærerrespons var mer effektiv enn elevrespons alene. Hvis elevrespons skal være nyttig, er det også en ferdighet det må øves på. Og øver man på dette i en klasse får elevene et metaspråk som – ikke bare kan brukes til å gi tilbakemeldinger til andre elevers tekster – men eleven blir deltaker i en læringsprosess der de også settes i stand til å reflektere over sin egen skriveutvikling (Rijlaarsdam 2008, Dysthe 2009: 41). Gjennom å øve på å gi respons og å bearbeide sine egne tekster på bakgrunn av respons, utvikler eleven evnen til å overvåke sin egen lærings- og skriveutviklingsprosess, noe som ifølge Hattie (2007) er klart mest læringsfremmende.

Tese 2. Respons må være selektiv

Den andre tesen vi skal se på, handler om å være selektiv i tilbakemeldingene. Læreren er en kvalifisert leser som kan "diagnostisere" elevtekster på mange nivå – fra et mer overordnet perspektiv som disposisjon, kommunikativitet i forhold til formålet og helt ned til mikronivå som kohesjonsbindinger, ortografi og tegnsetting osv. Selektiv respons innebærer at man ikke gir eleven hele diagnosen, men en tilpasset medisin. En elev som får tilbakemelding på alle disse nivåene samtidig, vil ikke klare å nyttiggjøre seg denne responsen. Man må skille mellom hva man ser i elevens tekst av gode og mindre gode kvaliteter, og hva man sier til eleven. Hvilke områder dette gjelder, vil variere fra elev til elev og fra skriveoppgave til skriveoppgave. Det betyr at det er helt avgjørende at man har en form for førskrivefase for å kunne gi selektiv respons, der man blant annet definerer formålet med skrivingen, modellerer eksempeltekster og drøfter kriteriene for vurdering. En slik førskrivefase gir ikke bare eleven retning i skrivingen sin, den

er med og bestemmer responsfokuset for læreren. En tilbakemelding der læreren har markert alle kommafeil og fraværende dobbeltkonsonanter vil muligens være funksjonell respons hvis formålet med skrivingen er utvikling av tegnsetting og ortografi, men ikke hvis målet var å øve på argumentasjon.

Flere skriveforskere i Norge antar at eleven er tjent med respons på ferdigheter der han eller hun er på glid (Hertzberg 94). Det å gjøre "feil" når man skriver, kan være forsøk på å mestre noe man ikke ennå mestrer. Hvis formålet med skriveoppgaven er å skrive seg inn en fagdiskurs i historie gjennom en argumenterende tekst, vil de haltende forsøkene på å bruke fagterminologi og det diffuse skillet mellom elevens språk og sitert stoff, være områder der eleven er på glid, områder han prøver på å mestre, og dermed områder det vil være relevant å gi respons på (Overrein & Smidt 2009). Den gode tilbakemeldingen hjelper eleven å tette gapet mellom det nivået eleven er på og det nivået han skal opp på, noe som også innebærer at det har liten hensikt å fokusere på områder der eleven er langt unna å nå målet.

Tesen om at respons må være selektiv, handler om individuell og differensiert opplæring – tilbakemeldingene må tilpasses det skriveutviklingsnivået eleven er på. Samtidig som tilbakemeldingene er individuelt tilpasset elevens nivå og formålet med den konkrete skriveoppgaven, bør tilbakemeldingene ta hensyn til noen mer overgripende normer for hvilket skriveutviklingsnivå for eksempel tredjeklassingen og niendeklassingen bør være på. Selv om det nødvendigvis alltid vil være individuelle forskjeller i en klasse, forventer vi ulik mestring når det gjelder sjangerbevissthet, tekstbinding, mottakersensitivitet på hos den nevnte tredjeklassingen og niendeklassingen, og disse forventningene må vi synliggjøre gjennom den responsen vi gir.

Tese 3. Respons må være en dialog mellom skriver og responsgiver

Idealet om å gi selektiv og tilpasset respons på elevtekster kan forankres i Vygostskijs teori om at undervisningen må rette seg mot sonen for nær utvikling. Hovedkilden for å få tilgang til elevens sone for nær utvikling når det gjelder skriveutviklingsnivå, er lesing av elevteksten. Elevens tekst er en materialisering av elevens skriveutviklingsnivå (Igland 2009). Men fordi skrivekompetanse er en så kompleks og sammensatt ferdighet, vil responsgiver være tjent med en dialog med eleven om teksten. Spørsmål av

typen: "Hva er du fornøyd med i teksten din?", "Hva har du prøvd å få til?" og "Hvilke deler av teksten er du ikke fornøyd med?", kan hjelpe responsgiver å finne eleven "der han er". I tillegg vil en slik dialog styrke elevens selvinnsett i egen skriveutvikling og tekstkompetanse.

At respons bør foregå i dialogform, betyr ikke at den nødvendigvis må være muntlig – selv om den gjerne kan være det. Ved å snakke med eleven om teksten, får man en mye bredere innsikt i elevens ståsted og selvinnsett som man kan bruke til å diagnostisere skriveutviklingsnivået. Men elevenes selvevaluering kan gjerne foregå skriftlig, der de for eksempel skriver loggtekster som kommentarer til de skoletekstene de har skrevet.

Respons som dialog betyr også at det ligger et dialogisk prinsipp til grunn for tilbakemeldingen. Det innebærer at responsgiver og elev går inn i forhandlinger om den aktuelle teksten. Denne forhandlingen må ta utgangspunkt i formålet med skrivingen, og her må også responsgiveren – selv om han er en kvalifisert leser – være villig til å se at det er ulike måter å nå dette formålet på. Slike generelle råd finner vi igjen i mye av forskningen på lærerrespons, blant annet hos Richard Straub, som oppsummerer to tiårs responsforskning i følgende velmente råd til responsgiveren: Lag en konversasjon ut av kommentarene dine. Skap en dialog med eleven i teksten. Ikke ta kontroll over teksten: istedenfor å projisere din egen agenda over på elevteksten, bør responsgiver tilrettelegge og hjelpe eleven til å realisere sine hensikter (Straub 2000: 23).

Tese 4. Respons må motivere for revidering av elevteksten

Tese fire handler ikke så mye om hvordan man gir respons, men mer om det holdningsskapende arbeidet som må ligge til grunn for at tilbakemeldinger skal være en læringsfremmende aktivitet. Mange effektstudier slår fast at respons er effektiv så lenge eleven ikke oppfatter tekstbearbeiding som straff. Det har i hovedsak to konsekvenser. For det første må det jobbes med holdningene blant elevene om at alle tekster kan forbedres, det må skapes en forståelse for at skriving er en prosess. At ikke bare ferske skrive, men særlig erfarne skrivere – de mest erfarne forfattere – skriver tekstene sine mange ganger, og at de fleste forfattere er avhengig av respons for å utvikle tekstene sine. På dette området har den teknologiske utviklinga hjulpet; det er lettere å skape

positive holdninger til tekstrevidering for elever som skriver med tekstbehandlingsprogram enn elever som må skrive om hele teksten for hånd.

For det andre må lærere og elever innarbeide en distinksjon mellom formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering er underveisvurdering. Det er en tilbakemelding på en tekst i prosess og peker framover mot forbedrings- og utviklingspotensial i denne teksten. Ved formativ vurdering inngår læreren en kontrakt med eleven om utsatt bedømmelse – det er respons i forkant av læring. Summativ vurdering er bedømmelsen av det ferdige produktet – det avslutter læringsprosessen. Vi kan bruke suppesmaking som metafor for denne forskjellen: Når kokken smaker på suppen er det en formativ vurdering han foretar, han smaker ikke for å bedømme det ferdige produktet, men for å foreta en analyse for å vite hva som må gjøres for at resultatet skal bli best mulig. Når restaurantgjestene smaker på suppen er det en summativ vurdering, det er det ferdige produktet som bedømmes.

I det daglige virke som responsgiver på elevtekster blander vi for ofte rollen som kokk og restaurant-



gjest. Vi skriver sluttvurderinger på tekster der vi begrunner bedømmelsen med tips og momenter for prestasjonsforbedring: "Neste gang må du stramme opp argumentasjonen!", "Kan du få til en mer spennende innledning?" eller "Kan du vise hva som skjer i novellen istedenfor å fortelle?". Denne sammenblandingen er uheldig på flere måter. Fordi rådene om forbedringspotensial er så knyttet til den konkrete teksten (se ovenfor), kan eleven vanskelig gjøre dem om til generelle skrivetips han kan ta med seg i neste skrivesituasjon. Dessuten vil sammenblanding av den formative og den summative vurderingen, innebære en fare for at den summative vurderingen vil dominere. Når elever får både karakter og kommentar samtidig, er det svært vanskelig å få dem til å bruke den formativt tenkte veiledningen som ligger i lærerkommentaren (Krogh 2008: 66).

Et annet viktig moment for å skape motivasjon for revisjon, er selvsagt innholdet i responsen som gis. Skal vi motivere en elev til å revidere sin tekst, må vi som responsgivere være tydelig på kvalitetstrekk ved teksten slik at eleven får lyst til å forbedre den. En elev som strever med å utvikle argumenter i sine tekster, vil lettere ta fatt på denne revideringen hvis responsen har gitt eleven en forståelse for at andre deler av teksten fungerer godt.

Tese 5. Respons må være forståelig og læringsfremmende

I tese fem skal vi være mer konkrete og se på hvilke typer kommentarer som har vist seg effektive. Og vi vil begynne med det som skulle være opplagt: Kommentarene må være forståelige for eleven. Flere ulike studier av lærerrespons viser at elevene rett og slett ikke forstår tilbakemeldingene de får på tekstene sine (Kronholm-Cederberg 2009). Tilbakemeldingene er uforståelige av flere grunner. Det gjelder dels noe så elementært som at elevene ikke kan forstå håndskriften til læreren. Men slike studier innebærer også mer komplekse utfordringer til oss som responsgivere enn håndskriften. Elevene klarer ikke å nyttiggjøre seg lærerkommentarer fordi intensjonen ikke lar seg forstå. Dette henger både sammen med det vi har beskrevet som skivingens kompleksitet, men også at en elev som skriver en tekst har en "indre forståelse" for at den teksten han har skrevet til den gitte skriveoppgaven er fyllestgjørende – hvis ikke hadde han skrevet den på en annen måte. Utvikling av skriftkyndighet innebærer å kunne gå inn som kritisk leser av sin egen tekst for å se forskjellen mellom den intenderte teksten i elevens hode, og teksten slik den foreligger.

Som en følge av vanskeligheten med å forstå lærerresponsen, er det kanskje ikke overraskende at margkommentarer framstår som mer effektive enn sluttkommentarer. Margkommentaren er forankret i konkrete tekstpassasjer på ord- eller setningsnivå, og de er lettere å forstå enn sluttkommentarer som ofte sier noe om teksten som helhet på et mer overordnet plan. Det kan også være et problem at kommentaren er generell, selv om den er forankret i et spesifikt avsnitt. Skriver man "dårlig flyt" eller "uklart resonnerement" i margen til et avsnitt, skal eleven være kommet langt i sin skriveutvikling hvis han kan gjøre noe ut av denne responsen. Margkommentarer er effektive, men forutsetningen er selvsagt at kommentaren er så konkret at den kan forstås, og at eleven gis mulighet til å bearbeide teksten.

Videre viser studier at mye av responsarbeidet er veldig formalorientert. I en studie av responskulturen i det danske gymnaset, framstår læreren mer som korrekturleser enn som skriveveileder (Rosenberg 1997). Rosenberg viser at i 65 % av de kommenterte stilene han har sett på er så å si alle kommafeil rettet, og så å si alle skrivefeil er rettet i 95 % av materialet (Rosenberg 1997: 97). Dette viser en responskultur som verken er hensiktsmessig eller læringsfremmende. Det å rette feil i en tekst som ikke blir revidert er ikke effektiv respons. En alternativ strategi kan være å markere feil i margen eller rett og slett be eleven finne formalfeil selv. Dette innebærer at læreren ser forskjellen mellom kunnskapsfeil på den ene siden og utføringsfeil på den andre. En fjerdeklassing som i drilløvelser med dobbelt konsonant viser at hun mestrer dette til fulle, kan i neste skoletime skrive en fortelling som er fullstendig blottet for denne formalkompetansen. Eleven besitter kunnskapen, men befinner seg på et skriveutviklingsstadium som gjør at andre kognitive prosesser enn formalkompetansen har prioritet når han skriver. Tilrettelegger man imidlertid for at eleven får lese sin egen tekst i etterkant, gjerne med konkrete føringer om å se etter manglende dobbelkonsonanter, vil en elev som besitter denne kunnskapen være i stand til å finne og utbedre de fleste feilene selv.

Forholdet mellom ris og ros, er også et tema som går igjen i mange av effektstudiene på respons. Den prosessorienterte skrivepedagogikken vektla positive tilbakemeldinger. Gjennom å vise fram til eleven hva som fungerte godt i teksten hans, gikk man ut fra at elevene selv kunne ta tak i dette og forbedre de delene av teksten som ikke fungerte like godt. Nyere effektstudier på respons bekrefter mye av ideologien

i prosessorientert skrivepedagogikk, men viser at den læringsfremmende responsen gjerne kan være kritisk så lenge den er konkret og oppleves relevante i forhold til skrivesituasjonen (Straub 2000).

Det siste momentet vi skal trekke fram, er at den individuelle elevresponsen bør knyttes opp mot den mer generelle klasseromsdiskusjonen. Teoretisk undervisning i skriving er en vanskelig øvelse; for å utvikle skriveferdigheter må elevene skrive. Likevel viser studier av suksessrike skrivelærere at det foregår en kontinuerlig klasseromssamtale om skriving og om tekster: man viser fram tekster, man undersøker sjangertrekk og diskuterer hva som gjør denne innledninga god, denne avsnittsmarkeringa uklar osv (Pressley 2006). Å knytte den individuelle elevresponsen opp mot den mer overordnede klasseroms-konteksten er læringsfremmende fordi responsen da lettere vil bli forstått. Man har utviklet et felles språk – et metaspråk – som både elever og lærer kan bruke for å snakke sammen om tekster.

Oppsummering

"Fem teser om funksjonell respons på elevtekster" handler om å ha en retning på den responsen vi gir til elevene for å hjelpe dem i deres skriveutvikling. Og for å nærme oss en oppsummering på denne artikkelen, skal vi stille spørsmålet: Hvorfor er akkurat

respons medisinen vi foreskriver? Vi innledet denne artikkelen med å fokusere på hvordan vi skal hjelpe seksåringen til å bli en kompetent skriver som kan hoppe inn og av ulike skriveroller som kunnskaps-samfunnet krever av oss. Mange skriveforskere har i de siste årene sett på hva som kjennetegner disse erfarne skriverne, og i denne forskningen er begrepet *revisjonskompetanse* sentralt. Det viktigste kjennetegnet ved en erfaren skriver er at han reviderer tekstene sine. Det vil si at skriveren har strategier for å vurdere og bearbeide teksten sin i forhold til ulike aspekter som formål, innhold, mottaker, sjanger, språk, disposisjon, rettskriving, tegnsetting. Kort sagt: En erfaren skriver er i stand til å endre alle nivå av teksten. Det som gjør en uerfaren skriver til en uerfaren skriver, er begrenset kompetanse i å revidere sin tekst. Derfor viser også mange studier at elever verken reviderer tekstene sine eller får særlig hjelp til det av lærerne sine (MacArthur 2007).

Hovedgrunnen for å gi respons på tekster som elevene må bearbeide, er nettopp å øve opp deres revisjonskompetanse. Dette handler om å utvikle kunnskap om skriveprosesser og om revisjonsprosesser på den ene siden, og at opplæringa skal bidra til at eleven utvikler holdninger som gjør dem positivt innstilt til å revidere tekstene sine på den andre. Som lærere må vi aktivt instruere elevene i hvordan de kan revidere tekstene sine. Dersom vi bare skriver



merknader i teksten og leverer teksten tilbake til eleven, er det lite sannsynlig at eleven utvikler revisjonskompetanse. Dette gjelder særlig de som ikke har ønsket utvikling i skrivekompetansen sin: De har ofte begrenset forståelse av revisjon og er usikre på hva som er mål og formål for skrivingen sin (MacArthur 2007: 143).

Derfor er det viktig at lærerens respons *må* ha en form som motiverer eleven til å endre på teksten sin. Responsen må være rimelig for eleven, og her kan klare rammer for skrivesituasjonen, for eksempel en førskrivefase som ser skrivesituasjonen i lys av skrivevretrekanten, være til stor hjelp. Når læreren sammen med eleven utformer vurderingskriterier, får man muligheten til å fokusere på formålet med skrivingen, og man gir samtidig en retning for hva eleven skal vektlegge i revisjonsarbeidet. Mange elever fortaper seg i skrivefeil, formalia eller å få til en pen innføring når de reviderer tekstene sine. Gjennom funksjonell respons vil læreren hjelpe dem med å fokusere på mer grunnleggende elementer i teksten som vedrører for eksempel sjanger, oppbygging og sammenheng.

Helt til slutt vil vi fokusere på at skriving og revisjon av tekst forutsetter at man leser teksten samtidig som man skriver den. For at eleven skal få øye på egenskaper ved egen tekst som bør revideres, må eleven utvikle lesestrategier som hjelper eleven å vurdere egen tekst. Revisjon forutsetter altså at man gjennom lesing får øye på det som bør endres i en tekst, og det forutsetter at man utvikler normer for tekstkvalitet. Slike normer kan man utvikle gjennom å lese mange forskjellige tekster og kritisk drøfte dem sammen med lærer og medelever i den daglige klasseromsdiskusjonen. Likevel, denne kritiske lesekompetansen kan ikke bare øves i den generelle klasseromsdiskusjonen eller ved å drøfte andres tekster; den må forankres i elevens tekst og elevens skriveutviklingsnivå. Å gi elevene funksjonell respons som motiverer til bearbeiding av tekster, gjør at de øver opp denne evnen til å kritisk lese egne tekster og å overvåke sin egen skriveutvikling; det er derfor god skriveopplæring.

Litteraturliste

Black, P.J., & Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7 – 77.

Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2009): Den nyttige

tekstresponsen – hva sier nyere forskning? Haugaløkken, O. K. m. fl. (red) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J & Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, 81 – 112.

Hertzberg, F. (1994): Lærerrespons. *Norsklæreren*. (1), 20 – 24.

Igland, M.-A. (2008): *Mens teksten blir til. Ein kassustudie av lærarkommentarer til utkast*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.

Igland, M. (2009): Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. Haugaløkken, O. K. m. fl. (red) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget

Kronholm-Cederberg (2009): *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisers berättelser om lära-rens skriftliga respons på uppsatsen*. Dr. avhandling, Åbo akademi.

Krogh, E & Juul Jensen, M (2008): *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*, Dansk lærerforeningens forlag.

MacArthur, C.A. (2007). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. Graham, S., C.A. MacArthur & J. Fitzgerald. *Best Practices in Writing Instruction*. New York and London: Guilford, 141-162.

Lorentzen, R T m fl (red) 2008: *Å skrive i alle fag*, Oslo: Universitetsforlaget.

Overrein, P og Smidt, J (2009): Skriving i samfunnsfag i videregående skole – på vei mot samfunnsfaglige fagtekster?. Vatn, G mfl (red) *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir.

