

TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆSNING

Nr. 1 marts 2007

Viden om Læsning nr. 1, marts 2007
Redaktører: Merete Havgaard og
Klara Korsgaard (ansv.)
Layout: Maja Christina Lindberg
Foto: Fra børnehaveklassen og 1. klasse på
Søholmskolen ved Ringsted

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

ISSN nr: 1902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning
CVU Storkøbenhavn
Ejbyvej 35
2740 Skovlunde
Tlf: 44516197
Email: info@videnomlaesning.dk

Kære læser

Velkommen til tidsskriftet Viden om
Læsning.

Det er ikke til at komme uden om. Læsning er starten på det hele! Læsning er den sluse, alle børn skal igennem, uanset hvad de vil beskæftige sig med senere i livet. Jo før de kommer i gang, jo hurtigere kan de tage fat på at suge af den viden, der knytter sig til skriftsproget. Læsning og de veje, der fører til den, har derfor et ganske særligt krav på opmærksomhed. Det kan man også roligt sige, at den får i disse år. Der er fokus på læsning, både i grundskolerne og i medierne. Der bliver skrevet, læst, undersøgt, debatteret, forsket, udviklet, leget, undervist – i og omkring læsning og skrivning. Der bliver udgivet forskningsartikler, udviklingsrapporter, undervisningsmaterialer og læsebøger. Ministeriet sætter midler af til sprogscreening af alle tre-årige, obligatorisk børnehaveklasse, en dansktime mere om ugen fra første til tredje klasse, test på hvert andet klassetrin, uddannelse af mindst en læsevejleder på hver skole – og eleverne læser og skriver på livet løs.

Og så kommer der her et nyt tidsskrift om læsning. Vil det drukne i mængden? Det tror og håber vi ikke, for med dette tidsskrift har vi en intention om at lade de forskellige aktører mødes. Vi vil gerne være mødestedet for praktikerne

og teoretikeren, børnehaveklasselederen og forskeren, bachelorskribenten og lærebogsredaktøren, seminarieunderviseren og læsebogsforfatteren, matematiklæreren og læsevejlederen, forælderen og politikerne. Kort sagt – alle der har en interesse i fagområdet læsning.

I dette nummer ser vi nærmere på faglig læsning og læsning i fagene. Fælles for begge disse områder er, at de rykker fokus fra, at læsning i skolesammenhæng først og fremmest er dansk lærers område til, at det er et fælles ansvar for alle lærere og alle fag.

Vi har samlet en buket artikler fra Island og Norge, fra Randers og Frederiksberg, fra DPU og Undervisningsministeriet. Her er en anmeldelse af et nyt undervisningsmateriale, faglige artikler om læsning og interview og rapport om projekter i folkeskolen. Her er præsentation af den nye masteruddannelse i læse- og skriveidaktik og af de nye afgangsprøver i dansk. Og her er nyt fra Nationalt Videncenter for Læsning's egen projektverden.

En broget buket på mange sider, der har ét klart mål: at dele Viden om Læsning.

God læselyst.

Indhold

- 3 Merete Brudholm: *Læsning i fagene – læseindsats på Frederiksberg*
- 6 Bilag til Merete Brudholms artikel
- 14 Merete Havgaard: *Faglig læsning i Randers*
- 15 Merete Havgaard: *Lærer Karin Skudstrup, Vestervangsskolen: Nu får alle lærerne snakket sammen om det der med læsning*
- 18 Gert Fredheim: *Lese for å lære*
- 23 Rósa Eggertsdóttir: *Begynderundervisning – interaktiv undervisningsmetode i læsning*
- 29 Birgitte Therkildsen: *Nye afgangsprøver i dansk – hvorfor og hvordan*
- 32 Elisabeth Arnbak og Dorthe Klint Petersen: *Master i Læse- og Skrivedidaktik – fra forskning til praksis*
- 35 Kristine Kabel og Ruth Mulvad: *Læsningens sproglige dimension*
- 36 Lone Wulff: *Anmeldelse af Læsedetektiven 1 og 2 af Elisabeth Arnbak*

Læsning i fagene - læseindsats på Frederiksberg

Af MERETE BRUDHOLM, lektor, CVU-Sjælland og Nationalt Videncenter for Læsning

På Frederiksberg er man i fuld gang med at efteruddanne dansk- og faglærere i læsning. Fokus for efteruddannelsen er rettet mod følgende elementer:

- Dansk- og faglærerne efteruddannes i den fortsatte læsning med henblik på at få en forståelse af at læsning og skrivning er redskaber der indgår i alle fag
- Dansk- og faglærerne uddannes til at undervise i læseforståelse (strategier og redskaber) i relation til såvel skøn- som faglitteratur
- Dansk- og faglærerne får indsigt der giver dem mulighed for at analysere og vurdere en teksts egnethed herunder specifikt læsningens sproglige dimension i relation til skolens fagbøger (dansk + fagfagene)
- Danskklærerne får ideer til arbejdet med såvel kortprosa, noveller og børneromanen i relation til nyere læse- og litteraturpædagogik
- Danskklærerne får ideer til arbejdet med genreskrivning
- Lærerne i klassens team (dansk- og faglærere) får inspiration til hvordan en handleplan kan udarbejdes og samarbejder for at få ny viden i brug i læseundervisningen ud fra fælles læsefaglige mål
- Skolerne skal i deres handleplan beskrive hvordan de vil sikre at lærerne i alle (boglige) fag inddrages i læseundervisningen

Baggrunden for efter-videreuddannelsesprojektet

Læsning i alle fag er planlagt som et treårigt efter- og videreuddannelsesprojekt i Frederiksberg skolevæsen. Projektet er tilrettelagt og under løbende udvikling på baggrund

af et samarbejde mellem Frederiksberg kommune og Nationalt Videncenter for Læsning.

Projektet er iværksat på alle kommunens folkeskoler. Gennem en lang række tiltag sigter projektet mod at give den fortsatte læseundervisning i dansk såvel som i fagene matematik, natur/teknik og historie et løft. Projektet har baggrund i kommunens løbende evaluering af elevernes læsestandpunkt. Læsestandpunktet søges således styrket fra 4. klasse og opefter.

Projektet har som overordnet målsætning gennem efteruddannelse af grundskolens lærere at styrke og udvikle elevernes læsekompetence. Lærerne undervises i at benytte metoder og redskaber til styrkelse af såvel skønlitterær som faglig læsning med henblik på at alle lærere bliver kvalificerede til at varetage elevernes fortsatte læseudvikling. Alle faglærerne skal derfor kende til relevante læsefærdigheder og - strategier så de kan inkludere disse i elevernes arbejde med at læse teksterne i fag.

Gennem et øget fokus på læsning i alle fag skulle eleverne få et grundlag for at udvikle mange forskellige læseforståelsesstrategier, mange forskellige læsemåder i mødet med forskellige teksttyper og forskellige formål med læsningen. At styrke elevernes læsekompetence skulle gerne have en positiv effekt på deres læselyst og læseglæde. Udviklingsarbejdet er baseret på dokumenteret viden om hvad der virker i den litterære og fagligt funderede læseundervisning.

Frederiksberg-projektets struktur

Projektet er planlagt som tre-årigt og omfatter efter-videreuddannelse af kommunens dansk- og faglærere (matematik, natur/teknik, historie) på mellemtrin og overbygningsniveau. Det er valgt at efter-videreuddannelsesforløbene skal ligge på henholdsvis 4., 6.- og 8. klassetrin.

I 2006-2007 indledes efter-videreuddannelsen med dansk- og faglærerne på 4. klassetrin på kommunens otte skoler, og der følges op på efteruddan-

nelsen på 5. klassetrin med én årlig kursuseftermiddag.

I 2007-2008 efteruddannes dansk- og faglærerne på 6. klassetrin, og i 2008-2009 efteruddannes dansk- og faglærerne på 8. klassetrin. Også her følges op på efteruddannelsen med en kursuseftermiddag på henholdsvis 7. og 9. klassetrin.

Timemæssigt strækker efteruddannelsen sig over i alt 34 timer fordelt således at dansk- og faglærerne undervises sammen i 10 timer. I 6 timer er faglærerne alene, og i 16 timer er danskklærerne alene (nb! I det kommende kursusforløb for 6. klassetrin deltager faglærerne i flere timer sammen med danskklærerne).

Efteruddannelsesforløbet er opbygget således at der først er en kursusfase omfattende otte kursusgange. Derefter følger en praksisfase hvor nogle af de nye tiltag implementeres, og forløbet afsluttes med en ny kursus- og evalueringsfase omfattende tre kursusgange.

Den overordnede målsætning søges nået ved at der indholdsmæssigt i kursusforløbet arbejdes med flg. delmål:

Handleplaner for læsning

En af projektets vigtige indikatorer er udviklingen af og arbejdet med kommunale handleplaner for læsning. I løbet af foråret skal lærerne via udviklingen af kommunale handleplaner for læsning synliggøre hvorledes dansk- og faglæreren sammen har haft ansvar for elevens skriftsproglige udvikling dvs. hvilke læsetekniske værktøjer og redskaber den enkelte faglærer har integreret i sin undervisning. Lærerne opfordres således til at have mere fokus på elevernes læsning af forskellige tekstgenrer således at der sker en ansvarsfordeling med henblik på undervisningen i strategier.

På baggrund af faglige oplæg om-handlende læsning og undervisning i læseforståelse drøftedes i de respektive fagteam de udleverede sider "Læsning i alle fag" (bilag 1). Lærerne skulle på baggrund af en fælles drøftelse

forsøge at afgrænse hvilke læsemåder og læsestrategier mv. der skulle indgå i klassens kommende handleplan for læsning i alle fag. Efterfølgende blev lærerne præsenteret for et forslag til hvorledes en sådan handleplan kunne se ud (bilag 2).

I det følgende ses et eksempel på en af skolernes forslag til "handleplan for læsning". Planen skal stå sin prøve i løbet af foråret og evalueres i marts 2007.



Krav og forventninger til lærerne i projektet

Projektet stiller store krav og høje forventninger til deltagerne.

Deltagerne har således fået tilsendt lister med forventet læst teoretisk baggrundslitteratur, ligesom der er forventet læst litteratur til de enkelte kursugange. Her er også "obligatoriske" hjemmeopgaver i såvel litterær- som faglig læsning, her forventes udarbejdelse af opgaveforslag i relation til gennemgået stof, fx analyse af fagbogens tekster herunder læsbarhedsanalyser, forslag til læse- og litteraturpædagogiske overvejelser i relation til noveller og børneromanen som genre, forslag til lærerens rolle som sproglig vejleder og afslutningsvis udarbejdelse af skolens handleplan for læsning, mm.

Efteruddannelsen kræver og forudsætter således deltagernes aktive medvirken og hensigten er at det teoretiske stof og de fagdidaktiske overvejelser udmøntes i deltagernes praksis både på kort og på langt sigt.

Evaluering, kvalitetssikring og dokumentation

Som led i en kvalitativ evaluering af elevernes metakognitive indsigt i forbindelse med arbejdet med læseforståelsen er der udarbejdet et evalueringmateriale "*Elevens læserapport*" (bilag 3). Rapporten indgår naturligvis også i lærernes løbende evaluering af undervisningen i læsning.

Eksempel på handleplan for læsning fra skole på Frederiksberg

Fag	Tid	Tiltag
<ul style="list-style-type: none"> Natur/teknik Emnet er "den vide verden". Fagtekster om emnet	Uge 2,3,4 og 5	<ul style="list-style-type: none"> Anvende begrebskort om fagtekster om universet. Fagtekster fra fagbog og fra nettet. Regelmæssig oplæsning for eleverne Arbejde med bestemt læseformål
<ul style="list-style-type: none"> Matematik Emnet er "den vide verden". Matematikbogens stof.	Uge 6,7,8,9 og 10	<ul style="list-style-type: none"> Anvende begrebskort på faglige termer fra matematikbogen Udbygge ordleksikon
<ul style="list-style-type: none"> Dansk Skønlitteratur fra andre lande. "Den vide verden".	Uge 2,3,4 og 5	<ul style="list-style-type: none"> Anvende læselog Anvende fortællingsansigt Regelmæssig oplæsning for eleverne Oplevelseslæsning hver dag
<ul style="list-style-type: none"> Dansk Arbejde med fortællinger	Uge 6,7,8,9 og 10	<ul style="list-style-type: none"> Arbejde med læsehuskeliste Elevens læserapport Regelmæssig oplæsning for eleverne Oplevelseslæsning hver dag
<ul style="list-style-type: none"> Kristendom 	Uge 6,7,8,9 og 10	<ul style="list-style-type: none"> Anvende begrebskort på fagtekster og skønlitterære tekster.

Elevens læserapport kan bruges i forbindelse med læsning (faglig læsning) eller i tværfaglige kursusforløb. I rapporten skal eleverne beskrive hvilke strategier, redskaber og metoder de har anvendt i forbindelse med faglig læsning samt udbyttet af disse aktiviteter.

Der er endvidere udarbejdet en *læsetjekliste* (bilag 4) til eleven i forbindelse med arbejdet med forskellige læsemåder og læsestrategier.

Til lærernes kvalitative evaluering af arbejdet er udarbejdet et "*evalueringssnotat*" (bilag 5).

De udarbejdede materialer til kvalitativ evaluering skal sammen med de valgte læsetest og den fælles mundtlige evaluering danne baggrund for evalueringen af projektet.

I det følgende ses en oversigt over de delelementer evalueringen omfatter:

Evalueringsdelelementer

- Før projektets start: Læsetest af deltagende elever (3. klasstrin testes med SL 60, forår 2006)
- Læsetest af de deltagende elever (4. klasstrin forår 2007, test aftales)
- Mundtlig evaluering med de deltagende dansk- og faglærere (forår 2007)
- Aflevering af fagteamets evalueringssnotat (forår 2007)
- "Elevens læserapport" anvendes enten i forbindelse med faglig læsning i dansk eller i forbindelse med tværfagligt arbejde
- Tre elever med store læseforståelsesvanskeligheder iagttages specifikt (samarbejde med skolens læsevejleder)
- Læsetest af kommende 6. klasser (5. klasstrin forår 2007, test aftales)
- Bearbejdning af det indsamlede (kommunens konsulenter)
- Endelig bearbejdelse/offentliggørelse m.v.: Lektor Merete Brudholm, Nationalt Videncenter for Læsning

Hvorfor er læsekompetence så vigtig?

