

PROJEKTRAPPORT

---

# STRUKTUREREREDE TEKSTSAMTALER

---

L I S P Ø H L E R  
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

## Strukturerede tekstsamtaler

Lis Pøhler

April 2015

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Kirsten Fobian Kovacs

Foto: Anders Hviid og Christian Lund

Indhold og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst Et Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

Nationalt Videncenter for Læsning

Titangade 11

2200 København N.

E-mail: [info@videnomlaesning.dk](mailto:info@videnomlaesning.dk)

# FORORD

En forbedret kompetence til at forstå skrevet tekst vil på længere sigt styrke elevernes muligheder for aktiv deltagelse i samfundet og for fortsat læring. Men tekstforståelsen udvikles lettere for nogle elever end for andre. Med dette projekt sættes fokus på udvikling af tekstforståelse hos 13-16-årige med elever med enten autisme eller generelle indlæringsvanskeligheder. Heldigvis har Nationalt Videncenter for Læsning åbnet dørene for projektet, hjulpet med fondsansøgninger, holdt styr på regnskab og sidst, men ikke mindst: Nationalt Videncenter for Læsning hjælper med at formidle projektresultaterne via hjemmeside, trykning af rapport og ved at give plads til præsentation på konference i maj 2015. Tak for det!

Der er ikke meget forskning og ikke mange udviklingsarbejder, som har fokus på udvikling af tekstforståelse for disse elevgrupper. Derfor en stor tak til TrygFonden og Undervisningsministeriet for støtte til gennemførelse af projektet i Danmark, Finland og Sverige og til Nordisk Ministerråds fond NordPlus Horizontal for støtte til rejser, møder og ophold. Støtten fra NordPlus bevirker også, at vi har mulighed for at præsentere projektet ved kurser og konferencer rundt om i Norden i skoleåret 2015/2016.

Projektet er et praksisforskningsprojekt, så det er helt afhængigt af, at der er skoler, lærere, forældre og elever, som vil være med. En stor tak for godt samarbejde skal derfor lyde til de deltagende skoler:

- Ellebækskolen, Køge Kommune, Danmark
- Frederiksgård Skole, Københavns Kommune, Danmark
- Herfølge Skole, Køge Kommune, Danmark
- Kasperskolen, Ballerup Kommune, Danmark
- Kyrkostrands-Jungmans skola, Jakobstad, Finland
- Zacharias Topeliuskolan, Helsingfors, Finland
- Ljungenskolan, Vellinge, Sverige
- Sofielundsskolan, Malmö, Sverige.

For at sikre anonymitet for lærere og elever vil alle i rapporten blive omtalt med dansk klingende navne – uanset hvilket land de kommer fra. Skolerne er efter eget ønske nævnt med navns nævnelse her, fordi de gerne vil stille sig til rådighed, hvis andre skoler skulle have lyst til at prøve kræfter med metoderne.

Endvidere tak til professor Vibeke Hetmar, som har hjulpet med at strukturere analysen af de mange timers videooptagelser, og til lektor Dorthe Klint Pedersen, som har hjulpet med at analysere de indsamlede læseprøveresultater og strukturere rapporten. En særlig stor tak til Dorthe Klint Pedersen for at være trådt til midt i projektet og med fin indlevelse og forståelse har formået at få styrket projektets forskningsforankring.

Sidst, men ikke mindst tak til Torben Pøhler, som har været projektkonsulent for skolerne i Køge Kommune, og Ulla Stina Åman, som har taget et stort ansvar for projektets finske og svenske del. Ulla Stina Åman har været projektkonsulent for både de finske og svenske grupper. Det har betydet meget rejsetid i det forløbne år. Dels ligger skolerne i Finland med meget stor afstand, dels er der meget langt fra Finland både til Malmø, hvor de svenske grupper er hjemmehørende, og til København, hvor de fleste projektmøder har fundet sted. Sidst, men ikke mindst har Ulla Stina Åman vist sig at være en effektiv samarbejdspartner – og nu også en god ven!

*Brøndby 1. maj 2015  
Lis Pøhler*

# INDHOLD

Resume.....	6
1 Baggrund for projektet.....	8
Finansiering og organisering.....	8
2 Strukturerede tekstsamtaler.....	9
Vores forventninger til projektet.....	10
Projektets forløb 2013-2015.....	10
3 Anvendte test og iagttagelsesmetoder.....	12
LOGOS.....	12
Lærerinterviewskema.....	14
Lærerlog.....	14
Videoptagelser.....	14
Lærerinterview.....	14
Lærertræf.....	15
4 To metoder til fremme af tekstforståelsen.....	16
Strukturerede tekstsamtaler.....	16
<i>Reciprok undervisning</i> .....	16
<i>Om at holde snuden i sporet</i> .....	17
<i>Samtalens rammer</i> .....	17
<i>Udvælgelse af tekster til samtalerne</i> .....	18
Læserollemetoden.....	19
Stil-spørgsmål-metoden.....	20
5 Deltagende skoler, elever og lærere.....	22
Udvælgelse af skoler.....	22
Udvælgelse af elever.....	22
Danmark.....	23
<i>Projektgruppe</i> .....	23
<i>Kontrolgruppe</i> .....	23
Finland.....	24
Sverige.....	24
Projektets lærere.....	24
6 Effekt af tekstsamtalerne på elevernes læse- og sprogfærdigheder.....	26
Hvor forventes effekt af interventionen?.....	26
Elever med autisme.....	27
Elever med generelle indlæringsvanskeligheder.....	28
Sammenfatning.....	30
7 Evaluering af tekstsamtalerne.....	31
Strukturerede tekstsamtaler.....	31
<i>Organisationsformen</i> .....	32
<i>Fra lærerstyring til elevstyring af samtalerne</i> .....	32
<i>Teksterne</i> .....	32
<i>De fire strategikort</i> .....	32
<i>Strukturerede tekstsamtaler set fra lederens bord</i> .....	33

Læserollemetoden .....	33
<i>Lærernes evaluering af metoden</i> .....	33
<i>Tekststrimlerne</i> .....	33
<i>De fire strategikort</i> .....	34
<i>Case 1 Anders</i> .....	38
<i>Case 2 Carina</i> .....	40
Stil-spørgsmål-metoden .....	43
<i>Lærernes evaluering af metoden</i> .....	43
<i>Om at arbejde med hele teksten</i> .....	43
<i>De fire strategikort</i> .....	44
<i>Case 3 Jacob</i> .....	46
<i>Case 4 Sofie</i> .....	49
<b>8 Overvejelser og perspektivering</b> .....	<b>53</b>
Udvikling i elevernes tekstforståelse .....	53
<i>Komparative analyser</i> .....	53
Lærernes oplevelse af de strukturerede tekstsamtaler .....	54
Testmateriale .....	54
Andre evalueringsformer .....	55
Elever og tekster .....	55
<b>9 English Summary</b> .....	<b>56</b>
Structured text dialogues .....	56
<b>10 Referencer</b> .....	<b>58</b>
<b>Projektets medarbejdere</b> .....	<b>59</b>

# RESUME

Hele projektets idé bygger på en tanke om, at eleverne kan lære at blive bedre til at forstå de tekster, de læser, hvis de undervises i og får lejlighed til at træne hensigtsmæssige strategier til dette. Grundidéen er også, at denne læring kan finde sted via strukturerede samtaler om tekster i mindre grupper, hvor læreren er den styrende kraft.

I dette projekt deltog 13-17-årige elever med enten generelle indlæringsvanskeligheder eller autisme samt enkelte elever med begge diagnoser. I alt deltog 70 elever fra Danmark, Finland og Sverige i projektet. Desuden var der tilknyttet en kontrolgruppe på 40 elever.

Projektet afprøver to metoder til undervisning i tekstforståelse. Begge metoder bygger på principper fra den reci-prokke undervisning. Den ene metode kaldes i projektet for *Læserollemetoden*, fordi eleverne via metoden lærer at indtage forskellige roller, når de læser teksten: forudsige, stille spørgsmål, afklare og opsummere. Den anden metode kaldes *Stil-spørgsmål-metoden*, fordi den sætter fokus på at udvikle elevernes forudsætninger for både at kunne besvare og stille spørgsmål til teksten på flere niveauer: finde konkrete informationer på linjen, kombinere informationer fra flere steder i teksten, inferere og reflektere.

I projektet gennemførtes i en periode på ca. otte uger i alt 16 tekstsamtaler a cirka 20 minutters varighed i grupper bestående af ca. fire elever og en lærer.

Elevernes udbytte af interventionerne blev målt med deltest fra LOGOS og yderligere dokumenteret via videooptagelser af nogle af tekstsamtalerne, interviews med lærere og analyse af lærerlogs fra forløbet.

Analyse af de indsamlede data viste, at der for elever med autisme var signifikant fremgang på læse- og lytteforståelse, og for elever med generelle indlæringsvanskeligheder var der signifikant fremgang på lytteforståelse og ordidentifikation. Resultaterne fra eleverne med autisme svarer mest til forventningerne, da de er gået frem på de deltest, som måler på det, der har været fokus i undervisningen. Det skal dog understreges, at der særligt i gruppen af elever med autisme var en del elever, som allerede ved førtesten besvarede alle opgaver rigtigt i nogle af delprøverne, hvilket gjorde det umuligt at undersøge effekten af undervisningen for disse elever.

Den manglende fremgang på læseforståelse hos elever med generelle indlæringsvanskeligheder kan måske begrundes med, at en stor del af eleverne også har vanskeligheder med ordlæsning og derfor har svært ved at læse teksterne i læseforståelsestesten. Selvom der ikke har været fokus på træning af ordlæsning i undervisningsforløbet, gik elever med generelle indlæringsvanskeligheder alligevel frem på dette mål, måske fordi læsningen af de tekster, der indgik i undervisningen, gav dem lidt læsetræning.

Ud fra læseprøveresultaterne kan man ikke sige, at den ene undervisningsmetode er mere effektiv end den anden for disse elevgrupper. Og da der uheldigvis var loftseffekt i den inddragne kontrolgruppe ved førtesten, kan vi derfor desværre ikke ud fra projektet sige, om tekstsamtaler som sådan er en mere effektiv undervisningsmetode end den undervisning, som eleverne normalt tilbydes. Der var i projektføreløbet mange eksempler på elever, som i den daglige undervisning forholdt sig meget passive, nu begyndte at tage del i tekstsamtaler, så der var ikke tvivl blandt lærerne om, at de strukturerede tekstsamtaler styrkede eleverne, således at de i højere grad aktivt kunne deltage i undervisningen.

Vi kan heller ikke vurdere, om der er forskel på effekten de tre lande imellem, idet grupperne især i Finland viste sig at blive for små til dette. Iagttagelser, lærerinterviews og analyse af videooptagelser giver dog på ingen måde indikatorer for, at der skulle være en sådan forskel på effekten de tre lande imellem.

Alt i alt lader lærernes udtalelser og analyse af videooptagelser dog ikke meget tvivl tilbage: den meget faste struktur, strategikortene og de meget korte tekster kom i næsten alle grupper til at fungere. Den meget faste form er på én gang de strukturerede tekstsamtalers styrke og deres svaghed. Styrke, fordi den faste form giver ro og overskud

hos elever til at gå mere i dybden med teksten og til at turde (og kunne) byde ind i dialogen. Svaghed, fordi den meget faste form kan virke kedelig og uinspirerende på længere sigt.

Da projektmedarbejdere og lærere mødtes, et halvt til et helt år efter projektet var afsluttet i grupperne, havde nogle lærere allerede taget metoderne i brug i andre forløb, andre havde intentioner om at ville gøre det. Alle gav udtryk for, at de oplevede metoderne som brugbare.

Det er såvel projektmedarbejdere som deltagende læreres vurdering, at metoderne kan fungere med elever på andre klassetrin i grundskolen – og de kan anvendes til læsning af både fiktive tekster og fagtekster.

# 1. BAGGRUND FOR PROJEKTET

Monica Reichenberg og Ingvar Lundberg gennemførte i 2009 et projekt, som skulle afprøve to metoder til undervisning i tekstforståelse for elever med generelle indlæringsvanskeligheder (Reichenberg og Lundberg, 2012).

Reichenberg og Lundbergs projekt viste, at bare 16 strukturerede tekstsamtaler med 13-18-årige elever med generelle indlæringsvanskeligheder kunne styrke elevernes forståelse af læst tekst. Eleverne blev delt i to grupper, som blev undervist efter hver sin metode. I den ene metode (i Reichenberg og Lundbergs projekt kaldet Reciprokmetoden) tog tekstsamtalerne udgangspunkt i én linje ad gangen, i den anden metode tog tekstsamtalerne udgangspunkt i hele teksten på én gang (i Reichenberg og Lundbergs projekt kaldet Lena Franzéns model). Lena Franzéns model er tidligere (og med positivt resultat) afprøvet på en gruppe elever med autismspektrum forstyrrelser (ibid.). I elevgruppen, som indgik i Reichenberg og Lundbergs projekt, var der elever med dobbeltdiagnose (altså både generelle indlæringsvanskeligheder og autisme), og der var lærere, som underviste på både specialskolen for elever med autisme og specialskolen for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Projektet gav således anledning til en formodning om, at de to metoder også ville have positiv effekt på udvikling af tekstforståelsen for elever med autisme.

Projektet blev præsenteret af professor Monica Reichenberg ved en nordisk forskerkonference i Stavanger i maj 2011, og præsentationen gav anledning til overvejelser over, i hvor høj grad projektets effekter var afhængige af det tætte samarbejde mellem de to professorer, kulturen på de skoler, hvor projektet blev gennemført, og elevgruppens sammensætning. Mon lignende effekter kunne opnås på andre skoler, i andre lande og med andre elevgrupper? Idéen til projektet *Strukturerede tekstsamtaler* begyndte at tage form, og vi kunne begynde at skrive ansøgninger til finansiering. De sidste aftaler om finansiering var på plads i januar 2013, således at selve projektet kunne starte i august 2013.

## FINANSIERING OG ORGANISERING

Projektet er ansøgt af og forankret i Nationalt Videncenter for Læsning, Professionshøjskolerne i Danmark og finansieret af TrykFonden, NordPlus og Undervisningsministeriet i Danmark.

Projektgruppen har bestået af

- Lis Pøhler, projektleder og projektkonsulent i Danmark
- Ulla Stina Åman, projektkonsulent i Finland og Sverige
- Torben Pøhler, projektkonsulent i Danmark
- Dorthe Klint Pedersen, forsker (2014-2015)
- Monica Reichenberg, forsker (2013).



## 2. STRUKTUREREDE TEKSTSAMTALER

Målsætningen med projektet er at afprøve metoder til undervisning i tekstforståelse for 13-16-årige elever, som modtager undervisning i specialklasse på grund af generelle indlæringsvanskeligheder eller autisme. En undersøgelse af, hvordan 15-16-årige elever klarer sig som 27-årige, viser, at der er en klar sammenhæng mellem læsefærdigheder i 15-årsalderen, og hvor godt de unge klarer sig siden hen (Rosdahl, 2014). Det var og er derfor også vores formodning, at en forbedret kompetence til at forstå skrevet tekst på længere sigt vil styrke elevernes muligheder for aktiv deltagelse i samfundet og for fortsat læring. Projektet er således et læsefagligt projekt, der kan styrke indlæringsmulighederne for elever med særlige behov. Konkret er projektet udformet som et anvendt praksisforskningsprojekt, der har til formål at afprøve effekten af to dialogbaserede metoder, som forventes at kunne styrke tekstforståelsen hos 13-16-årige elever med særlige behov. I Reichenberg og Lundbergs projekt (2012) gennemførtes i alt 16 tekstsamtaler a cirka 20 minutters varighed med hver gruppe i en periode på cirka otte uger. Vi tilrettede vores projekt med en tilsvarende tidsramme.

Der er ikke mange forsknings- og udviklingsarbejder, som har fokus på udvikling af tekstforståelse for elever med autisme eller elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Så vi ville med afsæt i Reichenberg og Lundbergs projekt undersøge, om effekterne af de strukturerede tekstsamtaler var knyttet til den lokale skolekultur, hvor projektet blev gennemført, eller om effekterne kunne siges at være almenlydige. For at undersøge, om effekterne var af mere almenlydig karakter, valgte vi at inddrage elever fra tre nordiske lande: Danmark, Finland og Sverige, således at vi kunne få et billede af, om sprog, kultur og tradition havde betydning for effekten.

Vi ville undersøge, om de to metoder ville have samme effekt for elever med autisme som for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, så vi havde brug for elever fra begge grupper fra alle tre lande. Desuden havde vi også brug for en gruppe af elever, som kunne fungere som kontrolgruppe.

Eleverne i kontrolgruppen skulle således også være 13-16-årige elever, som modtager undervisning i specialklasse på grund af generelle indlæringsvanskeligheder eller autisme. Eleverne i kontrolgruppen gennemførte før- og eftertest som projekteleverne (se kapitel 3). I perioden mellem de to test modtog kontroleleverne almindelig undervisning i deres specialklasser.

Skematisk kan projektet tegnes som vist i tabel 2.1. Vi har valgt at kalde de to metoder hhv. *Læserollemetoden* og *Stil-spørgsmål-metoden*<sup>1</sup>, se kapitel 4. Det var vores mål, at der skulle være fire elever i hver gruppe, at metoderne skulle afprøves på hver to grupper i Danmark (dvs., vi skulle bruge i alt 16 danske elever med autisme og 16 elever med generelle indlæringsvanskeligheder) og én gruppe i hhv. Finland og Sverige (dvs. i alt otte finske hhv. svenske elever med autisme og otte elever med generelle indlæringsvanskeligheder i hvert af de to lande). Som det senere vil fremgå af figur 6.1., så blev nogle af grupperne større end ønsket og andre mindre. Alt i alt endte vi således med at få i alt 70 projektelever mod forventet 64.

Kontrolgruppen indgik ikke i den oprindelige projektbeskrivelse. Den blev først etableret i januar 2014 i forbindelse med, at projektet skiftede forsker. Kontrolgruppen kom af praktiske grunde til udelukkende at bestå af danske elever, idet koncentrationen af elever i specialklasser er relativt stor i københavnsområdet.

---

1 Læserollemetoden svarer til den reciproke metode, og Stil-spørgsmål-metoden svarer til Lena Franzéns model i Reichenberg og Lundbergs projekt.

Elevgruppe	Metode	Danmark	Finland	Sverige	Projekt-elever i alt	Kontrol-elever i alt
Autisme	LRM	8	4	4	16	
Autisme	SSM	8	4	4	16	
Autisme	Kontrol	16	0	0		16
I alt autisme		32	8	8		
Generelle indlæringsvanskeligheder	LRM	8	4	4	16	
Generelle indlæringsvanskeligheder	SSM	8	4	4	16	
Generelle indlæringsvanskeligheder	Kontrol	16	0	0		16
I alt generelle indlæringsvanskeligheder		32	8	8		
Elever i alt		64	16	16	64	32

Tabel 2.1. Skematisk oversigt over projektet. De to metoder, som afprøvedes i projektet, kaldes hhv. Læserollemetoden (LRM) og Stil-spørgsmål-metoden (SSM).

## VORES FORVENTNINGER TIL PROJEKTET

Det var vores forventning, at vi ved projektets afslutning *både* ville kunne vurdere de to metoders effektivitet i forhold til de to elevgrupper og vurdere de to metoders egnethed i forhold til forskellige skolelove, skoleformer og skoletraditioner. På baggrund af denne komparative evaluering forventede vi at kunne tegne et tydeligere billede af, hvordan strukturerede tekstsamtaler kunne bruges i undervisningen af elever med særlige behov med henblik på at styrke både deres muligheder og deres motivation for læring.

Vi forventede, at

- både elever med generelle indlæringsvanskeligheder og elever med autisme fik en positiv oplevelse af at have deltaget i projektet.
- lærerne fik en oplevelse af, at projektet styrkede glæden og lysten til at lære hos deres elever.
- lærerne efter projektafslutningen havde intentioner om og kunne se muligheder i at gennemføre strukturerede tekstsamtaler med eleverne, også efter projektet var afsluttet.
- både elever med generelle indlæringsvanskeligheder og elever med autisme øgede deres tekstforståelse efter deltagelse i projektet.
- effekten af de to metoder var uafhængig af, hvilket land de gennemførtes i.

I kapitel 3 beskrives, hvilke test og iagttagelsesmetoder vi valgte at anvende for at vurdere effekten af interventionerne, og i kapitel 6 og 7 præsenteres projektresultaterne.

## PROJEKTETS FORLØB 2013–2015

Alle projektmidler kom i hus lige omkring årsskiftet 2012/2013, først derefter kunne vi indgå endelige aftaler med skoler og kontrakter med projektmedarbejdere.<sup>2</sup>

De fire finske grupper og fem af de danske grupper gennemførte og afsluttede deres arbejde i projektet i efteråret 2013. De resterende grupper (tre danske og fire svenske grupper) gennemførte og afsluttede deres arbejde i foråret 2014.