Pressley, M (2006): Expert Primery-Level Teaching of Literacy Is Balanced Teaching. *Reading Instructions That Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: Guilford

Rosenberg, A (1997): *Ret rimelig!- om skriftlige kommentarer til danske stile*. Upublisert speciale, København Universitet.

Straub, R. (2000): The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing* 7(1), 23–55.

LÆSEKONFERENCEN

– DET EVALUERENDE MØDE OM KLASSENS SKRIFTSPROGSUNDERVISNING

AF SIGRID MADSBJERG, LÆSEKONSULENT, PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVNING, BORNHOLMS REGIONSKOMMUNE
HELLE VAABENGAARD, LÆSEVEJLEDER, PARADISBAKKESKOLEN AFDELING NEXØ, BORNHOLMS REGIONSKOMMUNE

Læsekonferencen er et evaluerende møde om klassens skriftsprogsundervisning og de enkelte elevers forventede fremgang. Her diskuteres og rådgives om, hvordan lærerteamet bedst muligt kan sikre en differentieret undervisning for alle elever.

For skolerne på Bornholm har læsekonferencerne igennem de sidste 15 år vist sig at være et værdifuldt værktøj, der kvalificerer skriftsprogsundervisningen. Alle er glade for møderne, og lærerne har ikke længere oplevelsen af at være til eksamen. I stedet giver de udtryk for, at de ser det som et positivt og fremadrettet møde, hvor de får masser af råd, vejledning og gode ideer til den fortsatte læse-skriveundervisning i alle fag.

Husk hv-ordene

Forud for en læsekonference er det en god idé at tænke på Rudyard Kiplings lille digt fra 1902, der indeholder de relevante, åbne spørgsmål til lærerens undervisning, som fx:

I keep six honest serving-men.
They taught me all I knew.
Their names are What and Why and When
and How and Where and Who.

Med inspiration fra dette kan man spørge sig selv:

1. Hvad har du undervist i?
2. Hvorfor har du valgt det fokus?
3. Hvornår skal undervisningen evalueres?
4. Hvordan vil du tilrettelægge undervisningen?
5. Hvor vil du lægge fokus i den kommende undervisning?
6. Hvem har haft udbytte af undervisningen, og hvem har ikke?

Hvad, hvorfor, hvornår, hvordan, hvor og hvem kan bringes i spil i vekslende rækkefølge og anvendes som disposition for læsekonferencer, men de kan også bruges som en indre huskeliste ved samtaler og klasserumsobservationer.

Læsekonferencen

Læsekonferencen er et møde om klassens læse- og skriveudvikling i forhold til de enkelte elevers ressourcer og potentialer – og lærerens undervisning. På skoler med en fast klasseteamstruktur vil hele lærerteamet naturligt være deltagere i konferencen. Det vil tydeliggøre teamets fælles ansvar for elevernes læseudvikling.

Kernen i konferencen er den kvalificerede og kvalificerende samtale om elevernes resultater og de pædagogiske konsekvenser af læse- og skriveundervisningen. Læsekonferencen er ikke blot skolelederens men også læsekonsulentens og læsevejlederens platform. Læsevejlederen er både mødeleder og ansvarlig for, at der skrives beslutningsreferat, der til slut godkendes af alle mødedeltagere.

Læsekonferencen må gerne opfattes som en ganske særlig og væsentlig begivenhed i såvel skolens som den enkelte lærers hverdag. Det er ikke en eksamen med grøn dug og censor; det er et vigtigt møde om den enkelte klasses læseudvikling og læseundervisning. Det signaleres ved, at konferencen finder sted på skolelederens kontor. Mange skoleledere sørger også for, at dette tydeligt signaleres ved fx at servere kaffe/te, brød og frugt, – som man gør, når der kommer gæster.

Deltagerne i læsekonferencen vil som regel være klassens dansklærer, den koordinerende speciallærer eller en speciallærer, der er fast tilknyttet klassen, en repræsentant fra skolens ledelse og læsevejlederen, men kredsene af deltagere kan udvides efter behov. Det vil ofte være enten psykologen eller talehørelæreren alt efter, hvilken viden og hvilke kompetencer der er brug for at supplere med.

Det er en god idé, hvis der på den enkelte skole skabes tradition for at afholde læsekonferencer to gange om året. På den måde sikres det, at det bliver ukontroversielt at afholde konferencerne, også fordi der afholdes konferencer om alle klasser – også om



klasser, hvor der tilsyneladende ikke er vanskeligheder i forhold til elevernes læse- og skriveudvikling.

Der bør forud for konferencen foreligge evalueringmateriale, så der er noget konkret at tage udgangspunkt i. Det kan fx være resultatopgørelser fra pædagogiske test og iagttagelsesmateriale til vurdering af læsning og skrivning. De anvendte evalueringmateriale vil variere efter klassetrin og efter arbejdet i den konkrete klasse, men vil som oftest bestå af eksempler på elevprodukter, standardiserede klasselæseprøver eller resultater fra de nationale test i læsning, elevportfolier, elevplaner mm.

På konferencen vil der derfor blive diskuteret mål, midler, metoder, hvilken sammenhæng undervisningen har indgået i, klassens/skolens årsplan, Fælles Mål og Trinmål. Hvad er der undervist i? Hvilke materiale er anvendt? Hvordan er undervisningen organiseret? Og i det hele taget de didaktiske overvejelser over samspillet mellem mål, midler og metoder, der er en nødvendig forudsætning for en dynamisk udvikling.

Rollefordeling blandt læsekonferencens deltagere

Læsevejlederen er mødeleder og har således ansvar for at mødet afvikles efter de aftalte retningslinjer. Læsevejlederen skriver referat af mødet.

Dansklæreren/lærerteamet er hovedpersonerne. Dansklærerens vigtigste forudsætninger er kendskab til klassens og den enkelte elevs skrive-læseundervisning og læse-skriveudvikling. De øvrige lærere i teamet, der også støtter op om elevernes læsning i fagene, får her suppleret deres viden på området.

Den koordinerende specialundervisningslærer kan deltage i samtalen med sin særlige viden om læsevanskeligheder og kendskab til enkelte elever samt med sin viden om, hvilke støtteforanstaltninger skolens specialundervisning kan tilbyde.

Læsekonsulentens afsæt er skolens læsepolitik, klassens læseprøveresultater sammenholdt med Trinmål for læsning og beskrivelsen af undervisningen.

Skolelederen eller dennes repræsentant, der har det pædagogiske ansvar, får gennem samtalen indsigt i den enkelte klasses skriftsprogsudvikling.

Det er vigtigt, at de mange deltagere i læsekonfe-

rencen er helt sikre på og anerkender såvel egne som andres roller. Det er ligeledes vigtigt, at det ved alle læsekonferencer fremgår, at deltagerne har absolut tavshedspligt, hvis der kommer personfølsomme oplysninger frem om elever, forældre eller lærere. Skal der indhentes eller afgives oplysninger til eller fra anden instans, er det alene skolelederen, der gør det. Den af konferencedeltagerne, der sidder inde med personfølsomme oplysninger om fx omsorgssvigt, må derfor rette henvendelse til skolens leder og ad denne vej indgå aftaler om eventuel underretning til socialforvaltningen.

Efter læsekonferencen

Læsekonferencen retter først og fremmest opmærksomheden mod, hvordan læseundervisningen kan differentieres og dermed også på, hvilke muligheder for yderligere differentiering der evt. kan være behov for at iværksætte. Det må ske i samarbejde med klassens øvrige lærere, fordi konferencen har fokus på hele klassens læseudvikling. Derfor vil det ofte være nødvendigt at følge konferencen op med møder om enkelte elever samt med samtaler med elever og forældre. På disse møder kan der gives en vurdering af den enkelte elevs læse- og skriveudvikling og (skrift)sproglige færdigheder, og der kan foreslås ændringer i elevens undervisning, så kravene tilpasses elevens forudsætninger.

Ved afslutningen af den enkelte læsekonference udfyldes ark med „Status- og handleplan“, hvor det fremgår, hvem der er ansvarlig for, at de indgåede aftaler også føres ud i livet.

Som opfølgning på læsekonferencen kan læsevejlederen tilbyde at gå med ind i klassen og hjælpe med at tilrettelægge den differentierede skriftsprogsundervisning og herigennem inspirere dansklæreren eller klassens team til en helhedspræget undervisning, så det sikres, at der undervises i såvel læsning som skrivning i hele skoleforløbet. Det kan fx være rådgivning om en differentieret danskundervisning med bl.a. litteraturpædagogik, frilæsning eller læsning og skrivning i de øvrige fag.

Skolelederen vil med baggrund i den indsigt, læsekonferencen har givet, have gode forudsætninger for at kunne træffe afgørelse om forskellige former for indsatsmuligheder omkring klassens og den enkelte elevs skriftsprogsudvikling og derigennem bakke op om læsevejlederens arbejde. Den koordinerende speciallærer orienterer på et efterfølgende møde med skolens øvrige speciallærere om læsekonferencens

konklusioner og pædagogiske konsekvenser og sørger for, at eventuelle foranstaltninger bliver sat i værk.

Læsevejlederens dilemmaer

Ifølge bekendtgørelsen om uddannelse af læsevejledere¹ skal læsevejlederen blandt andet være ressourceperson på skolen vedrørende sprog- og læseudvikling og kunne vejlede lærerne om materialevalg, indhold og metoder i forhold til den enkelte elev.

Der er i den danske skolekultur tradition for metodefrihed. Det betyder, at læsevejlederen, der jo samtidig er kollega, gennem sin særlige uddannelse skal have erhvervet en stor didaktisk og metodisk viden om læseprocessteorier og læseundervisning samt besidde en god portion empati for at få lov til at udfordre den traditionelle grænse for lærerens metodefrihed.

Lærerne på skolen skal opleve, at de har fået en længe ønsket sparringspartner, der har en teoretisk tyngde, og som også på en respektfuld måde kan hjælpe med at få gennemført den nødvendige differentiering af læseundervisningen i klassen.

Men det kan være svært og ind imellem noget af en balancegang at vejlede kolleger. For hvordan stiller den enkelte læsevejleder sig, hvis en situation opstår, hvor ledelsen pålægger hende at vejlede en lærer, der ikke ser ud til at have tilstrækkelig styr på sin læseundervisning, og som absolut ikke er interesseret i indblanding? Og hvordan undgår hun at blive opfattet som ledelsens forlængede arm? For at kunne håndtere en sådan situation er det vigtigt, at skolens ledelse over for både lærer og læsevejleder har tydeliggjort, hvilke kompetencer læsevejlederen har fået overdraget, og hvilke skolelederen har beholdt. Det er væsentligt, at læsevejlederen er indforstået med denne kompetencefordeling. Læsevejlederen har ikke, skal ikke have og må aldrig få personaleansvar. Der skal være en helt klar skelnen mellem den undervisningsmæssige rådgivning og vejledning og det ledelsesmæssige ansvar, for at skolens ydelse er i overensstemmelse med gældende regler, normer og forventninger.

Eksempel på opfølgning på læsekonference i en 8. klasse – En beretning fra det virkelige liv

Når selve læsekonferencen er afviklet, skal læsevejlederen samle trådene og følge op på de aftaler, der blev indgået ved læsekonferencen.

På arket "Status- og handleplan"² blev eleverne ind-
delt i fire grupper:

Gruppe 1: Elever, der kan klare større udfordringer

Gruppe 2: Elever, der opfylder trinmål

Gruppe 3: Elever, der har lidt brug for hjælp

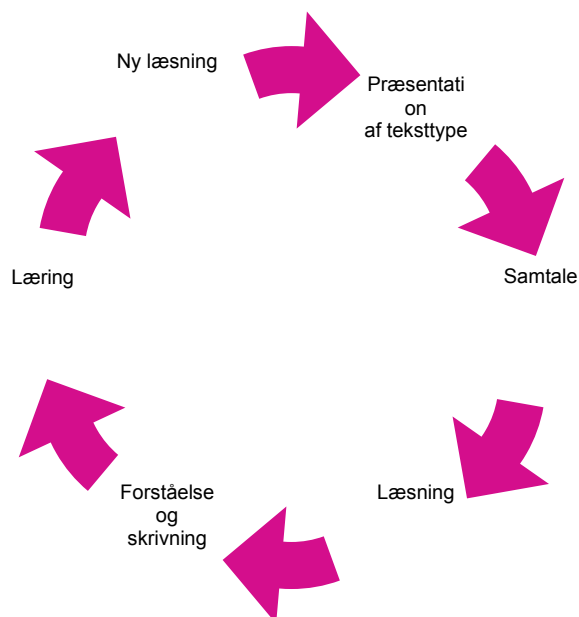
Gruppe 4: Elever, der har brug for en særlig målrettet
indsats.

Dette giver læsevejlederen et overskueligt værktøj
til at tilgodese alle elevers læringsbehov - eventuelt
ved at organisere niveaudelt undervisning på tværs
af klasserne.

På læsekonferencen i denne specielle 8. klasse skulle
der arbejdes med tiltag, der styrkede for forståelse og
elevernes læselyst. Endvidere kom det frem, at der
var stor spredning i elevernes læsehastighed. I klas-
sen var der også en del uro, som man skulle forsøge
at minimere ved mere (lærer-)oplæsning i klassen
samt brug af klasseledelse i forbindelse med læsnin-
gen. Gruppe fire skulle endvidere klædes på brugen
af kompenserende værktøjer, da de ikke magtede
at læse de øgede tekstmængder. De kan så i stedet
bruge deres kræfter på at forholde sig fagligt og
kritisk reflekterende til indholdet i teksterne.

Dansklæreren efterlyste hjælp til hele teamets
arbejde med faglige læsning. Klassen fik derfor

tilbudt et fagligt læsekursus, hvor læsevejlederen
stod for undervisningen - en færdig pakke, hvor der
arbejdes ud fra en læse-skrivemodell, hvor eleverne
blev præsenteret for en faktagenre, for eksempel en
instruerende tekst.



*Skrivemodell udarbejdet af læsevejlederne Birgitte
Blomgren, Lene Nielsen, Lisbeth Haahr Pedersen og
Helle Vaabengaard i forbindelse med "Projekt Turbo-
dansk" 2010 på Bornholm*



Når det er læsevejlederen, der skal stå for denne undervisning, er det både for at inspirere underviserne i klassen og for at efterleve evidensbaseret viden, der viser, at det styrker undervisningen, at læsevejlederen er med ude i klasserne.

Elevernes forforståelse

Forforståelsen blev styrket gennem samtale ud fra associationer og sammenligninger med andre tekster, som klassen havde arbejdet med. Vi diskuterede bl.a. emne, titelvalg, forside, bagsidetekst og overskrifter. De vidste nu, hvilke "skuffer" der skulle åbnes for at hente forhåndsviden, og hvor de efterfølgende skulle lagre deres viden. (Ofte styrkes forforståelsen og hukommelsen ved at medbringe en 3D-model. Skal der eksempelvis læses og arbejdes med en tekst om gedden, kan det være en god idé at medbringe en udstoppet gedde. Mange har aldrig set sådan en! Herved undgås også sammenblanding med geden).

Genreforståelse

Genrernes kendetegn og formål blev introduceret gennem samtale og teksteksempler. Det var væsentligt at gå i detaljer med både opbygning og sprog. Målet var, at eleverne herved blev bevidste om, hvordan de kunne finde oplysninger hurtigst muligt. Herefter skulle eleverne læse et eksempel, hvor de, før de startede læsningen, fik at vide, at læseformålet var 'fokus på genren'. Efter endt læsning diskuteredes genrekendetegnene, og de fandt eksempler i teksten. Derefter skulle eleverne selv producere en tekst i den givne genre, så de fik læst, talt og skrevet om de specifikke genretræk. Det gav dem indsigt i og erfaring med genrernes formål og konkrete brug i og uden for skolen.

Læsevejlederen satte også et 'genrememory' i gang for at sikre, at alle eleverne nu havde styr på de forskellige genrer. Godt tyve plastiklommer blev spredt ud over skolegården, hvorpå makkerpar blev sendt af sted. I hver plastiklomme var et billede af fx en svamp, et hus, en hest, en torsk, og oven for billedet var en tekst skrevet i en bestemt genre. Eleverne blev bedt om at finde plastiklommen med fx 'torsken', læse teksten, diskutere genren og melde tilbage til læreren, hvad de havde fundet ud af. Havde de fået diskuteret sig frem til den rigtige genre, blev de sendt af sted efter en ny plastiklomme. Ellers måtte de retur til opgaven og diskutere igen. Eleverne meldte efterfølgende tilbage, at på denne måde,

var det meget lettere at lære at kende forskel på de forskellige genrer!

Læselyst

I 8. klasse var der en større del af elevgruppen, der havde mistet lysten til læsning og skolearbejde generelt. Det tiltag, vi valgte, var at indgå et samarbejde med skolebibliotekaren. Vi interviewede eleverne og udarbejdede en liste med de genrer, eleverne synes om. Bøger i massevis i de valgte genrer blev hentet ind i klassen og blev de bøger, som eleverne læste i det 'læsebånd', der hver morgen kører på skolen. Ofte blev bøgerne også taget med hjem, 'fordi de lige var så spændende'. Eleverne oplevede nemlig, at de læste bøger, der emnemæssigt faktisk interesserede dem. Samtidig sørgede lærerne også for, at bøgerne passede til hver elevs aktuelle læseniveau. Det sikrede flow i læseprocessen.

Læsehastigheden blev trænet ved 5-5-5-træning. Læsevejlederen havde forud udformet skemaer inspireret af "Læs på." Fordelen ved dette ark er, at udviklingen i elevernes læsetempo bliver meget synlig fra gang til gang, hvilket ofte er motiverende

Der var i denne klasse brug for en mere konsekvent klasseledelse i forbindelse med læsningen, når det samtidig forventedes, at eleverne skulle være færdige på samme tid.

Derfor valgte vi at lade eleverne arbejde i grupper med en konkret tekst og med elementer fra Cooperative Learning, hvor fx en elev er oplæser, en sammenfatter, en giver overskrift og en giver kvalificerede bud på fortsættelsen. En anden tilgang kan være, at læreren læser teksterne højt i klassen, således at hele klassen vil være klar til at gå i gang med det videre arbejde samtidigt.

Kompenserende værktøjer til elever i læsevanskeligheder

Der var desuden en mindre gruppe i klassen, der havde brug for en særlig målrettet indsats. Disse elever har IT-værktøj som hjælpemiddel, fordi de har svært ved at honorere de læsekrav, der er på klassetrinnet. Eleverne (og lærerne) skal huskes på at bruge de kompenserende IT-værktøjer i samtlige fag, hvor der skal skrives eller læses. Derfor må hele lærerteamet bakke op om dette ved at huske eleverne på computeren og fastholde kravet om, at de skal være logget på.

Tidligere havde det været dansklæreren, der satte sig ind i programmerne, men det var et vigtigt tiltag at introducere alle skolens lærere for værktøjerne. Desuden viste det sig at være en god ide at udarbejde en lille folder om programmulighederne og introducere dem på et pædagogisk rådsmøde.

Eleverne fik også en folder med hjem til forældrene, så de kunne få vejledning i at downloade programmerne, så de kunne bakke op om deres barns brug af værktøjerne. Men før det skete, fik forældre og elever et kursus i brugen af værktøjerne i skolens 'Styrkecenter'. Her fik de vist, hvordan de kunne podcaste og downloade lydbøger fra biblioteket, så de også kunne 'læse med ørerne'.