Nu er læsning ikke bare en færdighed man behøver for at forstå skrevne tekster. At blive så glad for at læse, at man også læser i sin fritid, er af afgørende betydning. Studierne viser gennemgående både for børn og voksne at fritidslæsning har betydning for flere typer verbal kompetence, specielt ordforråd, læseforståelse og generel viden om samfund og kultur. Det er altså ikke ligegyldigt om eleverne udvikler læselyst og læseglyde i forbindelse med at de bliver dygtige læsere. Men skolen står over for store udfordringer når det gælder om at elever i alle aldre skal blive bedre læsere.

I denne sammenhæng tænkes specielt på den udfordring der ligger i at lære eleverne gode læsestrategier i alle fag så de kan blive bedre til at klare alle typer af tekster. Som nævnt indledningsvis er den fortsatte læseundervisning ikke blot dansklærerens ansvar - faglærerne må have medansvar når det gælder den fortsatte læsning - altså undervisningen i læseforståelse. Det at lære gode læsestrategier indebærer naturligvis også undervisning i en bevidst kritisk holdning til den varierede tekstmængde børn og unge møder i samfundet - ikke mindst på internettet. Metoder til arbejdet med den fortsatte læsning findes allerede og kan tages i brug i alle fag. Det er som nævnt en stor udfordring at gøre eleverne til dygtige læsere der har stor lyst til at læse- også i fritiden - på trods af de mange andre underholdningstilbud der er til rådighed. At gøre eleverne til dygtige læsere er både en udfordring og et ansvar, og ansvaret starter når eleverne begynder skolen - jo tidligere eleverne opdager glæden ved at læse, jo større er chancen for at de skal blive læsende mennesker senere i livet.

Det skal understreges at det naturligvis ikke blot er gennem læsning af skønlitteratur man udvikler sig som læser. Læsning må værdsættes hvad enten det drejer sig om tekster på internettet, tegneserier, motortidsskifter eller fantasy-romaner. Det er imidlertid vigtigt

at læreren kan udfordre eleverne til at give sig i kast med nyt og ukendt stof så de ikke stagnerer i deres udvikling som læsere. Elevernes læse- og tekstkompetence skal udvikles gennem hele skoleforløbet. Uddannelse i læsning er en livslang proces!

Generelt om den fortsatte læsning

Når eleverne har knækket læsekoden, præsenterer skolen dem for nye udfordringer på læsningens område. Den nye læsefærdighed skal anvendes for at tilegne sig viden, indsigt og oplevelser inden for mange fag. Eleverne på mellemtrinnet skal ikke blot læse læse-bogens tekster, men i alle fag læse for at lære om fænomener i natur, kultur, samfundsliv og videnskab. Den fortsatte læseundervisning skal sikre at eleverne får grundlag for at udvikle forskellige læsemåder samt at anvende forskellige læseforståelsesstrategier i mødet med forskellige tekstgenrer og forskellige formål med læsningen.

Læseundervisningen har traditionelt set været dansklærerens ansvarsområde og dansklæreren har "alene" haft ansvaret for elevernes læseudvikling. Men der er behov for at der sker en spredning af viden om læsning og læseundervisning på tværs af faggrænser i grundskolen. Faglærernes kendskab til didaktiske metoder der har vist sig at føre til gode faglige læsefærdigheder, bør øges.

For alle lærere har ansvar for at eleverne udvikler god sprog- og læsekompetence i alle fag.

Det kræver at lærerne i klassens fagteam samarbejder om at få ny viden i brug i læseundervisningen fx ved at arbejde ud fra fælles læsefaglige mål - en handleplan for læsning! Dette forudsætter at alle i teamet har viden om den generelle læseudvikling og hensigtsmæssige læseforståelsesstrategier inden for de respektive fag. I alle fag må læreren tænke: hvilket slags sprog og ordforråd behøver eleven for at forstå denne tekst eller dette fag. Eleverne skal udvikle et "sprog" knyttet til geografi, historie, matematik osv. Får eleverne fat i "fagenes sprog", kommer forståelsen for det faglige lettere.

Også danskfagets "fagtekster" - de litterære - forudsætter at eleverne tilegner sig et særligt sprog - en særlig fiktionskompetence hvilket bl.a. indebærer at eleverne lærer de særlige begreber og udtryk der knytter sig til læsningen af litteratur på mellemtrinnet samt at næsten al litteratur skal læses med et dobbeltblik - der står ofte noget andet og mere end det ordene umiddelbart udtrykker.

Endelig skal eleverne både læse og skrive sig hen mod en større forståelse af de anvendte tekster, såvel skøn- som faglitterære, og bl.a. her igennem opnå et godt genrekendskab.

Til drøftelse i klassens lærerteam

Læsning i alle fag

Hvilke læsemåder behersker eleverne i relation til genrerne fortællende og informerende tekster, og hvilke skal implementeres i jeres handlingsplan for klassens læsning

Læsemåder

Fortællende tekster

- Oversigtslæsning – få overblik over bogen
- Nærlæsning – fiktionskompetence – læse mellem linjerne, læse med en blyant i hånden
- Oplæsning – betoning, flow, pauser, mv.
- Oplevelseslæsning – læse for fornøjelsens skyld

Informerende tekster

- Oversigtslæsning – få overblik over materialer (forside, bagside, billeder, indholdsfortegnelse, faktabokse, andet)
- Punktlæsning – lede efter en bestemt oplysning
- Indlæringslæsning/nærlæsning – forstå og huske hvad der står – læse med en blyant i hånden
- Oplevelseslæsning – læse for fornøjelsens skyld
- Oplæsning – betoning, flow, pauser, m.m.

Læseforståelsesstrategier

Hvilke læseforståelsesstrategier behersker eleverne i relation til fortællende og informerende tekster, og hvilke skal implementeres i jeres handlingsplan for klassens læsning?

Fortællende tekster

- Forudsigelse/titel
- Betydningsordkort m.m.
- Tankekort- person-kort
- Hvem er du-kort
- Fortællingskort
- Fortællingsansigt
- Hændelseskort
- Resume
- To-kolonne-notat
- Sammenligningskort
- Stille spørgsmål til tekster – herunder "afklaring"

Informerende tekster

- Forudsigelse/titel/overskrifter
- Betydningsordkort
- Tankekort- emne-kort
- Resume
- Procesnotater (matematik)
- Styrkenotater (over-underbegreber)
- Årsag-følge-kort

- To-kolonne-notat
- Sammenligningskort (ens/forskellig)
- Søjlediagram
- Tidslinje
- V-Ø-L- modellen
- Stille spørgsmål til teksten – herunder "afklaring"

Overordnet:

- Gensidig undervisning: 1) opsummere, 2) stille spørgsmål, 3) forudsige, 4) afklaring (LF 197-208)
- Læseforståelsesstrategier – FØR- UNDER- EFTER (LF 208-209)
- At arbejde med en spørgehorisont til tekster (LF 170-171)
- At arbejde metakognitivt – Tjek din forståelse-kort (LF 215)
- Evalueringsstrategi (LF s. 216)

Forslag:

"Dagens ord"– "mine ord" – elevens ordbog

Alle fag arbejder med relevante betydningsordkort der, i alfabetisk rækkefølge, sættes ind i elevens personlige ordbog. I ordbogen sidder også ordkort omhandlende de ord som eleven selv har valgt som værende vanskelige mm.

Der kan skelnes mellem det generelle ordforråd, det specifikt faglige ordforråd og det såkaldt førfaglige ordforråd.

Ordbogens ordforråd danner basis for arbejdet med stavning, leg med sproget, fri skrivning, mm. Det er væsentligt at ordene bliver anvendt i mange sammenhænge.

Handleplan for læsning

Med baggrund i det udleverede inspirationsmateriale udarbejder klassens lærerteam en handleplan for læsning. Den enkelte faglærer noterer hvilke læsemåder og hvilke læseforståelsesstrategier der har særligt fokus i det pågældende fag i relation til planen således at det tydeligt fremgår hvem der tager sig af hvad og hvornår.

Dansklæreren koordinerer og er hovedansvarlig for sammenhæng og progression i undervisningen.

Eksempel på handleplan for læsning og skrivning (inspiration: handleplaner/Jørgen Frost/Norge):

Fokusområde	Mål	Skolens egne tiltag	Tid	Ansvarlig
Motivation for læsning og skrivning	Læselyst og skriveglæde	<ul style="list-style-type: none"> Planlagt og regelmæssig oplæsning for eleverne Fast tid til oplevelseslæsning hver dag Regelmæssig brug af biblioteket Omfattende og let adgang til bøger/læsestof Systematiske læsestimulerende tiltag 		Klasselærer Lærerteam
Videreudvikle læse-skrivefærdighederne Afkodning/automatisering Læseforståelse	<p>Videreføre automatiseringen af den fonologiske læsestrategi og efterhånden tage den ortografiske læsestrategi i brug</p> <p>Kunne tilegne sig indholdet i en tekst</p> <p>Bruge forforståelse i mødet med nye tekster</p> <p>Arbejde med grafiske modeller</p> <p>Arbejde med ordkort</p> <p>Overvåge egen forståelse under læsning</p>	<ul style="list-style-type: none"> Regelmæssig læsning af tekster med passende niveau Individuelt tilpasset "læselektie" hver dag "Mængdetræning", læse tekster for at øge læsehastigheden Begyndende systematisk undervisning i udvalgte læseforståelsesstrategier Arbejd med overskrifter Arbejd med genrekendskab Arbejd med læseformål Hvordan en tekst kan være organiseret fx i fagbøger (billeder, billedtekst, ordforklaringer, sam-mendrag mv.) Formulere forventninger til en tekst Stoppe op ved ord og sætninger der ikke forstås – diverse ordkort Tjekke egen forståelse (læse igen, spørge andre) 		
Retstavning	Sikker og automatisk retstavning			
Skrivning	<p>At skrive tekster i forskellige genrer</p> <p>Skrive fortælling med indledning, handling og slutning</p>			
Evaluering	Læsehastighed/læseforståelse	Relevante test m.v.		

Elevers læserapport

Forslag udarbejdet af Merete Brudholm, CVU Sjælland

Navn: _____
Emne: _____
Litteratur: _____

Før du læser

Hvilket læseformål havde du?
Tænkte du over hvad du vidste om emnet?
Har du anvendt VØL-modellen til at forberede din læsning?
Andre modeller?
Hvilken læsemåde/læsemåder anvendte du?
Gav overskriften dig en ide om hvad teksten handlede om?
Kendte du teksttypen?
Hvis ja! Hvilken teksttype var det?
Var der andre ting du gjorde før du læste teksten?

Mens du læser

Var der ord i teksten du ikke kendte eller forstod?
Hvis ja! Hvilke? Noterede du ukendte ord til betydningsordkort?
Hvis ja! Hvilke?
Stillede du spørgsmål til teksten eller til dig selv for at kontrollere om du forstod indholdet i teksten?
Hvis ja! Nævn et par spørgsmål.
Tænkte du over om det du læste passede sammen med noget du vidste i forvejen?
Er der andre ting du gjorde mens du læste teksten?
Hvis ja! Skriv hvad du gjorde.

Efter du har læst

Lavede du et resume?
Hvis ja! Hvorfor?
Hvis nej! Hvorfor ikke?
Har du anvendt ordkort? Hvis ja. Hvilke?
Giver betydningsordkortet dig et godt overblik over ordets betydning. Skriv din mening.
Anvendte du grafiske modeller for at få overblik over tekstens opbygning?
Hjalp de? Skriv din mening.
Var der billeder eller figurer til teksten?
Kunne du se sammenhængen mellem billeder og afsnit i teksten? Skriv din mening.
Var teksten tilpas svær at læse? Skriv din mening.
Stillede du spørgsmål til teksten?
Hvis ja! Hvilken type spørgsmål?
Var der andre ting du gjorde? Hvis ja!
Skriv kort hvad du gjorde.

Elevers "læsehuskeliste"

Forslag udarbejdet af lektor Merete Brudholm
Frit efter Vigdis Refsdal/Frogn/Norge

Navn: _____
Emne: _____
Litteratur: _____

Læsehuskeliste

Før
Hvad handler teksten om? (læs overskriften)
Hvad ved jeg i forvejen? (skriv det ned)
Hvordan er teksten bygget op? (orienter dig i teksten/bogen)
Hvorfor skal jeg læse? (få et overblik, finde en bestemt (oplysning, lære)
Hvordan skal jeg læse? (oversigtslæse, punktlæse, nærlæse)
Hvad kan jeg "spørge" teksten om? (lave spørgsmål)
Hvad tror jeg teksten handler om? (at forudsige)
Kan jeg bruge en model? (skriv det du allerede ved ind i Modellen)

Mens

Hvad er det vigtigt at lægge mærke til? (få fat i hovedindholdet)

Forstår jeg det jeg læser? (ord, sætninger, mening)

Passer jeg på at læse rigtigt? (læse om igen, læse nøjagtigt)

Undersøger jeg når noget er uklart? (slå op, spørge)

Skriver jeg nye ord op? (lav en liste)

Noterer jeg noget undervejs?(nøgleord, punkter)

Kan jeg skrive ind i en model ?

Efter

Kan jeg lave et resume af teksten? (skrive)

Kan jeg skrive ind i modellen? (skrive)

Hjælper modellen mig til at forstå og huske? (tænke)

Hvad har jeg fået svar på? (tjek spørgsmålene)

Hvad har jeg lært? (tænk og skriv)

Kan jeg lave spørgsmål til andre? (være "lærer")

Evalueringsnotat

Formål: At evaluere resultatet af at arbejde med læsning i alle fag på baggrund af udarbejdelse af en fælles handleplan for læsning.