Professor Monica Reichenberg måtte i 2013 trække sig fra projektet, og der blev derfor indgået aftale med lektor Dorthe Klint Pedersen, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, som rådgiver i forhold til den

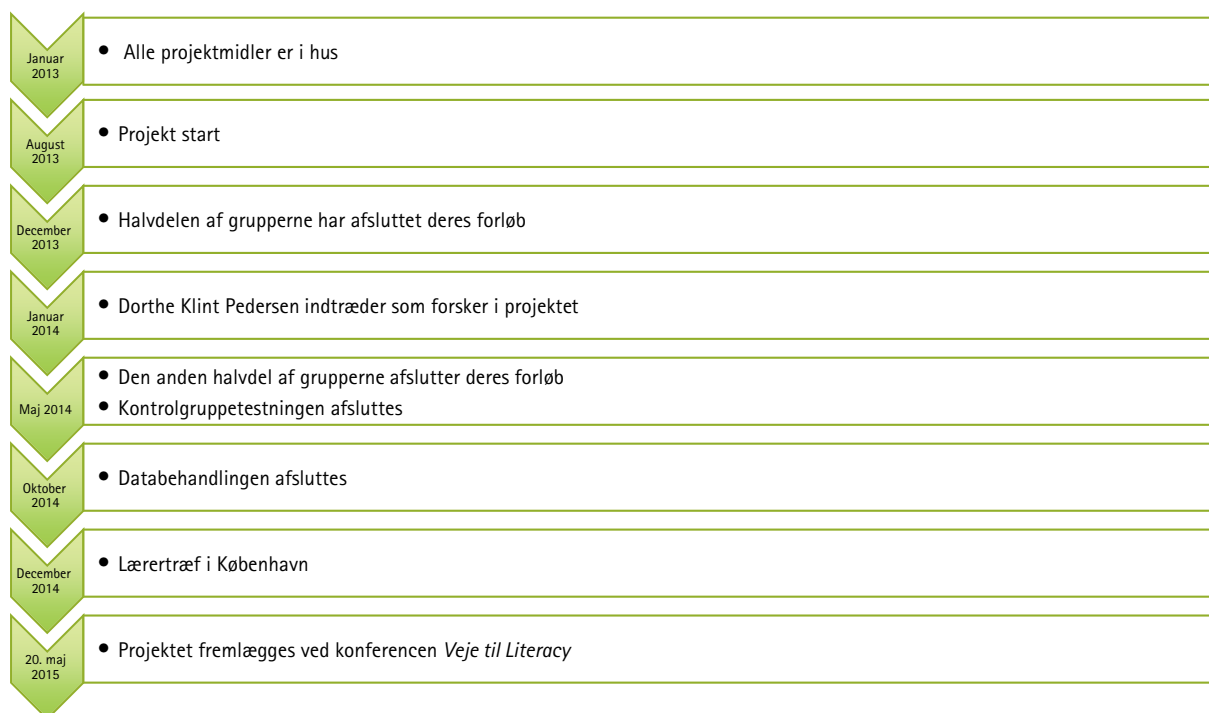
2 En mere detaljeret oversigt over projektets forløb kan downloades fra [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler).

forskningsmæssige forankring af projektet.

En ny forsker i projektet førte blandt andet til, at projektet blev udvidet til også at omfatte en dansk kontrolgruppe, som skulle gennemføre samme før- og eftertest som projektgruppeeleverne. Kontrolgruppen skulle modtage sin sædvanlige (special-)undervisning i den mellemliggende periode. Testning af kontrolgruppen blev gennemført i foråret 2014.

Projektets dataindsamling blev i december 2014 rundet af med et *Lærertræf*<sup>3</sup> i København for de deltagende lærere, deres skoleledere og projektgruppen med henblik på opsamling og drøftelse af lærernes *oplevelser* af projektets effekt.

Projektet blev præsenteret første gang ved konferencen *Veje til Literacy 2015*, som blev afholdt 20. maj 2015 i Middelfart. Konferencen afholdtes af Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne.



Figur 2.1. Oversigt over projektets milepæle.

3 En mere detaljeret oversigt over projektets forløb kan downloades fra [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler).

# 3. ANVENDTE TEST OG IAGTTAGELSESMETODER

Det var vores forventning, at såvel elever med generelle indlæringsvanskeligheder som elever med autisme ville øge deres tekstforståelseskompetencer efter at have deltaget i projektet. Vi forventede også, at vi ville se samme effekt, uanset hvilke af de tre lande eleverne kom fra.

For at vurdere effekten af interventionerne (tekstsamtalerne) måtte vi have et mål for elevernes dygtighed *inden* interventionen, så denne kunne sammenlignes med et tilsvarende mål *efter* interventionen. Vi havde derfor brug for en læsetest, som kunne anvendes i alle tre lande. Valget faldt på LOGOS (Høien, 2014), som findes i både en svensk og en dansk version.

En effektiv indsats overfor elever med særlige behov er ikke kun et spørgsmål om at arbejde direkte med elevens vanskeligheder, det handler i lige så høj grad om at arbejde med at styrke elevens tro på sig selv, motivationen for at lære og oplevelsen af at magte (Lyster, 2012). Tekstsamtalerne forventedes at kunne bidrage til, at eleverne fik denne oplevelse af at magte opgaven og dermed understøtte deres motivation for at lære og tro på sig selv (se Kapitel 4). Det var vores forventning, at begge elevgrupper ved projektets afslutning ville have en positiv oplevelse af at have deltaget i projektet, og at lærerne havde en oplevelse af, at projektet havde styrket glæden ved og lysten til at lære hos deres elever. Det var også vores forventning, at lærerne efter projektet ville have intentioner om og kunne se muligheder i at gennemføre strukturerede tekstsamtaler med eleverne, også efter projektet var afsluttet.

For at få struktur på de mange indtryk af udviklingen af elevernes læring og motivation undervejs i projektet bad vi lærerne føre logbog. Vi ville desuden optage udvalgte tekstsamtaler på video, interviewe lærerne umiddelbart efter den afsluttende læsetest i deres gruppe, og endelig ville vi afslutningsvis samle alle deltagende lærere med henblik på fælles drøftelse af erfaringer med projektet.

De anvendte test og iagttagelsesmaterialer beskrives nærmere herunder.

## LOGOS

LOGOS er en computerbaseret test udviklet med henblik på diagnosticering af dysleksi og andre læsevanskeligheder. Testen er udviklet i Norge af professor Torleiv Høien i 1999 og består af en række deltest, som hver for sig afdækker elevens flydende læsning, læseforståelse, lytteforståelse, begrebsforståelse, afkodningsfærdigheder og læserelaterede forudsætninger. Vi skulle ikke bruge testen til at diagnosticere dysleksi, så vi havde ikke brug for at gennemføre alle deltest.

Selve testen afvikles individuelt. Da testen er elektronisk, bliver elevens *svarhastighed* registreret automatisk undervejs. *Svarrigtighed* registreres manuelt af testtageren ved klik på musen. Når testen er afsluttet, er testresultatet således umiddelbart tilgængeligt.

I LOGOS-systemet er der tre testsæt beregnet til hhv. trin 2, trin 3-5 og trin 6-10 /voksne. Vi valgte at teste alle elever med det testsæt, som hører til trin 3-5, således at vi kunne relatere elevernes score i forhold til en normal-score på trin 4, svarende til midt i 4. klasses trin. Det var vores forventning, at denne test ville være for svær for nogle af vores elever og for let for andre.

Vores mål var at teste mindst muligt. Vi ville alene udvælge deltest, som var relevante i forhold til formålet med vores projekt. Af de i alt 16 deltest, som indgår i LOGOS (trin 3-5), udvalgte vi således seks. De seks deltest kunne gennemføres på ca. 30 minutter pr. elev. Hver af de seks deltest beskrives herunder. Numrene angiver deltestnummer i LOGOS-systemet og ikke den rækkefølge, som elevernes test blev gennemført i.

Elevernes resultater fra testene fremgår af kapitel 6.

#### *Deltest 1 Flydende læsning og læseforståelse*

Den første deltest afdækker elevens læsefærdighed både med hensyn til flydende læsning og læseforståelse. Flydende læsning refererer til, hvor mange ord eleven kan oplæse korrekt pr. minut. Denne deltest giver således tre resultatvisninger: Flydende læsning – ord pr. minut, Flydende læsning – korrekt læste ord og Tekstforståelse.

Selve teksten udgør en samlet fortælling, som består af fem tekstafsnit, som eleven læser højt for testtageren. Ved klik på musen registrerer testtageren de ord, som ikke oplæses korrekt. Desuden registrerer programmet, hvornår oplæsningen hhv. starter og slutter, således at både læsehastighed og læserigtighed kan beregnes. Efter hvert tekstafsnit får eleven (elektronisk) oplæst tre spørgsmål, og det er svarene på disse spørgsmål, som er elevens tekstforståelsesscore. Det er testtageren, som vurderer, om spørgsmålet er korrekt besvaret. Der indgår 15 spørgsmål i denne deltest.

Det var vores forventning, at elevernes tekstforståelse ville blive forbedret i løbet af projektperioden, idet udvikling af tekstforståelse netop er kernen i hele projektet. Vi forventede hverken udvikling af læsehastighed eller af læserigtighed, idet ingen af de to discipliner indgår i projektet.

#### *Deltest 2 Lytteforståelse*

Deltest 2 afdækker elevens lytteforståelse, dvs. færdighed i at forstå en oplæst tekst. Teksten og spørgsmålene er konstrueret på samme måde som i deltest 1, hvilket gør det muligt at foretage sammenligninger mellem elevens færdigheder i læse- og lytteforståelse.

Under testningen får eleven (elektronisk) oplæst en fortælling, som består af fem tekstafsnit. Efter hvert tekstafsnit hører eleven tre spørgsmål, og det er svarene på disse spørgsmål, der lægges til grund for vurdering af lytteforståelsen. Også i denne deltest er det testtageren, som vurderer, om spørgsmålene er korrekt besvaret. Der indgår i 15 spørgsmål i denne deltest.

Det var vores forventning, at elevernes lytteforståelse ville blive forbedret i løbet af projektperioden. Projektet har fokus på samtalen om og arbejdet med de forståelseskompener, man arbejder med i forhold til de læste tekster. Det er de samme forståelseskompener, som har betydning for lytteforståelsen..

#### *Deltest 3 Ordidentifikation*

Eleven får præsenteret ét ord ad gangen. Ordene bliver stående i op til fem sekunder på skærmen. Eleven skal læse ordene så hurtigt og rigtigt som muligt. Ordene varierer med hensyn til tre dimensioner: længde, frekvens og kompleksitet, og de præsenteres i tilfældig rækkefølge. Det er igen testtageren, som vurderer, om ordet er korrekt læst. Deltesten indeholder 40 ord.

Denne delprøve er medtaget for at nuancere vores indtryk af elevernes dygtighed i at afkode ord. Vanskeligheder med ordafkodning kan være medvirkende årsag til vanskeligheder med læseforståelse. Vi forventede ingen udvikling i elevernes ordafkodningsfærdigheder i projektperioden, idet vi på ingen måde skulle arbejde direkte med ordafkodning eller ordafkodningsstrategier.

#### *Deltest 14 Hurtig benævnelse af kendte genstande*

Denne deltest måler færdighed i hurtigt at genkalde sig fonologiske repræsentationer fra langtidshukommelsen. På skærmen kommer fem billeder af kendte genstande til syne. I alt er der 40 billeder, men det er de samme fem genstande, som bliver præsenteret flere gange i tilfældig rækkefølge. Elevens opgave er at navngive alle genstandene så hurtigt og fejlfrit som muligt. Tiden måles, fra billederne præsenteres på skærmen, til sidste billede er navngivet.

Også denne delprøve er medtaget for at nuancere vores indtryk af elevernes sproglige forudsætninger for at læse, idet vi fra andre undersøgelser ved, at benævneshastigheden er en prædiktor af ordlæsehastighed, men den har ikke relation til tekstforståelsen. Vi forventede således ingen udvikling på dette område i projektperioden: vi skulle alene bruge testresultaterne til at opnå bedre indsigt i de enkelte elevers sproglige forudsætninger for læsning.

### *Deltest 15 Begrebsforståelse*

Målet med al læseaktivitet er at forstå den tekst, som læses. For at dette kan lykkes, må eleven have et godt udviklet begrebsapparat. Eleven får i denne deltest (elektronisk) oplæst ét ord ad gangen og skal derefter fortælle testtager, hvad ordet betyder. Svarenes rigtighed vurderes af testtager i henhold til de givne retningslinjer i LOGOS-manualen. Der indgår i alt 22 ord i deltesten. Reaktionstiden måles ikke.

Det var vores forventning, at elevernes begrebsforståelse ville blive forbedret i løbet af projektperioden. Projektet har fokus på forståelsen af såvel tekstens ord som tekstens budskab. I Læserollemetoden er en af strategierne endda direkte fokuseret på at finde og forstå ord i teksten (se Kapitel 4).

### *Deltest 16 Mundtlig reaktionstid*

Eleven ser en terning på skærmen. Terningen viser enten én prik eller to prikker. Eleven skal så hurtigt som muligt fortælle, om der er en eller to prikker. Testtager 'klikker' eleven videre til næste skærbillede, men har ellers ingen indflydelse på vurdering af elevens færdigheder på dette område. Der indgår i alt 15 opgaver i denne deltest.

Denne delprøve er medtaget for at tage højde for reaktionstiden i tolkningen af de øvrige resultater. Vi forventede ingen udvikling på dette område i projektperioden, idet projektet på ingen måde havde fokus på udvikling af hastighed.

## LÆRERINTERVIEWSKEMA

For at få et indtryk af lærernes kvalifikationer valgte vi at lade dem udfylde et meget kortfattet og faktisk orienteret spørgeskema<sup>4</sup> om deres uddannelse, alder, undervisningserfaring m.m. Resultaterne fra dette indgår i denne rapport's kapitel 5: De deltagende skoler, elever og lærere.

## LÆRERLOG

Lærerne blev bedt om at føre logbog efter hver tekstsamtale med henblik på at få opsamlet et øjebliksbillede af samtaleforløbet, teksten og elevernes engagement. Lærerne kunne selv vælge, om de ville indtale loggen på VoiceMail<sup>5</sup> eller skrive den på computer. Logbogen skulle løbende videresendes til den projektkonsulent, som havde kontakten med læreren.

## VIDEOOPTAGELSER

Hver gruppe skulle have deres tekstsamtaler videooptaget fem af de i alt 16 gange. Optagelserne skulle især bruges til at analysere samspelet mellem lærer og elever imellem.

I princippet var det 1., 2., 9., 12. og 15. undervisningsgang (se figur 4.1), der skulle videofilmes, men dette måtte fra tid til anden forrykkes lidt af praktiske årsager i de enkelte grupper.

Alle videooptagelserne blev efterfølgende transskriberet af studentermedhjælpere. Transskriberinger er en meget stor hjælp, når optagelserne skal analyseres.

## LÆRERINTERVIEW

De deltagende lærere deltog i et semistruktureret interview ved afslutningen af projektet på de enkelte skoler. For de fleste deltagere gælder det, at der på hver skole har været to lærere, som har undervist efter hver sin metode. Ved de afsluttende interviews har de to lærere sammen med projektkonsulenten drøftet de erfaringer, tanker og idéer, som projektet har afstedkommet. Desuden er resultater fra læsetestene for de enkelte elever blevet gennemgået og drøftet.

4 Spørgeskemaet kan downloades fra [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler)

5 Gratis app, som fungerer til smartphones. Læreren indtaler sin besked og sender den som lydfil til projektmedarbejderen.

## LÆRERTRÆF

Selve projektet blev afsluttet med et *Lærertræf*<sup>6</sup> i København i december 2014. De deltagende lærere og deres skoleledere var inviteret til et todages møde, hvor de foreløbige analyser af testresultaterne blev fremlagt, og hvor lærere og ledere fik lejlighed til at udveksle idéer og erfaringer på tværs af lande og skoler. Som sidegevinst blev også udvekslet mange mailadresser og indgået aftaler om eventuelle kommende skolebesøg – både med og uden elever.

---

6 Program kan downloades fra [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

# 4. TO METODER TIL FREMME AF TEKSTFORSTÅElsen

Hele projektets idé bygger på en tanke om, at eleverne kan lære at blive bedre til at forstå de tekster, de læser, hvis de undervises i og får lejlighed til at træne hensigtsmæssige strategier til dette. Grundidéen er også, at denne læring kan finde sted via strukturerede samtaler i mindre grupper, hvor læreren er den styrende kraft.

I projektet afprøves to forskellige metoder. Den ene metode har vi kaldt Læserollemetoden: Teksten, som samtalen skal tage udgangspunkt i, deles op i mindre dele, hvor hver del arbejdes igennem, inden gruppen går videre til næste del. I slutningen af (og eventuelt undervejs i) samtalen sammenfattes teksten, så eleverne får en helhedsforståelse af det læste. Den anden metode har vi kaldt stil-spørgsmål-metoden: Teksten, som samtalen skal tage udgangspunkt i, præsenteres og læses op i sin helhed, hvorefter eleverne via strukturerede spørgsmål guides ned i – og ud af – teksten. De to metoder uddybes herunder.

## STRUKTUREREDE TEKSTSAMTALER

### Reciprok undervisning

Begge metoder bygger på principper fra den reciprokke undervisning. Den reciprokke undervisning er nok en af de mest afprøvede og kendte metoder til arbejdet med at styrke elevernes tekstforståelse. Metoden blev udviklet af Palinscar og Brown (1984) med henblik på at give eleverne erfaringer med arbejdsmåder, så de kunne udvikle og overvåge egen tekstforståelse. Metoden kaldes på dansk ofte også for gensidig undervisning, idet den i sin grundtanke er gensidig, dialogisk og stilladserende, således at læreren gradvist overlader styringen af tekstsamtalen til eleverne.

Forståelse af en tekst bygger på tre faktorer: tekstens læsbarhed, overensstemmelse mellem læserens forkundskaber og tekstens indhold samt læserens brug af læsestrategier i tilknytning til læsningen (Palinscar og Brown, 1984). Palinscar og Brown fokuserede på udviklingen af læseforståelsesstrategier, og de opstillede fire læseforståelsesstrategier, som de forventede var vigtige at implementere i læseforståelsesundervisningen:

- *forudsige*, hvad teksten kommer til at handle om på grundlag af overskrifter, billeder o.a.,
- *stille spørgsmål* til teksten med henblik på at forstå tekstens hovedidé og overvåge egen forståelse,
- *afklare betydningen* af ord, begreber o.a. i teksten, som er svære at forstå, og
- *opsummere* teksten for at rette opmærksomheden mod indholdet og skelne mellem vigtig og mindre vigtig information.

Flere undersøgelser (National Reading Panel, 2000) peger på, at det måske ikke er undervisning i selve strategien, som giver effekten, men snarere det, at eleverne i undervisningen deltager aktivt i forståelsesprocesserne.

Palinscar og Brown ville tilrettelægge en undervisning, hvor eleven løbende og aktivt kunne bidrage til at forbedre sin egen læseforståelse, og hvor eleven oplever egen fremgang i naturlige læsesituationer. Vygotskys teori om den nærmeste udviklingszone ligger til grund for denne tilgang til undervisningen. Stilladseringen lægger vægt på, at læreren modellerer læseforståelsesstrategier, som er hensigtsmæssige i forhold til elevens forudsætninger: Eleven skal have netop den hjælp, som er nødvendig for at kunne mestre opgaven med henblik på, at eleven senere kan klare en tilsvarende opgave alene.



I de første strukturerede tekstsamtaler er læreren meget styrende. Læreren må i starten tænke højt og måske endda besvare egne spørgsmål til teksten i samarbejde med eleven. Gradvist kan eleven overtage mere og mere af ansvaret for arbejdet med teksten, med henblik på at eleven senere kan mestre strategierne nærmest ubevidst og ved læsning også uden for klasselokalets rammer (ibid.). Figur 4.1. viser, hvordan vi konkret har søgt at omsætte disse principper til praksis i nærværende projekt.

Efterfølgende undersøgelser har vist, at effekten på læseforståelse af den reciproke undervisning målt med standardiserede test synes at være ret beskeden, mens effekten målt med test, som er konstrueret til måling af effekt på den pågældende intervention var betydeligt større. En mulig årsag til den manglende effekt er, at den standardiserede test "kun" måler den indirekte effekt, nemlig om eleverne kan bruge det, de har lært, mens en test, som er konstrueret til projektet, tester den direkte effekt.

En anden årsag til dette kan være, at der i scoringen i standardiserede test normalt indgår en tidsfaktor (Rosenshine og Meister, 1994). Forsøg med reciprok undervisning er ofte stærkt tidsbegrænsede, hvilket også er tilfældet i nærværende projekt, som strækker sig over 16 samtaler a 20 minutter. Og på den begrænsede tid har eleverne ikke mulighed for også at nå at konsolidere den nye viden så effektivt, at det også vil kunne afspejles i hastigheden.

## Om at holde snuden i sporet

Én af de helt store udfordringer ved at gennemføre et projekt som dette er at sørge for, at alle holder snuden i sporet, dvs., at lærere og elever fastholder fokus og holder de aftaler og rammer for samtalerne, som er beskrevet for projektet. I en almindelig samtale kan samtaleparterne let komme til at køre ud ad et sidespor, og det kan føles unaturligt, at spørgsmål eller kommentarer skal komme i en forudbestemt rækkefølge. For de fleste lærere og elever er det også højst usædvanligt og grænsende til det kedelige at skulle følge nøjagtig samme mønster 16 gange i træk.

En fastholdelse af sådanne lidt stive strukturer kan på den anden side være med til, at eleverne så at sige overindlærer strategierne, så de på længere sigt kommer til at sidde på rygmarven. Men det er svært at være læreren, som både skal lære sig selv nyt (en fast og ikke helt naturligt forekommende metode), lære eleverne nyt og styre processen. Risikoen for at falde tilbage i de velkendte rutiner er stor, og det kan være svært at få øje på det gradvise skred fra at følge metoden slavisk til at være vendt tilbage til det velkendte.

Vi har derfor i projektet sørget for, at der var en projektmedarbejder til stede i en del af samtalerne. I de første fem samtaler var både projektmedarbejder og lærer med i samtalen. De første 2-3 samtaler stod projektmedarbejderen for, læreren observerede under selve samtalen, i de sidste 2-3 af disse samtaler byttede lærer og projektmedarbejder rolle. Efter hver samtale var afsat lidt tid til drøftelse af forløbet med henblik på at opnå en fælles forståelse af, hvordan samtalen kunne gribes an med denne elevgruppe (og denne lærer). Lærer og elever blev herefter overladt til sig selv, dog kom projektmedarbejderen på besøg og overværede 9. samtale. Parallelt med dette blev nogle af tekstsamtalerne optaget på video (se figur 4.1), og læreren sendte løbende lærerlog til projektmedarbejderen, som på den måde undervejs kunne supervisere og hjælpe læreren med "at holde snuden i sporet".

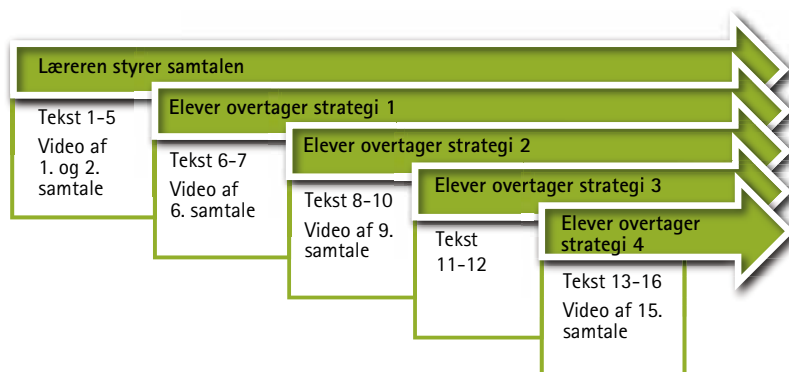
## Samtalens rammer

Tekstsamtalerne skal finde sted i aflukkede eller afskærmede rum, så lærer og elever har fred og ro til at fordybe sig i arbejdet. Hver tekstsamtale er berammet til at tage ca. 20 minutter, og der arbejdes kun med én tekst i denne periode.