Elever der har brug for – og krav på – større udfordringer

Læsevejlederen skal selvfølgelig have fokus på alle elever, men en særlig opgave er de elever, der kan klare større udfordringer. Der var også en gruppe elever i 8. klasse i denne kategori. Hvis disse elever ikke bliver udfordret, bliver de ofte mindre ambitiøse og i dette tilfælde larmende. Udover at styrke lystlæsningen som beskrevet tidligere må kravene til disse elever højnes. Ikke således at eleverne skal lave ekstra opgaver, da det ofte opfattes som straf, men de skal have mulighed for at fordybe sig yderligere. Eksempelvis er der jo ingen grund til, at disse elever arbejder med personkarakteristik, hvis de allerede viser god forståelse for romanens personer og ved, hvordan en karakteristik laves. Der skal laves andre og mere udfordrende opgaver til denne gruppe – eksempelvis kan der arbejdes med intertekstualitet og inferenser.

Læsevejlederen hjælper således lærerteamet med at differentiere undervisningen, så alle elevers behov tilgodeses. Det er vigtigt, at skolelederen bakker op, og at det sker i samarbejde med skolens specialundervisningslærere.

Litteratur:

Bekendtgørelse om uddannelse af læsevejledere.
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25346>

Sigrød Madsbjerg og Lis Pøhler (2008): *Læsevejlederen*. Dafolo

Helle Plouborg, Jytte Vinther Andersen og Gitten

Holten Ingerslev (2010): *Læreren som leder – Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag

Spencer Kagan og Jette Stenslev (2006): *Cooperative Learning*. Malling Beck

Virkningsevaluering af læsevejledning i en kommune: <http://www.eva.dk/presse/pressemeddelelser/projekter/2008/virkningsevaluering-af-laesevejledning-i-en-kommune>

Hanne Fabrin m.fl.(2001): *Læs på*. Dansklærerforeningen

-
- 1 <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25346>,
 - 2 Sigrød Madsbjerg og Lis Pøhler (2008): *Læsevejlederen*. Dafolo

RUNNING RECORD

EN SYSTEMATISK OG DETALJERET IAGTTAGELSE AF LÆSEADFÆRD

AF KIRSTEN WANGEBØ, READING RECOVERY TRAINER, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC, CENTER FOR LÆSNING VED INSTITUT FOR DIDAKTIK OG LÆRING.



Læreren tager en Running Record af elevens højtlesning af en tekst.
Foto: Kirsten Wangebo

I denne artikel indleder jeg med et kort rids af baggrunden for evalueringsværktøjet Running Record (Clay 2000, 2002), som er et evalueringsmateriale designet til at hjælpe undervisere i klasseundervisningen og i den individuelle undervisning med systematisk at observere elevens læseadfærd eller problemløsningsstrategier, mens han eller hun læser en sammenhængende skøn- eller faglitterær tekst højt. Dernæst beskriver jeg, hvad en Running Record er, hvordan den tages og formålet med at bruge den. Endelig beskriver jeg, hvilke forudsætninger og overvejelser der skal til for at opnå en brugbar og troværdig registrering og analyse. Jeg illustrerer med eksempler undervejs.

Baggrund

Running Record betyder helt bogstaveligt *løbende registrering* eller *løbende optegnelser*. Gennem årene er Running Record (Clay 2000, 2002) blevet et begreb, der dækker over én bestemt form for løbende

registrering, nemlig registrering af elevens adfærd og problemløsningsstrategier ved højtlesning. I resten af artiklen bruges glosen *Running Record* og formuleringen *at tage en Running Record*.

Running Record er designet og udviklet af Dr. Marie Clay tilbage i 60-70'erne. Den blev konstrueret i forbindelse med en omfattende langtidsundersøgelse af begynderlæsning af 100 elever i første klasse i New Zealand. Undersøgelsen var styret af spørgsmålet: "Hvor tidligt i læseprocessen kan man se, at barnet er ved at komme ud af kurs?" (Clay 1982). I håb om at kunne afdække dette, valgte man at registrere elevernes skriftsproglige læringsproces ugentligt i løbet af deres første skoleår. Forskningsprojektet var inspireret af metoder fra udviklingspsykologien, som gør det muligt at observere, hvordan børn arbejder med at problemløse komplekse opgaver. Et andet mål var at bringe forskningen ind i klasseværelset, så nogle af de teknikker til observation, der anvendtes af forskeren med stort udbytte, kunne anvendes af

Denne artikel er skrevet af Kirsten Wangebo, Center for Læsning ved Professionshøjskolen UCC. Kirsten Wangebo underviser på kurser og uddannelser, der relaterer til læsning og skrivning både i almen- og specialundervisningen. Hun blev i 2001 uddannet Reading Recovery Trainer på The European Reading Recovery Centre ved The Faculty of Early Childhood, University of London. Hun leder nu det danske Reading Recovery Center på Professionshøjskolen UCC og er ansvarlig for uddannelsen af Reading Recovery (RR)-lærere i Danmark, for kvalitetssikringen af RR-undervisningen på de mange RR-skoler rundt om i landet, for dokumentation af RR-resultaterne og for oversættelse og videreudvikling af Dr. Marie Clays forskning om begynderlæseundervisning og afdækning af læsevanskeligheder til gavn for det danske skolesystem. Den første danske bearbejdning af Marie Clays tekster var *Concepts about Print: Børns fornemmelse for skriftsprog* (Clay og Wangebo, 2005).

underviseren til at opstille hypoteser om, hvordan man kunne tilrettelægge en bedre og mere effektiv undervisning både for den enkelte elev og for elevgrupper på klasseniveau.

Konklusionerne var:

Den professionelle og effektive lærer skal

- som en del af sin undervisning planlægge at observere nøjagtigt, hvad eleverne lærer
- lære at beskrive i præcist sprog den observerede adfærd, og hvad dette måtte indikere
- kunne fremlægge mulige hypoteser om elevernes skriftsprogslæring for kolleger og diskutere dem, uanset om man er enig eller uenig og reflektere over de undervisningsvalg, som han eller hun konstant træffer.

Efterfølgende blev Running Record sammen med andre forskningsværktøjer fra denne undersøgelse bl.a. *Børns fornemmelse for skriftsprog* (ibid) et evalueringsredskab for læseundervisere i undervisningen af begynderlæsere. Running Record er nu et naturligt evalueringsredskab for modersmålslærere i almenundervisningen, for undervisere i tidlig indsats og i specialundervisningen i engelsk-, spansk- og fransktalende områder verden over og siden 2002 også i Danmark. Running Record evalueringsværktø-

jet anses for at være den hidtil mest nyttige teknik til at dokumentere tidlige læseprocesser (Johnston 1996).

Den danske Running Record

Vi har i Danmark indtil videre besluttet at fastholde det oprindelige navn: *Running Record* for at sikre, at materialets autentiske observations- og analysepotentiale fastholdes. Det er vores erfaring, at individuelle forsøg på tilpasninger af forskellig art fx udeladelse af analysedelen reducerer dette værktøj til et traditionelt fejloptællingsinstrument. På den måde udvandes de muligheder, som den autentiske version tilbyder lærerne.

Marie Clays autentiske Running Record er beskrevet i *An Observation Survey of Early Literacy Achievement* (2002). Her kan man i detaljer læse om konventionerne og brugen af Running Record. Denne artikel og undervisningen af lærere tager udgangspunkt i registreringssystemet og analysen herfra. Det fungerer lige så godt og entydigt i Danmark som i andre lande. Running Record er nu under forberedelse til udgivelse i Danmark.

Hvad er det særlige ved Running Record?

Running Record er et evalueringsmateriale designet til at hjælpe underviseren med systematisk at observere elevens læseadfærd eller problemløsningsstrategier, mens han eller hun læser en sammenhængende skøn- eller faglitterær tekst højt. Dette skal ses i modsætning til andre test, der undersøger delområder i isolation inden for læsning, fx bogstavkendskab, fonemkendskab, ordkendskab eller manipulation af ord, selvom der i læseundervisningen størstedelen af tiden læses sammenhængende tekster. Hvis Running Record tages systematisk, har vi evidens for, i hvor høj grad eleverne kan bruge deres viden om bogstaver, lyde og ord til at *forstå* en tekst (Clay 1991).

Running Record kan med fordel anvendes af både dansk lærere, specialundervisningslærere og faglærere på alle elevgrupper i hele skoleforløbet og tages på alle teksttyper.

Running Record har tre formål

1. *Registreringerne kan bruges til at vejlede læreren i planlægningen af undervisningen*
Hvis læreren gransker registreringerne nøje og

analyserer dem, kan han se, hvad eleven kan, hvad eleven næsten kan (partially known), og hvad eleven har brug for at lære for at komme videre. Det kan hjælpe læreren med at træffe velunderbyggede valg i planlægningen af undervisningen. Og registreringerne gør det muligt for læreren at beskrive den observerede adfærd.

2. *Registreringerne kan bruges til at vurdere tekstens sværhedsgrad*

Når rigtighedsprocenten er udregnet, kan man vurdere, om teksten er *for svær* (under 90%, dvs. under 90% af tekstens ord er læst korrekt), *undervisningsegn* (mellem 90 og 95%) eller *for nem* (over 95%). Disse informationer kan bruges til at sikre, at eleven læser bøger af passende sværhedsgrad.

3. *Registreringerne kan bruges til at opfange udvikling*

Man kan også sammenligne sine registreringer af den samme elev over tid, eller man kan sammenligne én elevs registreringer med andre elevers, hvis man bruger den samme standard, når man

- registrerer
- beskriver, hvad man har observeret
- udregner rigtighedsprocenten
- fortolker registreringerne.

Når man observerer og registrerer en begynderlæseres læseadfærd regelmæssigt, kan man se, hvordan eleven finder nye veje til at problemløse, når han møder ord, han ikke umiddelbart kan læse, og hvordan læseudviklingen forløber; om den udvikler sig tilfredsstillende eller er 'løbet af sporet'. Her beskrives i grove træk med fare for oversimplificering en lang og kompleks læseudviklingsrejse med markante skift og ændringer undervejs i det, en elev kan. For mange elever starter denne udvikling allerede før skolen:

En udviklingsrejse

I starten, når eleven sidder med en tekst, fortæller han en historie, inspireret af billederne og sin omverdensforståelse. De ord eleven siger, matcher ikke de trykte ord på tekstsiden. Han 'digter', men opfører sig som læser. Senere, når han har opdaget, at alt det, der står på tryk, bestemmer, hvad man siger, fx at den enkelte klump 'kruseduller' har visse grafiske og lydige repræsentationer, og at rækkefølgen af disse bestemmer det enkelte ord, bliver der gradvis større overensstemmelse mellem det, han læser og det, der står. Han lærer sig undervejs mere økonomiske måder, dvs. hurtigere og mere effektive måder at læse på, der samtidig understøtter og

fremmer læseforståelsen. Passagerne med flydende læsning bliver længere og længere, og der ses ingen eller ganske få selvkorrektioner. I skolen har læreren mulighed for at iagttage denne udvikling typisk fra skolestart og frem, men udviklingen og udviklingstakten er forskellig fra elev til elev. Running Record kan opfange denne udvikling.

Hvordan tager man en Running Record?

Det er meget enkelt at tage en Running Record. Læreren sætter sig ved siden af eleven. Prøv at skabe en tryk og uformel stemning. Læreren benytter de vedtagne regler for registrering og kan blot benytte et blankt stykke papir eller et fortrykt tomt registreringsark med plads til analyse. Det er ikke nødvendigt, at man har en forlags-fortrykt kopi af teksten. Man bør i stedet tage udgangspunkt i den tekst, der



er relevant for eleven netop nu. En fortrykt tekst på registreringsarket kan endog være en hæmsko, fordi der tit ikke er plads nok til at registrere kompleks læseadfærd. På denne måde kan man tage en Running Record *hvor som helst* – på *en hvilken som helst tekst*, som er relevant netop nu – og *når som helst* det falder naturligt enten i klassen eller i den individuelle undervisning. Og læreren behøver ikke at forberede sig. På den måde bliver det meget fleksibelt og ukompliceret at tage en Running Record.

Registrering

Nøglen til præcise registreringer er standardiseret administration og registrering. Man anbefaler at bruge de standardiserede konventioner til at registrere elevens læseadfærd og brug af problemløsningsstrategier. Det skal dog bemærkes, at de muligheder, dette notationssystem giver, kun kan udnyttes fuldt ud, hvis læreren har lært at tage en Running Record. At lære at tage, analysere og tolke en Running Record handler ikke bare om at sætte hakker, skrive forskellige vedtagne stenografiske forkortelser, tegn og pile. Det indebærer også, at man skal være sig bevidst om sit læsesyn og sin teori om, hvordan børn tilegner sig læsning, hvis man skal udnytte analyse- og tolkningspotentialer i Running Record. Og det kræver øvelse og tid at lære at lave en valid registrering og analyse. Dette læres bedst på kurser og under vejledning af en erfaren kollega.

I det følgende redegøres for begrundelserne og forudsætningerne for at registrere elevens læseadfærd systematisk.

Højtlesning og stillelæsning

En Running Record bruges til systematisk observation og registrering af individuel højtlesning, men ikke stillelæsning. Den modne læser læser almindeligvis inde i sig selv. Al problemløsning foregår løbende, mens der læses, og kun læseren selv er bevidst om, hvornår han eller hun skifter gear – går ned i læsehastighed, når der er et ord, der umiddelbart ikke kan læses, eller meningen med teksten glipper. Måske finder han en løsning eller opgiver og springer problemet over, fortsætter og skifter igen til et højere gear. Problemløsningsprocessen under stillelæsning kan kun beskrives ved selvevaluering. Det er ikke muligt for en underviser at evaluere stillelæsning. Heldigvis læser begynderlæsere tit højt af sig selv, selv om man beder dem om at læse inde i sig selv. Selv om højtlesning og stillelæsning ikke er det

samme for den modne læser, fordi de har forskellige formål, er det muligt at observere og registrere de sproglige processer, som foregår inde i læseren ved højtlesning. Denne vurdering kan dog kun blive en tilnærmelse af læserens mentale aktivitet. Men der er tilstrækkeligt meget tilfælles ved højtlesning og stillelæsning, til at man kan analysere elevens højtlesning og dermed kan forstå den måde, den enkelte læser processerer skriftsproget på, når han eller hun læser. *At tage en Running Record* handler således om at kunne opfange, hvad eleven gør, når han eller hun læser en tekst højt.

At lytte kritisk til højtlesning

Den erfarne læseunderviser i begynderlæseundervisningen lytter ofte til elevernes højtlesning og får derfor en fornemmelse af de strategier, der anvendes, og viden om, hvor eleven er i sin læseudvikling. Men generelt er det ikke tilstrækkeligt bare at lytte til højtlesningen og stole på sin hukommelse. Hukommelsen kan glippe og kan ikke præsenteres som konkret information. Man kunne optage elevens læsning, men det er i længden alt for besværligt, og på en lydoptagelse kan man ikke se elevens kropssprog undervejs i læsningen. Tit giver non-verbale reaktioner meget vigtige oplysninger, som ikke kan opfanges på bånd. Det er langt mere nyttigt at have en grafisk repræsentation af højtlesningen, så man kan få de undervisningsmæssige informationer i ét blik og kan sammenligne tidlige og senere registreringer og samle registreringerne systematisk. Men skal observationen være valid, stilles der store krav til observatøren.

At observere

Formålet med at observere læseadfærd er at få et så præcist og troværdigt billede som muligt af, hvordan en læser kommer igennem en tekst. Som observatør bør man derfor være meget bevidst om sin rolle og være neutral for ikke at påvirke processen undervejs og dermed resultatet. Hvis man blander sig undervejs i en Running Record – hjælper eleven og fortæller ham, hvad han skal gøre eller retter eventuelle fejl, så er der intet, der kan overraske under analysen, og den vil ikke være noget værd. Hvad er det nærmere, der kan være interessant at lytte efter og få registreret?

Hvad kan man observere?

Når en forfatter har skrevet en tekst, er ordene og ordenes rækkefølge fastlagt. De står trykt på tekstsiden, og ordlyden er ikke til diskussion. Men hvis eleven

læser noget andet end det, der står, eller går i stå, rejser det en række spørgsmål. Arbejder eleven aktivt med at problemløse eller afventer han, at læreren gør arbejdet for ham? Og hvordan arbejder eleven med at finde ud af, hvad der står? Og hvis han læser, hvad der står, hvordan kan den måde, han læser teksten på (fx indlevelse, intonation, frasering, pauser og betoning) fortælle, om han læser med global forståelse, eller om der kun er tale om forståelse (Trabasso & Magliano, 1996, Trabasso & Suh, 1993) på lokalt niveau uden sammenhæng med resten af teksten til trods for korrekt gengivelse af ordene på tekstsiden? Kort sagt, hvad gør eleven for at problemløse, og hvordan lyder læsningen? Jo dygtigere og jo mere øvet læreren er til at lytte, observere og registrere højt-læsningen, jo skarpere bliver hun eller han til at observere flere og flere aspekter af læseprocessen. Når man har taget en Running Record, skal man kunne 'høre' læsningen igen, når man bagefter analyserer den.

Fejl

En Running Record taget på højt-læsning er grundlæggende et værktøj for fejlanalyse: Hvad er det, der gør, at læseren læser forkert? Er det muligt at afdække et særligt system eller mønster hos den enkelte, der fører til fejl? Tit er fejl blevet betragtet som noget negativt inden for et læringssystem, der vægter rigtig/forkert i det endelige produkt uden at reflektere nærmere over mulige årsager til fejlen under processen. Ser man derimod på fejl, der kan give nyttige oplysninger om processeringen af skriftsproget, åbner der sig nye muligheder for at kunne hjælpe barnet videre. Der er en årsag bag hver eneste fejl, eleven laver. Hvis man kan finde ud af årsagen, så ved man, hvordan man bedst muligt kan bruge sin viden om effektiv læseundervisning og undgå at forvirre eleven yderligere. Eftersom fejl ikke er tilfældige, og fordi de for det meste er delvis rigtige, antyder den pågældende fejl den type mental processering, der finder sted, og gør det muligt for os at undersøge netop det bestemte område i den enkeltes læseudvikling. En enkelt fejl, der står alene, giver færre oplysninger end et afdækket fejlmønster, og jo tydeligere dette mønster er, jo bedre kan den viden udnyttes i undervisningen.

Sammenlign to Running Records

Følgende to eksempler viser, hvad læreren kan opdage ved at analysere en Running Record. To forskellige elever læste den samme tekst, og det er tydeligt, at de har brug for hver sit undervisningsfokus.

Tekst

Klovnen sprang på
og pigen sprang på
og manden sprang på
og drengen sprang på
og elefanten sprang på
og toget
væltede.