<i>Dokumentation</i>	
Mål for undervisningsforløbet specielt med henblik på læsning i alle fag	
Udvalgte trinmål fra de fag der indgår i forløbet	
Udvalgte læseforståelsesstrategier som eleverne skal lære at anvende	
Metakognitive strategier	
Læringsmål som eleverne kan forstå og arbejde ud fra	
Tegn på målopfyldelse herunder valg af evalueringsmetode: test, kontrolspørgsmål, kvalitative vurderinger, "Elevens læserapport", elevens "læsehuskeliste", portfolio, m.m. Nævn her de evalueringsmetoder I har valgt:	
Resultatet af den gennemførte evaluering <i>Lærernes refleksioner vedr. undervisningsforløbet</i>	
Hvad har fokus på læsning i alle fag betydet for: Elevernes læring og udbytte herunder deres resultater? Lærernes planlægning og udførelse af undervisningen?	
Nævn de former for dokumentation jeres undervisningsforløb har frembragt, fx underviserens notater, skriftlige opgaver, elevproduktioner, test, m.m.	
Hvilke konsekvenser drager I på baggrund af evalueringen af undervisningsforløbet: Hvad vil I inddrage i senere undervisningsforløb? Hvad vil I afvikle eller forbedre i kommende forløb?	
Angående de fastsatte mål: Hvad ved I nu om elevernes målopfyldelse? Hvad skal der følges op på? Hvem har ansvar og hvordan?	
Samtale med skoleledelsen om "indholdet" i evalueringsnotatet Hvad skal der følges op på? Hvem har ansvar for opfølgningen? Hvornår skal opfølgningen ske? (deadline)	

Faglig læsning i Randers - en opgave for alle team på alle skoler

Af MERETE HAVGAARD, adjunkt, CVU Sjælland/ Haslev Seminarium

En Eva-rapport om kvalitetssikring førte til fokus på faglig læsning

Randers kommune har i skoleåret 06/07 sat særligt fokus på faglig læsning.

Alle team på alle klassetrin på alle kommunens 26 folkeskoler vil i løbet af skoleåret sætte faglig læsning på skoleskemaet. Den konkrete udformning af læse-projekterne har i høj grad været op til de enkelte team på skolerne. Nogle team har kastet sig over et konkret emne, fx sund kost, og ladet det være rammen, hvori faglig læsning kunne indgå. Andre har mere direkte fokuseret på faglig læsning, fx taget disciplinen "instruktionslæsning" op i hjemkundskab og arbejdet med, hvordan madopskrifter læses mest hensigtsmæssigt.

I en anden artikel her i tidsskriftet beskriver vi nærmere et konkret projekt om faglig læsning fra Vestervangsskolen i Randers.

Ved at gøre det til en fælles team-opgave har man fra kommunens side villet sikre, at der blandt lærerne foregik et fagligt samarbejde og udveksling af viden - på tværs af fagene. Desuden ville man gerne ændre synet på faglig læsning, så det ikke længere udelukkende er dansklærerens ansvar, men derimod en fælles opgave for alle skolens lærere.

Hvorfor faglig læsning?

Baggrunden for at lægge mere vægt på faglig læsning skyldtes to forhold: For det første den generelt øgede opmærksomhed mod læsning og de konsekvenser, som manglende skrive- og læsefærdigheder kan medføre. Bl.a. PISA-undersøgelsen har jo i høj grad

bragt dette på mediernes dagsorden. For det andet havde man i Randers en opfattelse af, at man lå i "middel-området" med hensyn til læsning. Hverken alarmerende dårligt, men heller ikke helt i top. Noget kunne forbedres.

Det særlige ved læse-projektet i Randers er, at man har haft alle årgangene med, dvs. ikke blot har rettet opmærksomheden mod begynderundervisningen, men også i høj grad den fortsatte læsning. Selv gode læsere kan jo "tabes", hvis de ikke holder deres læseform ved lige og arbejder med forskellige læsestrategier og genrer. Det er ikke nok blot at knække koden. Der skal arbejdes med læsning i forskellige sammenhænge og i forskellige fag, for der er forskel på fagsproget og genrevalget i fx matematik og historie.

I Randers har man ikke set løsningen som flere timer til dansk eller til danskfaglige læsekurser, men netop at få koblet læsning med de forskellige fag.

Hvordan kom man i gang?

Randers kommunen har i samarbejde med Pædagogisk Center taget initiativet til dette løft til den faglige læsning. Startskuddet kom dog fra en helt anden side, nemlig en EVA-rapport (EVA: Danmarks Evalueringsinstitut) hvor Randers blev opfordret til at arbejde mere med kvalitetssikring og generelt styrke den skriftlige dokumentation i forbindelse med evaluering på forskellige niveauer i folkeskolen. Denne overordnede henstilling førte til, at kommunen nedsatte et arbejdsudvalg, der i samarbejde pegede på, at faglig læsning kunne være et felt, hvor rammerne for skriftlig evaluering, blev prøvet af.

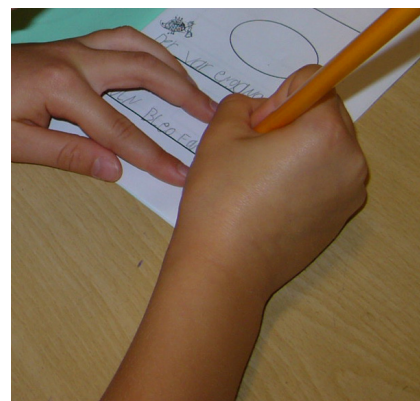
Hvad sagde lærerne?

Ideen om projektet med faglig læsning kom altså "oppe fra" og det medførte ifølge Kirsten Mortensen, souschef og udviklingskonsulent i Pædagogisk Center, Randers, lidt skepsis i begyndelsen. Det var dog ikke projektets indhold, faglig læsning, lærerne opponerede imod, men derimod den forholdsvis faste evalueringsramme.

De fleste lærere tog godt imod projektet, men var også glade for at blive tilbudt efteruddannelse inden for området, for det er ikke altid at faglærere inden for fx det naturvidenskabelige fagområde har haft særlig meget fokus på fagsprog og faglig læsning i deres uddannelsesforløb. Pædagogisk Center tilbød derfor kurser om "Læsning i fagene". Her har man bl.a. inddraget teori om faglig læsning fra Liv Engen, Merete Brudholm og Elisabeth Arnbak. Pædagogisk Centers rolle har desuden været at gøre lærerne opmærksom på de materialer om faglig læsning, der allerede eksisterer på markedet, og give dem ideer til, hvordan de kan bruges. Det har været vigtigt, så de pågældende lærere ikke følte, at opgaven var uoverskuelig, og at den ikke som udgangspunkt krævede, at de skulle udvikle deres eget undervisningsmateriale. På nogle skoler fungerede Kirsten Mortensen også som faglig sparingspartner, dvs. hun gav lærerne meget konkrete ideer til undervisningsforløb og gjorde lærerne opmærksomme på, hvilken sproglig formidling der ligger i fx en problemorienteret matematikopgave. Man kan blive "fagblind" og overse det særlige fagsprog og de genrer, ens eget fag typisk benytter sig af.

Hvad med fremtiden?

Kirsten Mortensen ser gerne, at projektet får lov at køre længere end det ene skoleår, der umiddelbart er afsat. Hun håber, at det i højere grad bliver en integreret del af hverdagen og fx tænkes sammen med udarbejdelsen af elevplaner.



Lærer

Karin Skudstrup, Vestervangsskolen: Nu får alle lærerne snakket sammen om det der med læsning

Af MERETE HAVGAARD, adjunkt, CVU
Sjælland/ Haslev Semanarium

På opslagstavlen i klasseværelset hænger der to artikler med samme titel: Flere skoler vil overvåge med video. Den ene artikel er svær, den anden er let. En pige fra 3. b vælger den svære og sætter sig ved sin plads og begynder at læse teksten igennem. Hun læser og går på jagt efter nøgleord – video – hærværk – graffiti – vagter – som hun senere kan bruge til et referat. Den faglige læsning er i gang.

Sådan kunne det typisk se ud, hvis man i januar i år kiggede inden for hos 3. klasserne på Vestervangsskolen i Randers. Teamet bag årgangen havde nemlig sat faglig læsning på skemaet.

Avis som omdrejningspunkt

Eleverne har arbejdet med faglig læsning gennem avislæsning. Indholdet kom fra aktuelle artikler fra dagspressen, og lærerne redigerede stoffet, så eleverne kunne vælge mellem en sproglig let og en sprogligt sværere udgave af den samme artikel (se bilag).

Avisen blev valgt som det gennemgående medie, klassernes faglærere kunne mødes om. Gennem avislæsning kunne både dansk, matematik, natur-teknik, billedkunst og musik arbejde med faglig læsning og med fx notat-teknik og resume-genren.

Den store udfordring for teamet var netop at finde denne fælles paraply for arbejdet med faglig læsning, så det

ikke blot blev til øget fokus på faglig læsning i de forskellige fag, men at det for eleverne blev tydeligt, at læsning er noget der sker i alle fag, ikke blot dansk og at fx matematik-læreren også kan arbejde med forskellige læsestrategier. Avis-temaet gav den røde tråd og skabte sammenhæng for både lærere og elever.

Udover avis-projektet har teamet også arbejdet med fagsprog og –genrer i de forskellige fag, fx gennem matematik-notatet fra undervisningsmaterialet Læs med.

It som hjælpemiddel

I forløbet har it været anvendt som hjælpemiddel til læsningen: Teksterne blev scannet ind på computer, og eleverne har kunnet få læst teksterne op (Det har været it-materialet CD ORD, de har været brugt). Det har særligt været de lidt svagere læsere, der har benyttet sig af denne mulighed.

De tosprogede og faglig læsning

Der har ikke været sat særlig fokus på de tosprogede med dette projekt, men for Karin Skudstrup, lærer på 3. årgang i Vestervangsskolen, er der ingen tvivl om, at det har gavnet de tosprogede, at lærerne har belyst de ofte "skjulte" fagsprog og den mængde sprog, fx en matematik-opgave typisk indeholder.

Men projektet har haft tæt sammenhæng med det sprogkursus, som de tosprogede tilbydes på denne årgang: De har 2 timer hver uge, hvor der blandt andet fokuseres på såkaldt førfaglige ord.

Materialer og tidsramme

Lærerne har altså først og fremmest anvendt deres eget materiale, og det har selvfølgelig været tidskrævende. Men ikke så omfattende som de måske frygtede i første omgang, mener Karin Skudstrup.

Arbejdet med teksterne har det desuden været en god måde for lærerne til at blive bevidste om, hvor udfordringerne for eleverne lå. Her kunne man

jo fristes til at spørge, om det ikke var oplagt, at eleverne også selv producerede forskellige fagtekster for at nå samme indsigt?

Eleverne har ikke selv produceret tekster i denne omgang. Det har der ikke været tid til inden for rammerne af dette forløb, men Karin Skudstrup er ikke afvisende over for, at det kunne være en mulighed i et andet forløb på et senere tidspunkt.

Teamet havde afsat 3 uger til projektet. De har bevaret den almindelige skema-struktur, men hver dag arbejdet med avis-projektet. Selv om det ikke har været tilrettelagt som et egentlig emne- eller temaarbejde, så har det smittet af på mange af de øvrige timer i de 3 uger.

Det bedste har været...

at opleve, at opgaven blev et fælles ansvar for alle lærere. Og så har det ifølge Karin Skudstrup selvfølgelig også været en glæde at opleve, at eleverne rent faktisk lærte noget andet på denne måde.

Et godt råd

Fra Karin Skudstrup lyder det gode råd til andre lærere, at de skal komme så tidligt i gang som muligt, dvs. helst fra 1. klasse, så det bliver naturligt i hele skoleforløbet at have fokus på faglig læsning, og så teamet fra første dag med en ny flok skolebørn får samarbejdet i teamet, så vi bevæger os langt væk fra ideen om, at det der med læsning – "det tager dansklæreren sig nok af".



let

Flere skoler vil overvåge med video

Vold og hærværk får skoler over hele landet til at købe videoer til overvågning.

På flere skoler møder man op til vinduer, som er slået itu. Der er også malet graffiti på mure og vægge. Derfor vil man købe udstyr til overvågning.

Kameraerne gør en stor forskel. Til næste år vil man sætte over 4000 kameraer op på skoler over hele landet.

Gladsaxe Kommune satte for fire år siden udstyr op på nogle af de værste skoler, og siden er der sket færre indbrud.

'Vi følte, vi var nødt til at gøre noget mod indbrud og hærværk. Derfor satte vi kameraer op og fik et vagthold. Det har virket. Mange skoler ønsker mere overvågning.



Video overvåger på mange skoler landet over.

Hvert år bruges mange penge på skader efter indbrud og hærværk.

På Husum Skole i København er der blevet sat syv videokameraer op. I 2006 har skolen haft mellem 30 og 40 tilfælde af hærværk og forsøg på indbrud. Det skal stoppes, mener både kommunen og skolen.

Flere skoler vil overvåge med video

Frygt for vold og hærværk får skoler over hele landet til at købe videoer til overvågning.

På flere skoler oplever man at møde op til smadrede vinduer og graffiti - malede mure og vægge. Derfor ventes en stor stigning i køb af udstyr til overvågning.

Direktør i G4S, det tidligere Falck Securitas, Kristian Durhuus siger: Det tyder på, at kameraerne har en stor forebyggende virkning. Til næste år forventer man at sætte over 4000 kameraer op på skoler over hele landet.

Gladsaxe Kommune satte for fire år siden videoudstyr op på nogle af de hårdest ramte skoler, og siden er antallet af indbrud mere end halveret.

'Vi følte os tvunget til at gøre noget mod indbrud og hærværk. Derfor satte vi kameraer op og skabte et vagthold, og det har virket. Mange skoler ønsker



Video overvåger på mange skoler landet over.

mere overvågning, så det er bestemt en udvikling, der vil fortsætte', siger Gert Jensen, risikomand i Gladsaxe Kommune.

Landets kommuner bruger hvert år mange penge på at rette op på skaderne efter indbrud og hærværk. Det har man også gjort på Husum Skole i København.