Fælles for de to metoder er, at samtalerne skal køre efter helt faste mønstre. Til hver metode er formuleret fire strategier, som konkretiseres via strategikort<sup>7</sup>. Tanken er, at når eleverne bliver fortrolige med de enkelte strategier, så frigøres mere energi til at tænke over teksten og indholdet. Eleverne er helt sikre på, hvad næste trin i tekstarbejdet indeholder, så dét behøver de ikke spekulere over.

7 Strategikortene kan downloades fra [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

Over tid bliver eleverne så fortrolige med de enkelte strategier, at de kan begynde at overtage styringen af samtalen. Først i forhold til første strategi, til slut i forhold til alle fire strategier. Skematisk set kan overgangen fra læreransvar til elevansvar illustreres som vist i figur 4.1, i virkeligheden må læreren bruge sin intuition og prøve at fornemme, hvornår en elev er klar til at tage over. At have en plan for, hvornår overdragelsen af ansvar kan finde sted, kan være med til fastholde lærerens bevidsthed, dels om at eleverne skal forberedes til at tage over, dels om at læreren selv gradvist skal kunne give slip på lidt af styringen.



Figur 4.1. Skematisk oversigt over, hvordan eleverne kan overtage ansvaret for de fire strategier. Endvidere ses, hvornår samtalerne videooptages.

## Udvælgelse af tekster til samtalerne

For at afprøve de to metoder er udvalgt 16 tekster. Det er de samme 16 tekster, som anvendes til begge metoder<sup>8</sup>. I projektet er valgt kun at bruge fagtekster, det er trods alt den slags tekster, eleverne vil møde flest af, når de om få år forlader grundskolen.

14 af teksterne er fra aviser, de to sidste fra et informationshæfte om adfærd på internettet målrettet unge. Teksterne er korte, den korteste er på 33 ord inklusive overskrift, den længste på 126 ord. De fleste tekster på 60-80 ord.

Ved valg af tekster kunne vi fokusere på to af de tre faktorer, som Palinscar og Brown (1984) havde nævnt som grundlag for tekstforståelse: tekstens læsbarhed samt overensstemmelsen mellem læserens forkundskaber og tekstens indhold. Den sidste faktor – læserens brug af læsestrategier i tilknytning til læsningen – bliver der arbejdet med i selve tekstsamtalen.

Vi har derfor valgt ikke at bibeholde den oprindelige opsætning af teksterne, som den fremstod i de aviser o.a., vi havde hentet dem fra. Teksterne er opsat med ensartet skrift, tydelig linjeafstand og struktur, og layoutet virker ikke forstyrrende. Teksterne omhandler emner, som må forventes at være umiddelbart begribelige for 13-16-årige elever uanset nationalitet og forudsætninger. Ved udvælgelse af emner er der lagt vægt på, at emnet skal være interessant, men ikke virke provokerende, og at emner skal kunne appellere til begge køn. Endvidere er både valgt emner, som eleverne ikke nødvendigvis frivilligt ville give sig i kast med, og emner, som de ikke umiddelbart har nogen direkte forhåndsviden om. For sådan er virkeligheden: I aviserne står der om begivenheder og personer, som man ikke på forhånd har noget kendskab til. Og i uddannelser skal man af og til også læse tekster, som ikke vækker umiddelbar interesse.

8 Teksterne kan downloades fra [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

## LÆSEROLLEMETODEN

Metoden sætter fokus på, at eleverne skal tilegne sig de fire hensigtsmæssige strategier, som tilsammen er med til at styrke elevens tekstforståelse: forudsige, stille spørgsmål, afklare og opsummere (se Reciprok undervisning). Vi har kaldt metoden Læserollemetoden, fordi eleverne via metoden lærer at indtage forskellige roller, når de læser teksten. I nogle undervisningsmaterialer især til yngre elever illustreres disse roller fx med spåkonen (som forudsiger), Peter Nysgerrig (som stiller spørgsmål), detektiven (som undersøger og afklarer) og cowboyen (som indsamler med sin lasso). Som det ses af figur 4.2 har vi dog valgt ikke at bruge disse figurer, idet vores elever er 13-16 år.

Vi har kaldt 3. strategi "Finde nye ord", fordi eleverne helt bogstaveligt skulle finde nye (ikke svære) ord i teksten, som de gerne ville have eller give en forklaring på.



Figur 4.2. Illustration til de fire strategier, som anvendes i Læserollemetoden: Forudsige, Stille spørgsmål, Finde nye ord og Sammenfatte.

Vi har i denne metode også valgt at præsentere teksten for eleverne bid for bid – i helt bogstavelig forstand. Eleverne får uddelt én bid (ofte en linje eller en sætning) af teksten ad gangen. Hver tekstbid gennemgås efter de fire strategier, som er knyttet til denne metode. Dog tages strategi 4 (Sammenfatning) først i brug, når hele teksten er læst (ved lidt længere tekster også midtvejs for at undgå for store hukommelseskrav til eleverne). I figur 4.3 ses, hvordan tekst 1 er blevet klippet op og præsenteret for eleverne.

Til metoden er udarbejdet en lærervejledning<sup>9</sup>, som viser, hvordan der er arbejdet med metoden de 16 gange, som var omfattet af projektet. Lærervejledningen kan efterfølgende naturligvis også anvendes af andre, som har lyst til selv at prøve kræfter med metoden.

9 Teksterne kan downloades fra [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

Kat fastklemt – Falck rykkede ud

✂-----  
 En kat som havde været forsvundet et døgn blev fundet igen.

✂-----  
 Den sad fastklemt mellem to vægge.

✂-----  
 Ved frokosttid fik alarmcentralen en melding om,  
 at en kat sad fast mellem to vægge.

✂-----  
 Katten havde på det tidspunkt været forsvundet et døgn.

✂-----  
 Falckredderne fik katten fri, og den får nu en fredelig jul.

✂-----

Borås Tidning 24 dec. 2012

Figur 4.3. Tekst 1, som den er blevet præsenteret for grupperne, som arbejdede efter Læserollemetoden. Eleverne fik kun udleveret én strimmel ad gangen.

## STIL-SPØRGSMÅL-METODEN

I denne metode ville vi sætte fokus på at udvikle elevernes forudsætninger for at kunne stille spørgsmål til teksten på flere niveauer: finde konkrete informationer på linjen, kombinere informationer fra flere steder i teksten, inferere og reflektere. Spørgsmålsniveauerne kendes både fra de fleste undervisningsmaterialer og fra spørgsmålene i fx nationale test i dansk læsning (Pøhler og Sørensen, 2010), PIRLS (Mejding og Rønberg, 2012) og PISA (Egelund, 2012). Spørgsmålene skal afspejle formålet med læsning af teksten. Spørgsmål, som kræver inferenser og opmærksomhed på fx mulige selvmodsigelser i teksten stiller større krav til tekstforståelsen, end spørgsmål, som drejer sig om detaljer, som direkte kan aflæses af teksten. Når man stiller spørgsmål til teksten, afgrænser man samtidig formålet med at læse den (Oakhill, Cain og Elbro, 2015).

Eleverne fik hele teksten udleveret ved tekstsamtalens start, og læreren eller en af eleverne indledte samtalen med at læse hele teksten højt, således at også elever med afkodningsvanskeligheder kunne være med i samtalen om tekstens indhold.

Det er en væsentlig støtte for elevernes tekstforståelse, at de lærer *selv* at stille gode spørgsmål til teksten (Elbro, 2014). Det er vigtigt, at læseren kan stoppe op og gå i dialog med teksten og dermed overvåge egen læsning og reflektere over det læste. Svage læsere har ikke udviklet et sådant metaperspektiv eller bevidsthed om deres egen læsning eller læring (Lyster, 2012). De kan have svært ved at finde på noget at spørge om, og især for disse elever kan faste læsespørgsmål være en hjælp. Vi valgte derfor at formulere fire spørgsmål til hver tekst ud fra helt faste rammer, og vi udarbejdede strategikort til at understøtte elevernes brug af strategierne – se figur 4.4.

Svaret på første spørgsmål skal *altid* findes i tekstens første linje. Dermed bliver eleven fra første møde med teksten ledt ind i dialogen med teksten. Vi har kaldt denne strategi *Præcis dér*, og vi beder eleverne bogstaveligt sætte fingeren i teksten præcis dér, hvor svaret findes. I tekst 1 – se figur 4.5. – skulle eleverne således sætte fingeren på "et døgn" i første linje.



Figur 4.4. Illustration til de fire strategier, som anvendes i Stil-spørgsmål-metoden: Præcis dér, Tænk og led, Tænk dig om og Hvis det var dig ...

Svaret på andet spørgsmål skal findes nede i teksten. Nogle gange ved at kombinere to informationer i teksten, andre gange (som i tekst 1) blot ved at læse længere ned i teksten. Vi har kaldt denne strategi *Tænk og led*. I tekst 1 var en af udfordringerne faktisk også at finde ud af hvem eller hvad, Falck, alarmcentralen og falckredderne egentlig er.

Tredje spørgsmål fokuserer på at drage inferens. Eleven skal tænke sig om og besvare et hvorfor-spørgsmål. Vi har kaldt strategien *Tænk dig om*, for nu står svaret ikke længere direkte i teksten. Der står nogle hints i teksten til svar på spørgsmålet, men en del af svaret står "inde i elevens hoved". Til de to første spørgsmål var der rigtige eller forkerte svar (lukkede spørgsmål). De to sidste spørgsmål er åbne: det tredje spørgsmål fokuserer på at eleven skal kunne inferere. Der kan være flere rigtige svar på dette spørgsmål, men de skal være plausible i forhold til teksten. Det fjerde og sidste spørgsmål trækker på elevens egne oplevelser og erfaringer. Her kan det være meget svært at afgøre, om svaret er plausibelt. Eleverne skulle således også lære, at der kan være flere rigtige svar på samme spørgsmål. Og de skal være åbne over for at diskutere disse svares gyldighed med hinanden.

Fjerde og sidste spørgsmål er formuleret med henblik på at lære eleven at inddrage egen viden, oplevelse og erfaring i læsningen. Vi har kaldt strategien *Hvis det var dig ...* og opfordrer eleverne til at inddrage egne erfaringer og indlevelse i arbejdet med at forstå teksten.

<p><b>Kat fastklemt – Falck rykkede ud</b></p> <p>En kat, som havde været forsvundet et døgn, blev fundet igen. Den sad fastklemt mellem to vægge. Ved frokosttid fik alarmcentralen en melding om, at en kat sad fast mellem to vægge. Katten havde på det tidspunkt været forsvundet et døgn. Falckredderne fik katten fri, og den får nu en fredelig jul.</p> <p style="text-align: right;"><i>Borås Tidning 24 dec. 2012</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvor lang tid var katten forsvundet?</li> <li>2. Hvem fik katten løs?</li> <li>3. Hvorfor tror du, at kattens jul bliver fredelig?</li> <li>4. Har du haft et dyr, som har været forsvundet?</li> </ol>
--	---

Figur 4.5. Tekst 1, som den er blevet præsenteret for grupperne, som arbejdede efter Stil-spørgsmål-metoden. De tilhørende spørgsmål ser eleverne ikke. Spørgsmålene er alene tænkt som inspiration til lærerne.

Til metoden er udarbejdet en lærervejledning<sup>10</sup>, som viser, hvordan der er arbejdet med metoden de 16 gange, som var omfattet af projektet. Lærervejledningen kan efterfølgende naturligvis også anvendes af andre, som har lyst til selv at prøve kræfter med metoden.

<sup>10</sup> Lærervejledningen kan downloades fra [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

# 5. DELTAGENDE SKOLER, ELEVER OG LÆRERE

## UDVÆLGELSE AF SKOLER

I projektet indgår fire danske, tre finske og to svenske skoler. Alle skolerne<sup>11</sup> er kendetegnet ved, at de tilbyder undervisning i særlige klasser målrettet 13-16-årige elever enten med generelle indlæringsvanskeligheder eller med autisme. Skolerne tilbyder med andre ord undervisning i segregerede foranstaltninger for elevgrupperne.

Skolerne er endvidere udvalgt ud fra et mere pragmatisk perspektiv: de skulle være beliggende, så transporttid og -omkostninger kunne holdes på et for projektkonsulenterne overkommeligt niveau. I Finland var det desuden en forudsætning, at hovedsproget på skolen var svensk-finsk. Dette af meget pragmatiske grunde, dels fordi projektmedarbejderen fra Finland selv er svensk-finsk, dels fordi vi på den måde kunne sikre, at alle projektmedarbejdere kunne læse og forstå alle tekster, som anvendtes i projektet. Vi har kontaktet skolerne enkeltvis og spurgt, om de kunne have interesse i at deltage. Vi har kontaktet skolelederne, som efter samråd med interesserede lærere har meldt positivt tilbage. Og det har på ingen måde skortet på velvilje til at være med.

## UDVÆLGELSE AF ELEVER

Et af målene med projektet var at afprøve, om der var forskel på effekten af to metoder til styrkelse af tekstforståelsen i forhold til de to målgrupper: elever med generelle indlæringsvanskeligheder og elever med autisme. Vi skulle derfor have nogenlunde lige mange elever fra de to elevgrupper.

Der er i udvælgelsen af elever til såvel projektgrupper som kontrolgruppe ikke stillet specifikke krav til, hvordan eleverne er blevet diagnosticeret, herunder heller ikke i hvor høj grad eleverne er præget af deres handicap. I og med alle elever modtager al deres undervisning i segregerede foranstaltninger, må man gå ud fra, at de alle har vanskeligheder på et så betydeligt niveau, at de ikke skønnes at kunne begå sig i en almindelig klasse. Forældrene har inden projektstart modtaget information om projektets idé, form og omfang, og de har på baggrund af dette tilkendegivet, om deres barn måtte indgå i projektet.

Vi havde bedt skolerne udvælge elever i alderen 13-16 år, men variationen i alder blev i realiteten lidt større. Eleverne undervises i aldersintegrerede grupper, så elevernes alder kom til at spænde fra knapt 12 år til knapt 18 år ved projektstart. Eleverne i projektgruppen var i gennemsnit 14 år og 4 måneder, elever i kontrolgruppen var i gennemsnit 15 år og 7 måneder.

Metoderne skulle afprøves i otte grupper i Danmark og fire grupper i hhv. Finland og Sverige. Desuden blev der tilknyttet en kontrolgruppe af elever fra Danmark. Halvdelen af kontrolgruppeeleverne er elever med generelle indlæringsvanskeligheder, den anden halvdel er elever med autisme. Alle kontrolgruppeeleverne modtog til daglig undervisning i specialskoler, hvilket svarer til projektelevernes daglige undervisning. En samlet oversigt over de deltagende elever fremgår af figur 5.1.

Alt i alt indgik 110 elever i projektet, heraf udgjorde 40 elever en egentlig kontrolgruppe, som "kun" modtog den specialundervisning, de plejede at modtage i projektperioden, mens de i alt 70 projektelever i en otte ugers periode deltog i strukturerede tekstsamtaler to gange om ugen.

---

<sup>11</sup> Oversigt over de deltagende skoler kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler) og af forordet.

Knapt halvdelen af eleverne i både projekt- og kontrolgruppe er elever med autisme, resten af eleverne har generelle indlæringsvanskeligheder. 56 % af eleverne i projektgruppen og 73 % af eleverne i kontrolgruppen er drenge.

Land	Antal elever	Antal drenge	Antal piger	Antal elever med A	Antal elever med G.I.
Danmark	40	25	15	20	20
Finland	16	5	11	4	12
Sverige	14	9	5	9	5
Projektelever i alt	70	39	31	33	37
Kontrolgruppe	40	29	11	18	22
Elever i projektet i alt	110	68	42	51	59

Figur 5.1. Skematisk oversigt over de elever, som indgik i projektet.

"Elever med A" er elever med autisme, "Elever med G.I." er elever med generelle indlæringsvanskeligheder.

En mere detaljeret oversigt over de deltagende elever kan ses på [www.videnomlaesning.dk/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/strukturerede-tekstsamtaler).

## DANMARK

### Projektgruppe

De 20 danske projektelever med autisme blev undervist i specialklasser, hvor alle eleverne havde en eller anden form for autismediagnose. Én af klasserne lå på en almindelig folkeskole, de tre andre på specialskoler. Samtalegrupperne i projektperioden var på hhv. 7, 5, 5 og 3 elever. Tre af grupperne afviklede deres projektperiode i efteråret 2013, den sidste gruppe i foråret 2014. I alle fire grupper blev tekstsamtalerne gennemført af klassens dansklærer.

De 20 danske projektelever med generelle indlæringsvanskeligheder blev undervist i specialklasser, hvor alle eleverne havde generelle indlæringsvanskeligheder i forskellig grad. To af klasserne lå på en almindelig folkeskole, de to andre på specialskoler. Samtalegrupperne i projektperioden var på hhv. 6, 6, 4 og 4 elever. To af grupperne afviklede deres projektperiode i efteråret 2013, de sidste to grupper i foråret 2014. I den ene gruppe blev tekstsamtalerne gennemført af klassens matematiklærer, i de tre andre grupper af klassens dansklærer.

De danske projektelever er læstestet før og efter projektperioden af den projektkonsulent, som har fulgt gruppens undervisning. Projektperioden forløb over ca. 10 uger.

### Kontrolgruppe

Da projektet skiftede forsker ved årsskiftet 2013/2014, blev det samtidig besluttet, at der skulle knyttes en egentlig kontrolgruppe til projektet. Gruppen skulle sammensættes af elever, som i forhold til alder, diagnose og undervisningstilbud matchede projekteleverne. Af praktiske årsager valgte vi, at alle kontrolgruppeelever skulle findes i Danmark, således at det kunne være samme projektkonsulent, der gennemførte samtlige før- og eftertest med denne elevgruppe.

Det var oprindeligt aftalt, at der skulle indgå 20 elever med autisme og 20 elever med generelle indlæringsvanskeligheder i kontrolgruppen. De 20 elever med autisme modtog daglig undervisning på to forskellige specialskoler, mens de 20 elever med generelle indlæringsvanskeligheder alle gik på samme specialskole. Ved prætestningen viste det sig imidlertid, at to af eleverne med autisme alligevel ikke magtede at være med. Derfor er kontrolgruppen endt med at bestå af 18 elever med autisme og 22 elever med generelle indlæringsvanskeligheder.

Kontrolgruppeeleverne blev alle før- og eftertestet i foråret 2014. I de ca. 10 uger, som lå imellem de to testninger, modtog eleverne undervisning i deres respektive klasser, som de plejede at gøre.

## FINLAND

De 16 finske projektelever modtog alle undervisning i specialklasser beliggende på almindelige folkeskoler. I klasserne var der typisk elever med flere forskellige diagnoser. Dette er dels en naturlig konsekvens af, at alle eleverne tilhører det svensk-finske mindretal, dels af den finske skolekultur.

Samtalegrupperne i projektperioden var på hhv. 5, 4, 4 og 3 elever. Alle fire grupper afviklede deres projektperiode i efteråret 2013.

De finske projektelever blev læsetestet før og efter projektperioden af en ekstern LOGOS-certificeret<sup>12</sup> konsulent, idet projektkonsulenten, som fulgte gruppernes undervisning, ikke er certificeret. Projektperioden forløb over ca. 10 uger. I alle fire grupper blev tekstsamtalerne gennemført af lærere, som underviser grupperne til daglig.

## SVERIGE

Seks af de svenske projektelever modtog undervisning i specialklasser beliggende på almindelige folkeskoler, mens de resterende otte elever modtog undervisning på specialskole. Eleverne i de to specialklasser havde alle en eller anden form for autismediagnose, mens der i klasserne på specialskoler var repræsentation af begge elevgrupper.

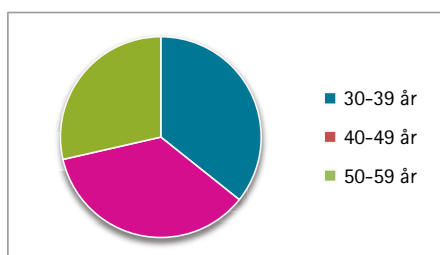
Samtalegrupperne i projektperioden var på hhv. 4, 4, 3 og 3 elever. Alle fire grupper afviklede deres projektperiode i foråret 2014.

De svenske projektelever blev læsetestet før og efter projektperioden af en ekstern LOGOS-certificeret konsulent, idet projektkonsulenten, som fulgte gruppernes undervisning, ikke var certificeret. Projektperioden forløb over ca. 10 uger. I alle fire grupper blev tekstsamtalerne gennemført af lærere, som underviste grupperne til daglig.

## PROJEKTETS LÆRERE

Det er skolernes ledere, som har udvalgt hvilke lærere, som fik mulighed for at indgå i projektet. Der er ingen af lærerne, som har været presset til at være med. Hvis en lærer ikke har været interesseret i at deltage, har skolelederen spurgt en anden. De udvalgte lærere underviser projekteleverne til daglig, og i næsten alle tilfælde som klassens faste lærer i hhv. dansk, svensk-finsk eller svensk.

Inden projektet startede, blev lærerne bedt om at udfylde et lille spørgeskema<sup>13</sup>, så vi kunne få et billede af lærergruppens erfaring og kompetencer. I alt indgik 15 lærere i projektet – fire mænd og 11 kvinder. 14 har besvaret spørgeskemaet. Én lærer har ikke besvaret. Da der indgik i alt 16 grupper i projektet, betyder det, at én af lærerne underviste i to grupper. Figur 5.2 viser lærernes alder ved projektstart. Lærerne fordelte sig aldersmæssigt næsten ligeligt i de tre aldersgrupper: 30'erne, 40'erne og 50'erne.



Figur 5.2. Lærernes alder ved projektstart.

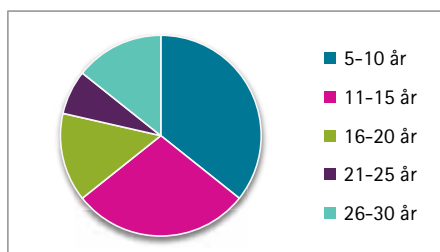
<sup>12</sup> Det er et krav fra Logometricas side, at testene kun må afvikles af certificerede personer.