1. Peters Running Record			Analyse af fejl og selvkorrektioner	
Titel: <i>Toget</i>			Anvendte informationer	
	Fejl	SK	Fejl M S V	SK M S V
√ √ √				
√ <u>pilen</u> √ √ pigen	/		M S V	
√ <u>mads</u> √ √ manden	/		M S V	
√ √ √ √ √ √ √ √				
√ <u>to</u> toget	/		M S V	
<u>væk</u> væltede	/		M S V	
	4		0 3 4	
<i>Peter brugte nogen visuel information fra ordene i teksten, og han var i nogen grad opmærksom på strukturen/syntaksen (fordi to af de fejl, han lavede, tilhørte den samme ordklasse, som godt kunne have stået på den plads i sætningen, hen til hvor fejlen opstod, men det kan diskuteres). Men han reagerede ikke på, at det, han læste, ikke gav mening</i>				

2. Thomas Running Record			Analyse af fejl og selvkorrektioner	
Titel: <i>Toget</i>			Anvendte informationer	
	Fejl	SK	Fejl M S V	SK M S V
√ √ √				
√ <u>damen</u> √ √ pigen	/		M S V	
√ <u>drengen</u> √ √ manden	/		M S V	
√ √ √ √ √ √ √ √				
√ <u>vognen</u> toget	/		M S V	
<u>brasede</u> væltede	/		M S V	
	4		4 4 0	
<i>Thomas udnyttede sproglige informationer, og hans fejl afspejlede, at han støttede sig til mening og struktur/syntaks. Det virkede ikke som om, han var opmærksom på, at der ikke var overensstemmelse mellem det han sagde og tekstens visuelle informationer (fonem-grafem forbindelserne).</i>				

Tilpasset fra An Observation Survey of Early Literacy Achievement (Clay 2002)

Analyse af fejl

Fejlene registreres, opgøres kvantitativt ved optælling, og rigtighedsprocenten udregnes i forhold til antal fejllæste og korrekte ord. Derfra går man over til en kvalitativ analyse af fejlene og opstiller hypoteser om de mulige informationer, som eleven anvendte i de fejllæste ord.

Informationer kategoriseres som

M: meningsstyrende informationer

S: informationer styret af syntaks eller sproglige strukturer

V: visuelle informationer, som hidrører fra grafemer og grafem-fonemkorrespondancen.

Til sidst gøres antallet af de forskellige benyttede informationer (M, S, V) op.

Selvkorrektioner

Mange har forsøgt sig med systemer for registrering af højt læsningsfejl uden at tillægge selvkorrektionen betydning. I Running Record anses selvkorrektionen for at være en meget vigtig adfærd, fordi selvkorrektionen sædvanligvis er et tegn på, at læseren krydstjekker de forskellige informationer i teksten. Dette er en af de ting, der markant adskiller Running Record fra andre fejlregistreringssystemer. Én af de ting, en læser gør, er at korrigerer sig selv (noteres som SK = selvkorrektion), uden at nogen har sagt eller udpeget, at der er noget galt. Og hver gang en læser retter sig selv, lærer han noget.

Hvad får læseren til at rette? Hvis man vil forklare denne fejl, kunne man måske spørge sig selv, om eleven mon rettede sig selv, fordi sætningen 'gik i fisk'? Fordi meningen gik tabt? Eller om eleven nåede at opfatte, at ordet lød underligt, og at "sådan kan man ikke sige på godt dansk"? Eller var der en uoverensstemmelse mellem bogstav-lydforbindelserne i det ord, eleven læste og det ord, der indiskutabelt stod på siden? Når sådanne spørgsmål dukker op hos den, der observerer, kan det ikke undgå at sætte en række tanker i gang, som fører videre til forestillinger om de kognitive og perceptuelle processer, som måtte foregå inde i læserens hoved, samtidig med at den aktive læser rekonstruerer forfatterens historie. Når dette er sagt, er selvkorrektionen også en af de ting, der er sværest at fortolke. Det er ikke alle selvkorrektionsprocesser, der foregår højt. Når læseren bliver dygtigere, bliver han mere og mere i stand til tavst at rette sine fejl. Det foregår inde i hovedet.

Analyse af selvkorrektioner

Antallet af selvkorrektioner tælles ligeledes sammen og selvkorrigeringsraten udregnes på en bestemt måde. Efterfølgende suppleres den med en kvalitativ analyse og fortolkning af elevens problemløsningsstrategier. Man vurderer, hvilke ekstra informationer der førte til selvkorrektionen. Se følgende to eksempler:

Tekst 1: Der boede engang en drage oppe i bjergene.

Mia: Der var [pause] boede engang en drage oppe i bjergene.

Registrering: \checkmark var | sk \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark
boede |

Måske udnyttede Mia sin viden om sætningsstrukturer (syntaks) og måske sin forforståelse om eventyreren til at forudsige, at 'var' kom lige efter 'Der'. Men da hun fik øje på selve ordet, bemærkede hun, at ordene ikke svarede til hendes forudsigelse. I stedet for bogstaverne v-a-r så hun bogstaverne b-o-e-d-e. Og det førte til en selvkorrektion. *En sådan reaktion er tegn på god læseudvikling.* Mia var dygtig til at forudsige, hvad der måtte komme som det næste, men hun var også opmærksom på at repræsentere teksten korrekt. Man kalder dette: *selvkorrektion ud fra tekstens visuelle/lydlige informationer.* Men det er ikke altid, at selvkorrektioner opstår på den baggrund. Se dette eksempel:

*Tekst 2: Pussi var en stor tyk rød kat, som altid var sulten.
Den var meget grådig.*

Nanna: Pussi var en stor tyk rød kat, som altid var sulten.
Den var meget grå / dig / dig / grå /
[pause – ser på læreren] den var meget grådig.

Registrering: \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark \checkmark
 \checkmark \checkmark \checkmark grå | dig | dig | grå | sk
grådig | | | |

Da Nanna kom til ordet grådig, kunne hun ikke læse det umiddelbart. Måske var hun ikke så fortrolig med glosen. Men hun genkendte to orddele i glosen, som oven i købet var meningsbærende hver for sig men ikke i denne kontekst. De gav ikke mening og



passede ikke med syntaksen. Hun blev forvirret, men besluttede så at gå lidt tilbage i teksten og genlæse for at trække på meningen. Dette kaldes *selvkorrektion ud fra tekstens mening*. De gode læsere udnytter de informationer, der er nødvendige for at kunne problemløse og viser, at de magter at finde en fornuftig balance mellem de forskellige informationer i teksten.

Forudsigelse

At kunne forudsige, hvad der kommer som det næste, er omdrejningspunktet for effektiv læsning. Det skyldes hovedsageligt, at det er vanskeligt at fortolke bogstaver og ord uden at kende den kontekst, de står i (Bruner 1985). Alle modne og erfarne læsere forudsiger konstant, hvad der kommer som det næste.

Anden læseadfærd

Den opmærksomme underviser bemærker ikke kun fejl og selvkorrektioner, men også ord, der udelades eller springes over. Nogle gange bliver det oprindelige ord erstattet med et andet, som måske lige så godt kunne have stået der. Andre gange stopper eleven og går tilbage, måske starter han forfra enten

på ordet eller går længere tilbage. Og andre gange læses ukritisk videre, selvom hverken syntaksen er korrekt, eller det læste passer med det, der står. Alt dette registreres i en Running Record.

Problemløsning

Læreren registrerer også, hvordan eleven problemløser. Når en læser ikke umiddelbart kan læse et ord, prøver han måske at finde ud af, hvad der står på forskellige måder. Måske staver han, lyderer, lydglider eller deler ordet op i større eller mindre kendte dele eller starter med de første lyde og læser så hele ordet. Måske lykkes syntesen, måske ikke. Der er mange måder at problemløse på. Se eksemplerne på fire forskellige læsemåder af samme tekst:

Tekst: Hun kunne se børnene svømme i vandet.

- Elev 1: Hun kunne se børnene s/sv/svøm/svømme i vandet.
- Elev 2: Hun kunne se børnene synge i vandet – svømme i vandet.
- Elev 3: Hun kunne se børnene svømm/ e/ svøm/ svømme i vandet.
- Elev 4: Hun kunne se børnene/ i vandet/ – børnene svømme i vandet.

Det lykkedes for hver elev at finde ud af det ord, de ikke umiddelbart kunne læse, og de fandt ud af det på forskellige måder. Selv et enkelt eksempel giver nogle oplysninger, men et mønster fra flere eksempler giver os mere tydelige informationer. Det er vigtigt at få registreret hele problemløsningsprocessen og ikke nøjes med at notere fejlen, hvis læreren skal kunne afdække, om eleven anvender produktive eller uproduktive strategier. Hvis læreren ikke griber ind, når eleven er kommet på afveje, kan det hurtigt blive starten på tillærte læseproblemer. Det er lærerens ubestridte ansvar at bryde dette mønster så hurtigt som overhovedet muligt.

Balance

Når man tager en Running Record, er det interessant at afdække de informationer i teksten, som eleven bruger, og hvordan han eller hun bruger dem. Hvis barnet læser en skøn- eller faglitterær tekst af passende sværhedsgrad, skal vi vide, om barnet aktivt og fleksibelt trækker på informationer fra talesproget, fra sine erfaringer og fra det, der står på tekstsiden. Er eleven lidt forud for det, han eller hun læser, og holder han de forskellige informationer op mod hinanden? Men nogle elever har problemer, fordi de kun anvender én problemløsningsstrategi på bekostning af de øvrige. De støtter sig enten til deres bogstavkendskab eller til bogstav-lydrelationen så meget, at meningen går tabt. Hvis lærere opmuntrer til ensidig brug af grafem-fonemrelationerne hos begynderlæsere, kan det koste læseforståelsen på sigt især hos de elever, der ikke af sig selv bruger flere problemløsningsstrategier.

Der kan ikke anvises nogle 'firkantede' eller hurtige retningslinjer for, hvad effektive læsestrategier består af, bortset fra at det ser ud til, at fleksibel brug af strategier og informationskilder er mest effektive, når læseren bruger sin energi på målet for læsning: at konstruere mening.

Sidste bemærkninger

Running Record er et evalueringssværktøj, der ved systematisk observation og registrering kan opfange læseadfærd hos den enkelte elev under højt læsning af sammenhængende tekster. Running Record kan nemt og hurtigt, på ca. 10 minutter, give læreren indblik i elevens læseadfærd. Det er nødvendigt for at kunne planlægge en målrettet undervisning både på klasseniveau og individuelt. Running Record opgøres både kvantitativt og kvalitativt. Analysen

af Running Record giver mulighed for præcist at beskrive elevens styrke og svagheder i læseprocessen, fordi den er flersidig og fremadrettet og dermed giver læreren flere handlemuligheder. Til slut vil jeg blot understrege, at valget af evalueringssværktøj bør bestemmes af, hvilke oplysninger underviseren ønsker at få i den givne situation.

Denne redegørelse for *hvad, hvorfor og hvordan* i forbindelse med Running Record løfter kun en lille flig af sløret for de mange oplysninger, læreren kan hente fra analysen af en Running Record. Den interesserede læser henvises indtil videre til den originale udgave af Marie Clay.

Referencer

- Bruner J. (1985). Models of the Learner. *Educational Researcher* 14, 6:5-8.
- Clay, M., K. Wangebo (2005). *Børns fornemmelse for skriftsprog*. København: Alinea.
- Clay, M. M. (2002). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (2000). *Running Records for Classroom Teachers*. Auckland: Heinemann.
- Clay, M.M. (1982). *Observing Young Readers: Selected Papers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Auckland: Heinemann.
- Johnston, P.H. (1996) *Knowing Literacy: Constructive Literacy Assessment*. York, Maine: Stenhouse.
- Trabasso, T., & Magliano, J. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21 (3), 255-287.
- Trabasso, T., & Suh, S. (1993). Understanding text: Achieving explanatory coherence through online inferences and mental operations in working memory. *Discourse Processes*, 16 (1-2), 3-34.

LÆSEEVALUERING EFTER 1. KLASSE – HVORFOR DET?

AF DORTHE KLINT PETERSEN, AUDIOLOGOPÆD MED PH.D.-GRAD I LÆSNING, LEKTOR VED CENTER FOR GRUNDSKOLEFORSKNING PÅ DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITETSSKOLE OG INA BORSTRØM, CAND. PHIL. I AUDIOLOGOPÆDI, SELVSTÆNDIG LÆSEKONSULENT I BORSTRØM RÅDGIVNING & UDDANNELSE

En grundig evaluering af elevernes læsning og stavning efter 1. klasse er en forudsætning for en målrettet og individualiseret undervisning. Artiklen belyser med udgangspunkt i udvalgte klasseresultater og eleveksempler, hvordan man med materialet "Læseevaluering på begyndertrinnet" etablerer den nødvendige baggrundsviden, når undervisningen i læsning og stavning skal differentieres.

Hvad kan mine elever, og har de lært det, jeg tror?

De to spørgsmål ovenfor er nødvendige og yderst relevante at stille som underviser. Og svarene danner udgangspunkt for planlægningen af den fremtidige læse- og staveundervisning.

Læseevaluering på begyndertrinnet er et materiale, der ved hjælp af gruppeprøver giver læreren mulighed for at følge elevernes læseforudsætninger og første læse- og staveudvikling gennem begyndertrinnet. Herudover indgår materialer til en supplerende individuel afdækning af risikoelever med mulighed for at få et mere detaljeret billede af deres færdigheder. Denne artikel handler om læseevaluering i slutningen af 1. klasse. Prøverne til skolestart er tidligere beskrevet i en artikel i *Skolestart* (Borstrøm og Petersen, 2009).

Udgangspunktet for udformningen af *Læseevaluering* har været at afdække forudsætninger og færdigheder, der på et givet tidspunkt i skoleforløbet er vigtige for elevernes fremtidige læse- og staveudvikling. Prøverne er udviklet i forbindelse med forskningsprojekter, og udgangspunktet for udvælgelse af prøver har været forskningsbaseret viden om, hvilke færdigheder der på et givet tidspunkt er vigtige for den fortsatte læse- og stavefærdighed. Særligt interesserede kan finde en samlet oversigt over prøvernes pålidelighed og prædiktionsværdi (se link til baggrundsoplysninger i litteraturlisten).

Hvilke færdigheder er vigtige at afdække i slutningen af 1. klasse?

I løbet af 1. klasse er det vigtigt, at eleverne bliver i stand til på egen hånd at læse små lette tekster med forudsigt indhold og stave lydrette ord. Eleverne skal genkende ord hurtigt og præcist og have en strategi, de kan bruge til læsning og stavning af ukendte ord. Fundamentet for udvikling af sikker læse- og stavefærdighed er, at eleverne knækker koden og bliver i stand til at læse ved at give hvert bogstav en lyd og stave ved at give hver lyd et bogstav.

I 1. klasse undervises eleverne i netop denne færdighed, og en lang række undersøgelser har da også vist, at dette kan betale sig. Elever, der bliver undervist systematisk og eksplicit i at omkode fra bogstav til lyd, kommer bedre i gang med at læse selvstændigt. Dette er særlig vigtigt for elever med svage sproglige forudsætninger (Ehri, 2004). Samtidig er det på dette trin den manglende afkodningsfærdighed, der begrænser læseudbyttet. I en amerikansk undersøgelse havde 70 % af de elever, der i 2. klasse havde vanskeligheder med at forstå tekster, også problemer med afkodningen (Catts, 1999).

Når man som underviser i 1. klasse har arbejdet systematisk med at lære eleverne at læse ved at give hvert bogstav en lyd og stave ved at give hver lyd et bogstav, så er det relevant for den videre undervisningstilrettelæggelse at undersøge, om eleverne har fået lært denne strategi.

Prøvehæfterne til slutningen af 1. klasse i *Læseevaluering* afdækker elevernes læsning og stavning af enkeltord og sætter særlig fokus på, hvor gode eleverne er til at læse og stave ved at koble bogstaver og lyde.

Materialet indeholder fire prøver til slutningen af 1. klasse: to prøver, hvor eleverne skal læse enkeltord og to prøver, hvor eleverne skal stave enkeltord.

Prøvehæftet *Ordlæs* afdækker børnenes læsning af enkeltord, og prøven afdækker, hvor hurtigt og præcist eleverne afkoder lydrette ord.

Er en god score på Ordlæs lig gode færdigheder i at omkode fra bogstav til lyd?

Svaret på dette spørgsmål er ikke så enkelt. Det er sandsynligt, at elever med gode færdigheder i at omkode fra bogstav til lyd vil klare ordlæsningen godt, men ved læsning af rigtige ord kan vi ikke være sikre på, hvilken strategi eleverne anvender, når de læser ordene. Det kan være, at eleven har set ordet mange gange før og derfor genkender det umiddelbart. Derfor må der en supplerende prøve til for at afdække elevernes evne til at omkode fra bogstav til lyd. Prøvehæftet *Idas ord* afdækker, om eleverne kan læse ved at give hvert bogstav en lyd. Da prøven består af vrøvleord, kan den kun løses ved at omkode fra bogstav til lyd, så her får man som underviser et mere rent mål for, om eleverne har knækket koden.

Orddiktat og Dinodiktat

I den første læse- og staveudvikling vil der oftest være en meget stærk sammenhæng mellem, hvordan eleverne klarer henholdsvis læse- og staveopgaver, da disse to færdigheder udvikles sideløbende og i gensidigt samspil. Men læsning og stavning stiller forskellige krav til eleverne. Læsning kræver genken-

delse, mens stavning kræver genkaldelse og derfor er mere fonologisk krævende (Elbro, 2007). Omvendt knækker mange børn først den alfabetiske kode i stavning og bliver først senere opmærksomme på at anvende strategien i læsning. Derfor er det relevant både at afdække læsning og stavning i slutningen af 1. klasse.

Formålet med *Orddiktat* er at afdække, om eleverne er i stand til at stave lydrette ord. Prøven består af 12 lydrette ord af varierende længde. Eftersom det er eksisterende ord, kan man ikke vide, om eleverne staver ordene ved at omkode fra lyd til bogstav, eller om de husker ordenes stavemåde, fordi de har set dem tidligere. Derfor indgår prøvehæftet *Dinodiktat*, hvor eleverne skal skrive 12 nonsensord af varierende længde. Ordene i *Dinodiktat* er matchet med ordene fra *Orddiktat*, så de har samme længde og kompleksitet. Derfor vil de fleste elever klare de to staveopgaver på samme niveau. Hvis der er stor forskel på elevens resultat på de to prøver, tyder det på, at eleven bruger forskellige strategier i de to diktater. Eksempelvis kan en høj score i *Orddiktat* men en meget lav score i *Dinodiktat* tyde det på, at eleven ikke er så god til at omsætte fra lyd til bogstav, men husker, hvordan ord staves.

Evaluering af klassens færdigheder med læseevaluering

Hvad kan prøverne fra læseevaluering sige om børn i slutningen af 1. klasse?

Navn	Ordlæs			Idas ord			Orddiktat			Dinodiktat		
	0 - 21	22 - 31	32 - 90	0 - 12	13 - 18	19 - 60	0 - 6	7 - 9	10 - 12	0 - 4	5 - 7	8 - 12
Magnus		47			25			8				7
Catrine		33			13			7				4
Marie Louise		44			30			12				11
Sebastian		38			39			11				9
Rasmus		34			24			10				9
Amalie		26			23			5				5
Natasja		37			36			11				8
Kristine		35			20			11				7
Mia		57			30			12				11
Mathias		20			7			4				1
Julie		39			27			5				5
Ray		70			58			12				10
Nikolaj		42			32			11				12
Sandra		32			20			8				5
Frederik		40			33			10				10
Johannes		41			17			9				8
Simone		33			25			10				9
Lise		4			24			10				10
Trine		34			16			9				6
Albert		41			34			11				10
Freja		36			22			10				8
Isabella		45			11			11				8
Thor		44			30			8				6
Jonas		27			15			9				7

Eksempel på et scoreark for Læseevaluering af en hel klasse i slutningen af 1. klasse. Grøn betyder acceptabel, gul betyder opmærksomhed, og rød betyder særlig indsats

De fire prøver fra *Læseevaluering* til slutningen af 1. klasse afdækker elevernes læsning og stavning af enkeltord. De to prøver med vrøvlord (*Idas ord* og *Dinodiktat*) giver mulighed for at undersøge, om eleverne har knækket koden og udnytter sammenhængen mellem bogstav til lyd. Omkodning fra bogstav til lyd er ordblinde elevers kerneproblem. Derfor er det vigtigt tidligt at blive opmærksom på elever, der har vanskeligt ved dette for at kunne sætte ind med en forebyggende undervisning.