Forleden blev der sat syv videokameraer op på skolen, fordi skolen i bare 2006 har haft mellem 30 og 40 tilfælde af hærværk og indbrudsforsøg. Det skal stoppes, mener både kommunen og skolen.

Lese for å lære

Af GERD FREDHEIM, læringsstrategikonsulent, Haugesund, Norge.

Hvis man forstår det, man læser, så bliver det i ens hjerne. Men hvis man ikke forstår hvad man læser, så går det bare ind i den ene ende af hjernen og swoosh rigtig hurtigt ud af den anden ende. Jake Scheffler, 7. klasse (Elisabeth Arnbak. Faglig Læsning – fra læseproces til læreproces)

Dette tankevekkende sitatet leder oss inn i artikkelens tema, lese for å lære. HVEM har ansvar for å undervise slik at eleven forstår det han leser i de enkelte fag, og HVORDAN bør det undervises for at mest mulig kunnskap skal blive i elevens hjerne? Forskning viser at skolen har et stykke vei å gå i forhold til å legge til rette for at eleven skal kunne utvikle gode strategier for læring. Hvem skal gå denne veien sammen med eleven, og hvordan skal man gå?

"Rapport fra Udvalget til forberedelse af national handlingsplan for læsning. November 2005" gir oss svar på hvem som heretter skal ha ansvar for elevens leseundervisning: *I grundskolen er læsning traditionelt fokuseret om Dansk og dansklæreren. Da kravet til elevernes læsefærdigheder stiger i takt med mængden af skreven information i fagene, øges behovet for, at alle fag inddrages i læseundervisningen. Elevernes fortsatte læseudvikling er et fælles anliggende for alle klassens faglærere med dansklæreren som koordinator. Dansklæreren er ansvarlig for at undervise eleven i de nødvendige læsefærdigheder og læsestrategier. De øvrige faglærerne er dels medansvarlige for at støtte elever med særlig behov for læsestøtte, dels ansvarlige for at øge elevernes bevidsthed om fagets teksttyper og terminologi. Alle faglærere skal derfor kende til relevante læsefærdigheder og – strategier, så de kan inkludere disse i elevernes arbejde med at læse teksterne i faget.*

Leseundervisning – dansklærerens ansvar?

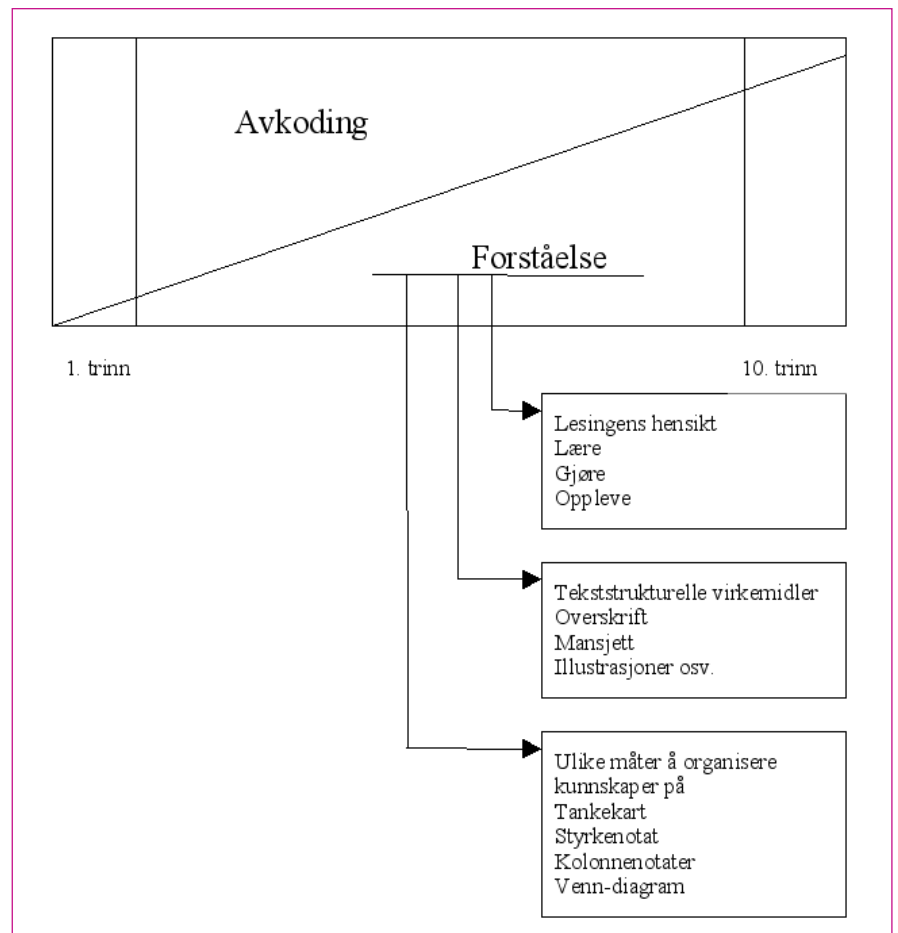
Leseundervisningen har tradisjonelt vært dansklærerens ansvar, og det er fortsatt dansklæreren som skal være ansvarlig for lesingens avkodingsdel. Nå må imidlertid samtlige faglærere komme på banen og undervise slik at eleven forstår det han leser i det enkelte fag. Eleven skal lære å forholde seg til et mangfold av tekster. Dette mangfold deles gjerne inn i hovedgruppene kontinuerlige og ikkekontinuerlige tekster. Alle faglærere må derfor kjenne til og kunne undervise i lesingens forståelsesdel. Ved undervisning i leseforståelse blir læringsstrategier et sentralt begrep. *Læringsstrategier* er i den norske læreplanen "Kunnskapsløftet" definert som *framgangsmåter elevene bruker for å organisere egen læring*. Ved undervisning i læringsstrategier og leseforståelse har det vist seg å være nødvendig å bevisstgjøre eleven på hensikten med lesingen. De tekststrukturelle virkemidlenes betydning

for leseforståelsen omfattes også av denne undervisningen sammen med ulike måter å organisere kunnskaper på. Det er disse tre områdene det vil bli fokusert på i det følgende.

Når vi i dag bruker begrepet lesing, tenker vi at lesing er et produkt av faktorene avkodning og forståelse. Mens vi "i gamle dager" anså leseundervisningen som avsluttet da koden var knekket, vet vi nå at undervisning i lesingens forståelsesbit må foregå parallelt med at koden knekkes.

Lesing = avkodning X forståelse

Fig.1



Rektangelet ovenfor er et bilde på i hvilket omfang lesingens avkodings- og forståelsesdel bør vektlegges fra 1. til 10. trinn. Det viser også de tre hovedområdene som bør ha fokus når det undervises i leseforståelse. En titt på 1. trinn viser at selv på dette trinnet må en liten del av undervisningen vies leseforståelse. Går vi til 10. trinn, ser vi at bildet er omvendt. På 10. trinn har eleven mange "lese for å lære" fag. Det betyr at den enkelte faglærer må undervise slik at eleven forstår det han leser i faget. Dette er et ansvar som også dansklæreren har parallelt med at han underviser i det som tradisjonelt sett har vært og er dansklærerens ansvar.

Å lese for å gjøre

Ved å gå tilbake til Fig. 1 ser vi at vi først av alt må bevisstgjøre eleven på hensikten med lesingen. Det betyr at hver gang eleven møter en tekst, må han stille seg spørsmålet: Hvorfor leser jeg dette? Noen ganger kan hensikten være å *lese for å gjøre*. Slike oppgaver kan variere fra å lese en instruksjon for å bygge en LEGO-bil til å lese en brukermanual. Dagens samfunn er rik på tekster hvor lesingen har denne hensikt. Når vi skal ta ut penger fra kontantbanken, når vi skal lese en kakeoppskrift, en strikkeoppskrift eller installere et nytt program på vår pc, leser vi "fra A til Å". Våre yngste elever møter utfordringer som denne:

- Farg gutten
- Lua er rød
- Genseren er svart
- Buksa er grønn
- Skoene er brune.

Å lese for å oppleve

Andre ganger kan hensikten med lesingen være å *lese for å oppleve*. Da leser vi på en avslappende og uforpliktende måte. Vi voksne setter oss ned med vår yndlingsbok, det være seg prosa eller poesi. Aviser og blader leses også som her og nå lesing. Elevene har sine favorittbøker og blader. Mange norske barn koser seg gjerne med "Karius og Baktus" eller spenningsboka "Røvet av vikinger". Rim og regler eller H. C.

Andersens eventyr er også eksempler på litteratur som leses som opplevelseslesing.

Å lese for å lære

En liten lesekatastrofe kan imidlertid inntreffe dersom barn leser til prøve i natur og teknikk som om dette var opplevelseslesing. Når hensikten med lesingen er å lese for å lære, er det ikke hensiktsmessig å lese på en avslappende og uforpliktende måte. Ved faglig lesning må eleven være seg bevisst AT det er fullt mulig å engasjere seg i lesingen. Han må også kjenne til HVORDAN han kan engasjere seg i læringsprosessen. Den metakognitive eleven har kunnskap om hva han skal lære, hvordan han lærer, hva han forstår, og hva han må gjøre dersom han ikke forstår. Eleven må også ha fått anledning til å utvikle et språk- og begrepsapparat som gjør at han både kan beskrive og kommunisere rundt egen læring.

Lærer, må jeg lese overskriften også? Ja, selvsagt. Må jeg lese det som står under bildene også. Ja, det er viktig. Ja, men, lærer, det er jo skrevet med liten skrift!

Kanskje også danske lærere kjenner seg igjen i dette lille glimtet inn i norsk skolehverdag. For et par år siden gav jeg en gruppe på 102 elever fra 6. og 7. trinn en tekst fra historieboka. Jeg ba dem lese teksten for så å besvare spørsmål om hvorvidt de leste overskriften, småoverskrifter, så på bilder og leste billedteksten. Resultatet ble

en tankevekker. 90 elever svarte at de bare leste teksten, 10 elever svarte at de leste teksten og så på bildene. Bare to elever svarte at det leste teksten, så på bildene, leste teksten under bildene osv. For å illustrere dette har jeg tatt med denne lille teksten om rødreven. De elevene som ikke er seg bevisst de tekststrukturelle virkemidlenes betydning for leseforståelsen, vil da lese teksten som dette:

En voksen rev kan veie fra 5-10 kg. Reven kan bli inntil 85 cm. lang, og halen kan bli omtrent 50 cm. Reven er lett å kjenne på sin rødbrune pels. Foran på beina og bak ørene er reven svart. Den buskete halen med hvit haletipp er også et av kjennetegnene.

Rødreven er et rovdyr. Det betyr at den spiser andre dyr f. eks. smågnagere som rotter og mus. Reven spiser også hare, lam og rådyrkalver.

Reven bor i hi. Hiet brukes flere år på rad, og det har ofte flere "nødutganger". Når revemora får unger om våren, byttes foreldrene på å skaffe mat til ungene. De passer ungene sine etter tur. Det meste av dagen holder reven seg i ro. Reven er et skumrings- og nattdyr. Det betyr at den går på jakt så snart det begynner å bli mørkt.

I virkeligheten ser teksten slik ut:



RØDREVEN

*Det var en gang-----
Mikkel rev er hovedperson i mange eventyr og fabler.
Ofte får vi høre om hvor lur reven er.*

KJENNETEGN

En voksen rev kan veie fra 5-10 kg. Reven kan bli inntil 85 cm. lang, og halen kan bli omtrent 50 cm. Reven er lett å kjenne på sin rødbrune pels. Foran på beina og bak ørene er reven svart. Den buskete halen med hvit haletipp er også et av kjennetegnene.

MAT

Rødreven er et rovdyr. Det betyr at den spiser andre dyr f. eks. smågnagere som rotter og mus. Reven spiser også hare, lam og rådyrkalver.

LEVESETT

Reven bor i hi. Hiet brukes flere år på rad, og det har ofte flere "nødutganger". Når revemora får unger om våren, byttes foreldrene på å skaffe mat til ungene. De passer ungene sine etter tur. Det meste av dagen holder reven seg i ro. Reven er et skumrings- og nattdyr. Det betyr at den går på jakt så snart det begynner å bli mørkt.