<sup>13</sup> Spørgeskemaet kan downloades fra [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler).



Vi var endvidere interesserede i at få et billede af lærernes undervisningserfaring (se figur 5.3) og deres uddannelsesmæssige baggrund. Alle lærerne i projektet har en læreruddannelse, og syv har ikke yderligere efteruddannelse. De syv andre lærere har foruden læreruddannelse enten speciallæreruddannelse (tre lærere), magistergrad i pædagogik (to lærere), pædagoguddannelse (en lærer) eller en endnu uafsluttet kandidatuddannelse (en lærer).

Lærernes alder afspejler sig i deres undervisningserfaringer, idet ca. 2/3 af lærergruppen har mellem 5 og 15 års undervisningserfaring, resten har flere års erfaring. Der indgår således kun erfarne lærere i projektet.



Figur 5.3. Lærernes undervisningserfaring ved projektstart.

Alle lærerne angiver endvidere, at de underviser elever med læse- og skrivevanskeligheder, og at de løbende foretager evaluering af elevernes læse- og skriveudvikling. Ni lærere synes, at de har tilstrækkelig kompetence til at give deres elever den støtte, de har behov for i forhold til deres læse- og skriveudvikling, tre lærere svarer, at de ikke har den kompetence, og to lærere ved det ikke.

Samlet set tegner sig et billede af en både erfaren og kompetent lærergruppe.

# 6. EFFEKT AF TEKSTSAMTALERNE PÅ ELEVERNES LÆSE- OG SPROGFÆRDIGHEDER

I dette kapitel undersøger vi på hvilke områder, der er effekt af tekstsamtalerne, som kan måles på elevernes læse- og sprogfærdigheder. I figur 6.1 ses en oversigt over, hvordan eleverne fordeler sig på undervisningsmetoder, lande og elevgrupper. Samtlige elever er testet med ca. 10 ugers mellemrum med deltest fra LOGOS (se beskrivelse i kapitel 3). At der ikke er længere tid mellem før- og eftertestning, bevirkede, at det nok for især læse- og lytteforståelse er en betydelig retestningseffekt, fordi eleverne kan huske dele af historierne og svarene fra første testrunde. Men dette forhold gælder både for interventionselever og kontrolelever.

Elevgruppe	Metode	Danmark	Finland	Sverige	Projekt- elever i alt	Kontrol- elever i alt
Autisme	LRM	8	2	5	15	
Autisme	SSM	12	2	4	18	
Autisme	Kontrol	18	0	0		18
I alt autisme		38	4	9		
Generelle indlæringsvanskeligheder	LRM	10	5	2	17	
Generelle indlæringsvanskeligheder	SSM	10	7	3	20	
Generelle indlæringsvanskeligheder	Kontrol	22	0	0		22
I alt generelle indlæringsvanskeligheder		42	12	5		
Elever i alt		80	16	14	70	40

Figur 6.1. Skematisk oversigt over elever i projektet. De to metoder, som afprøves i projektet, kaldes hhv. Læserollemetoden (LRM) og Stil-spørgsmål-metoden (SSM).

## HVOR FORVENTES EFFEKT AF INTERVENTIONEN?

LOGOS består en lang række deltest, og eleverne i projektet blev testet med mange af disse. Imidlertid er det ikke alle delprøver, der er relevante at se nærmere på i dette projekt, da tekstsamtalerne havde fokus på tekstforståelse. De udvalgte deltest og forventninger om effekter af disse er beskrevet i kapitel 3. Eksempelvis vil man ikke forvente effekt af interventionen på elevernes mundlige reaktionstid, og eftersom der samtidig var store vanskeligheder med afviklingen af denne deltest, bliver den udeladt af analyserne.

Der var forventning om positiv effekt af tekstsamtalerne på elevernes læseforståelse (deltest 1) og lytteforståelse (deltest 2), da tekstsamtalerne havde fokus på at give eleverne nogle strategier, som de kan bruge til at læse tekster/lytte til tekster med bedre forståelse. Der var også en forventning om, at undervisningen kunne have en positiv effekt på elevernes begrebsforståelse (deltest 15), eftersom en del af fokus i tekstsamtalerne er at tale om betydningen af udvalgte ord i teksterne.

Når man i en periode arbejder struktureret med læseforståelse, skal man læse de tekster, som undervisningen tager udgangspunkt i. Derfor kunne man forestille sig, at en positiv sideeffekt kunne være, at eleverne blev bedre ordlæsere. Deltest 1 (flydende læsning) og deltest 3 (ordidentifikation) er begge test af ordlæsning med den forskel, at deltest 1 har et hastighedsparameter i sig. I denne deltest var der kæmpestore udsving i tidsregistreringerne for de enkelte elever, og derfor indgår resultaterne fra deltest 1 ikke i dette kapitel, da vi er i tvivl om, hvor pålideligt dette mål for ordlæsehastighed overhovedet er. I analyserne indgår derfor resultater fra deltest 1: Læseforståelse, deltest 2: Lytteforståelse, deltest 3: Ordidentifikation og deltest 15: Begrebsforståelse.

De to elevgrupper er forskellige og har forskellige grundlæggende vanskeligheder, og derfor giver det ikke mening at samle dem i én samlet gruppe projektelever. Elever med autisme og elever med generelle indlæringsvanskeligheder bliver derfor behandlet i separate afsnit i dette kapitel.

Indledningsvis blev de to elevgruppers færdigheder sammenlignet med envejs variansanalyser (ONEway anova)<sup>14</sup>, og her ligger elever med autisme signifikant højere på alle deltest (læseforståelse  $F(1,103) = 6,7$   $p < 0,01$ , lytteforståelse  $F(1,105) 11,7$ ,  $p < 0,001$ , ordidentifikation  $F(1,106)=12,0$ ,  $p < 0,001$ , begrebsforståelse  $F(1,104) 4,0$ ,  $p < 0,05$ ).

## ELEVER MED AUTISME

Eleverne blev testet med LOGOS, før interventionen begyndte. Resultaterne fra denne før-testning ses i figur 6.2.

Deltest	Metode	Gennemsnit	Standardafvigelse	Antal elever
Læseforståelse (15)	Læserolle	11,7	3,3	14
	Stil-spørgsmål	12,2	3,6	18
	Kontrol	14,4	1,1	17
Lytteforståelse (15)	Læserolle	10,1	3,3	14
	Stil-spørgsmål	10,7	3,2	18
	Kontrol	13,2	1,3	18
Begrebsforståelse (22)	Læserolle	16,2	5,4	14
	Stil-spørgsmål	18,1	4,4	18
	Kontrol	21,6	0,8	18
Ordidentifikation (40)	Læserolle	36,1	5,4	14
	Stil-spørgsmål	36,4	6,2	18
	Kontrol	39,7	0,7	18

Figur 6.2. Oversigt over resultater på de fire relevante deltest før undervisningens start for elever med autisme. Tallet i parentes ved testen angiver det maksimale antal rigtige, der kan opnås i den pågældende deltest.

Som det fremgår af figur 6.2. ovenfor, er der desværre lofteffekt<sup>15</sup> på flere af deltestene før interventionens start. Dette er yderst uheldigt, da disse test skulle fungere som en baseline-måling, som skulle belyse effekten af den særlige undervisning. I denne sammenhæng udgør kontrolgruppen en særlig udfordring – her er der massive loftseffekter på læseforståelse, ordidentifikation og begrebsforståelse, men også en klar tendens til lofteffekt på lytteforståelse. Kontrolgruppen har derfor ikke mulighed for at vise udvikling, så det gør desværre, at sammenligningen med kontrolgruppen ikke kan gennemføres. Kontrolgruppen scorer også signifikant højere end de to projektgrupper på ovenstående deltest, og eftersom der er massiv lofteffekt på prøverne i kontrolgruppen, kan det ikke udelukkes, at forskelle i indgangsniveau mellem kontrol- og projektgruppe er endnu større, end det umiddelbart ser ud til her. I figur 6.3 nedenfor ses de tre gruppers resultater ved de forskellige deltest efter undervisningsforløbet.

<sup>14</sup> For yderligere information om de statistiske beregningsmodeller henvises til Elbro og Poulsen, 2015.

<sup>15</sup> Der er lofteffekt, hvis en del af eleverne i førtesten scorer max eller næsten max i en eller flere delprøver, for så har de ingen mulighed for at vise, om de er blevet dygtigere i forløbet.

Deltest	Metode	Gennemsnit	Standardafvigelse	Antal elever
Læseforståelse (15)	Læserolle	12,9	2,6	14
	Stil-spørgsmål	12,6	3,2	17
	Kontrol	14,3	1,2	17
Lytteforståelse (15)	Læserolle	11,4	2,9	14
	Stil-spørgsmål	11,5	3,1	18
	Kontrol	13,5	1,2	17
Begrebsforståelse (22)	Læserolle	17,1	4,6	14
	Stil-spørgsmål	18,3	4,3	18
	Kontrol	21,8	0,5	17
Ordidentifikation (40)	Læserolle	37,1	4,8	14
	Stil-spørgsmål	36,3	6,3	18
	Kontrol	39,8	0,4	17

Figur 6.3. Oversigt over resultater på de fire relevante deltest efter undervisningens afslutning for elever med autisme. Tallet i parentes ved testen angiver det maksimale antal rigtige, der kan opnås i den pågældende deltest.

I første omgang undersøgte, om der var signifikant fremgang på nogle af deltestene i de to projektgrupper. Her blev lavet en t-test for parrede data. Her var signifikant fremgang på læseforståelse  $t(30) = -2,1$ ,  $p < 0,05$  og lytteforståelse  $t(31) = -2,7$ ,  $p < 0,01$ . Der var ikke signifikant fremgang på ordidentifikation  $t(31) = -0,9$ ,  $p = 0,7$  og begrebsforståelse  $t(31) = -1,4$ ,  $p = 0,2$ . Her skal man være opmærksom på, at der også er loftseffekt på ordidentifikation og begrebsforståelse i projektgruppen, så her har en stor del af eleverne faktisk ikke mulighed for at vise, at de går frem. En anden ting, man skal være opmærksom på, er, at læse- og lytteforståelsestestene i særlig grad rammes af, at eleverne har læst hhv. hørt historien for nylig. Flere elever gav udtryk for at kunne huske dele af tekst og spørgsmål, og det betyder, at fremgangen på disse to opgaver kan være et resultat af, at eleverne har prøvet opgaven før.

Projektgruppen bestod egentlig af to grupper, der fik forskellig undervisning, nogle blev undervist efter Læserollemetoden, mens andre blev undervist efter Stil-spørgsmål-metoden. Derfor kunne det være relevant at undersøge, om der var forskel på elevernes fremgang i læse- og lytteforståelse afhængig af, hvilken metode de havde arbejdet med. Der blev derfor lavet multivariate anovaer med repeated measures<sup>16</sup> for at se, om der er særlig effekt af en bestemt metode. Her var der ingen signifikant interaktionseffekt<sup>17</sup>, så der var altså ikke forskel på fremgangen i de to grupper (læseforståelse  $F(1,29) = 0,6$ ,  $p = 0,4$  og lytteforståelse  $F(1,29) = 0,3$ ,  $p = 0,6$ ). Dette betyder, at man ikke kan sige, at den ene undervisningsmetode er mere effektiv end den anden for denne elevgruppe.

Eleverne med autisme var, som det fremgår af figur 6.1., fordelt på to forskellige metoder og fra tre forskellige lande. Fra starten var det egentlig også ambitionen at sammenligne metoder og elever fra de tre lande, men elevgrupperne ville her blive meget små, så derfor bliver der ikke rapporteret analyser, hvor de tre lande sammenlignes. Eksempelvis giver det ikke rigtig mening at have en gruppe med to finske børn, der arbejder efter Læserollemetoden (eller fire, hvis det var begge metoder – se figur 6.1.).

## ELEVER MED GENERELLE INDLÆRINGSVANSKELIGHEDER

Eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder blev testet med de samme deltest fra LOGOS som eleverne med autisme, og deres resultater på de relevante deltest før undervisningens start fremgår af figur 6.4.

<sup>16</sup> En statistisk model, som giver mulighed for at undersøge interaktionseffekten.

<sup>17</sup> Undersøgelse af, om der er forskel på effekten afhængig af metoden.

Deltest	Metode	Gennemsnit	Standardafvigelse	Antal elever
Læseforståelse (15)	Læserolle	11,8	2,7	16
	Stil-spørgsmål	9,4	4,1	18
	Kontrol	11,9	4,2	22
Lyttteforståelse (15)	Læserolle	8,7	3,1	16
	Stil-spørgsmål	7,7	3,8	19
	Kontrol	10,8	3,3	22
Begrebsforståelse (22)	Læserolle	17,3	3,0	16
	Stil-spørgsmål	15,3	4,2	18
	Kontrol	18,5	4,4	22
Ordidentifikation (40)	Læserolle	36,9	3,7	16
	Stil-spørgsmål	30,1	10,3	20
	Kontrol	32,8	8,0	22

Figur 6.4. Oversigt over resultater på de fire relevante deltest før undervisningens start for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Tallet i parentes ved testen angiver det maksimale antal rigtige, der kan opnås i den pågældende deltest.

Problemerne med loftseffekt er ikke så massive her som i gruppen af elever med autisme. Dog er der klar tendens til loftseffekt i kontrolgruppen på begrebsforståelse og ordidentifikation. Derfor er det problematisk at sammenligne projekt- og kontrolgruppe på disse to deltest, da kontrolgruppen ikke rigtig har mulighed for at vise, at de bliver bedre. Der er også store problemer i både læse- og lyttteforståelsestesten. Her scorer en stor del af eleverne i kontrolgruppen alle rigtige (27 % i læseforståelsestesten og 18 % i lyttteforståelsestesten), og for disse elever er der heller ikke rigtig mulighed for at vise udvikling. Derfor vil kontrolgruppen ikke indgå i analyserne om fremgang efter undervisningsforløbet.

Der er signifikante forskelle mellem de tre grupper ved testningen før interventionens start, men forskellene er ikke så markante som hos elever med autisme. I lyttteforståelse er kontrolgruppen signifikant bedre end stil-spørgsmålgruppen  $F(2,54) = 4,4$ ,  $p < 0,05$ , og i ordidentifikation er læserollegruppen signifikant bedre end stil-spørgsmålgruppen  $F(2,55) = 3,6$ ,  $p < 0,05$ .

Deltest	Metode	Gennemsnit	Standardafvigelse	Antal elever
Læseforståelse (15)	Læserolle	11,3	3,1	15
	Stil-spørgsmål	9,8	3,9	17
	Kontrol	12,4	3,5	21
Lyttteforståelse (15)	Læserolle	10,2	2,7	15
	Stil-spørgsmål	9,2	3,5	18
	Kontrol	11,4	3,4	21
Begrebsforståelse (22)	Læserolle	17,1	2,2	14
	Stil-spørgsmål	15,5	4,2	17
	Kontrol	19,1	3,6	21
Ordidentifikation (40)	Læserolle	36,5	3,9	15
	Stil-spørgsmål	30,6	9,8	17
	Kontrol	32,9	6,1	21

Figur 6.5. Oversigt over resultater på de fire relevante deltest efter undervisningens afslutning for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Tallet i parentes ved testen angiver det maksimale antal rigtige, der kan opnås i den pågældende deltest.

I figur 6.5. ses gruppernes resultater på de fire deltest efter undervisningens afslutning. Det undersøgte, om der var signifikant fremgang på nogle af deltestene i de to projektgrupper. Her blev lavet en t-test for parrede data.

Her var signifikant fremgang på lytteforståelse  $t(30) = -4,3$ ,  $p < 0,001$  og ordidentifikation  $t(30) = -2,2$ ,  $p < 0,05$ . Der var ikke signifikant fremgang på læseforståelse  $t(29) = 0,1$ ,  $p = 0,9$  og begrebsforståelse  $t(28) = -1,1$ ,  $p = 0,3$ .

Det er overraskende, at der ikke er signifikant fremgang på læseforståelse, da det primært er det, der har været fokus på i undervisningen. Men for elever med generelle indlæringsvanskeligheder ser det derimod ud til, at der er en signifikant fremgang på lytteforståelse, så måske kan eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder bruge noget af det, de har lært, når de lytter til historier, men ikke i samme udstrækning, når de selv skal læse. En del af eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder har også problemer med ordlæsning (der er meget stor variation i elevgruppens færdigheder på dette område, nogle læser fint, mens andre ikke er i stand til at afkode selvstændigt), så måske er det manglende ordlæsefærdigheder, der bevirker, at der ikke ses signifikant fremgang i læseforståelse. Fremgangen i ordidentifikation er overraskende, eftersom der ikke har været en særlig stor mængde tekst, som eleverne skulle læse, men eftersom nogle af eleverne i denne gruppe ikke i samme udstrækning har været vant til at læse tekster, kan teksterne i dette undervisningsforløb have givet dem noget træning i ordlæsning.

Afslutningsvis blev det også for elever med generelle indlæringsvanskeligheder undersøgt, om der var forskel på elevernes fremgang afhængig af, om de var blevet undervist efter Læserollemetoden, eller efter Stil-spørgsmål-metoden. Derfor blev der lavet multivariate anovaer med repeated measures for at se, om der var særlig effekt af en bestemt metode. Her var der ingen signifikant interaktionseffekt, så der var altså ikke forskel på fremgangen i de to grupper (lytteforståelse  $F(1,29) = 0,6$ ,  $p = 0,4$  og ordidentifikation  $F(1,29) = 0,3$ ,  $p = 0,6$ ).

For eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder gælder det også, at grupperne er for små til, at det er relevant at lave statistiske analyser, hvor man sammenligner elever og metoder i de tre lande.

## SAMMENFATNING

Før- og eftertestningen af de to elevgrupper viste signifikante fremgange på visse mål. For elever med autisme var der signifikant fremgang på læse- og lytteforståelse, og for elever med generelle indlæringsvanskeligheder var der signifikant fremgang på lytteforståelse og ordidentifikation. Resultaterne fra eleverne med autisme svarer mest til forventningerne, da de er gået frem på de deltest, som måler på det, der har været fokus i undervisningen. Måske skyldes den manglende fremgang på læseforståelse hos elever med generelle indlæringsvanskeligheder, at en stor del af dem også har vanskeligheder med ordlæsning og derfor har svært ved at læse teksterne i læseforståelsestesten. Selvom der ikke har været fokus på træning af ordlæsning i undervisningsforløbet, går elever med generelle indlæringsvanskeligheder alligevel frem på dette område, måske fordi læsningen af de tekster, der indgår i undervisningen, giver dem lidt læsetræning.

Men på trods af ovenstående er der en række problemer i forhold til at tolke resultaterne. Der var som bekendt lofteffekt i kontrolgrupperne, og det gjorde, at de ikke kunne fungere som sammenligningsgrundlag. Man kan derfor ikke ud fra denne undersøgelse sige, om Læserollemetoden og Stil-spørgsmål-metoden er mere effektive måder at arbejde på end sådan, som man sædvanligvis arbejder med tekster med disse elevgrupper. Lofteffekterne og tendenser til lofteffekt var også et problem især i autismegruppen, og dette kan betyde, at eventuelle forskelle mellem effektiviteten af de to metoder ikke kommer frem, fordi testene for en stor del af elevernes vedkommende er for nemme fra start af og derfor ikke kan vise udvikling. Endelig kan det heller ikke udelukkes, at de fremgange på test, som ses i resultaterne, til dels skyldes en retestningseffekt – her mangler der igen en kontrolgruppe at sammenligne med.

Normalt vil man også i træningsundersøgelser inddrage test, der direkte tester det, som eleverne er blevet trænet i, og det ville også have været en fordel her, fordi man bedre ville kunne belyse, om eleverne rent faktisk havde fået det udbytte af undervisningen, som man forventede. Når man ikke har mulighed for at sammenligne med en kontrolgruppe, så er det ikke til at afgøre, om den udvikling, man ser, skyldes interventionen eller ville have været der alligevel.

# 7. EVALUERING AF TEKSTSAMTALERNE

Dette kapitel er delt i tre hovedafsnit med henblik på at opsamle og systematisere de mange indtryk, iagttagelser og refleksioner fra projektet, hvor der er arbejdet med to meget forskellige elevgrupper, hvor arbejdet er foregået i tre forskellige lande, og hvor samtalerne har taget udgangspunkt i 16 forskellige tekster.

Første del *Strukturerede tekstsamtaler* har fokus på lærernes evaluering af samtalerne uafhængigt af, hvilken metode de har brugt. Fælles for begge metoder er principperne for den reciproke undervisning, samtalerens organisationsform, tekstvalget og brug af fire strategikort til at understøtte samtalens struktur. I denne del inddrages udsagn fra lærernes evalueringer, som de kom til udtryk ved Lærertræffet i december 2014<sup>18</sup>. I slutningen af dette afsnit indgår endvidere en opsamling af ledernes evaluering af projektet. Ledernes evaluering er ligeledes fra Lærertræffet i december 2014.

Anden del *Læserollemetoden* har fokus på de grupper, som har arbejdet med netop denne metode. Lærernes evalueringer, kommentarer eller refleksioner er indsat som indledning til hvert underafsnit, og der er indsat udskrifter fra videooptagelser til illustration af, hvordan hver af de fire strategier er anvendt i praksis. I slutningen af denne del indgår to cases, som fokuserer på to konkrete elevers udvikling i projektførløbet. Den ene case handler om en elev (Anders) med autisme, den anden om en elev (Carina) med generelle indlæringsvanskeligheder.

Tredje og sidste del *Stil-spørgsmål-metoden* har fokus på de grupper, som har arbejdet med netop denne metode. Denne del er opbygget på samme måde som anden del (om Læserollemetoden). Også i denne del indgår der i slutningen to cases, som fokuserer på to konkrete elevers udvikling i projektførløbet. Den ene case handler om en elev (Jacob) med autisme, den anden om en elev (Sofie) med generelle indlæringsvanskeligheder.

Brugen af strategierne i de to metoder illustreres ved udskrifter fra videooptagelser, lærerlogs eller lærerinterviews. I teksten herunder er eksemplerne indsat i farvede bokse med angivelse af, hvorfra eksemplet er hentet. I gengivelsen er talesprogets naturlige pauseord, som fx Øh, Uhm, ja... ikke medtaget, ligesom gentagelser af enkelte ord heller ikke er gengivet, dette alene af hensyn til læsevenligheden. Bortset fra disse udeladelser så er dialogerne gengivet, som de rent faktisk foregik under samtalerne. For at sikre anonymitet for lærere og elever er disse s navne kamoufleret, så alle har fået tydeligt dansk klingende navne – uanset om samtalen har fundet sted i Danmark, Finland eller Sverige. Henvisninger til lokalområder er ligeledes omskrevet eller udeladt. Elevernes køn og alder er ikke ændret, deres handicap (autisme eller generelle indlæringsvanskeligheder) er heller ikke ændret, og antallet af elever i den pågældende gruppe den dag/de dage, eksemplet omhandler, er heller ikke ændret. Læreren køn er i nogle tilfælde ændret.