Ovenstående klasseskema viser en klasse, der generelt er kommet godt i gang med læsningen. Kun 10 % af eleverne ligger i det gule eller røde område på læseprøverne. Sådan ser det imidlertid ikke ud, hvis man ser på elevernes stavfærdighed. Her er halvdelen af eleverne under det niveau, man kan forvente på nuværende tidspunkt. Det er således ikke bestemte elever, men klassen som helhed, der halter bagefter med stavningen. Måske har der været rigtig meget fokus på elevernes læsning i denne 1. klasse, og stavningen er blevet glemt. I en sådan klasse vil det være relevant at arbejde koncentreret med stavning af lydrette ord og at differentiere staveundervisningen, så eleverne får opgaver, der passer til deres kompetence. Eksempelvis kan nogle elever skrive hele ordet, mens andre elever skriver første lyd eller første stavelse.

Nedenstående viser en klasse, hvor mere end halvdelen af eleverne klarer sig tilfredsstillende. Men en fjerdedel af eleverne klarer sig utilfredsstillende



på alle delprøver og er ikke kommet i gang i hverken læsning eller stavning. Den kommende indsats i denne klasse må derfor fokusere på at cementere de basale færdigheder hos den svage gruppe, så de knækker koden og bliver i stand til at udnytte sammenhængen mellem bogstav og lyd. Det vil være

Navn	Ordlæs			Idas ord			Orddiktat			Dinodiktat		
	0 - 21	22 - 31	32 - 90	0 - 12	13 - 18	19 - 60	0 - 6	7 - 9	10 - 12	0 - 4	5 - 7	8 - 12
Martin		27			11			6			5	
Clara		50			39			10			12	
Nikoline		21			8			6			3	
Mustafa		18			6			2			1	
Felix		38			24			10			10	
Målthe		33			13			10			10	
Anders		47			33			12			10	
Emanuel		37			26			11			9	
Max		33			18			8			9	
Emma		20			8			9			4	
Alexander		36			11			11			7	
Tobias		56			9			12			7	
Mikkel		70			52			11			11	
Benjamin		34			31			10			9	
Cecilie		40			32			10			8	
Amanda		86			48			12			11	
Olivia		37			26			11			10	
Mahdi		32			22			10			6	
Lukas		25			5			9			4	
Sebastian		16			10			4			1	
Laurits		51			42			12			11	
Rasmus		66			49			12			9	
Patricia		83			47			12			11	
Amalie		75			42			12			10	

Eksempel på et scoreark for *Læseevaluering* af en hel klasse i slutningen af 1. klasse. Grøn betyder acceptabel, gul betyder opmærksomhed, og rød betyder særlig indsats

en god idé at arbejde med to læse-/stavehold i en periode, så eleverne får undervisning, der passer til deres niveau i læsning og stavning.

Evaluering af enkeltelevers færdigheder med læseevaluering

Et centralt spørgsmål er, om elever, der ikke er så langt i deres læse- og staveudvikling i slutningen af 1. klasse, har brug for samme undervisning. For at belyse dette spørgsmål beskrives resultater for tre forskellige risikoelever i en supplerende afdækning med prøverne fra *Individuel Afdækning*.

Mikkel

Mikkel viser ved første øjekast størst problemer i stavning. I *Orddiktat* har han 4 rigtige ud af 12, og i *Dinodiktat* har han kun 1 rigtig ud af 12. For at afdække hvor Mikkel befinder sig staveudviklingsmæssigt, blev der lavet en fejlanalyse af de fejlstavede ord i *Orddiktat* og *Dinodiktat*. Denne analyse viste, at Mikkel har første lyd rigtig i størsteparten af ordene, men at han forsimples ordene og har ofte kun en enkelt stavelse med i sine fejlstavninger, eksempelvis 'pal' for 'pedal' og 'ans' for 'ananas' og 'se' for 'sne'.

I *Ordlæs* har han 27 rigtige, hvilket placerer ham i B-gruppen. Men han laver rigtig mange fejl. De mange fejl tyder på usikker afkodningsfærdighed, og dette ses også i *Idas ord*, hvor han, selvom han ligger i gruppe A med 22 rigtige, laver rigtig mange fejl.

Individuel afdækning af Mikkels færdigheder

På grund af Mikkels resultat i gruppeprøven bliver der foretaget en individuel supplerende afdækning. Den individuelle afdækning til slutningen af 1. klasse består af en bogstavbenævnelsesprøve, to fonologi-

ske opmærksomhedsopgaver, en liste med rigtige ord og en liste med nye ord.

Mikkel benævner alle store bogstaver korrekt, men fejlbenævner de små bogstaver æ, y, k og v. Hans bogstavbenævnelse er lidt langsommere end gennemsnittet. Han er ca. et halvt minut om hver bogstavplade.

Herefter bliver Mikkel bedt om at højt læse en liste med 30 rigtige ord og en liste med 30 nye ord. Ordene i de to ordlister er matchet på længde, kompleksitet og sværhedsgrad, og ordene har 2-9 bogstaver. De nye ord kan kun læses ved at give hvert bogstav en lyd, mens man ikke kan være sikker på, hvilken strategi Mikkel bruger til de rigtige ord. Mikkel læser 5 rigtige ord korrekt, men ikke et eneste nonsensord korrekt. Han læser ordlisterne hurtigt, og de 5 ord, han læser rigtigt, er af varierende længde. Man kan ikke høre, at han prøver at stave sig gennem ordene, og han kommer med bud på samtlige ord og nye ord, han præsenteres for.

Der er to forskellige fonologiske opmærksomhedsopgaver i *Individuel afdækning: Fonologisk analyse* og *Fonologisk subtraktion*. I *Fonologisk analyse* skal man finde et ord, der indeholder en bestemt lyd/stavelse først, sidst eller inde i ordet. Mikkel klarer opgaverne, hvor han skal finde ord, der begynder med en bestemt stavelse, men er usikker i alle opgaver, der handler om enkeltlyde. Han laver 3 fejl i opgaverne med første lyd, og har kun 1 rigtig i opgaverne med lyde sidst eller inde i ordet. Det samme billede ses i *Fonologisk subtraktion*, hvor man skal tage lyde væk forskellige steder i ord (Hvis man siger 'kost' og så tager /k/ væk, hvad bliver der så tilbage?). Her løser Mikkel opgaverne med at tage første stavelse væk, men laver kun 1 opgave rigtig, hvor han skal tage første lyd væk. Mikkel kan ikke løse de opgaver,

	Ordlæs 0-21 22-31 32-90	Idas ord 0-8 9-18 19-60	Orddiktat 0-6 7-9 10-12	Dinodiktat 0-4 5-7 8-12
A		22 (13 fejl)		
B	27 (33 fejl)			
C			4	1

Eksempel på elevvurdering (Mikkel).

Grøn (A) betyder acceptabel, gul (B) betyder opmærksomhed, og rød (C) betyder særlig indsats

hvor han skal tage lyde væk sidst i ord eller inde i ord.

Konklusion og undervisning af Mikkel

Mikkel har store vanskeligheder med at læse og stave ved at give hvert bogstav en lyd. Forklaringen på Mikkels vanskeligheder finder vi i hans resultater på de fonologiske opmærksomhedsopgaver i *Individuel afdækning*. Mikkel bliver usikker, så snart opgaverne handler om enkeltlyd. Mikkels vanskeligheder ligner de vanskeligheder, som ordblinde elever har, og derfor skal man være særlig opmærksom på Mikkels udvikling i den kommende periode. Mikkel har brug for et intensivt lydkursus, hvor han arbejder med fonologisk opmærksomhed og med at koble bogstaver og lyde på et meget basalt niveau.

Rasmus

Rasmus ligger i B-gruppen på *Ordlæs* og *Idas ord*. Han når ikke så mange opgaver, men de opgaver, han når, laver han rigtigt.

I *Orddiktat* har han 8 rigtige ud af 12, og i *Dinodiktat* har han også 8 rigtige ud af 12. En analyse af de fejlstavede ord viser, at Rasmus har første lyd rigtig i alle sine fejlstavninger og har rigtig stavelsesstruktur. Det er de længste ord i diktaterne, som Rasmus har vanskeligheder med, men hans fejlstavninger tyder på, at omkodningen fra bogstav til lyd er nogenlunde sikker i stavning. Eksempelvis skriver han 'beini' for 'bikini', 'tolepan' for 'tulipan' og 'peal' for 'pedal'.

Individuel afdækning af Rasmus' færdigheder

På grund af Rasmus' resultat i gruppeprøven bliver der foretaget en individuel supplerende afdæk-

ning. Rasmus benævner alle store og små bogstaver korrekt, men hans bogstavbenævnelse er ekstrem langsom. Han er halvandet minut om hver af listerne. En sådan langsom mobilisering vil give problemer, når man skal læse og stave længere ord.

Herefter bliver Rasmus bedt om at højtlyse en liste med rigtige ord og en liste med nye ord. Rasmus læser 5 rigtige ord og 10 nye ord korrekt. Han læser ordlisterne ekstremt langsomt. Han læser rigtige ord med 2 og 3 bogstaver korrekt, men får problemer, når ordene bliver længere. Han opgiver mange af de længere ord, og man kan høre, at han giver bogstaverne lyde, men har problemer med at danne syntesen og finde frem til ordet.

Rasmus klarer opgaverne med første lyd i *Fonologisk analyse* uden fejl og laver 2 fejl i opgaverne med lyde sidst i ordet og inde i ordet. Samme billede ses i den fonologiske subtraktionsopgave. Her laver han en enkelt fejl i en opgave, hvor han skal tage en lyd væk inde i ordet. Men han er meget længe om at svare i disse opgaver. Rasmus har tilsyneladende gode forudsætninger for at læse og stave ved at koble bogstaver og lyde.

Konklusion og undervisning af Rasmus

Rasmus har især vanskeligheder i læsning. Han når ikke ret mange opgaver, og i højtlysningsen af ordlisterne har han problemer ved længere ord. Rasmus læser meget langsomt. Han er længe om at benævne bogstaverne og om at svare i *Fonologisk subtraktion*, og den langsomme mobilisering er tilsyneladende kernen i Rasmus' profil. Det vil være relevant at fokusere på Rasmus' læsning i den kommende tid med udgangspunkt i lette tekster, hvor Rasmus kan træne syntesen på korte ord og arbejde med hastigheden eksempelvis via gentagen læsning.

	Ordlæs 0-21 22-31 32-90	Idas ord 0-8 9-18 19-60	Orddiktat 0-6 7-9 10-12	Dinodiktat 0-4 5-7 8-12
A				8
B	23 (1 fejl)	15 (1 fejl)	8	
C				

Eksempel på elevvurdering (Rasmus).

Grøn (A) betyder acceptabel, gul (B) betyder opmærksomhed, og rød (C) betyder særlig indsats

Nikoline

Nikoline ligger i A-gruppen på begge læseprøver, og hun er tilsyneladende en meget hurtig og sikker ordlæser.

I *Orddiktat* er Nikolines resultat imidlertid ikke helt så flot. Hun har 8 rigtige ud af 12 i *Orddiktat*, og i *Dinodiktat* har hun kun 4 rigtige ud af 12. Analysen af de fejlstavede ord viser, at hun især har problemer med vokalerne. Eksempelvis skriver hun 'tylipul' for 'tulipan'. I *Dinodiktat* bruger hun bogstavet e rigtig meget, fx 'drer' for 'drå' og 'kner' for 'knø'. Nikoline er usikker i omkodning fra lyd til bogstav i stavning, og det ser ud som om, hun især har problemer med vokallydene.

Individuel afdækning af Nikolines færdigheder

På grund af Nikolines resultat i gruppeprøven bliver der foretaget en individuel supplerende afdækning. Nikoline fejlbenævner stort og lille å. Hun benævner bogstaverne meget hurtigt og er kun 18 sekunder om hver af bogstavpladerne.

Herefter bliver Nikoline bedt om at højt læse listen med rigtige ord og listen med nye ord. Nikoline læser 20 rigtige ord og 13 nye ord. Nikolines resultat på de nye ord er bekymrende, fordi hun læser væsentlig færre nye ord korrekt i forhold til rigtige ord. Spørgsmålet er, hvilken strategi Nikoline bruger, når hun læser ord. Nikoline læser ordene meget hurtigt og lydstaver ikke, så måske genkender hun ordene umiddelbart.

Nikoline klarer stavesopgaverne i *Fonologisk analyse* uden fejl, men har 2 fejl i opgaverne med første lyd og 2 fejl i opgaverne med lyde inde i ordet og sidst i ordet. Udlyd. Hun laver også fejl i enkeltlydsopgaverne i *Fonologisk subtraktion*. Her laver hun 2 fejl i

opgaverne med første lyd og 4 fejl i opgaverne, hvor hun skal tage lyde væk inde i ord eller til sidst i ord.

Konklusion og undervisning af Nikoline

Nikoline har især vanskeligheder med stavning, og hendes fonologiske færdigheder er ikke helt på plads. I den kommende tid skal der især fokuseres på Nikolines stavning, fx hvor hun udelukkende skriver vokalerne. I læsning skal der arbejdes med at omkode fra bogstav til lyd, så hun har en brugbar strategi, når hun møder ord, hun ikke kender. Nikoline har en tendens til at svare meget hurtigt, så man kan af og til komme i tvivl, om hun ville klare sig bedre, hvis hun tog sig lidt bedre tid. Derfor vil det være hensigtsmæssigt for Nikoline også at fokusere på at tænke sig godt om, inden hun svarer.

Har Mikkel, Rasmus og Nikoline brug for samme undervisning?

Svaret er nej. Deres resultater af såvel gruppeprøver som *Individuel afdækning* viser, at de har helt forskellige vanskeligheder og derfor også har brug for forskelligt fokus i undervisningen.

Mikkel har store problemer både i læsning og stavning og har svage fonologiske forudsætninger. Han har brug for at arbejde på et meget basalt niveau med at koble bogstav og lyd.

Rasmus har primært problemer i læsning og har ikke fonologiske vanskeligheder. Hans største problem er, at han er langsom, og han har brug for at læse lette tekster for at opnå flydende læsning. Nikoline har især problemer i stavning og har særligt brug for at fokusere på vokalerne. Man skal dog også holde øje med den fortsatte læseudvikling, da hendes læsning af nye ord tyder på en vis usikkerhed.

	Ordlæs 0-21 22-31 32-90	Idas ord 0-8 9-18 19-60	Orddiktat 0-6 7-9 10-12	Dinodiktat 0-4 5-7 8-12
A	52 (1 fejl)	31 (2 fejl)		
B			8	
C				4

Eksempel på elevvurdering (Nikoline).

Grøn (A) betyder acceptabel, gul (B) betyder opmærksomhed, og rød (C) betyder særlig indsats



De tre eksempler demonstrerer, hvorfor der er brug for en grundig læseevaluering efter 1. klasse. Hvis man alene placerer elever efter niveau, så kunne disse tre elever få samme tilbud, men artiklen viser, at deres vanskeligheder med læsning og stavning er så forskelligartede, at det er forskellige undervisningstilbud, de har brug for på vej mod udvikling af sikre læse- og stavefærdigheder.

Litteratur

Borstrøm, I. & Petersen, D. K. (2004) *Læseevaluering på begyndertrinnet*. København: Alinea.

Baggrundsoplysninger om prøverne findes i nedenstående link:

<http://www.alinea.dk/~media/Files/Downloads/Alinea/Dansk/Laeseevaluering/Baggrundsoplysninger%20om%20proeverne%20i%20Laeseevaluering%20paa%20begyndertrinnetny%202.ashx>

Catts, H., Fey, M., Zhang, X. & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.

Ehri, L. (2004) Teaching phonemic awareness and phonics: An explanation of the National Reading Panel Meta-analyses i *The voice of evidence in reading research*. Peggy Mc Cardle & Vinita Chhabra (red.) Poul Brookes Publishing, s 153-186

Elbro, C. (2007) *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal

Petersen, D. K., Borstrøm, I. (2009). Læseevaluering ved skolestart – viden om ord, bogstav og lyd. *Skolestart* (4).

SÅDAN OPDAGER DU LÆSEVANSKELIGHEDER I TIDE!

AF LIS PØHLER, PÆDAGOGISK KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING, PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Ja, tænk hvis det var så enkelt! Et lille tjek-kema måske koblet sammen med en kortfattet handlingsplan og VUPTI – så ville alle elever med læsevanskeligheder blive opdaget i tide, og der vil straks kunne sættes ind med den rette undervisning, så vanskelighederne blev overvundet eller i hvert fald minimeret. I denne artikel vil jeg prøve at beskrive, hvad forskellige læseprøver kan bruges til, og hvad der i givne tilfælde kunne være behov for at supplere med. Mit udgangspunkt er, at det er bedre at teste, selv om testen ikke dækker alt end kun at forlade sig på egne fornemmelser. I langt de fleste tilfælde vil testen heldigvis bekræfte egne fornemmelser. Men bare en enkelt overraskelse i hver klasse understreger vigtigheden af at supplere egne iagttagelser med test. Og det hvad enten en elevs testresultat overrasker i positiv eller negativ retning.

Mirakeltesten med den efterfølgende kur er desværre ikke opfundet. Ligesom mirakelkuren mod overvægt, rynker eller hårtab heller ikke er opfundet. Men der er masser af tilbud på markedet. Spørgsmålet er blot, hvad man skal vælge og ud fra hvilke kriterier? Alene det at kunne definere læsevanskeligheder kan være en vanskelighed i sig selv! Skal vanskelighederne defineres i forhold til givne test, gennemsnittet for alderen, elevens funktion i klassen eller i forhold til hvad eleven kunne for et halvt eller et helt år siden? For at kunne tolke testresultaterne rigtigt er det vigtigt at være sig bevidst om, hvad den anvendte test rent faktisk tester – og hvad den ikke tester.

For at få overblik over en hel classes læseniveau bør der mindst en og helst to gange årligt gennemføres en screening, som hjælper læreren med at lave en grovsortering af eleverne efter læsefærdigheder målt i forhold til givne normer. Det er også vigtigt at have for øje, at disse normer er forskellige fra prøve til prøve. Og at resultater fra en test ikke direkte kan

overføres til eller sammenlignes med resultater fra en anden test. Dels skal man kende testenes vurderingskriterier godt, før man konkluderer noget som helst, dels skal man altså altid tage sådanne testresultater med et gran salt. Der kan have været omstændigheder ved selve testafviklingen, som gør, at elevens præstation ligger under det niveau, eleven magter. Det psykiske pres ved at blive testet kan spille en rolle for nogle elever, kedelige oplevelser i hjemmet eller i skolegården kan spille en rolle, men også noget så banalt som misforståelse af, hvad opgaverne går ud på kan spille ind. Scorer en elev uventet lavt i en test – uanset hvilken test det er – bør man som det første tale med eleven om, hvordan han eller hun oplevede testsituationen. Måske er der en helt naturlig forklaring, som slet ikke har noget med uopdagede læsevanskeligheder at gøre!