Tekst og illustrasjon: Gerd

Prosessfokus snarere enn et resultatfokus

Det har vært inspirerende å kunne følge lærere som over tid har undervist systematisk i hvilken rolle de tekststrukturelle virkemidler har for leseforståelsen. Mor til en syvåring fortalte meg en skjønn liten historie. Hennes datter var kommet godt i gang med å lese hjemmeleksa høyt for sin mor. Plutselig stoppet jenta og utbrøt: *Å, mamma, vi vet ikke hva vi leser. Jeg glemte jo å lese overskriften.*

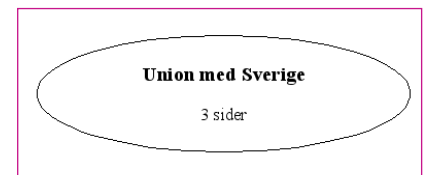
Selv når målet med lesingen er å lese for å lære, finner vi elever som er mer opptatt av å bli fort ferdige med lesingen, enn å forstå. *Mange elever har ikke kunnskap om de redskaper som er nødvendige for å bli en god leser. De har heller ikke ferdigheter i å bruke disse redskapene.* (Fritt etter Merete Wennevold. 2006). Elevene må bevisstgjøres på å lese for å lære har et prosessfokus snarere enn et resultatfokus. Denne leseprosessen kan deles inn i:

- Førlæsing
Oversikt over lærestoffet
Aktivere forkunnskaper
Planlegge arbeidsmåte, strategibruk og tidsbruk
- Mens jeg leser
Overvåke egen læring (her ligger også en fortløpende evaluering av læringsprosessen)
Organisere kunnskaper
Stille spørsmål til teksten
- Etterlesing
Evaluere
Arbeidsmåter
Tidsbruk
Strategibevissthet
Oppsummere/reorganisere lærestoffet

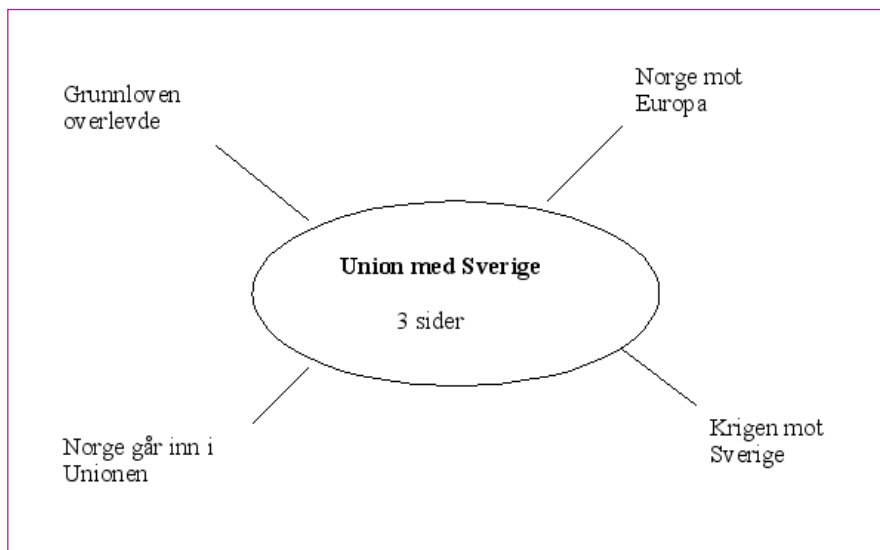
Eksempel

Når målet med lesingen er å lese for å lære, er det viktig for eleven å skaffe seg oversikt over lærestoffet. Dette kan eleven gjøre ved å skrive tekstens overskrift i sentrum av et tankekart for så å notere antall sider. Teksten Union med

Sverige kan brukes for å illustrere dette. Teksten er på 3 sider, og sentrum i tankekartet ville da se slik ut:



Dersom disse 3 sidene har fire avsnitt med følgende overskrifter: *Norge mot Europa, Krigen mot Sverige, Norge går inn i unionen og Grunnloven overlevde*, ville det gi ytterligere oversikt dersom eleven nå utvidet tankekartet til også å omfatte disse. Tankekartet ville da bli som dette:



Når eleven har skaffet seg denne oversikten, er det viktig å tenke over: *Hva tror jeg at jeg vet om dette fra før?*

En av de viktigste premissene for å lære noe nytt, er det eleven har med seg inn i lærings situasjonen. Når noe nytt skal læres, er det viktig å knytte det nye opp mot det en vet fra før. Oversikt over lærestoffet kombinert med elevens bakgrunnskunnskap gir eleven en forståelse av hva han skal lære.

Den metakognitive eleven stiller spørsmål til seg selv under lesingen. Skjønner jeg det jeg leser? Hva må jeg gjøre hvis jeg ikke forstår? Mens eleven leser, eller etter han har lest, er det også viktig at eleven organiserer det han leste, på den måten som passer han best. For enkelte elever vil det nå være aktuelt å gå videre med det tankekartet de brukte for å skaffe seg oversikt over lærestoffet. Andre elever vil synes tankekartet blir uoversiktlig dersom de fyller ut med mer informasjon. For disse elevene vil da et lineært oppsett være aktuelt. Da er styrkenotat og kolonnenotat alternative måter for å reorganisere kunnskaper.

Styrkenotat

1. Union med Sverige
 1. Norge mot Europa
 2. Krigen mot Sverige
 3. Norge går inn i unionen
 4. Grunnloven overlevde

Kolonnenotat

Union med Sverige

Norge mot Europa	Krigen mot Sverige	Norge går inn i unionen	Grunnloven overlevde

Lærer, er det pluss eller minus?

Å lese en tekstoppgave i matematikk forutsetter sin spesielle lesestrategi. Mange elever er også her svært resultatorienterte. De leser oppgaven på en avslappende og uforpliktende måte. Mange skreller så bort teksten, ser på tallene og behandler tallene på "mildest mulig måte". Det vil si at dersom det minste tallet står først, MÅ regnemåten bli pluss eller gange. Står det største tallet først, er det mulighet for å velge mellom minus og deling. Ved lesing av tekstoppgaver har mange elever opplevd det bevisstgjørende og trygt å få noen stikkord å forholde seg til. Disse stikkordene er:

- Marker
 - Spørsmål
 - Relevant informasjon
- Tegn funksjonelt
- Overslagsregning

Først nå kan selve utregningen ta til

- Kontrollregne
- Er svaret sannsynlig
- Skrive tekstsvaer

Ved å lede elevene inn i denne tankegangen, automatiserer de snarere et prosessfokus enn et resultatfokus. Dette er det samme prinsippet som ved lesing av fagtekst. Det blir et helt nødvendig fokus på førlesingsaktivitetene, et fokus som er svært viktig for elevens lese

forståelse både ved lesing av fagtekst og ved lesing av tekstoppgaver.

Resultatet av læringen henger nøye sammen med læringsprosessen og graden av medvirkning. Når ALLE lærere integrerer undervisning i læringsstrategier og leseforståelse i sitt fag, vil eleven få mulighet til å ta medansvar for egen læring. Det er dokumentert nær sammenheng mellom bruk av læringsstrategier og ferdigheter i lesing. Læringsstrategiene blir dermed redskaper for å bedre elevens lesekompetanse. Å lære teknikker for å organisere kunnskaper, å lære seg å vurdere og velge blant disse teknikkene er læringsprosesser som vil ta tid.

I alle fag og på alle årstrinn presenteres eleven for et bredt spekter av fagtekster.

I møte med ulike fagtekster må elever på alle trinn:

- Lære å skaffe oversikt over lærestoffet
- Vite noe om egen læring
 - Læringspreferanser
 - Redskaper utover lesingen
 - Funksjonelle lesestrategier
 - Funksjonelle måter å organisere kunnskaper på
 - Kjenne betydningen av tekststrukturelle virkemidler
- Beherske et språk- og begrepsapparat for å kunne
 - Beskrive egen læringsprosess
 - Kommunisere egen læringsprosess

På vei mot å nå dette målet er læreren elevens viktigste støttespiller

A teacher should enable students to become aware of different kinds of teaching strategies and direct them to a flexible use, regarding the goal of reading and the type of reading material.

Tatjana Jelenko. Talin 2004

Samarbeid med Danmark

Det er gjennom mitt seksårige samarbeid med Jonna Wrigley i Vejle kommune at jeg fikk anledning til å møte

danske lærere. Dette er et samarbeid som har vært både inspirerende og lærerikt. Under Munkebjergkonferansen 2004 ble jeg kontaktet av Marianne Gjelstrup. Dette møtet resulterte i samarbeid rundt Læringsstrategiprojektet i Køge kommune. Vi har nå avtale om et lignende prosjekt i Ishøj kommune. Prosjektstart blir august 2007. Gjennom mitt samarbeid med Gyldendals forlagsredaktør Kirsten Buhl fikk jeg desember 2006 gleden av å gi ut boken "At læse for at lære. En praksisbog i læringsstrategier". Det er Kirsten Jakobsen som har oversatt og bearbejdet boken.

Litteratur

Arnbak, Elisabeth: *Faglig læsning - fra læseproces til læreproces*, Gyldendal 2003

Brudholm, Merete: *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* Alinea 2002

Elstad, Eyvind og Turmo, Are: *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes*

praksis, Universitetsforlaget 2006

Elbro, Carsten: *Læsning og læseundervisning*, Gyldendal 2004

Fredheim, Gerd: *At læse for at lære. En praksisbog i læringsstrategier*, Gyldendal 2006

Frost, Jørgen: *Prinsipper for god læseundervisning*, Psykologisk forlag 2003

Jakobsen, Kirsten og Tang, Katja: *Læseforståelse og læringsstrategier*. I: UDDANNELSE 2004

Jakobsen, Kirsten: *Er det muligt at uddanne til rummelighed?* Læsepædagogen 6/2005

Santa, Carol og Engen, Liv: *Lære å lære*, Stiftelsen Dysleksiforskning, 1996

Wennevold, Merete: "Lærere må lære elever å lære". I: Utdanning, 18. mars 2005



Begynderlæsning. Interaktiv undervisningsmetode i læsning

AF RÓSA EGGERTSDÓTTIR

Ansæt ved afdelingen for skoleudvikling, Akureyri Universitetet, Island

I denne artikel drøftes status for læsning i Island. Meget tyder på, at islandske børns læsefærdighed ikke er god nok. Det kan der være mange forklaringer på, for eksempel et forandret samfund, men hvis man fokuserer på det, som grundskolen kan have indflydelse på, er det først og fremmest, hvordan læseundervisning foregår i de første to år, og hvordan elever bliver forberedt på at læse for at lære. Her viser det sig, at fokus på den fonetiske metode i 1. og 2. klasse ikke er tilstrækkelig i elevernes læseuddannelse og ikke forbereder eleverne på at læse for at lære. En ny metode i læseundervisning, Begynderlæsning, er udviklet for at give skoler muligheder for en metode, som lægger vægt på både forståelse og de tekniske dele af at læse, samt at metoden sammenfletter læsning, skrivning, sprog og lytning.

Læseundervisning i Island

I de forløbne år har meget tydet på, at islandske grundskolebørns læsefærdigheder ikke er gode nok, og følgende eksempler støtter den påstand. I foråret 1996 blev der foretaget en GRP14h-screening af alle elever i 9. klasse i Nord-østlandet (Norðurland eystra), i alt omkring 450 elever. Det viste sig, at omkring 16% havde læsevanskeligheder (Rósa Eggertsdóttir, 1996). Ifølge PISA-undersøgelsen (Július Björnsson, 2005) nåede kun 9% af de islandske 15-årige det øverste trin af fem mulige, som indebærer at forstå en svær tekst og at kunne drage konklusioner ud fra den, mens dobbelt så mange af deres finske jævnaldrende, eller 18,5%, nåede øverste trin. Knap 40% af de islandske drenge læste ikke for fornøjelsens

skyld ifølge PISA. I foråret 2003 havde 33% af børn på 10 år og på 15 år ikke læst nogen bøger, udover skolebøger, i de sidste 30 dage, før de blev spurgt (Morgunblaðið, 2003). En fjerdedel af de 15-årige elever i området Eyjafjörður sagde i april 2004, at de ikke havde læst nogen bøger hele vinteren udover skolebøger. Omkring 40% af denne gruppe havde læst en til to bøger i vinteren 2003 til 2004 (Magnús Ólafsson o. fl., 2005). I en uformel undersøgelse (Rósa Eggertsdóttir, 2000-2005) siger lærere, specielt i de øverste klassetrin, at de er bekymrede for elevernes indskrænkede læsekundskaber. De synes, det til stadighed er sværere at få elever til at læse en almindelig, ikke-illustreret tekst. Lærerne mener, at de hele tiden giver køb på selvstændig læsning. Lærere på mellemtrinnet og i de ældste klasser taler om, at mange elevers læseforståelse er så dårlig, at de har svært ved at forstå undervisningsmaterialerne. Derfor griber lærerne ofte til at omformulere teksterne (Rósa Eggertsdóttir, 2002-2003). Mange elever på alle klassetrin benytter tilsyneladende ikke læseforståelsesstrategi bevidst. Den eneste strategi, de anvender, når de sidder med en kompliceret tekst, er at læse teksten flere gange. Jo flere gange, jo mere indviklet teksten er (Rósa Eggertsdóttir, 1997-2005).

Islændinge er ikke de eneste, der er bekymrede for læsningens tilstand. En del nationer har reageret ved at sætte penge af til forsøgs- og udviklingsarbejde som for eksempel overblikundersøgelsen NRP (2000) om påvirkningen af læseundervisningsmetoder i USA, National Literacy Strategy i England (NLS) og First Steps forsøgs- og udviklingsprojektet i Australien (First Steps, 1994).

Mange aspekter har indflydelse på læsning i samfundet, men vi kommer ikke udenom den kendsgerning, at formel læseundervisning først og fremmest finder sted i grundskolen, og derfor må opmærksomheden rettes mod, hvordan denne praktiseres. Længe før der blev indført lovpligtig skolegang i Island, benyttede Islændinge stavemetoden til læseundervisning, men fra omkring midten af 1900-tallet overtog den

fonetiske tilgang. Begge metoder kan anses for at være fonetiske (Vacca, o.fl. 2006:46). Det er ikke blevet undersøgt, hvilke metoder der bruges i læseundervisning her i landet i dag, men for ti år siden blev der forelagt resultater om dette emne fra 13 skoler i Nord-østlandet, og alle sagde, at de benyttede fonetisk tilgang, og fem brugte den med "LTG-iblanding" (1998:6-7). Det kan formodes, at de fleste skoler i landet benytter denne metode. I de sidste 30 år er en helhedsorienteret tilgang (whole language approach) og en interaktiv model¹, som LTG: Læsning på Talens Grund (Bryndís Gunnarsdóttir, 1988) og Helhedslæsning (Frost, 1983a, 1983b, 1984), blevet præsenteret i Island. Disse metoder har ikke haft nogen stor gennemslagskraft. I elevernes første år i grundskolen har en formel læseundervisning først og fremmest fokuseret på evnen til at afkode, og evaluering af resultater er gået på antal læste stavelser i minuttet. Det er kun i de allersene år, at skoler bevidst er begyndt at undervise i læseforståelse, dvs. læsning for at lære.