## STRUKTUREREDE TEKSTSAMTALER

Alle de deltagende lærere og ledere var samlet i København i december 2014 med henblik på at opsamle og dele erfaringer fra deltagelse i projektet. For nogle lærere var det et år siden, at de og deres elever havde deltaget i projektet, for andre var der gået et halvt år. Fælles for alle var altså, at der var gået en rum tid, fra projektet blev afsluttet, til de blev samlet for at udveksle erfaringer. Nogle lærere havde efterfølgende brugt metoderne i undervisningen, andre havde ikke.

Alle lærere gav udtryk for, at det havde været udbytterigt at deltage i projektet både for dem selv og for eleverne. 16 samtaler fordelt over otte uger er til at overskue, også selv om det også kom bag på nogle, hvor svært det rent faktisk var at få passet dette ind i klassens daglige virke.

---

18 Programmet kan downloades fra [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

## Organisationsformen

Det var en fælles erfaring, at efterhånden som eleverne vænnede sig til at arbejde med metoden, blev de friere i deres svar og turde kommentere mere. Det skabte også ro og tryghed, at eleverne skulle være i samme lokale, ofte med faste pladser om bordet, når tekstsamtalerne skulle finde sted. De vidste med andre ord, hvad de skulle.

Den meget faste form er på én gang de strukturerede tekstsamtalers styrke og deres svaghed. Styrke, fordi den faste form giver ro og overskud hos elever til at gå mere i dybden med teksten og til at turde (og kunne) byde ind i dialogen. Svaghed, fordi den meget faste form kan virke kedelig og uinspirerende på længere sigt. Kunsten er at holde formen så længe, at strategier er sikkert indlært – måske endda overindlært, men ikke så længe, at eleverne vender det hvide ud af øjnene, når de ser strategikortene.

Det var også rigtig vigtigt, at eleverne var i fokus og fik både lov og plads til at sige alt det, de ville, som var relevant i forhold til tekstsamtalen.

## Fra lærerstyring til elevstyring af samtalerne

I nogle grupper kom det faktisk til at fungere, så eleverne gradvist overtog ansvaret for i hvert fald de første strategier, i andre grupper gik det slet ikke, og læreren måtte være stærkt styrende gennem hele forløbet. Elevstyringen fungerede ikke for de fagligt allersvageste elever. Nogle af eleverne opnåede kun at lære at prøve at forudsige, hvad teksten kunne handle om (en strategi i Læserollemetoden) eller svare på første spørgsmål (Stil-spørgsmål-metoden) om at finde konkret information i første linje. Andre elever mestrede styringen af alle fire strategier ved projektets afslutning.

## Teksterne

Der var bred enighed om, at tekster om dyr fungerede godt, og eleverne havde den nødvendige forforståelse. En lærer nævnte også teksten om giftskandalen i Indien som meget vedkommende, men en anden lærer gav udtryk for, at netop denne tekst var svær og uvedkommende. Teksterne vedrørende etik på nettet forekom svære og uvedkommende for nogle elever, men relevante for andre. Det er nok vigtigt at holde fast i, at indholdet ikke nødvendigvis behøver være noget, eleverne direkte kan relatere til, men det må på den anden side heller ikke ligge alt for langt fra deres begrebsunivers, så bliver det sværere at tale om, ligesom det er vigtigt at fastholde, at en tekst kan være god i én gruppe og uegnet i en anden. Elevernes forhånds- og almenviden spiller en stor rolle i vurderingen af teksters egnethed.

Lærerne syntes generelt set, at det var fint med autentiske tekster fra aviser m.m., men syntes også, at det var i orden, at de blev bearbejdet, så de var lidt nemmere at gå til for målgruppen. Man kan bare fortælle det til eleverne. Projektet har også hjulpet lærerne til nemmere at kunne finde tekster fra hverdagen, som kan bruges i undervisningen.

Nogle af teksterne blev af lærerne (inden tekstsamtalen) oplevet som meget korte, og de tænkte: "Hold da op, kan vi virkelig holde en samtale kørende om den tekst i 20 minutter?". Men da det kom til stykket, kunne de godt!

## De fire strategikort

Lærerne gav udtryk for stor tilfredshed med strategikortene. De fungerede fint i den daglige undervisning. Det kunne overvejes at indføre et ekstra kort, som kunne bringes i anvendelse, når der var illustrationer til teksten, så eleverne også lærte at bruge informationer fra illustrationerne til at forstå teksten.

Nogle lærere (se fx Case1 Anders herunder) kopierede strategikortene over på en strimmel, som blev lamineret og udleveret til hver elev. Den kunne efterfølgende både fungere som støtte til at huske strategierne og anvendes som bogmærke.



## Strukturerede tekstsamtaler set fra lederens bord

Skolelederne har mest fulgt projektet fra sidelinjen. De har givet lærerne tid og rum til at deltage, og de har i de fleste tilfælde deltaget i møder med projektmedarbejderen før og efter projektet. Nogle af lederne gav udtryk for, at de ikke havde gennemskuet, at projektet rent faktisk var så stort og indeholdt en egentlig forskningsdel, andre at netop den forskningsmæssige forankring var én af grundene til, at de havde sagt ja til at deltage.

Skolelederne lagde størst vægt på, at metoderne og redskaberne af de deltagende lærere og elever blev oplevet som udbytterige, og de var glade for, at der blev gjort en indsats målrettet de ældste elever på skolerne.

På flere af skolerne har lærerne, som ikke har været med i projektet, givet udtryk for stor nysgerrighed og lidt misundelse overfor de lærere, som har fået mulighed for at deltage. Flere skoleledere gav udtryk for, at de strukturerede tekstsamtaler nemt kan implementeres i skolens virke.

Alle skoleledere gav udtryk for ønske om, at deres skole blev nævnt med navns nævnelse i denne rapport, så andre skoler, som kunne have lyst til at forsøge sig med strukturerede tekstsamtaler, kan kontakte dem og få hjælp til at sætte det i gang<sup>19</sup>.

## LÆSEROLLEMETODEN

### Lærernes evaluering af metoden

I lærergruppen var der bred enighed om, at Læserollemetoden var en god metode til faktuelle og naturfaglige tekster. En lærer (som også er matematiklærer) nævnte, at de fire strategier også ville være anvendelige til tekstopgaver i matematik.

En lærer, som gennemførte tekstsamtaler med fem elever med autismespektrumforstyrrelser, oplevede, at der blev brugt mere tid på at fastholde rammen og ikke (som ønsket) indholdet. Gruppens sammensætning og størrelse skal med andre ord overvejes, så der kan holdes fokus på indhold, og der ikke skal bruges så meget tid på at disciplinere.

En anden lærer<sup>20</sup> ville, når han skulle gennemføre strukturerede tekstsamtaler næste gang, vælge de svageste fire elever i en klasse på otte elever. Samtalegruppen må ikke være for stor, og den må ikke være for "skæv". Hvis den faglige spredning er for stor, risikerer man, at de dygtige tager al taletiden, og de svageste ikke bliver en del af tekstsamtalerne.

Ved Lærertræffet i december 2014 sagde en lærer<sup>21</sup>, som havde været med i projektet i efteråret 2013, at vi skulle komme og se, hvordan gruppen nu fungerer. I projektperioden var der meget lidt interaktion eleverne imellem, og læreren vurderede, at de 16 tekstsamtaler på otte uger var for meget for denne gruppe. De havde brug for lidt pauser indimellem. Læreren har anvendt metoden i relevante sammenhænge siden projektafslutningen og vurderer, at den er nu blevet en reel støtte i elevernes arbejde med at forstå tekster.

### Tekststrimlerne

For nogle elever var de fysiske strimler i sig selv lidt af en udfordring, og de kom i enkelte tilfælde til at virke stærkt forstyrrende på eleven og gruppen. Det var simpelthen svært at holde fingrene fra strimlerne, og hvis man puster – bare en ganske lille smule – så flytter de sig! For nogle elever virkede det forstyrrende, hvis strimlerne ikke var klippet helt lige, så de ikke passede præcis til den forudgående strimmel. Mange lærere havde skrevet numre på strimlerne, for at holde styr på dem. Men også det kan virke forstyrrende:

---

19 Oversigt over de deltagende skoler fremgår af forordet til denne rapport.

20 Læreren og gruppen indgår i Case 2 Carina.

21 Læreren og gruppen indgår i Case 1 Anders.

Kirsten er lærer på en skole for elever med autisme. I dag er der kun to elever (Frede og Mads) i gruppen, og de skal i gang med at læse tekst 9: *Hård træning*<sup>22</sup>.

Kirsten havde på forhånd nummereret de strimler, som skulle udleveres til eleverne. Tallet på strimlen virker distraherende på Frede, for på hans strimmel vender tallet på hovedet i forhold til teksten. Sådan en lille detalje er nok til, at Frede slet ikke kan holde fokus i starten af tekstsamtalen.

Mens Kirsten og Mads arbejder sig ind i teksten, bliver Frede ved med at vende og dreje strimlen.

Først efter næsten fire minutters tekstsamtale finder han en løsning på problemet, mens Kirsten og Mads er i gang med en samtale om, hvad det vil sige at være europamester, bryder han ind:

Kirsten: *Okay, så det har noget at gøre med, at hun er mester, europamester, europæisk mester?*

Frede: *Kirsten, hvad nu hvis jeg bare visker det her totalt ud?*

Kirsten: *Det kan du også ...*

Frede: *(afbryder) ud og skriver et nyt?*

Kirsten: *Hvis det er lettere, så gør du bare det. Okay, så hun er, hun er noget mester i Europa ...*

Først herefter begynder Frede at deltage i samtalen om tekstens indhold.

Figur 7.1. Læserollemetoden, Elever med autisme, tekst 6.

Distractioner er der nok af, især i grupper med elever med autisme spillede dette en stor rolle. I stedet for at udlevere fysiske strimler kunne de erstattes af "strimler" på smartboard eller på individuelle tablets. En lærer havde efter projektet prøvet med "strimler" på smartboard, og det fungerede fint.

Seks til otte strimler til en samtale er passende. Strategierne bliver repeteret, så eleverne bliver mere sikre på indholdet, og de bliver ikke gentaget så mange gange, at eleverne bliver rigtig trætte af gentagelsen.

Tekstbiddernes længde er afhængig af teksten og elevernes forudsætninger, men de skal ikke være for lange. En lærer havde dog efterfølgende anvendt Læserollemetoden på kortere noveller. Hendes elever var gode afkodere og kognitivt velfungerende.

## De fire strategikort

Strategikortene blev af både lærere og elever oplevet som en hjælp til at holde fokus på både tekst og metode. Især for nogle af eleverne var koncentrationsforstyrrelsen central, og her hjalp de fire strategikort (se figur 4.2) med til at holde fokus.

### 1. Forudsige

Tekstens overskrift udgjorde hver gang en strimmel for sig. Det var et godt udgangspunkt for at spørge om tekstens indhold og hjælpe eleverne til at fokusere på og reflektere over overskriften. Strategien bruges både til at forudsige, hvad resten af teksten kan handle om, og til at fokusere på hvilke nye informationer, der nu er dukket op.

22 Teksten kan hentes på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

Mikkel er lærer på en skole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. I dag skal de arbejde med tekst 6: *Hård træning*<sup>23</sup>. Der er tre elever (Rasmus, Kim og Tommy) med til samtalen i dag<sup>24</sup>. De fire strategier er blevet repeteret, og de har talt om den første strimmel (overskriften) og gættet, at det nok handler om en sportsgren: fodbold, karate, løbetræning og boksetræning har blandt andet været nævnt. De læser nu strimmel to og skal prøve at forudsige, hvad der efterfølgende vil ske i teksten.

### Hård træning



-----  
Amanda, som er europæisk mester i kørestol, bruger sine dage til studier og træning.



- Mikkel: *Ja, nå. Lad os nu prøve ... hvilke nogle nye oplysninger har vi nu fået? Rasmus?*  
Rasmus: *Det er en pige.*  
Mikkel: *Det er en pige, ja. Og hvad mere? Hvilke nogle andre...*  
Rasmus: *(Laver snorkelyd).*  
Mikkel: *... oplysninger får vi her? Kim?*  
Kim: *Hun er europamester i kørestol.*  
...  
Mikkel: *Ja, hvad kunne vi måske komme til, og hvad kunne vi forudsige nu? Hvad tror vi, der sker næste gang i teksten? Kim?*  
Kim: *Jeg tror, hun skal til sådan en kamp?*  
Mikkel: *Ja, hvad kalder man sådan noget? En kamp, ja.*  
Kim: *Det kan jeg ikke huske.*  
Mikkel: *Rasmus?*  
Rasmus: *Hun skulle sikkert med til OL.*  
Mikkel: *Du gætter på, at det kommer til at handle om, at hun skal med til OL...*  
Rasmus: *(Hvisker, mens Mikkel taler) ja.*

Rasmus overraskes over, at der er tale om en pige. Ingen af dem reagerer i denne fase på informationen om, at hun sidder i kørestol. Først under næste strategi finder Tommy på at spørge om, hvorfor hun sidder i kørestol. Mikkel gør ikke eleverne opmærksom på det, men vælger at vente, til de selv opdager det.

Figur 7.2. Læserollemetoden, Elever med generelle indlæringsvanskeligheder, tekst 6 – strategi 1: Forudsige.

### 2. Stil spørgsmål

Denne strategi hjælper eleverne til at få sat ord på det, som undrer dem i teksten. Det hjælper dem til at stoppe op og reflektere. Strategien blev introduceret ved 2. tekstsamtale (se figur 4.1), og hv-ordene blev skrevet på en planche, på tavlen eller på et stykke papir, således at eleverne efterfølgende kunne støtte sig til dette, når de skulle stille spørgsmål. Figur 7.3 er et eksempel på en oversigt over hv-ordene. Ordene er skrevet i den rækkefølge, som elevgruppen (beskrevet i figur 7.4) kom i tanke om dem ved introduktionen.

23 Teksten kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

24 I gruppen indgår også Carina (Case 2), men hun var ikke i skole netop denne dag.

Hvorfor  
Hvad  
Hvordan  
Hvem  
Hvor  
Hvilken  
Hvilke  
Hvornår

Figur 7.3. Læserollemetoden, Eksempel på oversigt over hv-ord, udarbejdet sammen med eleverne ved introduktion af strategi 2: Stil spørgsmål.

Tina er lærer på en skole for elever med autisme. I dag skal de arbejde med tekst 2: *Alpakaer dræbt af ulv?*<sup>25</sup> Der er fire elever (Anton, Martin, Cecilie og Lars) med til samtalen i dag. På tavlen har læreren noteret de hv-ord (se figur 7.3), som eleverne kom i tanke om, da strategikortet blev introduceret ved samtalestart.

Eleverne har lige fået uddelt første strimmel, som kun består af overskriften. Ingen af dem kendte alpakaer i forvejen, men de når i fællesskab frem til at forudsige, at teksten nok handler om en flok dyr (fordi de gætter, at alpakaer er et flertalsord), som er blevet dræbt af en ulv. Nu skal de til at stille spørgsmål til teksten.

Tina: *Nu skal vi stille et spørgsmål til teksten. Hvad kan vi spørge om?*  
(peger på tavlen med hv-ordene)  
Anton: *Hvad er en alpaka?*  
Tina: *Hvad er en alpaka? Det kunne vi i hvert fald godt tænke os at få svar på.*  
Martin (afbryder): *Jeg mener, at det er en eller anden person fra et eller andet land måske Filippinerne eller sådan noget.*  
Tina: *Det kunne det være.*  
...  
Lars: *Hvilken ulv dræbte alpakaerne?*

Eleverne gør god brug af hv-ordene på tavlen, det er en hjælp til at få startet på spørgsmålene. De tre drenge byder ivrigt ind, Cecilie følger med, men hun vil ikke selv stille spørgsmål.

...  
Tina: *Prøv lige at kigge på overskriften igen. Den slutter med et spørgsmålstegn. Hvorfor mon det?*  
Anton: *Fordi det er et spørgsmål.*  
Lars (markerer): *Måske fordi de ikke er helt sikre på, hvordan de er blevet dræbt.*  
...

Martin fastholder sin tese om, at alpakaer er et folk lige til sidste strimmel (som er et billede). Han forklarer, at han synes, at 'alpakaer' lyder lidt ligesom 'perkere', og det kan man jo kalde folk fra Pakistan.

Figur 7.4. Læserollemetoden, Elever med autisme, tekst 2 – strategi 2: Stil spørgsmål.

### 3. Nye ord

Især kan det at skulle vente med at tale om nye ord være lidt af en udfordring, ikke mindst hvis der er ord, som eleverne simpelthen ikke kender. Metoden giver eleverne nogle erfaringer med at prøve at forudsige, hvad ordene kan betyde, ud fra den kontekst, de optræder i. Den giver eleverne erfaringer med at stoppe op og reflektere over de enkelte ord i teksterne, og lærerne erfaringer med hvilke ord, eleverne rent faktisk ikke er sikre på betydningen af.

25 Tekst og spørgsmål kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

Mikkel er lærer på en skole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. I dag er alle fire elever (Tommy, Kim, Rasmus og Carina) med til samtalen<sup>26</sup>, og de er i gang med at læse tekst 9: *Hård træning*.

- Mikkel: *Hvad vil det sige, at hun bruger sine dage til studier, tror I?*  
Kim: *Er det ikke sådan, at man taler i sådan en mikrofon, er det ikke det?*  
Mikkel: *Nej, hvad vil det sige?*  
Rasmus: *Hun træner i et studie.*  
Mikkel: *Nej, til studier og træning.*  
Rasmus: *Nå.*  
Mikkel: *Hvad vil det sige? Studier, det kommer af at studere. Hvad tror I så, man gør?*  
Rasmus: *Hun...ja, hun træner.*  
Mikkel: *Hvad gør man, når man studerer, hvor går man så hende?*  
Kim: *I gymnasiet.*  
Mikkel: *Man kunne gå på gymnasiet. Kunne man gå andre steder?*  
Kim: *Ja, High School.*  
Mikkel: *Ja, hvad hedder det? Hvad hedder High School i Danmark, som ikke er gymnasiet, men som man læser efter gymnasiet?*  
Rasmus: *Praktik?*  
Mikkel: *Hun er i gang med en uddannelse i hvert fald.*

Hvis læreren ikke havde spurgt om betydningen af ordet "studie" i denne sammenhæng, så havde eleverne højst sandsynligt ikke opdaget, at her var et ord, som de havde misforstået betydningen af. De kendte jo godt ordet "studie", men de forbandt det med at indspille musik, ikke med at studere. Læreren og eleverne skal ikke kun være opmærksomme på nye ord, de skal også være opmærksomme på allerede kendte ord, som får en ny betydning i konteksten.

Figur 7.5. Læserollemetoden, Elever med generelle indlæringsvanskeligheder, tekst 6 – strategi 3: Nye ord.

#### 4. Sammenfatte

Ved introduktionen til denne strategi fik eleverne at vide, at man kunne bruge: først ... dernæst .. til sidst som hjælpeord, når man skal sammenfatte. Kunsten er at kunne trække det væsentligste fra teksten frem og lade mange detaljer være usagte.

Mie er lærer på en skole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. I dag er der seks elever (David, Isak, Thilde, Clara, Sarah og August) i gruppen, og de skal til at afslutte samtale om tekst 8: *Murray vandt Wimbledon*<sup>27</sup>.

- Mie: *Se så skal vi sådan set til at sammenfatte. Og det var I rigtig gode til sidst. Hvilke ord er det, vi kan bruge til hjælp?*  
Sarah: *Andy er en ...*  
Mie: *Nej prøv lige ... hvilke ord er det, man kan bruge? De ord, jeg plejer at skrive op på tavlen, hvad er det for nogen?*  
Sarah: *Det er først, dernæst og til sidst.*  
Mie: *Ja. Når man skal lave en sammenfatning af teksten, så prøv lige at tænk de ord inde i hovedet, før I prøver at sammenfatte. Og så må I godt række hånden op, hvis I mener, I kan gøre det.*  
Isak: *Først er der en tennisspiller, ved navn Andy, som har en drøm om at vinde den her turnering.*  
Mie: *Ja.*  
Isak: *Dernæst har han klaret sig godt, som vi har fået at vide, og han kommer i finalen og vinder med*

26 Det er samme gruppe, som indgår i Case 2 Carina.

27 Teksten kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

3-0, og til sidst får vi at vide, at det er første gang i 87 år, at Storbritannien har vundet. Og han har gjort alt for at vinde, og han er rigtig glad.

Mie: Ja. Det var en sammenfatning af den her tekst. Det var rigtig flot. Ja. Tak for i dag.

Figur 7.6. Læserollemetoden, Elever med generelle indlæringsvanskeligheder, tekst 8 – strategi 4: Sammenfatte.

## Case 1 Anders

### Kort beskrivelse af eleven

Anders er en 13-årig dreng, som går i en specialklasse. Klassen er meget sammensat, både hvad angår diagnoser og alder. Kun fire (Anders, Henriette, Bine og Maren) af klassens i alt syv elever indgår i tekstsamtalerne, derfor går projektgruppen ind i et andet lokale, når tekstsamtalerne skal finde sted. Det i sig selv skaber en del uro. Eleverne har svært ved at diskutere og kommunikere, og på videooptagelserne ses ikke mange tegn på interaktion eleverne imellem. Samtaler og diskussioner går som oftest via læreren.

Anders har diagnosen autisme, og han er tosproget. Han er meget indadvendt og undgår så vidt muligt at tale. Han er også en usikker læser, og eftersom han helst undgår at kommunikere i det hele taget, er det svært for læreren (Bodil) at få en fornemmelse af hans tekstforståelse. Hans gruppe arbejder efter Læserollemetoden.

Testresultaterne, figur 7.7, viser, at Anders gjorde store fremskridt i tekstforståelse i løbet af projektperioden, mens der ikke var udvikling at spore på de øvrige deltest.