Gruppelæseprøver

Der er papirbaserede gruppelæseprøver¹ til alle klassetrin (herefter blot benævnt som gruppelæseprøver). Det er materialer, som vi har kendt i mange år, og som de fleste lærere er fortrolige med. Prøverne har den fordel, at de hurtigt og enkelt kan afvikles i klassen. Det tager mellem ti minutter og en time, alt efter hvilken prøve der anvendes. Desuden er indført nationale test, som også fungerer som gruppelæseprøve.

I de papirbaserede gruppelæseprøver indgår hastigheden som et parameter til vurdering af elevens dygtighed. Det vil sige, at langsomme læsere alt andet lige vurderes som svagere læsere end hurtige læsere, hvilket er i modsætning til resultatopgørelsen af de nationale test, hvor det alene er afgørende, hvor svære opgaver eleven kan svare rigtigt på. De papirbaserede test er alle kriteriebaserede (modsat de nationale test, som er normative). Det betyder, at der en gang for alle er sat et kriterium for, hvad der beskriver en dygtig hhv. svag elev ved brug af testen.

Derfor er der lofteffekt på nogle test, dvs. at der billedigt talt er for mange elever, som "banker hovedet mod loftet" og placerer sig i den bedste kategori, fordi kriteriet for en "hurtig og sikker læsning" er sat så lavt at fx 78 % kan opfylde kravet. OS-prøverne er et eksempel på dette. Omvendt er der gulveffekt på andre test, fordi kriteriet for at være en hurtig og sikker læser er sat så højt, at kun fx 5 % kan opfylde kravet. Delprøven *Gedden* i TL1 er et eksempel på dette.

Hvem er det så, der kan siges at være i læsevanskeligheder vurderet ud fra gruppeprøverne? Man skal huske, at dette er screeninger. Det er foreløbige målinger, som giver en pejling på elevens færdigheder. Viser en elev sig at være i vanskeligheder i henhold til resultaterne fra disse prøver, så bør der også her foretages en individuel læseprøve, som kan uddybe og belyse eventuelle vanskeligheder bedre.

OS- og SL-prøverne

OS- og SL-prøverne indikerer med rimelig sikkerhed, om eleven har afkodningsvanskeligheder. Men der er ved at være kraftig lofteffekt på prøverne. De seneste indsamlinger af landsnormer viser, at mellem 70 og 80 % af eleverne placerer sig i kategorierne A1/B1 (OS-prøverne) hhv. A/B (SL-prøverne). Læreren får med andre ord ikke via disse prøver redskab til at differentiere sin vurdering af de "øverste" 70-80 % af sine elever via disse prøver.

Elever, som i OS-prøverne er placeret i kategorierne A2, A3, B2, B3 samt C1, C2 og C3 og i SL-prøverne i kategori C-F, bør alle give anledning til en uddybende undersøgelse. Men det er ikke det samme som at sige, at elever i kategori A1 og B1 (OS-prøverne) eller elever i kategori A og B (SL-prøverne) *ikke* har læsevanskeligheder. OS- og SL-prøverne afskærer med rimelig sikkerhed gruppen af elever med rene afkodningsvanskeligheder. Men elever med forståelsesvanskeligheder eller manglende ordkendskab kan altså godt placere sig i kategorierne B1 (OS-prøverne) eller B (SL-prøverne). Det er derfor vigtigt at supplere disse med andre prøver og iagttagelser, som fokuserer på ordforråd og læseforståelse, ikke mindst hvis elevens placering overrasker positivt: Eleven, som i dagligdagen virker lidt usikker, langsom og/eller tøvende, men som i OS- eller SL-prøven placerer sig i B1/B-kategorien, kan måske klare sig på det konkrete læse-på-linjeniveau, hvilket ofte kan være nok til at klare sig igennem de første 2-3 års læseundervisning. Men de kommer til kort, når der stilles større krav

til læsningen og læseforståelsen. Fra slutningen af tredje klasse vil de fleste elever blive stillet over for læsekrav, hvor de er nødt til af sig selv at danne følgeslutninger, reflektere over det læste og relatere det til det, de ved i forvejen. Vanskeligheder med dette kan ikke afsløres af OS- og SL-prøverne.

LÆS5 og TL-prøverne

LÆS5 (5.klasse) og TL-prøverne (6. – 10. klasse) består af en række tekster i forskellige genrer. Nogle tekster skal nærlæses, andre punktlæses. Nogle skal læses i sammenhæng, hvorved læsehastighed kan beregnes, og suppleret med efterfølgende spørgsmål kan det indikere, om eleven har forstået det læste. I TL1 ind-



går endvidere to ordlæseprøver (en med almindelige danske ord og en med fremmedord). Ordlæseprøverne fra TL1 kan med fordel bruges som supplement til de øvrige TL-prøver og LÆS5, således at elevens afkodningsfærdigheder testes på disse klassetrin.

Det kan også være vanskeligt at tolke resultatet i de delprøver, som angives at måle punktlæsning. Et lille tidsforbrug kombineret med en høj rigtighedsprocent kan *indikere*, at eleven faktisk punktlæser. Men hvad der helt konkret sker inde i elevens hoved, hvordan han læser spørgsmålene på den ene side og finder svarene på den modstående side – det ved man ikke. Og omvendt: hvis eleven bruger relativt meget tid og/eller svarer forkert på mange spørgsmål, så behøver det ikke være udtryk for, at han ikke kan punktlæse. Det kan fx også være udtryk for, at han har svært ved at afkode (derfor tager det lang tid, og der er måske mange ord, som ikke afkodes korrekt), han kan have begrænset ordforråd i forhold til de stillede opgave, således at der faktisk er for mange ord, han simpelthen ikke kender betydningen af. Endelig er der også den mulighed, at eleven faktisk ikke kender til den genre, han skal læse i. Det er de færreste elever, som i dag ved, hvordan man slår op i en telefonbog (Nødhjælp, TL1, Annonce, TL2, samt Miljø og genbrug, TL5). Måske er der endda mange elever, som slet ikke ved, hvad en telefonbog er? Deres opgave bliver således yderligere besværliggjort af, at den kontekst, som opgaven i sin tid er udviklet i, ikke længere hører til elevens dagligdag.

Endelig skal man være opmærksom på, at nogle opgaver (fx *Gedden* i TL1, *Robin Hood 1* i TL2 og *Miljø og genbrug* i TL5) er så svære, at hhv. 76 %, 85 % og 61 % af eleverne ifølge landsnormerne placerer sig i kategorierne K7–K9. Det giver læreren et grafisk billede af en klasse med en meget stor bund, jf. figur 2. I disse prøver er det derfor overordentligt vigtigt at holde klassens og elevens præstation op mod landsnormen og måske se lidt bort fra den genrebeskrivelse, som findes i vejledningen til prøverne. Her beskrives formålet med deltesten *Gedden* fx som "Intensiv læsning af typisk faglig tekst". Hvis teksten reelt var typisk (i forhold til aldersgruppen), så ville der være mange flere end 5 % af eleverne, som ville være placeret i kategorierne K1 (Godt læsetempo og sikre resultater) og K2 (Jævnt læsetempo og sikre resultater). Til sammenligning kan nævnes, at det beskrevne testformål med *Råolie* i TL2 er "Intensiv læsning af svær faglig tekst". I denne placerer 28 % af eleverne sig ifølge landsnormen i kategorierne K1 og K2, så vurderet ud fra elevernes placering ville det have været mere korrekt at beskrive *Gedden* som en svær tekst og *Råolie* som en typisk tekst.

Ved tolkning af resultater skal man således være meget varsom med at konkludere på tekstforståelse på genreniveau, dertil er antallet af opgaver for lille – eller variationen (i virkeligheden) i de forskellige genrer for stor, og landsnormerne for de enkelte deltest er mildest talt meget svingende. Anvendes LÆS5

	Obligatorisk test 2.kl	Frivillig test 3.kl./2.kl-test
Sprogforståelse – Simon	25	32
Sprogforståelse – klassegennemsnit	66	67
Afkodning – Simon	3	20
Afkodning – klassegennemsnit	52	50
Tekstforståelse – Simon	4	17
Tekstforståelse – klassegennemsnit	51	49
Blanke svar/antal passerede opgaver	58 / 121 = 48 %	37/145 = 26 %
Relativt tidsforbrug ¹ - Simon	0,8	0,9
Relativt tidsforbrug - klassegennemsnit	1,4	1,0

Figur 1: Simon går i 3.b. Han (og resten af klassen) gennemførte national test i dansk, læsning i 2.klasse, og de gennemførte den igen som frivillig test i efteråret i 3.klasse. Simon har læsevanskeligheder – det er læreren ikke i tvivl om. Testresultaterne bekræfter dette og giver samtidig et billede af nogle af hans vanskeligheder.

¹) Beregnet som summen af "Anvendt tid" divideret med summen af "Normeret tid". Under "Detaljer elever" kan man for hver elev se, hvilke opgaver eleven har fået, hvor lang tid hver enkelt opgave er normeret til, og hvor lang tid eleven har brugt til besvarelsen. Lægges tallene i de to kolonner sammen får man en samlet "Anvendt tid" og en samlet "Normeret tid". Det relative tidsforbrug udtrykker forholdet mellem disse. Er tallet over 1 har eleven brugt længere tid end normeret, er tallet under 1 har eleven brugt mindre tid end normeret.

og TL-prøverne er det således af største betydning, at læreren hele tiden sammenholder den procentuelle fordeling af klassens elever med landsnormen for den pågældende test.

Nationale test

De nationale test gennemføres lige som de papirbaserede gruppeprøver med en hel klasse ad gangen. Eleverne svarer individuelt på en række spørgsmål, og ud fra disse besvarelser vurderes elevens dygtighed på det testede område. De nationale test er obligatoriske for alle elever og skal gennemføres på det klasstrin, som eleven i følge det skoleadministrative system er indskrevet i. Det gælder, uanset om eleven går i en almindelig klasse på en folkeskole, i specialklasse, på specialskole eller modtager undervisning på intern skole på et opholdssted. Frie grundskoler kan vælge at anvende de nationale test – men de kan også fravælge dem.

De nationale test er normative, dvs. at den enkelte elevs præstation vurderes i forhold til hele gruppens præstation. I dette tilfælde er "hele gruppen" alle elever på samme årgang. Hvert år beregnes en national præstationsprofil¹, så elevens, klassens, skolens eller kommunens niveau kan holdes op mod dette tal. Præstationsprofilen for 2009/2010 på alle tre profilområder i de fire test i dansk, læsning² ligger lige omkring 50. Da skalaen går fra 1 til 100 betyder det, at cirka halvdelen af landets elever ligger under landsnormen (den nationale præstationsprofil). Og sådan er det jo med gennemsnitstal! Men det betyder altså *ikke*, at halvdelen af de danske elever har læsevanskeligheder.

Hvem er det så, der kan siges at være i læsevanskeligheder vurderet ud fra de nationale test? Ja, elever som ligger i kategorien "En del under gennemsnittet" – dvs. scorer 1-10 point i et eller flere profilområder – må under alle omstændigheder vurderes at være i en eller anden form for læsevanskeligheder. I figur 1 er gengivet nogle testresultater for Simon, som er en af de elever i 3.b, læreren har særlig opmærksomhed på.

Efter den nationale test i 2.klasse kunne læreren konstatere, at klassen som helhed lå på et gennemsnitligt niveau i afkodning og tekstforståelse og lidt over i sprogforståelse. Klassen er således som gennemsnit betragtet en helt almindelig dansk 2.klasse vurderet i forhold til de læsefærdigheder, som måles med de nationale test. Men hvis læreren også inddra-

		FORSTÅELSE			
		STØRRE			MINDRE
		20 - 18 (100 - 90)	17 - 15 (89 - 75)	14 - 10 (74 - 50)	9 - 0 (< 50)
TEMPO	HØJERE	K1 Adam 2	K4 Bitten 5	K7 Emma Friderik Ery Helle Jaan Jasper Kasper Kais Mia Oscar A 5	K9 Andrea Brian Carl Dennis Elara Freja Gorm 45
	LAVERE	K2 1	K5 Cecilie 1	K8 Oscar B Peter 2	12
	0		2	12	28

Figur 2: Eksempel på en normal fordeling af elever i en klasse med 24 elever. Robin Hood1, TL2 (7.klasse). Det grafiske udtryk giver læreren en oplevelse af, at der er mange i læsevanskeligheder målt med denne test. Faktat er, at klassens elever fordeler sig som en gennemsnitlig 7.klasse.

ger tidsforbruget, så må hun konstatere, at klassen er relativt langsomt læsende. Dette kan skyldes mange ting. Måske har læreren direkte instrueret eleverne i, at de skal give sig god tid og tænke sig godt om, inden de svarer, fordi hastigheden ikke indgår i vurderingen af elevens dygtighed? Det kan også være, at klassen generelt er vant til at give sig god tid, har fokus på at læse korrekt på linjen og ikke har haft opmærksomhed på at få sat fart på? Det relativt høje tidsforbrug bør i hvert fald give anledning til overvejelser. Hvis der ikke tidligere har været fokus på at få fart på læsningen, så kunne dette testresultat måske give anledning til at gøre det i den næste periode?

Testresultaterne for den frivillige test i 3.klasse giver ikke anledning til de store overvejelser. Klassen som helhed er uforandret på samme niveau (Læreren har valgt at bruge testen til 2.klasse igen i 3.klasse, hun kunne også have valgt at bruge 4.klassetesten). Men i forhold til tidsforbruget er der sket noget! Klassen er nu nede på et tidsforbrug, der svarer til den normerede tid. De har m.a.o. øget læsehastigheden betydeligt i den mellemliggende periode. Det kunne tyde på en højere grad af automatiseret læsning. Men høj læsehastighed er altså ikke et mål i sig selv – det er Simon et tydeligt eksempel på.

Simon ligger meget lavt i både afkodning og tekstforståelse efter testen i 2.klasse. Han fik 37 opgaver

til profilområdet tekstforståelse. Han svarede rigtigt på seks opgaver og blank på resten. De seks rigtigt besvarede opgaver var alle inden for opgaveemnet "Kunne finde en konkret information i en skønlitterær tekst". Men han svarede altså også blank på 19 andre opgaver inden for samme opgaveemne! En nærliggende antagelse er, at Simon opgiver, når der er for meget tekst, eller han ikke kan finde ud af det. Men noget tyder altså også på, at han gør en ihærdig indsats for at løse opgaven. Men alt for mange og for svære udfordringer i træk får ham til at give op og svare blank. Simon er absolut en dreng, læreren skal være opmærksom på. Hans styrkeområde (i forhold til de nationale test) er sprogforståelsen, men præstationen er ikke overbevisende, hverken i 2. eller 3.klasse. Og slet ikke i den klasse han går i. Der er mange fagligt stærke elever.

Læreren kunne vælge at supplere resultaterne fra de nationale test med endnu en gruppeprøve – det vil typisk være OS120, som vælges i 2.klasse og SL60 i 3.klasse. Men dels er begge prøver screeninger lige som de nationale test, dels tester de kun afkodning. Det vil derfor være mere hensigtsmæssigt at bruge både lærerens og Simons tid på en individuel læseprøve.

Individuel gruppelæseprøve

En individuel gruppelæseprøve er naturligvis sprogligt set noget vrøvl. Men det er alligevel den betegnelse, jeg synes er mest dækkende for LUS-skemaet¹. Når eleverne "luses", så foregår det som en individuel iagttagelse af elevens læsning. Men skemaet og tænkningen er placeret i klasserummet, og tanken er, at alle elever i klassen "luses" med jævne mellemrum året igennem. Iagttagelserne kan give anledning til at sætte en yderligere undersøgelse i værk, de er i sig selv ikke nok til at kunne identificere vanskeligheder og planlægge undervisning ud fra.

LUS bygger i høj grad på udvikling af bedømmerkompetence, og der skal arbejdes på bedømmeroverensstemmelse lærerne imellem, når værktøjet bruges. Til trods for at LUS i resultatopgørelsen placerer eleverne på forskellige trin, så er disse trin ikke entydigt defineret, som det er tilfældet i gruppeprøverne og de nationale test. Arbejdes der med LUS, er det således vigtigt at have kontakt til lærere på andre skoler – og med andet elevklientel – for løbende at få justeret sin "normalitetsfølelse" for et givent klasstrin.

Hvordan finder du så eleven med læsevanskeligheder?

Det gør du ved at være fortrolig med det måleinstrument, du anvender! Du skal kende præmisser og rammer for testen eller iagttagelsesmaterialet. Du skal være bevidst om, hvilke dele af læsning der måles med materialet – og hvilke der ikke måles. Du skal være opmærksom på, hvilke normer, testresultaterne holdes op imod, og du skal altid holde testresultatet op imod dine daglige iagttagelser og fornemmelser.

Hvis du har fornemmelsen af, at eleven er i vanskeligheder, så skal du forfølge tanken med forskellige former for test og iagttagelser, så du kan få be- og afkræftet din formodning så hurtigt som mulig.

Hvis du har på fornemmelsen, at eleven fungerer fint, og testen viser vanskeligheder, så skal du supplere med andre test og iagttagelser, som be- eller afkræfter det første testresultat. Det skylder du eleven!

-
1. kl.: OS64. 2. kl.: OS120, 3. kl.: SL40, 4. kl.: OS60, 5. kl.: LÆ55, 6. kl.: TL1, 7. kl.: TL2, 8. kl.: TL3, 9. kl.: TL4 og 10. kl.: TL5. Alle prøverne er fra Hogrefe Psykologisk Forlag, www.hogrefe.dk
 2. Den nationale præstationsprofil for hver test kan ses på Skolestyrelsens hjemmeside: www.skolestyrelsen.dk
 3. Der er nationale test i dansk, læsning til 2., 4., 6. og 8.klasse.
 4. Kirsten Kold Andersson (oversat og bearbejdet): Læseudvikling – bogen om ny LUS, Alinea 2003

SÅDAN KLARER DINE ELEVER SIG BEDRE I DE NATIONALE TEST

AF LIS PØHLER, PÆDAGOGISK KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING, PROFESSIONSHØJSKOLERNE

De nationale test i dansk, læsning tester elevens færdigheder i sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse, vel at mærke inden for de områder som kan testes med en it-baseret test, hvor svarene skal være entydigt rigtige eller forkerte. Så det første, man skal gøre sig klart, er, at gode resultater i nationale test er en nødvendig men ikke en tilstrækkelig forudsætning for at klare sig i danskfaget. Testen er målrettet læsningens grundkomponenter, mens andre væsentlige forhold som fortolkning, valg af hensigtsmæssige læsemåder og –strategier, dramatisering eller oplæsning af tekster (alle eksempler fra trinmål for 8.klasse) ikke kan måles med de nationale test. Læsning af norske eller svenske tekster indgår heller ikke i de nationale test. Det kunne sagtens lade sig gøre at lægge fx en svensk tekst ind i opgavebanken og stille fem spørgsmål til teksten, hvoraf kun et var rigtigt. Men hvordan skulle man så tolke et forkert svar? Hvad fortæller det læreren om elevens færdigheder på området? Svarer eleven forkert, fordi han ikke forstår det svenske, eller er det, fordi han har misforstået teksten? Det kan ikke afgøres ved hjælp af en it-baseret test, som vi kender den i dag.

Men uanset at der er meget, som ikke testes, så er der også meget, der testes¹. Spørgsmålet er, hvad kan du gøre, for at dine elever klarer sig bedre i testen næste år?