Undervisningsmetoder

NRP-undersøgelsen (2000) viste, at succesfuld læseundervisning fokuserer på bogstavs- og lydkundskab, sikkerhed og hastighed og læseforståelse, specielt ordforråd og undervisning i læseforståelsesstrategier. Det viste sig, at én bestemt metode ikke nødvendigvis var bedre end andre. Det afgørende var, at skolerne arbejdede efter overordnede planer, hvor læsning, skrivning og sprog dannede en helhed og på den måde sammenflettede dele af læseundervisningen. Snow og Juel (2005:514) mener desuden, at succes i læsning afhænger mere af kvalitet i undervisningen end af særlige undervisningsmetoder. De siger endvidere, at elever fra 1. klasse kan undervises i læseforståelsesstrategier, ordforråd og skrivning, samt afkodning med gode resultater. I Pressleys og samarbejdspartneres undersøgelser (2001:ix, 232) viste det sig, at gode 1. klasses lærere benyttede de fleste aspekter af helhedsorienteret tilgang (whole language approach) i deres undervisning med vægt på skrivning, men at de også varetog de tekniske

aspekter af læsningen. De gode lærere har et godt kendskab og viden om relationen mellem bogstav og lyd og ordlæsning og børnelitteratur. De råder over en varieret undervisningsdidaktik, kan holde styr på en klasse og har faglig interesse i læsning. Disse lærere differentierer undervisningen og anser undervisningen i læsning og skrivning som helt og holdent deres ansvar. Disse lærere taler hellere med deres elever end til dem.

Den interaktive model

Den interaktive tilgang til læseundervisning kan placeres midt i mellem en fonetisk tilgang og helhedsmetoden (Vacca o.fl. 2006:38) og kan siges at tage det bedste fra begge. Ifølge teorien anvender læseren viden om ordforråd, stavning, mening og syntaks på én gang (Rumelhart 1985:736). Spiro (1980 se Zakaluk 1982/1996) har en lignende holdning. Han mener, at læsning er en flertrinsproces. Der arbejdes med en varieret analyse af skriftsproglige kendetegn, som fx bogstaver, bogstavsammenhænge og ord. I arbejdet med forståelse af teksten skal læseren inddrage sine egen erfaringer. På den måde finder en interaktiv forbindelse sted mellem udarbejdelse af skriftsproget og meningen med teksten. Oplysning hentet i teksten er dog anset for at give læseren de bedste oplysninger, og man kan sjældent sætte oplysninger hentet uden for teksten i stedet for selve skriftsproget (Just og Carpenter 1985:204-205). Læseforståelse menes at være en blanding af hurtig ordgenkendelse og en mere krævende tankegang med evnen til at drage konklusioner, hvor læseren sammenligner tekstens indhold med egne forestillinger om livet og tilværelsen (Bensoussan, 1998).

I undervisningen er diskussionen om tekstens indhold vigtig. Vægten lægges på at hjælpe eleven til at styre læseprocessen bevidst. Læreren benytter forskelligeartede og varierede emner, som fremmer betydningen af metoder til succesfuld læsning (Ruddel og Spieker, 1985:774;786).

Flere forskere vægter desuden at flette forskellige genrer i læseundervisning-

gen, så både læsning og skrivning, men også lytning og tale er med² (Vacca o.fl. 2006:46-47; First steps 1994:3; Ellis, Friel og Friel 2005:4-7; NRP, 2000, Honig, 1996;13). Disse arbejdsmetoder genspejles i den interaktive metode. Det, som gør den interaktive model tiltalende i læseundervisning, er ligevægten af mening og skriftsprog, men dog i særdeleshed at børnene fra læseundervisningens start bliver fortrolige med at nyde tekstens indhold. Desuden giver metoden mulighed for variation i arbejdsmetoder, som passer godt til at differentiere læseundervisningen.

Begynderlæsning – metoden

Begynderlæsning (Rósa Eggertsdóttir 2005, 2006) er udviklet med afsæt i den interaktive model til læsning. Metoden er først og fremmest inspireret af Gudschinsky (1965, 1970; Lee, 1982), Frost (1983a, 1983b, 1984), Solity (1999, 2003), Leimar (se Bryndis Gunnarsdóttir 1988), NRP (2000), og Zakaluk (1982/1996). Blandt de forudsætninger, der lå til grund for udviklingsarbejdet, var følgende:

- Sammenhæng mellem tale, lytning, læsning og skrivning er grundlæggende for succes i læseundervisningen. Det er nødvendigt at arbejde lige meget med sammenhængen mellem bogstav og lyd, hastighed, sikkerhed og læseforståelse. Dermed foregår fx arbejdet med lydbevidsthed, retskrivning, skrift, ordforråd, syntaks og grammatik samtidigt, men ikke i adskilte opgaver.
- Tilegnelse af ordforråd er vigtig i læseundervisningen, det er basen for god forståelse. Bevægelsen i læsearbejdet går fra helhed til del og del til helhed.
- Der anvendes kvalitetstekster³ i læseundervisningen, og bøgernes indhold skal diskuteres grundigt. Arbejdet med skriftsprogets tekniske sider tager udgangspunkt i nøgleord fra kvalitetsteksten.
- Jo mere eleverne arbejder med læse-relaterede opgaver, desto større er sandsynligheden for succes.
- Elever kommer med forskellige

kundskaber til læseundervisningen. De skal kunne lære side om side, men samtidigt tilbydes udfordrende opgaver, der pas-ser den enkelte. Det er en forudsætning, at alle elevers undervisningsbehov kan opfyldes i den almindelige undervisning. Er elevernes behov store, forsøges med en model med to lærere.

- Udgangspunktet er, at mangel på succes snarere skyldes mangelfuld undervisning, end at barnet har problemer.

- I undervisningen lægger man vægt på at instruere eleverne i, hvad der skal foregå, og eleverne lærer arbejdsmetoder, som sandsynligvis kan hjælpe dem til at blive selvstændige.
- Læseundervisningen skal give mulighed for kreativitet og udfoldelse.
- Læseundervisningen skal være sjov og give mulighed for kommunikation.
- Lærerne indsamler data om elevernes udvikling i det daglige arbejde. I stedet for at rette og bede elever lave opgaverne igen, forbereder de nye opgaver, hvor eleverne får nøje vejledning og mulighed for øvelse.

De tre trin

Begynderlæsningen foregår i tre trin (billede 1). På det første trin hører eleverne en kvalitetstekst. På andet trin arbejder eleverne med de tekniske aspekter af læseundervisningen, og på det tredje trin nyskaber de selv teksten på baggrund af den oprindelige tekst. Det tekniske arbejde med bogstaver og lyde foregår inden for tekstens ordforråd. Efterhånden som elevernes kunnen øges, støttes de til mere selvstændigt arbejde. Udgangspunktet er, at læseundervisningen finder sted to til tre gange om dagen, ugens fem dage, mindst 90 minutter pr dag. På tværs af de tre trin læser eleverne desuden selv en del. Der lægges stor vægt på kammeratstøtte blandt eleverne, og derfor arbejder de ofte i grupper. Lege og spil skal sikre kommunikation, hvor eleverne samtidig støtter hinanden og kæmper for at få succes. Der er roller og regler, som skal overholdes. Eleverne bliver aktive deltagere, og undervisningen

Overblik over trin i Begynderlæsning:

Begynderlæsning

1. Trin: Præsentation af tekst. Fælles.

Kvalitetstekst
højtlesning, erindring, deltagelseslæsning, undersøgelse af skrift

2. Trin: Tekniske aspekter i læseundervisningen. Fælles, grupper.

Opgaver i nedbrydning og opbygning af tekst
lydbevidsthed, undersøgelse af skriftsprog, bogstaver, orddele, ord

3. Trin: Genopbygning af tekst. Grupper, individer.

Vejledende læsning, selvstændig læsning.
Skrivning af bogstaver, ord og sætninger. Nyt stof udvikles

bliver sjov. Lærere udarbejder en formel undervisningsplan til hver uge.

På Begynderlæsnings første trin læser læreren en tekst for eleverne: en historie, remse eller fagtekst. Læreren benytter de muligheder, teksten giver til at tale med eleverne om dens mening. I begyndelsen er teksterne normalt sværere, end de fleste elever selv kan klare at læse. Læreren ser til, at tekstens ordforråd også bliver børnenes. Lærers højtlesning er med til at underbygge elevernes fællesoplevelse af ord og diskussioner. Læreren fortsætter med at læse for eleverne, samtidigt med at deres læsekundskab øges. Gradvist kan eleverne begynde at læse teksten højt for hinanden.

I andet trin, efter højtlesning og diskussion, begynder det tekniske arbejde. Det går bl.a. på lydbevidsthed, sammenhæng mellem bogstav og lyd, bogstavernes udseende, skrivning af ikke-lydrette ord, sammensatte ord, skelnen mellem store og små bogstaver og andet som skal læres. I hver tekst vælges nøgleord, som diskuteres og undersøges. Det er springbræt for det tekniske arbejde i forbindelse med læsningen, og nøgleordene hentes i tekstens ordforråd. Det betyder, at man ikke bruger traditionelle arbejdsbøger. Ud fra nøgleordet finder man eksempler

på det, der skal undervises eller øves hver enkelt gang. Eleverne får varierede opgaver og de elever, som allerede kan bogstaverne, får sværere opgaver.

Alle elever skal lære at skrive korrekt. I dette arbejde findes tre mulige løsninger for læreren. Han kan:

- pålægge alle elever nøjagtig ens opgaver. Det er optimalt, når nye områder skal læres. Denne løsning tager ikke hensyn til individuelle behov.
- planlægge arbejdsværksteder med forskellige opgaver, hvor fx en gruppe arbejder med lydbevidsthed, en anden gruppe med forskrift, en tredje øver afkodning og den fjerde gruppe lærer ofte brugte ord. Efter et stykke tid kan eleverne rykke mellem værksteder.
- udarbejde opgaver efter bestemte elevers nøjagtige behov. På den måde kan nogle grupper have generelle opgaver, mens andre genopfrisker bogstavet g, arbejder med forskellen på f og v; eller træner trillen i bogstavet ð.

På Begynderlæsnings tredje trin går nyskabelsen i gang. På dette trin skal der tegnes, udarbejdes begrebskort (concept map), skrives tekster, små teaterstykker og musikstykker, alt efter hvad der passer til stoffet, og hvad

eleverne har fantasi til. De benytter sig af det ordforråd, der blev lagt ind i den første del. De gendanner ikke den oprindelige tekst, men digter videre på den eller overskrider de oprindelige grænser. På den måde kan eleverne fx lave en indkøbsseddel til Bamsefars fødselsdag i Hakkebakkeskoven, skrive en fagtekst om hvaler eller spille et musikstykke, der viser, hvordan Palle havde det, da han var alene i verden, og hvor glad han blev, da han vågnede og så sin mor. Lytning, tale, skrivning og læsning er sammenvævede aktiviteter. Det er vigtigt at fokusere på udtrykket og ikke formen i elevernes skrivning i starten. Elever på begyndertrinnet udtrykker sig i skrift med tegninger, men som tiden går, sætter de ord og sætningsdele ind, og til sidst skriver de hele sætninger og afsnit. Efterhånden som elevernes kunnen øges, vejledes de i tekstens opbygning. Behovet for at udtrykke sig er en vigtig forudsætning for at udvikle evnen til at skrive. Legen, som ligger i børnenes blod, kan benyttes til at understøtte deres fornemmelse for en histories opbygning.

En måde til det er at arbejde ud fra et såkaldt story map. Læreren giver eleverne et story map og personer og stiller legetøj til rådighed. Eleverne giver personerne liv og karakter, udformer baggrund og digter historiens begivenheder.

Samtidig med at der er meget fokus på læsning og opbygning af ordforråd, skal eleverne lære arbejdsmetoder, som hjælper dem at forstå tekster. Fra seksårsalderen er det muligt at lære børn interaktiv læsning (reciprocal teaching) og at udarbejde begrebskort.

Begynderlæsning – udviklingsarbejde og succes

Metoden Begynderlæsning var nogenlunde færdigarbejdet i foråret 2004 og blev forsøgt med 8 lærere i skoleåret 2004 til 2005 i fire skoler på landet og andre 8 lærere i skoleåret 2005 til 2006 i to skoler i Akureyri. Udviklingsarbejdet var aktionsforskning (action research), så dataindsamlingen fik indflydelse på arbejdet til enhver tid. Ud over data, der havde med metoden at gøre, blev

der indsamlet case-noter, interviews, mødereferater, undervisningsplaner, billeder og en del elevopgaver. Desuden blev der foretaget en screening på alle elever i Akureyrir 1. og 2. klasse, tre gange i hver årgang for at sammenligne Begynderlæsning i to skoler med "andre metoder" i fem skoler. Udviklingsarbejdets form var hurtigt opridset, således at lærerne kom på et to-dages kursus inden skolestart og startede undervisning med metoden højst tre uger efter skolestart. En rådgiver besøgte hver lærer en time syv til otte gange i løbet af skoleåret og gennemførte en individuel samtale lige efter undervisningen. Desuden samledes lærerne til fire gruppemøder i løbet af skoleåret. I nogle tilfælde mødtes lærer og rådgiver flere gange.

Resultaterne fra de to år ligner hinanden. Dog giver det en skævhed i det første år, at der i efteråret 2004 var lærerstrejke, som stod på i to måneder, og at der var få elever i disse år, kun omkring 40 i hver årgang. Derfor undersøges først og fremmest data for skoleåret 2005 og 2006.

I 1. klasse blev 72 elever undervist med Begynderlæsning, og 168 med "andre metoder". I sammenligningen ses knapt nok nogen forskel på metoderne med hensyn til passende resultater. Ser man på data, for de elever, der ikke opnåede så gode resultater, ses, at der var færre elever i den gruppe, der havde arbejdet med Begynderlæsning (skema 1).

I 2. klasse lærte 85 elever med Begynderlæsning, og 195 med "andre metoder". Resultatet her var, at begge grupper stort set fik samme resultat, dog var Begynderlæsning en smule bedre. I den gruppe havde færre elever 30% positivt resultat eller derunder (skema 2).

Pigerne opnåede meget bedre resultater end drengene, og det havde undervisningsmetoderne tilsyneladende ikke indflydelse på. Trods de store forskelle i kønnenes resultater opnåede drengene bedre resultat med Begynderlæsning i forhold til "andre metoder", dog var forskellen næsten forsvundet i slutningen af 2. klasse (skema 3).

Skema 1: Andel af elever i 1. klasse med over 60% positivt resultat og 30% eller mindre.

	Andel med over 60% positivt resultat		Andel med 30% positivt resultat eller mindre	
	Andre metoder	Begynderlæsning	Andre metoder	Begynderlæsning
1. klasse				
1. test	54%	64%	4%	0%
2. test	79%	72%	2%	0%
3. test	70%	69%	17%	11%

Skema 2: Andel af elever i 2. klasse med over 60% positivt resultat og 30% eller mindre.