	Maks.-score	Antal korrekte svar ved før-test	Antal korrekte svar ved efter-test
Læseforståelse	15	3	10
Lytteforståelse	15	5	5
Ordidentifikation	40	36	37
Begrebsforståelse	22	15	13

Figur 7.7. Anders' testresultater målt med LOGOS før og efter projektperioden, se kapitel 3, hvor de enkelte deltest er beskrevet, og kapitel 6, hvor de samlede testresultater er opgjort.

Den mest markante udvikling ses imidlertid af videooptagelserne: Anders bliver i løbet af projektperioden meget mere aktiv, han tør svare, og han begynder at deltage i samtalen, dog kun med få ord ad gangen. I de første tekstsamtaler siger han slet ikke noget, men allerede ved den sjette tekstsamtale ytrer han sig syv gange i løbet af de 19 minutter, samtalen varer, og i den 15. tekstsamtale ytrer han sig 16 gange i løbet af de 15 minutter, denne samtale varer.

Anders' udvikling af tekstforståelse kan illustreres ved tre spot, som alle fokuserer på at komme i gang med samtaler og bruge den første strategi: forudsige. Bodil har valgt at give eleverne hver et sæt af de fire strategikort.

### 1. spot Tekst 6: Hård træning<sup>28</sup>

Den første strimmel er delt ud, Anders holder tydeligt afstand til både gruppen og teksten, og han er meget inaktiv. Bodil må to gange bede ham om at vende den første strimmel, før han gør det. Når hun stiller direkte spørgsmål til ham, trækker han som regel bare på skuldrene. Han gaber flere gange under samtalen. Han virker i det hele taget træt og uinteressert.

<sup>28</sup> Teksten kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

Anders giver på alle måder udtryk for, at han ikke aktivt er med i diskussionen. Er hans manglende vilje til at vende den første tekststrimmel om et udtryk for protest? Er metoden endnu for ukendt for ham? Eller er det ganske enkelt for svært?

Det mest påfaldende ved ham er, at han stort set helt undgår at kommunikere ved hjælp af talesproget. Han trækker på skuldrene eller ryster på hovedet, og hvis han endelig ytrer sig i ord, så er det mest med enstavellesord. Når Bodil opfordrer eleverne til at forudsige, hvad teksten kan handle om, sidder han først helt uberørt for lidt senere at trække på skuldrene. Bodil opmuntrer og giver positiv feedback på alle de forslag, eleverne kommer med, og undlader at røbe "facit".

## 2. spot Tekst 9: *Den lille Havfrue fylder 100 år*<sup>29</sup>

Bodil deler de første tekststrimler ud.

Bodil: *Nu må I gerne vende den første strimmel.*

Eleverne stillelæser strimlen. Maren lyder sig langsomt igennem.

Bodil: (til Bine) *Kan du læse for os? Vil du starte? Har du lyst?*

Bine ryster på hovedet

Bodil: *Nå, du har ikke lyst. Henriette?*

Henriette: *Den lille Havfrue fylder 100 år.*

Bodil: *Den lille Havfrue fylder 100 år. Hvad betyder det, tror I? Hvad kan det betyde?*

Anders: *Hun har fødselsdag*

Bodil: *At hun har fødselsdag! Godt!*

Henriette: *Her nede under vandet!*

Anders vender denne gang strimlen korrekt allerede efter første (og fælles) opfordring. Han læser teksten på strimlen og kan give et svar, som ganske fint stemmer overens med overskriften. Bodil giver stadig positiv feedback på elevernes forslag.

## 3. spot Tekst 15: *Verdens ældste mand er død*<sup>30</sup>

Bodil: *Så går vi i gang! Vend den første strimmel.*

Eleverne vender den første strimmel. Maren lyder sig langsomt og halvhøjt igennem teksten.

Bodil: *Har du læst, Anders?*

Anders: *Ja*

Bodil: *Læs højt*

Anders: *Verdens ældste mand er død*

Bodil: *Verdens ældste mand er død. Ahh! Jah, hvad kan det handle om? Tag spåkonen frem! (dvs., eleverne tager deres strategikort med spåkonen frem) Gæt, gæt, gæt, gæt! Hvad mon det her kan handle om? Anders har spåkonen. Hvad tror du?*

Anders: *At han døde af [alderdom]<sup>31</sup>*

Bodil: (oversætter) *At han døde af alderdom. At manden døde af [alderdom]. At manden døde af alderdom. Det var et rigtig godt gæt! Hvad tror du, Henriette?*

Henriette: *At han var gammel og døde.*

29 Teksten kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

30 Teksten kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

31 Anders er tosproget og bruger sit modersmål her.

Bodil: *At han var gammel og døde.*

Anders er tilsyneladende nu meget mere hjemme i metoden og i tekstsamtalen. Han vil gerne læse højt. Han vender billedet med spåkonen om som tegn på, at han har et forslag, og han tør komme med forslag til et gæt. Hans svar har ikke længere præcis samme ordlyd som teksten. Han tilføjer teksten sin egen forforståelse.

### *Sammenfatning*

Bodils positive og bekræftende indstilling har helt sikkert været meget vigtig for Anders, han (og resten af gruppen) har fået udleveret hvert et sæt strategikort, så de kan pege på dem/vifte med dem i stedet for at bruge ord. I og med at de små tegn på engagement og deltagelse på denne måde også er blevet belønnet, er Anders langsomt begyndt at tage del i samtalerne. Bodil har også været vældig grundig med at blive ved at repetere strategierne ved indledningen af hver eneste tekstsamtale, indtil eleverne viste tydelige tegn på, at de følte sig fortrolige med dem.

Metoden ser ud til at passe godt til Anders. De små tekstafsnit gør, at han har lettere ved at fokusere. I løbet af projektperioden lærte han sig at kunne svare på de første to strategier, mens de to sidste stadig voldte ham kvaler. Man kunne få den tanke, at hans sproglige usikkerhed gør, at han ikke klart vil (eller kan) tilkendegive hvilke af ordene, han oplever som nye.

Tekstens indhold er meget vigtigt for Anders. Derfor er det vigtigt, at han er interesseret – eller bare har en forhåndsviden om det, som teksten handler om. På videooptagelserne er det faktisk ganske tydeligt, at hvis teksten ikke interesserer ham, så lukker han stort set af for deltagelse i samtalen, uanset lærerens ihærdige anstrengelser for at få ham med.

For denne elevgruppe var teksternes indhold ofte ganske uinspirerende. Og eftersom netop disse elever har et stort behov for at kunne se relevansen i det, de skal lære, så var det et reelt problem. I denne gruppe kunne en gennemgang af tekstens emne som en introduktion før selve tekstsamtalen måske have fungeret som en motivationsfaktor.

Eleverne i denne gruppe kunne måske have haft gavn af en pause fra tekstsamtalerne, de oplevede i stigende grad tekstsamtalerne som et præstationskrav. Tekstsamtalerne i denne gruppe blev gennemført mandag og tirsdag formiddag. Projektkonsulenten og læreren havde ellers med omhu valgt netop disse tidspunkter, fordi de regnede med, at eleverne ville være mest friske dér. Men sådan var det bare ikke i virkeligheden! Indtryk fra weekenden var svære at ryste af sig om mandagen, og eleverne var i det hele taget meget morgentrætte. En ændring i dette kunne måske også have været med til at højne elevernes engagement og motivation? Men det er altså ikke sådan lige at ændre en plan i en skolehverdag, hvor tid til samtaler skal koordineres med gruppens øvrige lærere og ledige gruppelokaler.

## **Case 2 Carina**

Carina er 14 år og 9 måneder ved projektets start. Hun er en stille og lidt indadvendt pige, som har gået på den nuværende skole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder hele sin skoletid. Hun undervises til daglig i en gruppe med otte elever, men kun fire indgår i projektet: Tommy, Kim, Rasmus og Carina. Læreren Mikkel er klasse-lærer i det daglige og har udvalgt netop disse fire elever, fordi det var netop disse fire, som efter Mikkels vurdering havde størst problemer med tekstforståelsen. Carina fremstår umiddelbart som den fagligt svageste af de fire elever. Gruppen undervises efter Læserollemetoden.

Testresultaterne, figur 7.8, viser, at Carina gjorde fremskridt i lytteforståelse i løbet af projektperioden, mens det ikke var muligt at vise fremgang i de øvrige deltest, fordi hun scorer maksimum eller tæt på maksimum i disse ved den første testrunde.



	Maks.-score	Antal korrekte svar ved før-test	Antal korrekte svar ved Efter-test
Læseforståelse	15	14	13
Lytteforståelse	15	5	10
Ordidentifikation	40	38	40
Begrebsforståelse	22	19	19

Figur 7.8. Carinas testresultater målt med LOGOS før og efter projektperioden, se kapitel 3, hvor de enkelte deltest er beskrevet, og kapitel 6, hvor de samlede testresultater er opgjort.

### 1. spot Tekst 1: Kat fastklemt – Falck rykker ud<sup>32</sup>

Det er første dag i projektet. Carina sætter sig ved bordet, som hun bliver bedt om. Det er vinter, og hun har beholdt sit halstørklæde på. Halstørklædet dækker munden, på opfordring tager hun det noget modvilligt væk. Hun er en elev, som normalt ikke siger meget i timerne.

Mikkel: ... I kan se, der kommer flere strimler. Hvad tror I, det næste kan handle om? Nu skal I prøve at være spåkoner igen. Og prøve at gætte. Carina, hvad tror du, der kommer nu i de næste linjer... Hvad kunne du gætte på? Hvad kunne man mere få at vide, hvad mangler du at få at vide?

Carina: Det ved jeg ikke.

...

Mikkel: Har vi nu fået noget nyt at vide?

Carina: Ja.

Mikkel: Hvad har vi fået at vide?

Carina: At den sad fast i nogen vægge.

Mikkel: Ja. Så Rasmus gættede på, den var oppe i et træ. Var det et rigtigt gæt?

Carina: Nej.

...

Mikkel: ... Hvordan kan man sidde fast mellem to vægge. Kunne I forestille jer det?

Tommy: Jeg tror, jeg ved, fordi ... Jeg tror, der sidder et hul i væggen, og så kunne den godt sidde fast.

Mikkel: Nårh, sådan så der var hul mellem to vægge. Ja.

Carina: Jeg tror, den har gået ind og se, om der er en mus eller et eller andet.

Mikkel: Så den er kravlet derind af den grund. Ja. Men hvorfor kan den så ikke komme ud igen, når den kunne komme ind?

Carina: Fordi den sikkert har spist det.

Mikkel: Og hvad er der så sket? ... Hvorfor kan den så ikke komme ud, når den har spist færdig?

Carina: Fordi den er blevet tyk.

Carina følger aktivt med og bidrager til samtalen, når hun direkte bliver spurgt. Drengene bryder ind og snakker løs. Normalt ville Carina trække sig fra diskussionen. Men her tør hun byde ind med et forslag til, hvorfor katten ikke kan komme fri, og hun tør sige, at Rasmus har taget fejl. Rasmus er ellers meget dominerende og resten af gruppen fagligt overlegen.

### 2. spot Tekst 3: Flere vil få hjælp af servicehunde (fra lærerlog)

"Jeg (dvs. Mikkel) spurgte, om der var nogen nye ord i overskriften, og Carina valgte ordet "flere".

Jeg afviste det, sagde noget i retning af: "Det ved du vist godt, hvad betyder". Men jeg skulle nok have taget

32 Teksten kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

forslaget alvorligt. Hvis det så viste sig, at Carina havde valgt et ord, hun udmærket kendte, så skulle jeg have benyttet lejligheden til at forklare både hende og resten af holdet, at vi kun skal bruge tid på at tale om ord, vi faktisk ikke forstår."

Det var faktisk et tilbagevendende problem i mange af grupperne, at eleverne valgte ord, som de kendte betydningen af i forvejen. Men af og til så viste det sig også, at de var usikre på betydningen af tilsyneladende helt almindelige ord. Logbogen hjælper Mikkel til at fastholde den refleksion, han gjorde sig midt i tekstsamtalen.

### 3. spot Tekst 9: *Den lille Havfue fylder 100 år*<sup>33</sup>

Kim har påtaget sig opgaven som "lærer" i dag. Han skal forsøge at styre samtalen og holder sig flot til de fire strategikort. Han indleder dagens samtale med at repetere betydningen af de fire strategikort:

Kim: *Find nye ord. Er der nogen, der ved, hvad det betyder? Carina?*

Carina: *Hvad?*

Kim: *Ved du, hvad det betyder? Finde nye ord?*

Carina: *Hvis nu vi ikke ved, hvad det er for nogen ord.*

Kim: *Eller hvad de betyder. Så er det sance*<sup>34</sup>.

Carina: *Sammenfatte.*

Kim: *Samson.*

Rasmus: *Sammenfatte.*

Kim: *Sammenfatte.*

Kim formår at præcisere Carinas forklaring på strategien "nye ord". Men selv om Kim er læreren, så kan de andre elever roligt og uden problemer gå ind og hjælpe ham med ordet *sammenfatte*, som han *tilsyneladende har meget svært ved at udtale. Man kunne også få den tanke, at han måske ikke har forstået ordet endnu?*

Gruppen går herefter i gang med at samtale om teksten, de skal nu i gang med den 4. strimmel:

Kim: *Hvis vi nu skal finde nye ord, er der nogle nye ord, som I ikke ved, hvad betyder, eller ikke har hørt før? Nej?*

Mikkel: *Carina, hvad betyder det? Hvad betyder en hovedstad? Hvad er en hovedstad for noget?*

Carina: *Jeg ved det ikke.*

Mikkel: *Hvad... men så var der et ord, som vi ikke lige kendte der. Er der nogen, der vil prøve sådan at sige, hvad en hovedstad er? Man kan også give et eksempel på det.*

(Rasmus rækker fingeren i vejret).

Kim: *Rasmus?*

Rasmus: *Der, hvor mennesker vel mest kommer. Dronningen bor.*

Mikkel: *Ja, i Danmark er det i hvert fald der, hvor dronningen bor, ikke? Normalt så er en hovedstad, det er den største by i et land, og det er som regel der, hvor regeringen eller dem, som styrer landet, de har til huse, ikke? Så hvad er hovedstaden i Danmark fx? Carina?*

Carina: *Hva'?*

Mikkel: *Hvad er hovedstaden i Danmark?*

Carina: *København.*

Af og til kan man blive i tvivl, om Carina ikke kan svare på spørgsmålene, eller om hun simpelthen bare falder fra og først reagerer, når hun bliver direkte adspurgt.

33 Teksten kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

34 Lydskrift – det er nogenlunde sådan, Kim udtaler ordet "sammenfatte".

#### 4. spot Tekst 10: *Mand bidt af giftig slange* (fra lærerlog)

"Carina havde efter aftale med mig (Mikkel) forberedt sig på at skulle være lærer i dag, Kim og Ramus havde begge med rimelig succes prøvet det. Men det var meget svært for hende. Hun skulle have meget hjælp, og det virkede ikke som om, hun kunne overskue både at være deltagende og skulle styre processen.

Selv om jeg hjalp rigtig meget, blev det en noget rodet oplevelse, de pjattede og snakkede meget, men de husker dog strategierne – hvilket jo er det vigtigste."

Det er en overvejelse værd, om alle elever skal prøve at være lærer. I dette tilfælde skabte det måske mere uro end læring i gruppen? For Carina har det været rigtig udfordrende at deltage i samtalerne. Måske skulle hun første gang prøve at være lærer en dag, hvor hun kunne sidde alene med Mikkel og tale om en tekst, så hun ikke på én og samme tid både skulle styre processen, stille spørgsmål og styre de meget mere talende klassekammerater.

#### *Sammenfatning*

Mikkel har konsekvent indledt hver eneste tekstsamtale med en repetition af de fire strategikort. Det har uden tvivl været af stor betydning for gruppen. De to drenge mestrede overraskende hurtigt at lede samtalen, og de huskede at repetere kortene inden samtalebegyndelse. Den opgave viste sig at være for vanskelig for Carina, men hun turde prøve – og det i sig selv er et væsentligt fremskridt.

I det hele taget blev Carina mere og mere aktiv i tekstsamtalerne i løbet af projektperioden. Hun blev især god til at stille spørgsmål til teksten og til at forudsige, hvad den kunne handle om. Og hun blev synligt glad, når hun længere nede i teksten opdagede, at hun rent faktisk havde gættet rigtigt.

For Mikkel var denne periode lidt af en øjenåbner i forhold til Carina, for han havde nu fundet en vej ind til hende, så hun begyndte aktivt at kunne tage del i tekstsamtalerne. Håbet er så, at denne åbning også kan føres med over i den daglige undervisning i hele klassen.

## STIL-SPØRGSMÅL-METODEN

### Lærernes evaluering af metoden

Både elever og lærere var glade for strukturen og spørgsmålene: især det første spørgsmål, hvor de skulle finde svaret direkte på første linje, og det sidste, hvor de skulle inddrage egne erfaringer, fungerede. De første gange gik det måske ikke så godt med selv at finde eksempler, men senere i forløbet gik det bedre. Eleverne tog i det hele taget arbejdet meget alvorligt, fordi de var med i et projekt.

En lærer siger: "Jeg tror faktisk, jeg har ændret min praksis. Det var dejligt at få et værktøj, hvor der er et system og en struktur. Så jeg skal ikke bruge energi på det. Det bliver rutine, men en rutine, der giver mening. Det er et værktøj, der bliver sat i struktur. Det giver et godt overblik over, at nu arbejder vi med tekstforståelse – og nu arbejder vi med skrivning. Det giver både overskud og ro for mig som lærer, og det, tror jeg, smitter af på eleverne."

En anden lærer havde også meget positive erfaringer med Stil-spørgsmål-metoden. Læreren underviser højt fungerende elever med autisme, og han syntes, der var alt for meget leg over Læserollemetoden til hans elever. Han mente, at Stil-spørgsmål-metoden var den helt naturlige måde at arbejde og gå i dybden med tekstforståelsen på. Det skal dog understreges, at læreren ikke har prøvet at arbejde efter Læserollemetoden, han har kun hørt om den hos kollegaen.

### Om at arbejde med hele teksten

En lærer siger: "Stil-spørgsmål-metoden lignede lidt det, jeg lavede i forvejen. Det var den måde, vi i forvejen analy-

serede tekster med vores elever på. Den var lidt mere firkantet. Jeg kunne også bruge det til at blive bekræftet i, at det jeg gjorde, ikke var helt forkert. Det er også svært, det der med at have hele teksten."

Andre lærere fremhævede, at man også kunne plukke dele ud af de længere tekster, som eleverne i overbygningen normalt vil arbejde med.

En lærer til elever med generelle indlæringsvanskeligheder siger: "Den største indsigt for mig var mulighederne for eleverne og indsigten i hvor meget, de faktisk kunne lære sig ved hjælp af den strukturerede tekstsamtale. Det er vigtigt, at eleverne får strukturen ind på rygraden, og at de har en for forståelse af det emne, de skal til at læse om."

## De fire strategikort

### 1. Præcis dér

Netop dette spørgsmål viste sig at være en stor hjælp for de fagligt svageste elever. Det er meget betryggende at vide, at svaret står på første linje i teksten. Det begrænser valgmulighederne og giver en oplevelse af mestring. Mange elever lærte efterhånden selv at formulere det første spørgsmål, men for andre var det også for stor en udfordring, selv i slutningen af projektet:

Andreas er lærer på en skole for elever med autisme. På holdet er fem elever (Freja, Susanne, Klaus, Sebastian og Steen). Det er en meget urolig og uharmonisk gruppe. Drengene er meget udadvendte og hurtige i replikken. Pigerne lige modsat. Freja på 17 år er den fagligt set absolut svageste i gruppen, hun stammer<sup>35</sup> og har foruden autisme også generelle indlæringsvanskeligheder. Hun kan sagtens afkode tekster, men hun har meget svært ved at forstå selv konkrete informationer. Gruppen skal i gang med tekst 14: *Flere bjerggorillaer*<sup>36</sup>, hvor første linje lyder: De sidste to år er antallet af bjerggorillaer øget med 100.

Andreas: *Godt. Steen. Nu vil jeg så sige til dig. Nu kan du prøve at være læreren her. Så skal du lige stille de to første spørgsmål. Og så kan du stille det til én af de andre. Hvad kan man stille som det første spørgsmål præcis der?*

Steen: *Hvad er øget med 100?*

Andreas: *Ja, det er da fint. Hvad er øget med 100?*

...

Andreas: *Antallet af bjerggorillaer. Godt. Kan man stille et andet spørgsmål, der kunne passe? Der også kunne besvares? Kan du finde på et spørgsmål? (Kigger på Freja).*

Freja: *Måske en...*

Andreas: *Der kan besvares med præcis der.*

Freja: *Okay.*

Andreas: *Kan du finde på et spørgsmål Freja?*

Freja: *Næh, jeg ved det ikke. Jamen jeg ved det altså ikke, hvad jeg skal svare. Hvad jeg skal sige.*

Andreas: *Hvad du skal spørge om. Nej. Okay. Det..*

Freja: *Det ved jeg altså ikke, hvad jeg skal spørge om.*

Andreas: *Nej. Men du kunne svare på det. Ja. Godt.*

Freja: *Men det det nemmere at svare ikke at spørge.*

### 2. Tænk og led

I mange tilfælde skulle eleverne bare finde et svar på et konkret spørgsmål lidt længere nede i teksten, og det kunne være rigeligt udfordrende for mange elever. Andre gange skulle eleverne kombinere to informationer i teksten for at svare på spørgsmålet.

35 I dialogen, som er gengivet i dette eksempel, er gentagelser som følge af Frejas stammen udeladt.

36 Tekst og spørgsmål kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

Marcus er lærer på en skole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Gruppen består af fem piger i alderen 12-16 år: Asta, Linda, Randi, Susan og Sidse. Fælles for de fem piger er, at de har meget store indlæringsvanskeligheder<sup>37</sup>. I dagligdagen er undervisningen derfor stærkt individualiseret. Det er meget svært at få en samtale i gang i gruppen, eftersom elevernes interesser, viden og udtryksfærdigheder er på meget forskellige niveauer. Gruppen er i gang med tekst 6: *Hård træning*<sup>38</sup>. Inden dagens tekstsamtale har Marcus talt med pigerne om Forenede Arabiske Emirater. Han har udpeget landet på et kort og vist et par billeder fra landet. De har også talt om, hvordan det mon er at bo i et så varmt land med ørken.