Vurdering af elevens dygtighed

Først og fremmest skal du være klar over, at testen er normativ. Det vil sige, at dine elevers præstationer måles i forhold til hele populationens præstation og ikke i forhold til et givent kriterium, som du er vant til fra de papirbaserede gruppeprøver.

Hvis du ser på den nationale præstationsprofil for testene², vil du se, at den for alle profilområder i alle test ligger på mellem 49 og 52 i 2009/2010. Omsat til almindeligt dansk betyder det, at cirka halvdelen af eleverne placerer sig under den nationale præstationsprofil – og cirka halvdelen over. Hvis fordelingen i din klasse nogenlunde svarer til dette, så har du med andre ord en "gennemsnitsklasse". Dine elever kan, hvad de andre elever på årgangen også kan og med indbyrdes variationer, som også er helt naturlige. Du skal derfor heller ikke nødvendigvis blive bekymret for de elever, som ligger under gennemsnit (11-35 point) – men du skal være bekymret for de, der ligger en del under gennemsnit (1-10 point). Du skal også være opmærksom på, at scorerne ikke er et udtryk for antal rigtigt/forkert besvarede opgaver. De nationale test er adaptive, hvilket medfører, at eleven vil svare rigtigt hhv. forkert på mellem 40 og 60 % af opgaverne, uanset om eleven er en dygtig eller svag læser. Det kan være en pædagogisk udfordring at forklare dette for forældre. Måske især forældre til meget dygtige elever? Et eksempel:

Andreas er en meget dygtig elev i 4.klasse. Han scorer 97 i sprogforståelse, 98 i afkodning og 98 i tekstforståelse. Forældrene bliver naturligvis glade for at få den besked, men spørger derefter læreren, hvad Andreas (og læreren) kan gøre, så han kommer op på 100 i alle tre profilområder næste gang. Forældrene viser med det spørgsmål, at de forstår scoren som et udtryk for antallet af rigtige besvarelser. Men sådan hænger det ikke sammen. Når Andreas scorer hhv. 97 og 98, er det udtryk for, at han er blandt de 2-3 % dygtigste elever på sin årgang i hele landet. Hvis han skal op på 100, skal han være den absolut dygtigste. Andreas' præstation er med andre ord afhængig af, hvordan andre elever klarer samme test. Det kan hverken Andreas, lærer eller forældre gøre så meget ved.

SÅDAN bliver dine elever bedre til sprogforståelse

I profilområdet sprogforståelse bliver eleven både testet i kendskab til konkrete ord og til talemåder. Desuden er der opgaver i at udpege homonymer (ord, der lyder ens, men betyder noget forskelligt).

Der findes allerede materiale på markedet med øvelser i talemåder. Spørgsmålet er bare, hvor mange af de talemåder, som er indlært på den måde, der hænger ved? Hvor mange kan eleven huske bagefter? Hvor mange bruger eleven i dagligdagen? Måske var det mere effektivt at rette fokus på talemåder, når de bliver brugt i den daglige undervisning? Du kan jo starte med at gribe i egen barm (!) og tænke over, hvornår du sidst har brugt en talemåde i undervisningen? Og hvornår I sidst har talt om talemåder i forbindelse med de tekster, I læser/hører i klassen? Måske ville det i de yngste klasser være både sjovt og billedskabende at læse og tale om Snøvsen-bøgerne? I de større klasser kunne I måske prøve at analysere en tv-avis og registrere, hvor mange talemåder der rent faktisk anvendes i løbet af sådan en halv time? Talemåderne er en væsentlig del af det daglige sprog, de er med til at skabe billeder og forståelse. Men de kan også give anledning til et lille grin, når de anvendes forkert, så naturligvis skal eleverne lære både at forstå og bruge talemåder i deres skrift og tale.

Ordforrådet ved vi er en meget væsentlig forudsætning for udvikling af læsning. Og det kan ikke pointeres kraftigt nok, at eleverne dagligt skal stimuleres sprogligt. De skal lære enormt mange nye ord i løbet af deres skoletid. Nogle forskere har beregnet, at det svarer til, at de skal lære 12 nye ord om ugen i alle ti skoleår! Man kan købe færdigproducerede udfyldningsopgaver, hvor eleverne træner ordene,

men man kan også overveje, om det er tid og penge værd? Sproget læres nu engang bedst ved at blive brugt aktivt og funktionelt. Med andre ord: dine elever skal tale med dig og med hinanden. De skal læse tekster med ord, de ikke kender. De skal undres over ukendte ord. Hvornår har dine elever sidst bedt dig forklare et ord, du brugte i undervisningen – eller et ord de stødte på i læseteksten? Hvis det er mere end en uge siden, så kunne det måske give anledning til overvejelse, om eleverne får tilstrækkelige sproglige udfordringer? Vær i øvrigt opmærksom på, at mange elever faktisk ikke forstår den eksakte betydning af helt almindelige ord som fx *imens*, *alligevel*, *herefter* – ord som binder sætninger og ytringer sammen, og som det kan være fatalt (i hvert fald i forhold til læseforståelsen) ikke at være opmærksom på.

Jo flere ord eleven kender, jo større sandsynlighed vil han også have for at kunne gætte sig til betydningen af et ukendt ord – hvad enten det står i en kontekst, eller det står som en opgave i nationale test, hvor der er valg mellem fire forskellige svarmuligheder. Opgaverne i de nationale test svarer sådan set til fortidens *Fup eller Fakta*-underholdning på tv. Måske kunne det inspirere til lidt underholdende sproglig i klassen? Del eleverne i mindre grupper og lad hver gruppe finde fx tre ord i ordbogen, som de regner med, at de andre elever ikke kender. Lad dem formulere tre eller fire svarmuligheder til hvert ord (hvoraf kun et er korrekt) og leg *Fup eller fakta* i næste time. Det giver eleverne anledning til at analysere ukendte ord, omformulere ordbogsforklaringen til et for årsgangen forståeligt dansk, finde på nye samt formulere nye og plausible forklaringer. De udvikler med andre ord deres semantiske bevidsthed og strategier til tolkning af ukendte ord.

Sæt to streger, så der bliver tre ord

opgave 1 af 10

Eksempel:
isbilko → is|bil|ko

Klik der, hvor ordet deles

tabuertroskabtyfoner

Svar / gå videre

@valuering.uvm.dk



SÅDAN bliver dine elever bedre til afkodning

Efter de nationale test er kommet til verden dukker der desværre fra tid til anden ordkædeopgaver til fri kopi op på Skolekom. "Desværre" fordi ordkæder er egnet som testmateriale, men de er mildest talt ikke anvendelige som undervisningsmateriale. Eleverne skal naturligvis lære funktionaliteten i opgaven. Det gør de hurtigst og mest enkelt ved at få lov til at lege med demotesten inden selve testafviklingen. De skal vænne sig til opgavens layout, de skal huske, at de skal sætte to streger, så der dannes tre ord – og de skal huske, at alle tre ord skal være rigtige ord. Men de bliver altså ikke mere sikre afkodere af at sidde og opdele 100 ordkæder. Og de lærer slet ikke ordenes betydning af det.

OS-prøverne er anvendt i grundskolerne i årevis, og mig bekendt er der aldrig nogen, der har lavet materiale, der udelukkende træner "læs et ord – udpeg det rigtige billede". Og med god grund. At kunne afkode et ord hurtigt og sikkert er en væsentlig forudsætning for sikker og flydende læsning. Al god begynderundervisning har fokus på at gøre eleverne sikre i dette. Når eleverne bliver lidt ældre, skal de også kunne aflæse låneordene hurtigt og sikkert. Det mest optimale tidspunkt at fokusere på ordenes struktur og fonologi er i forbindelse med stavningen. Når eleven skal stave til et ord, skal han bruge al sin viden om fonologi, ortografi og semantik og få det hele til at gå op i en højere enhed.

Og igen så er det elevens ordforråd, der er en væsentlig forudsætning for en god afkodning. Det er alt

Lav to mellemrum, så der bliver tre ord opgave 2 af 10

Eksempel:

isbilko → is bil ko

Sæt mellemrum, hvor ordet deles

tankeflugtspillefugltandsten

Svar / gå videre

evaluering.uvm.dk

Hvilke ord passer i teksten? opgave 9 af 10

Vælg svar

Han er hverken den bedste på gaden til at løbe eller cykle eller til at klatre i lygtepæle.
 Han kan ikke --Vælg-- særlig højt. Han falder altid over --Vælg-- , når de skal spille fodbold. Han er dårlig til at skyde med vandpistol.
 Faktisk kan Sune ikke finde en eneste ting, han er --Vælg-- til.

Svar / gå videre

evaluering.uvm.dk

andet lige lettere at afkode et ord, man kender, end et ord man ikke kender. Så ved siden af arbejdet med fonologisk opmærksomhed især i de første skoleår og arbejdet med stavning, staveregler og ortografi i hele skoleforløbet, så er fokus på udvikling af ordforråd og begreber en væsentlig forudsætning for at udvikle sikker afkodning.

SÅDAN bliver dine elever bedre til tekstforståelse

Eleverne skal både kunne læse på og mellem linjerne. I de nationale test og i dagligdagen. De skal have opmærksomheden rettet mod de ord, der står i teksten, de ord, der binder teksten sammen, tekstens overskrift osv. Kan de det, så vil de også være bedre i stand til at klare opgaverne i de nationale test.

Det er ikke nok bare at læse meget. Det er heller ikke nok at kunne læse korrekt på linjen. I den daglige læseundervisning bør der hele tiden være fokus på at lære eleven at reflektere over indholdet, danne følgeslutninger (inferens)³, skabe indre billeder og sætte det læste i relation til det, eleven i forvejen ved.

Det er meget vigtigt at fastholde, at også de svageste læsere skal have opgaver, som hjælper dem til at reflektere over indholdet, danne følgeslutninger, indre billeder osv. Udvikling af læseforståelse foregår i gensidigt samspil mellem afkodning, sprogforståelse og tekstforståelse. Der skal være fokus på alle felter hele tiden – og fra første dag. Det er vigtigt, at eleverne lærer, at de læser for at skabe mening med teksten. Nogle elever lærer sig desværre, at de læser for at læse korrekt på linjen. Derfor er det vigtigt at tale om teksterne. Ikke kun om det var en god eller dårlig historie men om konkrete forhold i teksten. Eleverne skal lære at sætte ord på "hullerne i teksten".

I teksten, som er gengivet nedenfor, er der masser af huller i teksten, som eleverne skal udfylde, og der er grundlag for dannelse af indre billeder. Ud fra teksten kan eleverne fx slutte, at mormor har en

bil, at hun er i arbejde, at hun syr tøj til damer, og at damerne prøver det tøj, mormor syr, så mormor kan rette til, så det sidder flot. Alt sammen selvfølgelig for den trænede læser, og for mange af de elever, som er vant til at få læst historier op og tale om dem. Men nogle elever danner ikke af sig selv de følgeslutninger og de indre billeder. De har simpelthen ikke fået lært sig, at det er sådan man gør, når man skal forstå en tekst. De har brug for en lærer, som igen og igen hjælper dem til at få øje på de indre sammenhænge i teksten.



Hos Mormor

Nanna elsker
at være hos mormor.

Mormor er så sød.
Hun kører Nanna
i skole hver dag.
Og henter hende,
når hun har fri.

Mormor syr
for folk.
Så hun er
hjemme
hele dagen.

16

Der kommer
tit damer,
som prøver tøj.

De står foran
det store spejl.

Det er sjovt
at se på.

Der sker altid noget
hos mormor.



Uddrag fra Hanne Leth: *Vores baby, lille Dingo*, Gyldendal, 1999

Summa summarum

Dine elever vil klare sig bedre i de nationale test i dansk læsning, hvis de bliver tilbudt en gedigen, relevant og alsidig danskundervisning, hvor der både dagligt er fokus på samtale, læsning og skrivning. Hvor læreren har føling med den enkelte elevs viden, erfaringer, forståelse og sproglige forudsætninger, og hvor eleven føler sig tryk og tør kaste sig ud i eksperimenter med ord, tolkning og formulering.

- 1 For yderligere information om indhold, struktur, tolkning og ideer til opfølgning af de nationale test se: Lis Pøhler og Søren Aksel Sørensen: *Nationale test og anden evaluering af elevens læsning*, Dafolo, 2010.
- 2 Findes på Skolestyrelsens hjemmeside under menuen "Nationale test".
- 3 Se fx Ida Buch-Iversen: "Det står jo ikke i teksten!" – inferenser i lesing, artikel i "Norden læser og skriver", Nationalt Videncenter for Læsning, 2010. Publikationen kan downloades fra www.videnomlaesning.dk.

ANMELDELSE AF: LAD SPROGET BÆRE...

AF RUTH MULVAD, LEKTOR, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Britt Johansson & Anniqa Sandell Ring: *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken.* Hallgren & Fallgren. Stockholm 2010

Det er i dag ikke alene et erkendt behov, men også et formuleret krav i fagenes Fælles Mål 2009, at faglærere skal arbejde med læsning og fagsprog som en integreret del af fagdidaktikken. Det er jo noget af en udfordring som – hvis den skal løftes med succes – kræver både megen udvikling og forskning. Og da det er en global trend at løfte fagsproget frem, så er der god grund til at kigge ud over landets grænser for at hente inspiration, fx til Sverige, nærmere bestemt omegnen af Stockholm, Knutbyskolan. I denne bog får man et særdeles spændende og kvalificeret kig ind i denne skoles genrepædagogiske undervisningspraksis.

Bogens titel *Låt språket bära* peger på den centrale rolle, som sproget spiller i genrepædagogikken. Den beskrives med tre ben: det ene ben er Vygotskys sociokulturelle læringsteori (Zonen for Nærmeste Udvikling). Det andet er en teori om (skole)genrer udarbejdet af Jim R. Martin og Joan Rothery. Det tredje er den systemisk funktionelle lingvistik (SFL), som har M.A.K. Halliday som ophavsmand.

Det er ikke så lidt omtænkning af gamle vaner, som bogen sætter på programmet. At bogen lykkes med det skyldes ikke mindst, at begge bogens forfattere selv er dybt involverede i skolens hverdag. Her er det lærerpersonligheder, der taler ud fra deres egne mangeårige undervisnings erfaringer og udviklingsarbejder.

Undervisningseksempler som omdrejningspunkt

Bogen indledes med et par kapitler, som i kort form introducerer til bogens forståelse af begrebet genre: på et teoretisk plan kan de konkrete genrer, som vi møder i (skole)kulturen, sammenfattes i grupper med særlige prototypiske træk: beretterfamilien, faktafamilien og den evaluerende familie.

Hvert af bogens tre hovedkapitler introducerer til forskellige eksempler på genrer i den pågældende familie: tekststrukturer og sproglige mønstre samt det metasprog som den systemisk funktionelle lingvistik (SFL: en sprogteori som kan indfange, hvordan sproget skaber betydning) bruger til at begribe teksterne med – alt sammen med eksempler på undervisningsforløb som omdrejningspunkt.

Der er i alle bogens kapitler mange praktiske vejledninger til læreren, skemaer af mange forskellige slags både til lærernes planlægning og til brug i undervisningen. Også om evaluering af elevers fagsproglige udvikling er der mange pædagogiske overvejelser samt praktiske anvisninger og skemaer. Hvert kapitel afsluttes med en kort sammenfattende beskrivelse af begreber fra den funktionelle grammatik, som har været i spil og en skematisk oversigt over genrefamiliens grundlæggende træk. Det kan lyde indviklet, men er altså i bogen lige til at gå til.

Et eksempel på et genrepædagogisk forløb

Lad mig illustrere bogens pædagogiske ide med et eksempel på et undervisningsforløb fra Kapitel 6 *Faktafamilien*. Undervisningen handler om *Rapporter* (da: informerende beskrivelser), som i denne biologiundervisning på 4. klassetrin bruges til at beskrive planter og systematisere dem i plantefamilier. Forløbet består af fire faser:

1. fase: Opbygning af kundskab/ pædagogisk engagement

Denne første fase er en optakt til hele forløbet og strækker sig over flere uger. Eleverne får en masse planter og plantedele, som de sorterer, og efterfølgende diskuterer de deres klassifikationer. Dernæst tager klassen på ekskursion og efterbehandler turen i ord og tegninger af forskellige slags planter og arbejder videre med inddelinger af dem på mange forskellige, kreative måder, og de udbygger deres viden bl.a. ved at se film.

Til sidst i dette indledende forløb samler klassen alle de fagord sammen, som de indtil nu har mødt, og hænger dem op, så de er synligt tilgængelige for alle elever.

Pointen med denne fase er, at eleverne ikke alene får faglige forkundskaber, men også at de begynder at lære fagtermer i en sproglig ramme, som de behersker: et overvejende berettende mundtligt sprog.

2. fase: Modellering og dekonstruktion

Med denne faglige viden i bagagen og på væggene i klasserummet, tager klassen fat på en fagtekst, som de læser i fællesskab. Under læsningen fokuseres på hvordan sproget arbejder i den slags tekster. Elevernes opmærksomhed rettes især på, hvordan en systematisk beskrivelse af en plante kommer til udtryk i tekststrukturen. Eleverne forsynes med et skema inddelt i seks felter med de faglige termer for hver teksttrin skrevet på (klassifikation, udseende, voksested, osv.), og de får endnu et skema, som kan guide dem i deres sammenligning af planternes forskelle og ligheder, når eleverne skal klassificere dem i familier.

Pointen i denne fase er, at eleverne stilladseres til at kunne anvende det fagsprog, som bruges til at beskrive planter i en faglig systematik.

3. fase: Fælles tekstkonstruktion

Elever og lærere skriver nu i fællesskab en beskrivende tekst. Eleverne kommer med forslag til, hvad der skal stå i teksten, som læreren skriver på tavlen eller på et whiteboard. Det kan på mange måder minde om den gode gamle, svenske metode LTG (Læsning på Talets Grund, Ulrika Leimar 1978), men med afgørende forskelle i lærer- og elevroller. Læreren er eksperten. Hun tænker højt over skriveprocessen og forhandler undervejs med eleverne om, hvad der er den bedste sprogbrug. Eleverne har allerede en begyndende ekspertviden med fra den foregående undervisning, således at de kan komme med kvalificerede forslag, og de har en baggrund og et metasprog til at foretage de endelige valg af sprogbrug.

Formålet med en fælles tekstproduktion er, at eleverne får deres tidligere viden om emnet, sproget og tekstopbygningen i spil – en viden som læreren samtidig også udbygger. Og eleverne får under den praktiske tekstproduktion viden om og begreber for, hvordan man skriver den slags faglige tekster.



4. fase: Elevernes selvstændige produktion af en tekst

Frem til denne fase er der i dette tilfælde gået ca. en måneds undervisning med en række forskellige aktiviteter, hvor eleverne har haft mulighed for at tale og skrive om emnet på mange måder.

Forløbet afsluttes med, at eleverne på egen hånd i par skriver faglige tekster af samme slags med et tilsvarende indhold. Klassen har arbejdet med frøplanter parallelt med, at en anden klasse har arbejdet med sporeplanter. Ind imellem har klasserne fremlagt for hinanden. Nu bliver denne classes opgave at skrive en tekst om sporeplanter. Hver elev får en makker fra den anden klasse, som er ekspert i sporeplanter, og kan gøre brug af de notater mv., som de har fået undervejs fra parallelklassen, og hvad de ellers kan indhente af informationer, fx læsning af fagtekster om sporeplanter på nettet, i bøger osv. Og bagefter er det naturligvis omvendt: parallelklassens elever skal skrive om frøplanter sammen med en ekspert i frøplanter.