	Andel med over 60% positivt resultat		Andel med 30% positivt resultat eller mindre	
	Andre metoder	Begynderlæsning	Andre metoder	Begynderlæsning
2. klasse				
1. test	50%	58%	16%	11%
2. test	58%	61%	17%	14%
3. test	82%	83%	2%	0%

Skema 3 Andel drenge i 1. og 2. klasse med over 60% positive resultat.

Drenge med over 60% positivt resultat	Andre metoder		Begynderlæsning	
	1. klasse	2. klasse	1. klasse	2. klasse
1. test	46%	41%	58%	57%
2. test	73%	47%	61%	55%
3. test	59%	77%	63%	76%

Det skal nævnes, at den islandske eksamen LÆSI er en screening, der ikke vurderer skrivning, konversation, genfortælling, begrebskort, arbejdsmetoder, selvstændighed eller mod. Ikke desto mindre var det både vigtigt og nødvendigt at sammenligne elevernes resultater i Begynderlæsning med resultater fra "andre metoder".

Lærernes udvikling

Der var tre markante faser i lærernes udvikling for at tilegne sig metoden. Fra skoleårets start og frem til november opøvede de kompetencer i tre-trins-systemet, men først og fremmest vægtede de første og andet trin. De fokuserede på fremstillingen af læreplaner, arbejdet med nøgleord og fremstilling af opgaver, som alle relaterede til ugens læsestof. I stedet for traditionelle undervisningsmaterialer i læsning benyttede lærerne historier af god kvalitet, som normalt var udgivet på det frie marked og ikke af staten. Det betød i flere gange, at der kun

fandtes få eksemplarer af hver bog. Det havde tilsyneladende ikke nogen dårlig effekt, da der var rigeligt af tekster i de opgaver, børnene arbejdede med. Den metode fortsatte til årsskiftet, hvor lærerne i 2. klasse inddrog læsestof, der fandtes i klassesæt. 1. klasses lærerne følte ikke, der var behov for klassesæt før senere. De fleste lærere mente, at det var en fordel at have klassesæt, men ville dog ikke opgive kvalitetstekster til fordel for klassesæt.

Selvom der blev dannet støttenetværk i lærergruppen i starten af skoleåret, var presset på dem stort, specielt om efteråret. Ind i det nye år følte en af lærerne usikkerhed og angst. I november og frem til februar koncentrerede lærerne sig om varierede opgaver og gruppearbejde. I løbet af den tid fandt de næsten alle en måde at sætte deres eget præg på metoden og samkøre egne lærekompetencer og Begynderlæsning. I foråret sås markante fremskridt hos lærerne med hensyn til færdigheder og finjustering i under-

visningen. De tog initiativer til at øge elevernes selvstændighed, og lege og spil blev mere synlige. Det, de fandt sværest, var at differentiere læseundervisningen til den enkelte elev. Det var en overraskelse, hvor let det forekom lærerne at tilsidesætte traditionelle lærebøger. Følgende er udsagn fra lærere:

„Det, vi laver nu, passer dem rigtig godt. Fire grupper, fire elever i hver gruppe. To grupper arbejder med begrebskort. Så var en af grupperne i gang med at klippe ord ud af aviser, og den fjerde gruppe formede bogstaver og ord ud af modellervoks, så skrev de dem ind på computer. ... Nu er man begyndt at kende børnene og kan vælge at lade stærke og ikke så stærke og de der larmer mere eller mindre arbejde sammen. Arbejdet har været sjovt, og de fordyber sig i det. Normalt er de en halv time om at komme fra gymnastik, men de var alle tilbage på et kvarter, fordi det er så sjovt. Vi begyndte i går, og de der gik glip af starten, var ved at tude. Det er utrolig sjovt og virker godt.“

„Ja, jeg er meget imponeret af det. Der ligger et kæmpe stykke arbejde bag. Det er selvfølgelig meget nemmere bare at bruge lærebøger. Men det her er meget sjovere, og jeg tror, det er sjovere for dem.“

„Vi har brug for vores tid til at lære. I forhold til hvor kort tid det er siden vi gik i gang og hvor langt vi er nået nu, så viser modellen, at det virker. Vi er nået med vores elever til tredje trin i selvstændige arbejdsmetoder.“

„Ja, folk er meget glade. ... Forældre er positive. Jeg synes, det er fantastisk, at forældrene, som har haft børn, der er ældre, er overraskede over, hvor langt deres barn er nået, i forhold til at det er midten af 2. klasse. ... Folk er meget forbavsede over, hvad deres børn kan skrive.“

Ved skoleårets slutning evaluerede lærerne arbejdsforløbet, fortrinsvis hvordan de mente, at metoden virkede i

forhold til tidligere erfaringer i læseundervisning, men de evaluerede også den rådgivning, de havde fået gennem skoleåret. Over halvdelen nævnte glade og engagerede elever, elevernes selvstændighed, varierede opgaver, gruppearbejde, og at det var muligt at imødekomme elevernes forskellige behov. De var glade for arbejdet med nøgleord, indlæringsformen og heldstilgangen til meningsbærende tekster og fornøjelsen i at finde en god historie og udarbejde opgaver fra den. Halvdelen af lærerne mente, at de havde brug for mere efteruddannelse i evaluering og registrering af elevernes individuelle behov, og også i læringsspil.

Lærerne mente alle, at metoden var gennemarbejdet, men påpegede dog, at der skulle sættes større fokus på skriveundervisningen. Lærerne mente generelt, at metoden burde introduceres, som de havde lært den, dvs. på et kursus med rådgivning på stedet og gruppemøder. Et forslag gik på, at nye lærere kunne få mulighed for at besøge dem, der havde større erfaring med metoden. Begge år anbefalede alle lærerne, at deres skoler optog undervisningsmetoden i skolens udviklingsplan.

Konklusion

Resultaterne fra begge års udviklingsarbejde ligner hinanden. Derudfra kan man drage følgende konklusioner:

- Begynderlæsning er en realistisk undervisningsmetode i 1. og 2. klasse i den almindelige grundskole.
- Tre-trins rammen gør det muligt for lærerne at sammenflette tale, lytning, skrivning og læsning på en konstruktiv måde.
- Elever, som lærer med Begynderlæsning, opnår mindst samme resultater som elever, der lærer med andre metoder. Metoden virker tilsyneladende godt for drenge.
- Giver grund til at konkludere, at mange elever, som lærer med Begynderlæsning, opnår gode resultater i læsning.
- Det tyder på, at metoden passer godt til elever, som ellers kun opnår begrænsede resultater i læsning. Begynderlæsning fjerner dog ikke

læsevanskeligheder.

- Lærerne vurderer, at eleverne lærte mere i læsning og skrivning i løbet af et skoleår, end de havde forventet.
- Begynderlæsning motiverer eleverne til selvstændige arbejdsmetoder i læseindlæringen.
- Lærerne, som benytter metoden, er meget glade for den. De mener, at metoden giver dem råderum til at præge undervisningen med en personlig stil.
- Metoden er indviklet. Det tager lærere et helt skoleår at tilegne sig metoden. Det er nødvendigt at yde lærerne støtte i form af kurser og rådgivning på stedet.
- Lærerne har behov for yderligere støtte for at kunne tilegne sig kompetencer til vurdering af individuelle behov og differentiering i classesituationer.

Selvom det formelle udviklingsarbejde er færdigt, fortsætter samarbejdet med de skoler, der deltog i projektet sidste skoleår. Flere skoler udviser interesse for metoden, selvom den stort set ikke er blevet introduceret endnu. Det sker først i det kommende forår og der er bl.a. blevet fremstillet en dvd om metoden. Lærere i 3. klasse på Begynderlæsnings-skolerne fortsætter arbejdet i forlængelse af metoden, men knytter i højere grad læsningen til andre fag.

På denne måde vil Begynderlæsning fortsat udvikle sig. Data viser, at metoden lever op til forventningerne. Eleverne bliver gode til at læse, de arbejder med både fiktion og fagtekster, viser selvstændighed i arbejdet, øget færdighed i at tale sammen om tekstens indhold og gør desuden store fremskridt i kreativ skrivning.

(oversættelse: Frida Gardarsdóttir)

(1) interactive model: En læsemodel der forudsætter at forståelse af teksten bygger på læserens tidligere erfaringer med skriftsproget, og at processen starter med, at læseren forestiller sig en mening og/eller omskriver bogstaver til lyde (Vacca o.fl. 2006:584).

(2) integrated language arts approach:

Læseundervisning hvor læsning, skrivning, lytning, tale og visuelle emner spiller sammen med litteratur (Vacca o.fl. 2006:584).

(3) Det vil sige almindelige bøger, som er skrevet for børn og ikke simplificerede læsebøger. Se Meek, M., 1988 om real books og textbooks.

Litteratur:

Bensoussan, M. 1998. Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*. Vol. 21, (3) 213-227.

Bryndís Gunnarsdóttir, 1988. *Þetta er.... Skýrsla um LTG-lestrarkennslu í Æfinga- og tilraunaskóla KHÍ veturna 1980-1984*. Reykjavík: KHÍ.

Ellis, S., Friel, G. og Friel, J. 2005. *100 literacy hours. All new. Year 3*. Warwickshire: Scholastic.

First Steps. 1994. Reading Development Continuum. Reserached and Developed by the Education Department of Western Australia. Portsmouth: Heinemann.

Frost, Jørgen. 1983a. *Lærervejledning. Helhedslæsning på begyndertrinnet*. Copenhagen, Gyldendal.

Frost, Jørgen. 1983b. *Helhedslæsning. Lærervejledning Lars og Søren Lejrturen*. Copenhagen, Gyldendal.

Frost, Jørgen. 1984. *Den individuelle undervisning i dansk*. Copenhagen, Gyldendal.

Gudschinsky, S. C. 1965. *Handbook of Literacy*. [Oklahoma]: Summer Institute of Linguistics. University of Oklahoma.

Gudschinsky, Sarah. 1970. Motivation and pre-reading for adult literacy. *Occupational bulletin - Missionary Research Library*. 20 (9), 3-5.

Honig, Bill. 1996. *Teaching our children to read. The role of skills in a comprehensive reading program*. Thousand Oaks: Corvin press.

Just, M. A. og Carpenter, P. A. 1985. A Theory of reading: From eye fixations to comprehension. Í H. Singer og R. B.

Ruddell (ritstj.), *Theoretical models and processes of reading*. 3. útg. Newark: IRA. Bls. 174-209.

Július K. Björnsson. 2005. *Oversikt over PISA resultatene i Norden og noen tanker omkring hva de betyr*. Námsmatsstofnun. Reykjavík. Erindi flutt á norrænum fundi í Danmörku í febrúar 2005.

Lee, E. W. 1982. *Literacy primers: The Gudschinsky method*. [Dallas]: The Summer institute of linguistics.

Magnús Ólafsson, Kjartan Ólafsson, Rósa Eggertsdóttir, Kristján Magnússon. 2005. *Þyngd skólabarna og tengsl við líðan og námsárangur. Langtímarannsókn meðal barna í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla á starfssvæði Heil-sugæslustöðvarinnar á Akureyri. 2. hluti*. Akureyri: RHA. [Oplysninger om læserelaterede aspekter er endnu ikke udgivende, men var en del af undersøgelsen].

Meek, M. 1988. *How texts teach what readers learn*. Woodchester: Thimble press.

Morgunblaðið 4. apríl 2004. Þorbjörn Broddason. *Könnun um fjölmiðlanotkun*

10 – 15 ára barna á Íslandi sýnir að lestur meðal barna minnkar.

NLS - National Literacy Strategy in UK. Hjemmeside set 14. februar 2007: HYPERLINK "<http://www.literacytrust.org.uk/update/index.html>" <http://www.literacytrust.org.uk/update/index.html> *NRP – Report of the National Reading Panel. Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. 2000. NCHD.

NRP – Report of the National Reading Panel. Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions. 2000. NCHD.



Nye afgangsprøver i dansk – hvorfor og hvordan?

Af BIRGITTE THERKILDSEN,
Undervisningsministeriets fagkonsulent
i dansk

Nye prøver i dansk med et øget fokus på læsning og med tydeligere tråde mellem målene, undervisningen og prøverne.

Med bekendtgørelse nr. 728 af 26. juni 2006 blev indholdet og formen af de nye afgangsprøver i dansk lagt fast. Efterfølgende er en uddybende vejledning, Vejledning til prøverne i faget dansk udkommet. Begge dele findes på undervisningsministeriets hjemmeside¹.

Enhver elev i folkeskolen skal nu op til obligatoriske afgangsprøver i 7 fag (5 bundne og to lodtrukne), og heraf udgør dansk 2 af de bundne prøver; prøve i skriftlig dansk (retskrivning, læsning og skriftlig fremstilling) og prøve i mundtlig dansk (valgfrihed mellem prøveform A og prøveform B).

Overordnet set betyder dette ikke den store ændring for danskfaget. Næsten alle elever i 9. klasse har også tidligere gået til folkeskolens afgangsprøve, selv om den var frivillig, og prøven har tidligere været en "pakkelsøning", så de tre områder (retstavning, skriftlig fremstilling og mundtlig prøve) skulle gennemføres, for at prøven var aflagt fuldt ud.

Hvorfor ændringer

Gennem en årrække har der været et ønske om at gå prøverne i dansk efter i sømmene. Først og fremmest har det drejet sig om at undersøge, om indholdet og formen i prøvens enkelte dele harmonerede med kravene i Fælles Mål for dansk. Prøvekravene skulle kunne spejle sig i slutmålene.

Der har været gennemført forskellige forsøgsrunder i både mundtlig og

skriftlig dansk, og resultaterne af disse forsøg – evalueringer fra lærere, elever og censorer har givet et billede af forskellige udviklingsmuligheder.