Marcus: *Hvor skal Amanda rejse hen til foråret? Hvor skal hun hen?*  
Randi: *Det ved jeg*  
Sandra: *(synger) Det ved jeg, det ved jeg, det ved jeg*  
Sidse: *(peger i Lindas tekst) Dér!*  
Randi: *Det ved jeg, det ved jeg, det ved jeg*  
Sandra: *Har vi fundet det?*  
Marcus: *Hvor skal hun rejse hen?*  
Marcus: *Hvor skal hun rejse hen til foråret? Randi*  
Randi: *Foren Emitater*  
Marcus: *De Forenede Arabiske Emirater. Hm, det er jo et land i nærheden af Afrika.*

### 3. Tænk dig om

Svaret på dette spørgsmål står ikke direkte i teksten, men det kan udledes af teksten. Eleverne skal kunne inferere for at kunne svare. Og de skal lære, at der er flere rigtige svar til samme spørgsmål, og de skal lære at begrunde deres svar med reference til teksten. Nogle elever blev faktisk ret skrappe til det og kunne indgå i dialog med læreren om det:

Lykke er lærer på en skole for elever med autisme. Gruppen består i dag af fire velfungerende elever: Mie, Emma, Jacob og Laust<sup>39</sup>. De læser tekst 15: *Verdens ældste mand er død*<sup>40</sup>.

Lykke: *Så er der det tredje spørgsmål, som jeg har stillet. Og det er der, hvor man skal lede lidt efter svaret, men jeg synes ikke, man skal lede sådan... eller selv komme med en teori her, som det står her. Her står: Hvad døde han af?*  
Mie: *L ungebetændelse*  
Lykke: *Ja ... Og det står faktisk direkte i teksten ikke?*  
Emma: *Næ, det gør det sådan set ikke.*  
Lykke: *Gør det ikke det?*  
Emma: *For der står ikke, hvad han døde af. Der står bare, at han blev indlagt på grund af lungebetændelse.*  
Lykke: *Okay, okay. Det har du selvfølgelig ret i. Der er lige en finesse der. (Til Emma) Men tror du så, han døde af noget andet?*  
Emma: *Næ ... ellers så var det bare alderdom*

### 4. Hvis det var dig ....

For at forstå en tekst er det vigtigt at kunne identificere sig med emnet, personerne eller begivenhederne. Nogle gange retter disse spørgsmål sig mod fantasien, andre gange spørges direkte til egne oplevelser. Og som lærer kan man fra tid til anden blive i tvivl om sandhedsværdien i de fortalte oplevelser. Især i grupperne for elever med ge-

37 Arbejdet i denne gruppe er yderligere beskrevet i casen *Tydlig modellering og guidning*, som findes på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

38 Tekst og spørgsmål kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

39 Det er samme gruppe, som er beskrevet i case 3 *Jacob*.

40 Tekst og spørgsmål kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

nerelle indlæringsvanskeligheder kan dette spørgsmål være lidt af en udfordring, fordi mange af eleverne også har hukommelsesvanskeligheder.

Lene er lærer på en skole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Gruppen består af to drenge (Sofus og Kristian) og fire piger (Marie, Gitte, Jonna og Jane). De er i gang med tekst 15: *Verdens ældste mand er død*<sup>41</sup>. Samtalen om sidste spørgsmål (Hvilke meget gamle mennesker kender du?) viser også, at eleverne i gruppen har lidt svært ved at forholde sig til det at være gammel, måske også fordi deres talforståelse ikke er helt på plads.

Lene: ... Godt, så har vi den sidste. Hvis det var dig, hvilke meget gamle mennesker kender I?  
Kristian: Hvis jeg var en rigtig gammel mand?  
Lene: Nej. Ja, så kendte vi dig. Men du er jo ikke øh gammel. (til Sofus) Kender du nogle, der er gamle?  
Sofus: Min farfars far.  
Lene: Ja, hvor gammel blev han?  
Sofus: Åh jeg kan ikke huske det, men det var noget med mellem 80 og 90.  
Lene: Hold da op ja, det er gammelt. Hvad siger Marie?  
Marie: Min fars.. mors - nej, min fars ... mor..  
Lene: Ja  
...  
Marie: Hun døde, da hun fyldte 111  
...  
Lene: Nå okay. Men du kan huske hende? Hun har levet imens, at du har været født. Ja. okay. Kristian?  
Kristian: Jeg har øh... 100, jeg kan ikke huske, om hun lever og handler, eller om hun er død. Men hun handler stadig selv, hvis hun lever, og hun er 100 år gammel. Hun bruger sådan en der rollator til at handle.  
...  
Lene: Hvad med Jane? Vi skal lige høre Jane, om du kender nogen. Du kender slet ikke nogen gamle mennesker?  
Jane: Jo  
Lene: Jo, hvor gamle er de så? Ved du det?  
Jane: Jeg tror 60-70

### Case 3 Jacob

#### *Kort beskrivelse af eleven*

Jacobs testresultater viste en fremgang i scoren på tekstforståelsen – se figur 7.9. Scoren i lytteforståelse er den samme i både før- og eftertest. Han har maksimal score i begrebsforståelsen i begge test, så på det felt havde han ikke mulighed for at vise eventuel fremgang

Jacob går i klasse med seks andre elever på en specialskole for elever inden for autismspektret. Alle syv hører til gruppen af velfungerende elever inden for autismspektret, og der arbejdes til daglig med fagligt indhold, der matcher fag og formål på alderssvarende niveau.

Jacob er 13½ år på projekttidspunktet, han er ca. ½ år yngre end de øvrige elever i klassen. De syv elever er blevet delt i to tekstsamtalegrupper for at give eleverne de bedste muligheder for at komme til orde. Begge undervises efter Stil-spørgsmål-metoden. Læreren (Lykke) har placeret Jacob på hold sammen med en anden dreng, Laust, og holdets to piger, Laura og Mie.

41 Tekst og spørgsmål kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

	Maks.-score	Antal korrekte svar ved før-test	Antal korrekte svar ved Efter-test
Læseforståelse	15	11	15
Lytteforståelse	15	8	12
Ordidentifikation	40	40	40
Begrebsforståelse	22	22	22

Figur 7.9. Jacobs testresultater målt med LOGOS før og efter projektperioden, se kapitel 3, hvor de enkelte deltest er beskrevet, og kapitel 6, hvor de samlede testresultater er opgjort.

### 1. spot Placering ved bordet (fra Lærerinterview ved projektafslutning i gruppen)

De to drenge må ikke sidde ved siden af hinanden, det forstyrrer simpelthen for meget. Men de får hurtigt øjenkontakt med hinanden, hvilket især ses tydeligt på de første videooptagelser fra gruppen. Der kommer mange fnis fra de to, nogle tilsyneladende umotiverede, andre som respons på bemærkninger fra de andre elever.

Når eleverne skal placeres, så må man tage de forholdsregler, der er mulige. Det kunne ikke undgås, at de to drenge havde kontakt, når gruppen skulle sidde rundt om samme bord og samtale om teksterne. Men desværre blev forstyrrelsen for massiv undervejs, og det endte med, at Jacob blev siddende ved bordet, mens Laust måtte deltage fra et andet sted i lokalet, hvor han kunne følge dialogen, men uden at han havde øjenkontakt med Jacob.

### 2. spot: Tekst 1: Kat fastklemt – Falck rykkede ud<sup>42</sup>

Spørgsmål 2 (Tænk og led) lyder: Hvem fik katten løs?

Jacob: (svarer hurtigt) *Alarmcentralen..., nåh nej falckredderne!*

Alle fire elever peger i teksten, lige efter spørgsmålet er stillet. Jacob får korrigeret sig selv i et splitsekund, og på videooptagelserne kan man se, at han kigger på Laust, lige idet han svarer. Laust bøjer hovedet mod bordet og sender signalet: "Nej, det svar er ikke rigtigt", Jacob korrigerer, og efterfølgende bekræfter de alle, at det er falckredderne, som redder katten.

Mimik og gestik er svære at styre, og i den efterfølgende dialog prøver Lykke at uddybe, at alarmcentralen ikke kan agere direkte i forbindelse med den fastklemt kat, men det er mennesker, som fysisk er ude at hjælpe, nemlig falckredderne.

Eksemplet problematiserer strategien *Tænk og led*. Jacob har hørt spørgsmålet og er som de andre lynende hurtig og finder 'alarmcentralen' i teksten. Og når han får (eller måske rettere: tager) tur, siger han naturligvis alarmcentralen – og ikke falckredderne. Men har han tænkt over, om svaret passer til spørgsmålet? Måske skulle teksten til strategien (i hvert fald i denne gruppe) ændres til: *Tænk og led, led og tænk*.

Tid til refleksion er vigtig, og i denne elevgruppe, som var godt kørende fagligt, skulle de først og fremmest bremses i deres spontanitet. Måske ville en stærkere disciplin mht. at vente med at sige noget, til man har fået ordet, også have været en fordel i denne gruppe?

42 Tekst og spørgsmål kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

### 3. spot Tekst 15, Verdens ældste mand spørgsmål 3: Tænk dig om<sup>43</sup>

Spørgsmålet lyder: Hvilke meget gamle mennesker kender du?

Lykke: *Det sidste spørgsmål der står her, der står; hvilke meget gamle mennesker kender du?*  
(Mie har hånden i vejret)

Emma: *Det er bare fordi, jeg har sådan en lillesøster<sup>44</sup>, der boede på et plejehjem ... der er sådan en, hun er gode ven med, og hun er 85.*

Mie: *Min oldemor blev ældre*

Lykke: *Blev ældre og hvor gammel blev hun?*

Mie: *97*

Lykke: *Ja. Kender I nogen, der er ældre?*

Jacob: *Ja, min farfar, han bliver snart 90*

Lykke: *Han bliver snart 90 ja*

Jacob: *Tror jeg.*

...

Lykke: *Men det kan godt være lidt hårdt at besøge nogle, der er så dårlige, så de er på plejehjem. Det er det sjældent.*

Emma (afbryder): *De behøver ikke at være dårlige. Det betyder bare ikke at de... Nogen af dem skal bare passes alligevel.*

...

Mie: *Altså ... Før de bliver sendt på det der plejehjem, så får de en, der bor ved sig, så prøver de at se, om de kan klare sig selv.*

...

Mie: *Der er nogen, der kommer og hjælper én. Om morgenen. Når de skal have vasket tøj og handlet.*

...

Emma: *Sådan behøver det ikke at være, når man bor i ældrebolig. Min mormor bor i ældrebolig så.. Og hun får ikke hjælp fra nogen som helst.*

....

Mie: *Nej. Min farmor bor i ældrebolig og er nu tæt på at ryge på plejehjem.*

...

Lykke: *Og hvem får man hjælp af?*

Emma: *Ja.. hvad hedder det.. sådan nogle... personer*

Lykke: *Ja, hvad hedder de, sådan nogle der kører rundt og hjælper ældre?*

Emma: *Fra kommunen*

...

Lykke: *Hjemmehjælpere*

Mie og Emma: *Nå ja.*

Emma: *Bente*

Emma: *Min mormors nabo hun får to eller tre hjælpere i løbet af en dag*

Emma svarer meget konkret på Lykkes spørgsmål! Men bortset fra det, så kommer der virkelig gang i samtalen her. Mie og Emma har meget at byde ind med, de har tydeligt talt om det før, og de er optaget af emnet.

...

Emma: *Så har jeg en farmor, og hun er 71, og så har jeg min farfar, han er, fylder snart 79*

Mie: *Hvad er der med din mormor. Et eller andet med glimmer og alt sådan noget. Fortæl.*

Emma: *Ja, hun er sådan en rigtig glimmer-tøs. Hun holder sig stadig i der.. 60'er, 50'er*

43 Tekst og spørgsmål kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

44 Det er klart, at Emma ikke har en lillesøster, som boede på et plejehjem. Men det var sådan, hun sagde ved samtalen. Måske har hun tænkt på sin mormors lillesøster?



Drengene forsøger at komme til orde, men har reelt ikke noget at fortælle:

(Laust bryder ind)

Laust: *Min oldemor, hun er gammel!*

Lykke: *Hvor gammel er hun?... Hvor gammel er hun, Laust?*

Laust: *Gammel*

Lykke: *Jeg skal lige høre Jacob, hvor gamle dine bedsteforældre er.. Mormor, morfar, farmor, farfar, hvis du har det.*

Jacob: *Det er da et meget godt spørgsmål.*

Lykke: *Det ved du ikke.*

Hele dialogen om spørgsmål 4 varer i næsten otte minutter. Drengene forsøger i starten at bryde ind i snakken – mest med noget usagligt om en lærer på skolen, som er 100 år. Men pigerne holder fokus og er engagerede, og efterhånden resignerer drengene og trækker dig fra samtalen.

Eksemplet viser, at håndtering af spørgsmål og svar kan være lidt af en balancegang. I ovenstående eksempel er pigerne næsten ikke til at stoppe. Til gengæld bliver drengene efterhånden hægtet helt af. Lykke forsøger at inddrage dem, men det er svært, hvis de reelt ikke har noget, der kan bidrage til samtalen.

### Sammenfatning

I tekst 15 tog Lykke ordet 96 gange, Emma 52 gange, Mie 60 gange, Jacob 25 gange og Laust 19 gange (men han var også placeret lidt på afstand). De to drenge lod pigerne tale – ikke kun i forhold til denne tekst, men generelt igennem hele forløbet. Måske appellerede teksternes indhold og strategierne mere til pigerne? Måske var spørgsmål og tekster bare for lette for denne elevgruppe, så der ikke var nogen grund til at præstere aktivt?

Lykke gav i et efterfølgende interview om projektet, metoden og tekstvalgene udtryk for at have tænkt, at teksterne nok var for lette, men tilkendegav også – efter at have været alle teksterne igennem – at især perspektiveringsdelen gav pote. Eleverne var villige til at knytte deres viden og erfaring til *Hvis det var dig-spørgsmålene*.

Lykke gav også udtryk for, at den klassiske tekstbehandling i overbygningen sjældent kom helt ned og tæt på det enkelte ord eller udtryk, som denne metode gjorde mulig. Metodens idé kombineret med korte fagtekster kunne anvendes til 'at pille helt nede i detaljen', som det sjældent var muligt at gøre og bruge tid på i fx behandlingen af længere tekster.

Jacob viste fremgang i tekstforståelse. Hvorfor? Måske var det netop denne 'pillen' ved detaljen, han havde brug for at få lært? Måske var Jacobs dagsform bare forskellig de dage, hvor testene blev taget? Set i bagklogskabens lys kunne et elevinterview måske have givet os muligheden for at komme nogle svar nærmere.

## Case 4 Sofie

### Kort beskrivelse af eleven

Sofie har generelle indlæringsvanskeligheder og har gået på specialskolen hele sin skoletid. Hun fyldte 15 år i projektperioden. Hun er en meget stille pige med en passiv adfærd og attitude. Hun er generelt set lidt mut at se på, uden hun nødvendigvis er i dårligt humør. Hun afkoder teksterne sikkert, og hun har en usikker forståelse af det læste. Hun har i almindelighed meget svært ved at huske, hvad der er sket, og har heller ikke overblik over, hvad der skal ske senere på dagen eller dagen efter.

I projektperioden blev hun undervist efter Stil-spørgsmål-metoden. I samtalegruppen indgår også Niels, Harald, Søren og læreren Christina<sup>45</sup>. Målt med læseforståelsestesten (deltest 1) havde Sofie en *tilbagegang* i projektperioden – se figur 7.10. Det kunne derfor være interessant at se nærmere på, hvordan hun er indgået i tekstsamtalerne.

45 Gruppen er belyst i casen: *En sammensat gruppe*, som kan læses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

	Maks.-score	Antal korrekte svar ved før-test	Antal korrekte svar ved Efter-test
Læseforståelse	15	11	8
Lytteforståelse	15	8	11
Ordidentifikation	40	40	39
Begrebsforståelse	22	17	17

Figur 7.10. Sofies testresultater målt med LOGOS før og efter projektperioden, se kapitel 3, hvor de enkelte deltest er beskrevet, og kapitel 6, hvor de samlede testresultater er opgjort.

### 1. spot Tekst 3 *Hård træning*<sup>46</sup>

Spørgsmål 1: *Hvem kan få hjælp af hunde?*

Alle peger i teksten. Drengene peger på ordet "mennesker", Sofie på ordet "funktionsnedsættelse"

Senere:

Christina: Hvad kan hunde lære?

Niels: De kan lære at vente fx ved lyssignalet.

Christina: Kan en hund hente noget til en?

Harald: De er gode til at lugte.

Sofie: De er gode til at høre.

Sofie har tilsyneladende ikke forstået spørgsmålet, så hun kopierer Haralds svarmønster. Desværre havde Harald åbenbart heller ikke forstået spørgsmålet.

### 2. spot Tekst 8: *Murray vandt Wimbledon*<sup>47</sup> (fra lærerlog)

"God tekst, selv om ingen vidste, hvad Wimbledon var. Vi talte også om tennis. Sofie vidste, at man skulle bruge en bold, men kaldte ketsjeren et bat. Hun har faktisk ikke nogen viden om tennis eller sport."

Det er svært at tale med om emner, man slet ikke ved noget om! Sofie har ikke så stor almenviden, at hun kan trække på den i denne sammenhæng.

### 3. spot Tekst 9: *Den lille havfrue fylder 100 år*<sup>48</sup>

Sofie synes umiddelbart meget passiv, men ser man godt efter på videooptagelsen, kan man se, at hun følger med i samtalen og i teksten. Hun skifter fra en mut mimik i starten af samtalen til at have et lille smil på læben ved tekstsamtalens afslutning. Hun siger i alt 69 ord i løbet af de 16 minutter, samtalen forløber. Hun markerer selv en gang, men taler ellers kun, når læreren opfordrer hende til det. Hendes ytringer er meget korte. Første gang, hun overhovedet siger noget, er efter fire minutter:

Christina: *Ja. Nå, nu skal I så tænke jer om (lægger strategikortet Tænk dig om på bordet). Hvorfor bliver mange mennesker skuffede, når de ser statuen?*

Sofie rækker fingeren i vejret.

46 Tekst og spørgsmål kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

47 Tekst og spørgsmål kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

48 Tekst og spørgsmål kan ses på [www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler](http://www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler).

Christina: *Kan du huske det Sofie?*  
Sofie: *Fordi den ikke er så stor, ikke?*

Og igen efter seks minutter:

Christina: *Nå, men så kommer vi til det sidste spørgsmål (lægger strategikortet Hvis det var dig på bordet). Hvilke statuer har du set?*

Sofie: *Jeg kan ikke huske det.*

Christina: *Prøv lige at tænke.*

Sofie: *Okay.*

... Søren og Harald prøver også at komme i tanke om, hvad de har set.

Sofie: *Det har jeg også (...set en statue). Jeg kan bare heller ikke huske det.*

..

Christina: *Hvad med Søren, kan du huske noget?*

Søren: *Nej.*

Christina: *Du kan heller ikke huske det? (kigger på Sofie). I har ikke set Den lille Havfrue?*

Søren: *Jo, den har jeg set*

Christina: *Den har du set?*

Sofie: *Det tror jeg ikke.*

Christina: *Så har du set en statue (kigger på Simon), ja.*

Sofie: *Det tror jeg ikke, jeg har*

Eleverne er så længe om at svare på spørgsmålene, at læreren når at give spørgsmålet videre til en ny elev, inden den adspurgte er kommet frem til et svar. Og Christina er absolut ikke en lærer, der taler hurtigt eller hurtigt skifter fokus. Dialogen bliver præget af en vis forsinkelse, og dermed bliver dialogen også rodet, for hverken Søren eller Sofie svarer på det sidst stillede spørgsmål.

Sofie kan faktisk svare rigtigt på både spørgsmål 1 og 3. Og efter et stykke tid kan hun med hjælp huske, at de i forbindelse med en lejrskole har været på kanalrundfart i København, og at de sejlede fra Islands Brygge. Men hun husker ikke *Den lille Havfrue*. Hendes konkrete ytringer er korte og knappe – men hun har faktisk både relevant viden og erindring, og hun tør byde ind i samtalen. Og frem for alt: Hun følger med i samtalen, selv om hun umiddelbart ikke ser sådan ud.

#### 4. spot Fra Christinas lærerlog

Christina blev syg i projektperioden, så der gik en uge mellem tekstsamtale 9 og tekstsamtale 10 og to uger mellem tekstsamtale 10 og 11.

##### Tekst 11 *Stol ikke på fremmede*

*Man kunne tydeligt mærke, at der var gået 14 dage siden sidste tekstsamtale. Sofie gav nærmest op. Der var brug for meget vejledning og guidning. Det var ellers en tekst, eleverne kunne identificere sig med.*

##### Tekst 13 *Sikker handel på internettet*

*Der er stor spredning i gruppen. Niels bliver irriteret over, at de andre (især Sofie) er for langsomme. Sofie prøver, men har det virkelig svært.*

##### Tekst 15 *Verdens ældste mand er død*

*Sofie er kommet bedre med. Hun er begyndt at fange idéen med at stille spørgsmål.*

For elever som Sofie kommer sådanne afbræk i rutinen til at påvirke indlæringen i en periode. Det tager simpelthen lang tid for hende at komme tilbage på sporet igen. Hun har ganske enkelt svært ved at huske, hvad det hele går ud på, hvilken rækkefølge spørgsmålene kommer i, og de faste mønstre, som var begyndt at konsolidere sig, skal etableres på ny.

### *Sammenfatning*

Sofie er den af eleverne i gruppen, som reagerede kraftigst på lærerens fravær (først en uge – dernæst to uger). Hun gik nærmest i stå og kunne tilsyneladende ikke huske, hvad det hele gik ud på. I tekst 9 var hun ellers ved at være lidt med. Så blev læreren syg, og først ved tekst 15 begyndte hun at være med igen.

Når man kigger på Sofies replikker, så får man indtryk af en pige, hvor undervisningen stort set går hen over hovedet på hende. Hendes testresultater viser, at hendes ordidentifikation er meget sikker ved projektets start. Hun scorer 40 ud af 40 mulige point. Hun må således forventes at kunne afkode teksterne med rimelig sikkerhed. Det blev også bekræftet i praksis under tekstsamtalerne. Hun kunne oplæse teksterne med rimelig hastighed og stor sikkerhed. Måske har hun og hendes lærere ad åre vænnet sig til, at det er godt nok?