Dialogisk, stilladseret opbygning af faglig og fagsproglig viden

Hvad er det særlige i denne måde at integrere et fagsproglige dimension i fagundervisningen på?

For det første springer det i øjnene, at fagteksten inddrages på et sent tidspunkt i forløbet: eleverne opbygger grundige forkundskaber i en hverdagsproglig ramme, således at de er fagligt rustede til at læse den sprogligt krævende fagtekst.

For det andet at der både læses og skrives i fællesskab. Herigennem stilladseres eleverne ind i fagsproget, samtidig med at de får sproglige begreber om tekstopbygning og sproglige mønstre.

For det tredje at der skrives hele fagtekster, hvilket er et fundamentalt træk i genrepædagogikken: skrivning af hele fagtekster er en motorvej ind i elevernes fag(sprog)lige udvikling.

Eleverne føres således gradvist ind i den faglige og fagsproglige verden, trin for trin, i dialog med hinanden, lærer og tekster, både dem de selv producerer, og dem de læser.

Eksemplet Knutbyskolan er allerede inden bogens udgivelse løbet i forvejen til Danmark. Britt Johanson har holdt flere oplæg i Danmark, bl.a. på *Status*

for *Læsning 2010*, og der er mange af de danske lærere, både i grundskole og på professionshøjskoler, som har taget turen til Stockholm for at besøge skolen. Med udgivelsen af *Låt språket bära* får alle i Danmark – og i Norden – nu også adgang til Knutbyskolans inspirerende genrepædagogiske univers.

Flere undervisningseksempler fra Knutbyskolan kan ses på den svenske Utbildningsradions hjemmeside: www.ur.se – søg på genrepædagogik.

ANMELDELSE AF:

LØFT LÆSEUNDERVISNINGEN

IMPLEMENTERING AF LÆSEVEJLEDNING I SKOLEN

AF KIRSTEN FRIIS, MA I SPECIALPÆDAGOGIK OG LÆRER, PÆDAGOGISK OG FAGLIG KONSULENT
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING, PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Jørgen Frost (2010) *Løft læseundervisningen. Implementering af læsevejledning i skolen*. Dansk psykologisk Forlag

Læsevejlederen kan blive drivkraften i skoleudvikling, når skoleledelsen giver læsevejlederen legitimitet og opbakning til at udføre sin funktion, og når skoleledelsen sætter forskningsforankret læseundervisning øverst på den pædagogiske dagsorden. Effekten er størst, når en hel kommune enes om dette – som Frogn kommune i Norge. Frost inddrager læseren i tankerne bag og erfaringer med dette skoleudviklingsprojekt "som et bidrag til debatten om, hvordan man skaber bedre betingelser i skolen med hensyn til at forbedre læseundervisningen", idet "erfaringerne kan hjælpe andre til at komme endnu længere" (s.11). Bogens målgruppe er derfor også meget bred, da skoleudvikling og læseundervisning i dette perspektiv vedrører næsten alle skolens aktører og interessenter. Den henvender sig til læsevejledere, skoleledere, skolepolitikere, ansatte i skoleforvaltningen og lærere, men også til undervisere og studerende på læsevejleder- og læreruddannelsen.

Alt i alt inspirerer bogen til at udvikle og kvalitets sikre den enkelte skoles læseundervisning, selvom der savnes et kapitel, som relaterer de norske erfaringer til (rammerne for) dansk pædagogisk praksis.

Der er stor forskel på læsevejledning i Norge og i Danmark, for netop på dette område er Danmark et foregangsland. Det er lovpligtigt, at der på alle danske skoler er læsevejledere, selvom læsevejlederfunktionen varierer meget i indhold og timetal. Der er etableret en fælles bekendtgørelsesbelagt læsevejlederuddannelse med en detaljeret overordnet studieordning. Sådan er det ikke i Norge, hvor udformning af en eventuel læsevejlederuddannelse foregår på de enkelte institutioner/universiteter, og hvor der ikke er krav eller kutyme for læsevejledere på de enkelte skoler. Set i dette perspektiv savnes

et uddybende kapitel rettet mod danske forhold, som mere konkret peger på, hvordan erfaringerne fra Frogn kommune kan bruges i dansk praksis. Lena Bülow-Olsens glimrende forord til den danske udgave af bogen er en appetitvækker til et sådant meget savnet kapitel.

Bogen egner sig derfor bedst som udgangspunkt for drøftelser i studiegrupper, hvor deltagerne selv graver de for dem relevante pointer frem. – Det er måske ikke så tosset endda, for gennem sådant et arbejde bliver skolen den lærende organisation, som Frost argumenterer for. Skoleudvikling er et resultat af skolens egne processer, og viden om læseundervisning skabes i samarbejde med læsevejlederen – den leveres ikke.



Læseundervisningens missing link?

I første kapitel *Optimal læseundervisning for alle* skitserer Frost kort nogle vigtige læseforskningsresultater og deres undervisningsmæssige konsekvenser. Først slås det fast, at alle lærere, ikke kun dansklærere, skal have viden om læsning. Det pædagogiske arbejde med læsning skal desuden være sammenhængende og koordineret gennem hele grundskoleforløbet, ligesom et samarbejde mellem dagtilbud og skole/indsikling må være etableret. Frost peger desuden på, at med "en god tilrettelæggelse giver specialundervisning gode resultater", og den "fører

ikke til stigmatisering" (s.17). Når der satses på elever i risikozonen, vil det desuden have en positiv afsmittende effekt på hele klassens læseniveau. "Men hele den måde, specialundervisningen organiseres på, trænger til gennemgribende fornyelse og kvalitetsløft" (s.17). Evaluering er nøglen og må ske på flere måder. Udover at udvikling af elevens læsefærdigheder dokumenteres gennem test og portfolio/mappevurdering, fremhæver Frost metoden "response to intervention"¹, idet læreren skal blive mere bevidst om, hvordan den enkelte elev i klassen reagerer på undervisningen for så at kunne "differentiere i forhold til tiltag og ikke i forhold til mål" (s.105).

I kapitlet peges på flere væsentlige og spændende tiltag end de her nævnte:

- Læseundervisning må (i højere grad) fokusere på at udvikle barnets/elevens ordforråd både i dagtilbud og gennem hele skoleforløbet. Indsatsen og udviklingen må følges nøje og evalueres løbende. Frost henviser bl.a. til Biemiller², som omtaler "ordforrådet som the missing link i læseundervisningen" (s.14). Måske er det et nyt indsatsområde i dansk læseundervisning?
- Der gives et konkret forslag til, hvordan læseundervisningen i indskoling kan organiseres, når der tilføres 4-5 ekstra lærertimer pr. uge. Måske et alternativ eller supplement til de mange tiltag i form af 'reading recovery'³, 'læseløft'⁴ og VAKS⁵ i de danske skoler?

Forskning viser med andre ord, at optimal læseundervisning involverer hele skolen, og at indsatsen må rettes både mod individ- og systemforhold.

Læsevejledning som krumtap

Andet kapitel giver et indblik i forskningsteorier for skoleudvikling, når skoler forstås som lærende organisationer. Frost kritiserer samfundets forsøg på at styre og effektivisere hele skolens liv gennem top-down-styring og øget kontrol, hvilket "er det stik modsatte af, hvad forskningen peger på som vigtigt for at opnå bedre resultater", ja forskningen viser endda, at dette "vil hæmme skolens muligheder for at opnå bedre resultater på længere sigt" (s.31). Arenaen for skoleudvikling er således fyldt med konflikter og barrierer, og her bliver skoleledelsens opgave at skabe rum for udvikling af læseundervisningen. Læsevejlederen er placeret mellem skoleledelsen og den øvrige lærergruppe og har derfor via sit samarbejde med ledelsen indflydelse på beslut-

ninger vedrørende læseundervisning. Herigennem vil læsevejlederen "gradvis..få bedre betingelser for at udføre sin mission som vejleder for læseundervisningen. Og det kan føre til, at skolens læseresultater også gradvis vil kunne forbedres" (s. 103). Læsevejledning bliver således en krumtap, når kvaliteten af en skoles læseundervisning skal løftes, og Frost inddrager som støtte for dette synspunkt anbefalingerne fra Evalueringsinstituttets rapport *Læsning i folkeskolen*, 2005.

Aktionsforskning i læsevejlederuuddannelsen?

Den norske læsevejlederuuddannelse på Oslo Universitet skitseres i kapitel 3, og den adskiller sig på mange måder fra den danske uddannelse. Den norske er nært knyttet til den studerendes skolepraksis og involverer også i en vis grad dennes skoleledelse, idet hensigten er, at læsevejlederen gennem sin uddannelse skal igangsætte og forestå en udvikling af skolens læseundervisning. Indsatsområdet aftales med skoleledelsen og støttes af uddannelsesstedet. Måske en ide til efteruddannelse af danske læsevejledere? Det tydeliggør læsevejledningens betydning for praksis overfor ledelsen, ligesom skoleledelsen også legitimerer læsevejlederens arbejde. Måske vil et sådant efteruddannelsesforløb støtte de danske læsevejledere, som har svært ved at udøve deres funktion på deres skole, fordi de befinder sig i et kollegialt krydspres, mangler en funktionsbeskrivelse og/eller savner arbejdstid til at udføre deres funktion.

Læsevejledning gennem hele grundskoleforløbet

Kapitel 4 giver et indblik i, hvordan de forskellige skoler i Frogn kommune har forsøgt at implementere læsevejledning på hver deres måde – både vedrørende indhold og tildelte resurser. Skolernes erfaringer formidles og analyseres enkeltvis og uden tydelig struktur eller læseranvisninger, og det gør læsningen af dette kapitel lidt tung. Men her er mange gode ideer til, hvordan læsevejledning kan organiseres, og hvad læsevejledning kan indeholde igennem hele skoleforløbet.

Der kan være en tendens til, at læsevejledning og tidlig indsats prioriteres i indskoling. Det viser erfaringerne fra Frogn kommune, men de viser også, at elever og lærere er åbne over for en markant indsats på mellemtrinnet og i de ældste klasser – og der gives ideer til, hvordan en sådan indsats kan opstar-

...der havde det pludselig »Pffff!« som om
...ad al en cykelslange, der lød som
...Sammen og sad med et ganske lille
...Hans legende var hans to ikke strammet med
...sammen med ham, så hans livsmønstre var
...Hans bukser og hans skorte og hans
...sikke om ham, fordi det var så
...Han var 1 meter og 50 centimeter og
...målte han kun 1 meter og 50 centimeter. Man kan
...sætte et temmelig stort mål på
...»For himlens skyld, hvad er det for en
...»Aner det ikke«
...»Du er pludselig blevet så
...»Er jeg ikke?«
...»Kan du se at det er en
...»Faderen rejste sig og gik
...»Kom med mig«
...»Hans en lille smule
...»Hans en lille smule

tes selv med et meget lille timetal. Måske værd at overveje her efter den sidste PISA-undersøgelse⁶...

Vend én sten eller flere sammen

Frost konkluderer i kapitel 5, at *"Kvalitet i læseundervisningen kræver, at man vender hver en sten"* (s.101). Det er med andre ord en kompliceret proces, som kan startes mange steder, alt efter hvilken sten skolen vender. En proces, som fortsætter, da der altid er flere sten at vende. En sten kræver måske, at flere sten samtidig vendes? På denne måde løftes læseundervisningens kvalitet kontinuerligt, og skolen udvikles som lærende organisation og ikke ud fra den politiske managementtænkning, som Frost tager afstand fra: *"Den kommunale ledelse og administration må tænke troværdighed før resultater, og troværdighed opnår stat og kommune hos lærerne, når resultatkrav og arbejdsvilkår er afstemt efter hinanden"* (s.107). Frost appellerer således til alle skolens aktører og interessenter om at arbejde for – og med – optimering af en forskningsforankret læseundervisning.

-
- 1 Barnett, D. W. m.fl. (2004) Response to Intervention: Empirically Based Special Service Decisions From SingleCase Designs of Increasing and Decreasing Intensity. *The Journal of Special Education*, 38, 2, 66-79
 - 2 Biemiller, A. (2001) Teaching Vocabulary: Early, Direct and Sequential. *American Educator* (25), 24-29
 - 3 Fx: Clay, m.m.; Wangebo, K. (2005) *Børns fornemmelse for skriftsprog. – Hvordan gør man når man læser?* Alinea
 - 4 Fx: Østergaard, A.M.; Kjær, G. (2007) *Erfaringer med Læseløftet*. Forlaget LÆS
 - 5 Fx: Bek, K.B. En VAKS strategi? – et speciale om en afprøvning af et materiale til intensiv og systematisk ordblindeundervisning. *Nyt om ordblindhed*, nr. 61, 2009. DVO. <http://www.dvo.dk/index.php?id=429> (dato: 2011.01.20)
Borstrøm, I.; Arnbak, E. (2009) *VAKS Vejledning*. Gyldendal
 - 6 Egelund, N. (red.) (2010) PISA 2009. Bind 1 – Resultat rapport. Dafolo
Egelund, N. (red.) (2010) PISA 2009. Bind 2 – Teknisk rapport. Dafolo

SÆT X I LÆSEKALENDEREN

I 2011 står Nationalt Videncenter for Læsning, professionshøjskolerne for en række nye kurser og konferencer, der sætter fokus på læsning, skrivning og sprog. Sæt allerede nu kryds i kalenderen.

Temadag: Nationale test i dansk, læsning

11. april

De obligatoriske nationale test i dansk, læsning i 2., 4., 6. og 8. klasse har allerede været genstand for en del opgaver på læsevejlederuddannelsens modul 3, og de vil givetvis også indgå i opgaver i såvel grunduddannelse som videreuddannelse af lærere. Det er derfor væsentligt at underviserne på disse uddannelser har et indgående kendskab til testene. Kurset henvender sig især til undervisere på læreruddannelsen og læsevejlederuddannelsen, men alle interesserede er velkomne. Kurset afholdes i Odense.

Veje til læsning – landsdækkende konference for læsevejledere

27. og 28. april

Hvad sker der på læseområdet i 2011? På konferencen kan du høre de nyeste resultater fra vores udviklingsprojekter, forlagene præsenterer nye materialer om læsning og skrivning, og endelig afslører vi resultaterne af HOT2011, Nationalt Videncenter for Læsnings og Dansklærerforeningens årlige undersøgelse af hvad der er hot, og hvad der burde være hot på læseområdet. Konferencen afholdes i Århus.

Status for Læsning 2011

8. september

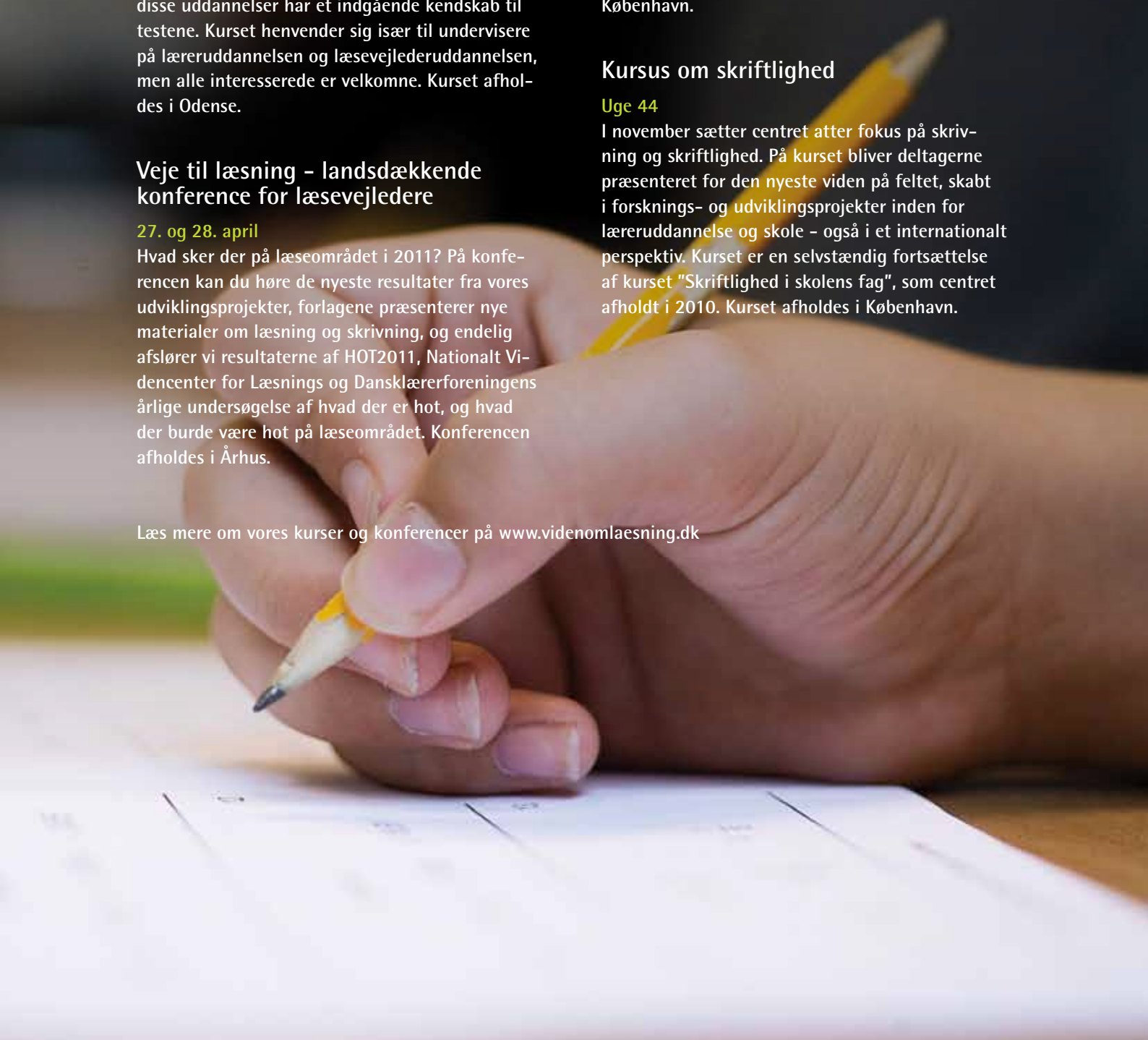
Hvert år, på FN's internationale læsedag, afholder Nationalt Videncenter for Læsning konferencen Status for Læsning. I år er det femte gang, videncentret markerer dagen med en konference for alle læseinteresserede. På konferencen giver vi et nordisk billede af, hvor den aktuelle læseforskning befinder sig lige nu. Konferencen afholdes i København.

Kursus om skriftlighed

Uge 44

I november sætter centret atter fokus på skrivning og skriftlighed. På kurset bliver deltagerne præsenteret for den nyeste viden på feltet, skabt i forsknings- og udviklingsprojekter inden for læreruddannelse og skole – også i et internationalt perspektiv. Kurset er en selvstændig fortsættelse af kurset "Skriftlighed i skolens fag", som centret afholdt i 2010. Kurset afholdes i København.

Læs mere om vores kurser og konferencer på www.videnomlaesning.dk





**NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING**
PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Nationalt Videncenter for Læsning

Titangade 11

2200 København N

E-mail: info@videnomlaesning.dk

www.videnomlaesning.dk