Det kunne overvejes, om Sofie ville have gavn af at have en liste liggende med spørgsmålene, så hun både kan høre dem og læse dem og på den måde blive styrket i at fastholde indholdet. Måske skal hun ikke have lov til at slippe med "Det ved jeg ikke", "Det kan jeg ikke huske" – men holdes fast i emnet og guides frem til at komme med et gæt eller fremkalde en erindring? Illustrationer, som kan understøtte hukommelsen – fx et billede af Den lille Havfrue – kunne sikkert også være med til at understøtte hende i arbejdet med tekstforståelsen.

Hvad der gavner eller ikke gavner, må komme an på en prøve. Analyse af videooptagelserne viste i hvert fald, at Sofie fulgte betydeligt mere med, end både lærer og projektkonsulent havde fornemmet. Men de viste også, at det er meget små tegn, som signalerer, at hun følger med. Tegn, som kan være svære at nå at opfange i den daglige undervisning.

# 8. OVERVEJELSER OG PERSPEKTIVERING

Vi forventede, at de strukturerede tekstsamtaler kunne styrke elevernes forståelse af indholdet i skrevne tekster, at den stærkt styrede dialog kunne give eleverne bedre mulighed for indlevelse i indholdet og redskaber til stillingtagen. Vi håbede, at denne forståelse, indlevelse og stillingtagen satte spor i den enkelte elevs individuelle udvikling og dermed også understøttede deres motivation for at lære og tro på sig selv.

Vi forventede også, at lærerne fik de strukturerede samtaler ind på ryggraden og så muligheder i selv at finde nye tekster og fortsætte de strukturerede samtaler også efter, at projektet var slut.

Det var endvidere vores forventning, at begge elevgrupper ved projektets afslutning ville have en positiv oplevelse af at have deltaget i projektet, og at lærerne havde en oplevelse af, at projektet havde styrket glæden ved og lysten til at lære hos deres elever.

## UDVIKLING I ELEVERNES TEKSTFORSTÅELSE

For begge elevgrupper kunne vi måle signifikante fremskridt på visse mål. For elever med autisme var der signifikant fremskridt på læse- og lytteforståelse, hvilket svarer til vores forventninger til projektet. Elever med autisme er gået frem på netop de deltest, som måler på det, der har været fokus i tekstsamtalerne.

For eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder var der signifikant fremskridt på lytteforståelse og på ordidentifikation. Vi havde forventet fremskridt på lytteforståelse, men ikke på ordidentifikation, for der har slet ikke været fokus på ordlæsning i projektperioden. Måske har projektet alligevel styrket elevernes afkodningskompetencer? Vi havde forventet fremskridt i læseforståelse, men det kan resultaterne fra læseprøverne desværre ikke vise. Vi kan i vores analyser af den manglende effekt på læseforståelsen for elevgruppen med generelle indlæringsvanskeligheder ikke rigtig pege på enkelte årsager. Den manglende fremskridt i læseforståelse kan måske begrundes med, at en stor del af eleverne i denne gruppe også har vanskeligheder med ordlæsning, og at de derfor har svært ved at læse teksterne i læseforståelsestesten. For at kunne forstå en læst tekst må læseren kunne integrere mange forskellige sproglige processer. Det samme er gældende i forhold til lytteforståelsen, blot med den forskel, at her har afkodningsfærdighederne ikke nogen betydning for forståelse af teksten.

## Komparative analyser

Vi havde intentioner om at undersøge, om det at gennemføre strukturerede tekstsamtaler var mere effektivt end den undervisning, eleverne får til daglig, og om den ene metode var mere effektiv end den anden. Vi havde også intentioner om at undersøge, om der var forskel på effekterne de tre lande imellem.

Desværre var der loftseffekt i kontrolgruppen, og det gjorde, at de ikke kunne fungere som sammenligningsgrundlag. Man kan derfor ikke ud fra resultaterne af læseprøverne sige, om de strukturerede tekstsamtaler samlet set er en mere effektiv måde at arbejde på end den eller de måder, eleverne arbejder med tekstforståelse på til daglig. Der var heller ikke nogen signifikant interaktionseffekt de to metoder imellem. Vi kan med andre ord ikke ud fra prøverne sige, at den ene undervisningsmetode er mere effektiv end den anden for disse elevgrupper.

I forhold til sammenligning af resultater de tre lande imellem kom vi også til kort: nogle af elevgrupperne blev så små, at de i sig selv ikke kunne udgøre et sammenligningsgrundlag. Vi havde ved planlægningen af projektet kalkuleret med mindst fire elever i hver gruppe. Men nogle af vores grupper kom helt ned på to elever, og så er der knap tale om en gruppe, og individuelle karakteristika kommer til at få for stor betydning. De meget små grupper skyldes konkrete forhold på de enkelte skoler. På nogle skoler var der simpelthen ikke så mange elever i den ønskede

aldersgruppe. I nogle tilfælde var der vanskeligheder med at få underskrevet tilladelsen til deltagelse i projektet fra forældrene. De små elevgrupper i den specialpædagogiske ramme er et vilkår, som også fremtidige projekter må se i øjnene.

Ud fra de kvantitative data er der således ikke grundlag for at sige, at den ene metode er mere effektiv end den anden. Dette resultat svarer også til resultater fra andre undersøgelser, og det svarer i øvrigt også til de iagttagelser, vi og lærerne gjorde undervejs i forløbet. Vi kan ikke vurdere, om der er forskel på effekten de tre lande imellem. Iagttagelser, lærerinterviews og analyse af videooptagelser giver dog på ingen måde indikatorer for, at der skulle være en sådan forskel.

## LÆRERNES OPLEVELSE AF DE STRUKTUREREDE TEKSTSAMTALER

Udtalelser fra lærergruppen, iagttagelser af tekstsamtalerne og analyser af videooptagelser giver et klart billede af, at begge metoder blev oplevet som effektive. Der var i projektet mange eksempler på elever, som i den daglige undervisning forholdt sig meget passive, men nu begyndte at tage del i tekstsamtaler.

I det hele taget lader lærernes udtalelser ikke meget tvivl tilbage: den meget faste struktur, strategikortene og de meget korte tekster kom i næsten alle grupper til at fungere godt. I grupper med fagligt stærke elever blev metoderne oplevet som en støtte til at komme dybt ned i teksten. I grupper med fagligt meget svage elever blev metoderne oplevet som en støtte til overhovedet at få eleverne til at tale sammen og med læreren om en tekst.

Den meget faste form giver ro og overskud hos elever til at gå mere i dybden med teksten og til at turde (og kunne) byde ind i dialogen. Den faste form skal fastholdes så længe, at strategierne bliver sikkert indlært – måske endda overindlært. For nogle elever behøver de bare gentagelser nogle få gange, for andre elever var de 16 tekstsamtaler ikke nok til at strategierne blev konsolideret.

Flere af lærerne gav udtryk for, at det havde været en stor fordel for både lærere og elever, at der kom nogen udefra og sagde, hvad der skulle gøres. Det hjalp også lærerne til at fastholde strukturen og ikke vende tilbage til kendte rutiner. Hvis lærere på andre skoler skulle få lyst til at prøve en af metoderne, vil vi anbefale, at der tages kontakt til en lærer eller en projektmedarbejder, som har deltaget i projektet, der kan indgå som en slags mentor i en periode.

Et halvt til et helt år efter projektet var afsluttet, havde nogle af lærerne allerede taget metoderne i brug igen, nogle med andre elevgrupper, andre med andre teksttyper, og nogle havde arbejdet videre med samme elevgruppe og samme teksttyper.

## TESTMATERIALE

Vi havde valgt at teste udvikling af elevernes tekstforståelse med deltest fra LOGOS, fordi de fandtes i både en dansk og en svensk version. Normalt vil man i træningsundersøgelser inddrage test, der direkte tester det, som eleverne er blevet trænet i. I LOGOS testes almen læse- og lytteforståelse, men det testes ikke med spørgsmål og tekster, som ligner det, der har været arbejdet med i projektet. Vi løb endvidere ind i det problem, at det valgte testniveau viste sig at være for let for mange elever, hvilket bevirkede at vi fik loftseffekt på mange af resultaterne. Måske kunne en pilotafprøvning have givet et hint om dette, men eftersom det er elevgrupper, hvor der er meget stor variation i færdighedsniveauet, er det spørgsmålet, om man kunne have fundet et niveau, der passede samtlige deltagere. Dertil kommer, at der i LOGOS kun er én tekst til prøven i læseforståelse og kun én tekst i prøven til lytteforståelse, så vi oplevede, at en del af eleverne kunne huske både tekst, spørgsmål og ofte også egne svar fra første testrunde til sidste testrunde. Det kan derfor heller ikke udelukkes, at der er en vis retestningseffekt på disse prøver.

Andre undersøgelser har allerede vist, at effekten på læseforståelse af forløb med reciprok undervisning målt med standardiserede test synes at være ret beskeden, mens effekten målt med test, som er konstrueret til måling af effekt på de trænede færdigheder, ofte vil være betydeligt større. Én af grundene kan være, at den standardiserede prøve "kun" tester indirekte effekter af projektet (i dette tilfælde læse- og lytteforståelse i almindelighed) og ikke direkte effekter, som projektet har fokuseret på at udvikle. Det kunne fx være at kunne komme med plausible for-

slag til, hvad en tekst kan handle om (Læserollemetoden, strategi 1: forudsige), eller det kan være at kunne danne plausible inferenser ud fra den konkrete tekst (Stil-spørgsmål-metoden, strategi 3. Tænk dig om). Noget helt andet er, at der er et tidsparameter knyttet til de standardiserede prøver. I et projekt som vores, som forløber i en meget begrænset tidsperiode, har eleverne ikke mulighed for at nå at konsolidere den nye viden så effektivt, at det også vil kunne afspejles i hastigheden, og alene af den grund vil de have svært ved at opnå bedre resultater i en standardiseret prøve.

Hvis vi skulle lave et nyt projekt, så ville vi anvende andet testmateriale til både før- og eftertest. Det vil være nødvendigt med et pilotprojekt, som har til formål at udvælge og/eller udvikle test, som er egnede til formålet, således at vi på de kvantitative data ville have bedre mulighed for at registrere eventuelle effekter af indsatsen.

## ANDRE EVALUERINGSFORMER

Undervejs og i forbindelse med analyse af projektet anvendte vi videooptagelser af tekstsamtaler og lærerlog for at følge processen og blive klogere på, hvad der sker i samtalerummet. Begge dele viste sig være særdeles gode evalueringsmetoder.

Mange af de deltagende lærere havde ikke tidligere prøvet at se optagelser af egen undervisning og dermed hverken haft muligheden for at iagttage både sig selv og eleverne i fred og ro eller muligheden for at diskutere undervisning, elever og relationer med kolleger på så konkret et grundlag. Der sker utrolig meget i sådan en elevgruppe, selv om der bare sidder fire elever og én lærer rundt om et bord og taler om én tekst. Lærerne fik øje på små tegn, som kan være svære at fange i den daglige undervisning. Det kunne fx være tegn på, at en tilsyneladende passiv elev faktisk følger med, eller det kunne være tegn på, at en elev er ved at miste koncentrationen.

Rent praktisk optog vi alle tekstsamtalerne på iPad med en ekstern mikrofon. Det er en simpel teknik, og man kan videofilme, selv om der kun er én lærer i rummet. iPad'en kan stilles, så hele bordet og alle eleverne kan ses på billedet.

De mest omfattende logbøger var faktisk dem, som blev indtalt via VoiceMail og sendt til projektmedarbejderen umiddelbart efter tekstsamtalen. De indtalte logbøger varede typisk mellem et og to minutter, og de blev indtalt umiddelbart efter, at eleverne havde forladt lokalet. Lærerens umiddelbare refleksioner blev fastholdt, og det at skulle fortælle om samtalen til en, som ikke havde været til stede, gav mening, så lærerne fik det også gjort.

## ELEVER OG TEKSTER

I dette projekt indgik 13-17-årige elever med enten generelle indlæringsvanskeligheder eller autisme samt enkelte elever med begge diagnoser. Alle eleverne blev undervist i specialklasse beliggende enten på specialskoler eller på almindelige folkeskoler. Vi har en klar oplevelse af, at såvel tekster som metoder fungerede godt med den rutinerede lærerstab og i forhold til de elevgrupper, som indgik i projektet.

Lærerne og projektmedarbejderne er imidlertid af den klare opfattelse, at metoderne sagtens kan anvendes på andre elevgrupper. Det vigtigste er, at samtalerne kan finde sted under faste rammer og i en gruppe, som er tilstrækkelig stor til, at der kan finde interaktion mellem elever sted, og tilstrækkelig lille til, at alle elever kan komme til orde. En gruppestørrelse på 4-5 elever og én lærer ser ud til at være passende, når strategierne skal indlæres.

Det er vores vurdering, at metoderne kan fungere med elever på alle klassetrin i grundskolen – og de kan anvendes til læsning af både fiktive tekster og fagtekster. Teksterne skal naturligvis tilpasses elevernes alder. De tekster, som blev anvendt i dette projekt, ville kunne anvendes på skolens mellemtrin.

# 9. ENGLISH SUMMARY

## STRUCTURED TEXT COMPREHENSION DIALOGUES

The main aim of the project was to see if students could improve their text comprehension after an intervention where they learn different text comprehension strategies. The students can develop a better text comprehension if they are taught literacy strategy instruction and if they get the opportunities to practice strategies appropriate for this. The session where the comprehension strategies were taught takes place in smaller groups with the teacher leading the group.

This project involved students with intellectual disability or autism and some with both diagnoses aged 13 –17. 70 students from Denmark, Finland and Sweden participated. Furthermore, a control group of 40 students was a part of the project.

There were two different intervention methods in the project. The intervention methods were based on principles from the reciprocal teaching. One intervention method was called the Position as Reader Method in the project, because the students use the method to take different positions while they read the text: make predictions, generate questions about the text, clarify difficult words and summarise what was read. The other intervention method was called the Ask Questions Method, because it focuses on the students learning to ask and answer questions on different comprehension levels: finding literal information, combining information from different parts of the text, inference making and reflecting.

In the project 16 text comprehension dialogues lasting approximately 20 minutes each was conducted in a period of approximately 8 weeks. The students were in groups with approximately 4 students in each group and there was one teacher in each group.

Some tests from LOGOS were selected and used as measures of the students reading and comprehension skills before and after the intervention. Some intervention sessions were video recorded and the teachers were interviewed about the intervention. The teachers also made a log, where they reported their reflections and experiences from the sessions with the students. The results from the data analyses of the LOGOS tests (t-test and ONEWAY ANOVA) showed that the students with autism improved their reading and listening comprehension significantly. Students with intellectual disability improved their listening comprehension and word identification significantly.

The results in the autism group are most in line with the expectations because the main focus of the intervention was text comprehension strategies. Unfortunately the tests from LOGOS were too easy for especially the group of students with autism and therefore there were some of these students, who scored maximum before the intervention, and therefore they did not have the opportunity to show improvement.

The lack of progress in reading comprehension regarding students with intellectual disabilities may be caused by the fact that a large part of the students also have difficulties in word reading and because of these difficulties they couldn't read the text in the reading comprehension test in LOGOS.

Even though the intervention did not focus on word reading some of the students with intellectual disabilities still showed progress in word reading, perhaps because the reading of the texts was word reading practice to them.

Multivariate ANOVAS did not show any significant interaction between student group and intervention, so there was no difference between the effects of the two interventions in any of the student groups.

Unfortunately there were massive ceiling effect in the two included control groups and that made comparison with the control group impossible. Therefore it is not possible to conduct analyses where the two experiment groups are



compared to control groups, who were not a part of the intervention. So this project cannot answer whether the text comprehension dialogues are a more efficient reading comprehension intervention than the usual methods.

But some of the teachers who participated reported that several of their students, who usually were very passive, began to take part in text comprehension dialogues, leaving no doubt among the teachers that the structured text dialogues strengthened the students and enabled them to participate more actively in the sessions.

The students were from three different countries but it was not possible to compare the effect of the intervention in the different countries because some of the student groups were too small for such comparisons. Observations, interviews with the teachers and analyses of the video recordings did not indicate that there should be any differences at all.

Overall the teacher interviews and the analysis of the video recordings do not leave much doubt behind: the predictable structure, the cards with icon for the strategies and the very short texts were very effective in almost every group. The predictable structure is at the same time the strength and the weakness of the structured text dialogues. The predictable structure made it possible for the students to go into depth with the text and therefore they would dare to (and be able to) take part in the dialogues. Weakness because the predictable form over time could be boring and uninspired.

When the project managers and the teachers met after the project was finished in the groups, some of the teachers already had used the methods in new sessions, other teachers had the intentions to do so. Everyone expressed that they thought that the methods seem to be effective.

Both the staff from the project and the teachers think that the methods will be effective with students in other classes in both the primary and the secondary school. And the methods can be used to reading fictive texts as well as non-fictive.

# 10. REFERENCER

Egelund, Niels (red.) (2013): PISA 2012, [www.kora.dk](http://www.kora.dk).

Elbro, Carsten (2014): *Læsning og læseundervisning*, 3. udgave, Hans Reitzels Forlag.

Elbro, Carsten og Mads Poulsen (2015): *Hold i virkeligheden, Statistik og evidens i uddannelse*, Hans Reitzels Forlag.

Høien, Torleiv (2014): *LOGOS*, Teoribaseret diagnosticering af læsevanskeligheder, Logometrica. [www.logometrica.dk](http://www.logometrica.dk). Udkommet første gang 1999.

Lyster, Solveig-Alma Halaas (2012): *Elever med læse- og skrivevanskeligheder. Hvad ved vi? Hvad gør vi?*, Akademisk Forlag.

Mejding, Jan og Louise Rønberg (2012): *PIRLS 2011 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

National Reading Panel (2000): *Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, NIH Pub. No. 00-4769. Downloades fra: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>.

Palinscar, Aannemarie Sullivan & Ann L. Brown: (1984): *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*, i: *Cognition and Instruction*, Volume 1, Issue 2, p. 117-175.

Oakhill, Jane, Kate Cain og Carsten Elbro (2015): *Læseforståelse – indsigt og undervisning*, Hans Reitzels Forlag.

Reichenberg, Monica og Ingvar Lundberg (2012): *Tekstforståelse gennem strukturerede tekstsamtaler*. Akademisk Forlag oversat fra svensk: *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal*, Bokförlaget Natur oh Kultur, 2011.

Rosdahl, Anders (2014): *Fra 15 år til 27 år. PISA-2000 eleverne i 2011/12*, SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.

Rosenshine, Barak and Carla Meister (1994): *Reciprocal teaching: A review of the research*, *Review of Educational Research* 64: 479-530.

Pøhler, Lis og Søren Aksel Sørensen (2010): *Nationale test og anden evaluering af elevens læsning*, Dafolo.

# PROJEKTETS MEDARBEJDERE



**Lis Pøhler**

Folkeskolelærer, speciallærer og Master i Specialpædagogik

Jeg rådgiver og vejleder kommuner om udvikling af læsepolitikker og udvikling af projekter. Jeg er oplægsholder og instruktør ved kurser og konferencer, forfatter til lærebøger og undervisningsmaterialer, og jeg deltager i arbejdet med at udvikle de nationale test i læsning, afgangsprøver i læsning og retskrivning samt optagelsesprøver til erhvervsuddannelserne. Yderligere information: [www.laesning.dk](http://www.laesning.dk)

Har tidligere været ansat som pædagogisk konsulent i Undervisningsministeriet 2004-2007, specialundervisningskonsulent 1994-2004 i Glostrup Kommune, lærer i folkeskolen 1982 – 1994.



**Ulla Stina Åman**

Ped.mag

Jag har deltagit i projektledningsgrupper hos Utbildningsstyrelsen kring olika språkutvecklande och språkkartläggande projekt och jag har jobbat 10 år med pedagogisk utveckling på FDUV/Lärum.

Språkutveckling och språkstörningar finns bland mina specialintressen.

Jag föreläser kring att skriva lättläst och medverkar just nu som konsult inom detta i två läromedelsprojekt hos Utbildningsstyrelsen.



**Torben Pøhler**  
Folkeskolelærer, pd i læsning og Master i Specialpædagogik.

Jeg er ansat som læsekonsulent i Køge tilknyttet PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning). Jeg har tidligere været ansat som dansklærer og læseklasselærer i Københavns Kommune, lærer på Ordblindeinstituttet, afdelingsleder for klasserække med dyslektiske elever i Københavns Kommune.

Jeg er medforfatter til lærebøger og til undervisningsbøger til begyndertrinnet fx Solstrålebøgerne.



**Dorthe Klint Pedersen**  
Audiologopæd, phd.

Jeg er ansat som lektor ved skoleforskningsprogrammet på Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet.

I mit nuværende job arbejder jeg med forskellige forsknings og udviklingsprojekter om læsning og læsevanskeligheder.

Jeg har tidligere været ansat ved Center for læseforskning på Københavns Universitet, hvor jeg arbejdede på forskningsprojekter med fokus på ordblindhed og sproglige færdigheder.

Forfatter til læsebøger og digitalt materiale til indskolingen.







*Strukturerede tekstsamtaler* bygger på en tanke om, at eleverne kan lære at blive bedre til at forstå indholdet i de tekster, de læser, hvis de undervises i og får lejlighed til at træne hensigtsmæssige strategier til dette. Grundidéen er også, at denne læring kan finde sted via strukturerede samtaler om korte tekster i mindre grupper, hvor læreren i begyndelsen er den styrende kraft, og hvor eleverne gradvist overtager ansvaret for tekstsamtalen.

I dette projekt indgik 13-17-årige elever med enten generelle indlæringsvanskeligheder eller autisme samt enkelte elever med begge diagnoser. Eleverne i projektet er fra Danmark, Finland og Sverige.

Projektet afprøver to metoder til undervisning i tekstforståelse. Begge metoder bygger på principper fra den reciprokke undervisning. Den ene metode kaldes i projektet for *Læserollemetoden*, fordi eleverne via metoden lærer at indtage forskellige roller, når de læser teksten: forudsige, stille spørgsmål, afklare og sammenfatte. Den anden metode kaldes *Stil-spørgsmål-metoden*, fordi den sætter fokus på at udvikle elevernes forudsætninger for både at kunne besvare og stille spørgsmål til teksten på flere niveauer: finde konkrete informationer på linjen, kombinere informationer fra flere steder i teksten, inferere og reflektere.

De to metoder viste sig at fungere godt med de elevgrupper, som indgik i projektet. Vurderingen fra de lærere, som deltog i projektet, er, at metoderne kan anvendes med elever på andre klassetrin i grundskolen.