Ligeledes har der længe blandt danskfagfolk været et ønske om at lade læsning spille en større rolle i afgangsprøverne – og dette blev desuden eksplicit formuleret i den nationale handlingsplan for læsning, hvor en af anbefalingerne lød "Nye trin- og slutmål skal afspejles i de nationale test og i afgangsprøven. Læsning skal være en del af afgangsprøven i dansk".

Disse forskellige mål, råd og evalueringer har dannet grundlag for de nye prøver i dansk. Ikke alt er nyt – meget af det, som fungerede godt og som var i god harmoni med slutmålene for dansk, er bevaret og spiller sammen med de nye ting.

Den røde tråd

Prøverne i dansk er sammensat og formet således, at der er en tydelig tråd mellem slutmål, prøvekrav og vurderingskriterier. Det har stor betydning for såvel lærere som elever, at denne røde tråd kan følges og danne grundlag for den måde, der tilrettelægges, gennemføres og evalueres danskundervisning på i hverdagen. I prøvebekendtgørelsen vil man kunne genfinde ordlyden fra de fleste slutmål under overskriften Der prøves i at ..., og disse områder danner igen grundlag for vurderingskriterierne på de enkelte områder. De er beskrevet i vejledningen for hvert prøveområde.

Når den nye karakterskala – 7-trinsskalaen tages i brug d. 1.8. 2007, vil der være detaljerede beskrivelser for flere karakterer af, hvad der skal lægges vægt på i vurderingen².

Prøvens enkelte dele

Prøven i dansk består af flere delprøver:

- **Skriftlig dansk**
Læsning og retskrivning
Skriftlig fremstilling
- **Mundtlig dansk**
Prøveform A

eller
Prøveform B

Prøven i læsning og retskrivning foregår i forlængelse af hinanden – samlet 1½ time, men der er tale om to adskilte prøver, og der gives to selvstændige karakterer.

Der indledes med en **prøve i retskrivning** af 60 minutters varighed. Tidligere var dette en prøve kun i retstavning, men med de nye afgangsprøver er det blevet muligt at inddrage opgaver i bl.a. tegnsætning, kendskab til ordklasser og kendskab til sætningens forskellige led.

Det betyder, at prøven nu består af:

- Indsætningsdiktat
- Tekstdiktat
- Selvstændige opgaver i fx:
 - alfabetisering
 - korrekt afskrift
 - korrekt bøjningsform
 - brug af store og små bogstaver
 - tegnætning – de vigtigste tegn
 - bestemmelse af sætningsled
 - bestemmelse af ordklasser
 - korrektur af andres tekster

Ikke alle opgavetyper er med i retskrivningsprøven hver gang, og ofte vil opgaver kombineres inden for en øvelse. Der vil altid være 90 prøveord, og det kan være enkeltord, en ordforbindelse eller en tegnsætningsforbindelse. Sammensætningen af ord, der skal staves korrekt og opgaver i øvrigt bygger på en progression, således at der altid forekommer ord, som er lette at stave, ord og opgaver, som kræver kendskab til retskrivningsregler og særligt svære opgaver, hvor regler skal kombineres, og hvor eleverne får mulighed for at vise, at de har et indgående kendskab til opbygningen af dansk sprog og sprogbrug.

Med et så stærkt fokus på detaljer i stavning og retskrivning kan man være nervøs for, at det vil lægge op til rigid træning af fx ordklasser eller sætningsled, og jeg vil da i den forbindelse gerne opfordre til, at man kombinerer dette arbejde med et mere helhedsorienteret arbejde med sprog. At man

fokuserer på detaljer i sproget i forbindelse med andre danskaktiviteter, og at man fx anvender sætninger fra ordklassseopgaver som afsæt for en samtale om ordklassers betydning i bestemte tekster eller som afsæt for små bundne skriveopgaver.

Prøven i læsning er på en måde helt ny. Der har ikke tidligere været en selvstændig afprøvning af elevernes læsefærdigheder, og nogle vil formodentlig hævde, at der slet ikke har været prøvet i læsning. Læsning har naturligvis været en bagvedliggende færdighed i de tidligere afgangsprøver – læsning af opgaver og sammenhænge i retstavningsprøven, læsning af opgaver og oplæg i skriftlig fremstilling og for mange elever læsning af et prøveoplæg ved den mundtlige prøve. Men det har været muligt at komme gennem prøven i dansk uden stor læsemængde, og det har ikke været muligt at afprøve læsehastighed, læsemåder og læseforståelse eksplicit.

Forud for den endelige tilrettelæggelse af prøven i læsning er foregået forskellige overvejelser over placering (i forhold til øvrige prøver i dansk), omfang, form, sværhedsgrad, sammensætning, vurdering etc. Disse overvejelser har resulteret i en selvstændig prøve med en varighed på 30 minutter, der ligger i direkte forlængelse af prøven i retskrivning.

Prøven indeholder forskellige typer af tekster, og løsningen af opgaverne kræver forskellige læsemåder. Der vil samlet være 4200–4300 ord, hvilket fordrer en ret høj læsehastighed, hvis man skal nå at læse alt og at løse samtlige 50 opgaver.

En læseprøve vil typisk være sammensat af 5 forskellige tekster:

- en brochure eller brochureagtig tekst (pjece, køreplan, oversigt)
- en opinionstekst (essay, klumme, avisleder, læserbrev)
- en faglig tekst (sagprosa)
- en (ældre) fortælling (eventyr, myte, sagn)
- en nyere fiktiv tekst (fortælling).

Teksttyperne er valgt ud fra kravene i læseplanen for dansk³. De skal læses på forskellig måde, og løsningen af de tilhørende opgaver kræver viden om genrer og kendskab til at valget af læsemåde er afhængigt af læseformål.

Teksterne er samlet i et hæfte, og rækkefølgen kan variere fra gang til gang. Opgaverne er placeret hhv. før teksten (punkt-læsning eller søgelæsning), indlagt i teksten (nærlæsning) eller efter teksten (oversigtslæsning eller nærlæsning). Eleverne kan naturligvis frit tilrettelægge, i hvilken rækkefølge de vil læse tekster og løse opgaver inden for de 30 minutter, de har til rådighed.

Processen med at udarbejde prøverne i læsning har været intens, men der har været tid til forskellige afprøvninger og analyser, og resultaterne af disse – dels med 8. klasser før sommerferien 2006, og dels med 9. klasser ud fra eksemplerne på prøverne udsendt på cd-rom til alle skoler i efteråret – har indgået i den videre tilrettelæggelse og justering frem mod den første store og samlede prøve d. 14. maj 2007. Tilbagemeldinger fra de lærere, der har afprøvet i klasserne, lyder ret samstemmende på, at eleverne langt hen ad vejen magter prøven, og at omfanget ikke er så afskrækkende som først antaget. Der er kommet mange gode og relevante justeringsforslag, og disse arbejder opgavekommissionen nu videre med. Der er naturligvis også elever, for hvem denne prøve er en meget stor mundfuld, men den er udarbejdet ud fra det læseniveau, som man bør have efter 9 års undervisning i faget dansk, og derfor vil der være en spredning.

Det er muligt for elever med særlige behov at benytte oplæsningsprogrammer og programmer med syntetisk tale ved læseprøven – med en særlig dispensation ud fra PPR-vurdering.

Prøven i skriftlig fremstilling er stort set uændret i forhold til tidligere. Tidsrammen er kortere – nu 3½ time. Dette er valgt ud fra en viden om, at langt de fleste elever (heldigvis) udarbejder deres besvarelse på computer, og derfor kan de fint nå at gennemarbejde deres tekst på ½ time mindre

end tidligere.

Opgaverne er også her tilrettelagt ud fra slutmålene (især det skrevne sprog – skrive, men også nogle fra sprog, litteratur og kommunikation), og disse krav genfindes i vurderingskriterierne.

Der arbejdes meget ud fra et krav om at skrive i bestemte genrer. Ofte er en opgave konkret stillet, så eleverne skal skrive en artikel, en novelle, et læserbrev, et eventyr etc. På denne måde får de mulighed for at vise, at de mestrer de enkelte genrer særkende både hvad angår sprog, form og indhold.

Der gives fortsat både en indholds-karakter og en ordens-karakter i skriftlig fremstilling.

I **mundtlig dansk** er der fra og med den kommende prøvetid valgmulighed mellem prøveform A og prøveform B. Indgangen til prøverne er fælles. Kravene til opgivelserne er de samme, og prøveoplæggene skal, hvad enten de er udvalgt af læreren i prøveform A eller fundet af eleven i prøveform B, kunne spejle sig i det opgivne stof. Opgivelserne kan være stof fra såvel 8. som 9. klasse.

Forskellen på de to prøveformer ligger dels i måden, eleven forbereder sig på, og dels i vurderingskriterierne.

Ved prøveform A kender eleven selvfølgelig opgivelserne, og går så til en prøve, hvor der er 40 minutters forberedelsestid til at arbejde med et lodtrukket prøveoplæg og herefter 20 minutters eksaminationstid til at præsentere det tekstarbejde, man har nået i forberedelsestiden.

Ved prøveform B foregår lodtrækningen i den sidste del af undervisningstiden, og der trækkes lod mellem de danskfaglige forløb – fordybelsesområder – der er arbejdet med i undervisningen. Eleven undersøger yderligere det område, han har trukket, og vælger ud fra sine undersøgelser sit prøveoplæg – alt sammen med læreren som vejleder. Ud fra sin analyse, fortolkning og perspektivering udarbejder eleven en kort synopsis, som sammen med

prøveoplægget afleveres til lærer og censor og danner grundlag for eksaminationen.

Ved begge prøveformer er der et krav om oplæsning af et tekststykke enten fra oplægget – eller i tilknytning til oplægget. Dette vurderes som en del af den mundtlige fremstilling.

En mere udførlig gennemgang af prøveformerne og valget mellem dem findes i Vejledning til prøverne i dansk.⁴

Nye afgangsprøver og undervisning

Det vil nok være naivt i dag at påstå, at prøverne ikke har indvirkning på undervisningen. Og det er heller ikke meningen, at der ikke skal være en sammenhæng. Den tidligere omtalte "røde tråd" mellem mål, undervisning, prøvekrav og vurderingskriterier er jo netop et billede af, at alle parter skal kunne fornemme, at tingene hænger sammen.

Nogle gange har det heddet sig, at det var prøverne, der på negativ vis satte dagsordenen for indholdet i danskundervisningen, og der er en del eksempler på, at eleverne er blevet trænet i tidligere opgaver fra afgangsprøverne – uden at der har været tale om en bevidst undervisning i fagets forskellige kerneområder. Med fælles mål som udgangspunkt – og prøvekravene i den anden ende bør tingene hænge mere sammen, og der bør være et fokus på de centrale kundskabs- og færdighedsområder i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen.

At der nu er en specifik prøve i læsning, vil formodentlig betyde, at der arbejdes mere bevidst med læsemåder, læseforståelse og læsehastighed. Dette inddrages jo naturligt i det arbejde, der i øvrigt foregår med tekstlæsning i danskundervisningen. Forhåbentlig vil det også kunne medføre, at der på tværs af fagene fokuseres på elevernes læsefærdigheder. Dels fordi det giver mening for eleverne at træne læsning, når der er tekster på spil, og dels fordi der også i de øvrige fag nu er obligatoriske afgangsprøver.

Et ret stærkt fokus på genkendskab vil skabe en fin sammenhæng mellem de mundtlige og skriftlige aktiviteter i faget. Et genreberedskab hjælper eleverne, når de skal tilrettelægge deres læsning af forskellige tekster, og det hjælper dem, når de skal formulere en besvarelse i skriftlig fremstilling, hvor der er specifikke genrekrav.

Muligheden for at prøve i tegnsætning og kendskab til ordklasser og sætningsled i retskrivningsprøven vil sikkert afføde, at disse områder bliver mere synlige, når der arbejdes med tekster både i det mundtlige og skriftlige arbejde. Og fokuspunkterne i den respons, læreren giver eleverne, vil blive præget af disse områder i højere grad. Dette bør være et løft til fagligheden.

Endelig må valgmuligheden ved den mundtlige prøve skærpe opmærksomheden over for, hvorledes de danskfaglige kundskaber kan anvendes i et videre arbejde med stoffet. Dette vil sikkert øge elevernes danskbevidsthed her og nu, men det vil også klæde

dem godt på til forskellige fremtidige eksamener i deres fortsatte uddannelsesforløb.

En nytænkning af prøvesammensætningen og prøveindholdet i et fag giver mulighed for at gå faget efter i sømmene, og det er ikke så ringe – som det hedder på jysk.

- 1 www.uvm.dk/grundskole/proevero-gevaluering
- 2 <http://www.uvm.dk/nyskala>
- 3 <http://www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Dansk/laeseplan>
- 4 www.uvm.dk/grundskole/proevero-gevaluering



Master i Læse- og Skriveidaktik – fra forskning til praksis

Af ELISABETH ARNBAK, lektor, Institut for Pædagogisk Psykologi, DPU og DORTHE KLINT PETERSEN, lektor, Institut for Pædagogisk Psykologi, DPU

Behovet for forskningsbaseret viden i læse- og skriveundervisning

Det er let nok at konstatere, at læseundervisningen i grundskolen og på ungdomsuddannelserne ikke fungerer optimalt. Det viser eksempelvis nationale læseundersøgelser som Danlæs (Nielsen, 2001, Allerup og Mejding, 2007) og internationale læseundersøgelser som IEA (Mejding, 1994) og PISA (Møller Andersen m. fl., 2001). I de nævnte undersøgelser ses en stor spredning i elevernes læsefærdigheder og en relativt stor andel af dårlige læsere allerede tidligt i skoleforløbet. Andelen af svage læsere ser ikke ud til at blive mindre hen over skoleforløbet. På grundlag af resultaterne i PISA vurderede man eksempelvis, at mellem en femtedel og en sjettedel af de undersøgte elever ikke havde opnået tilstrækkelige færdigheder i læsning til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse.

Problemet er ikke enestående for Danmark. I de industrialiserede lande ses samme fokus på at øge elevernes basale læse- og sprogfærdigheder. Det har eksempelvis ført til, at man flere steder i verden har gennemført metaanalyser af en stor mængde undersøgelser med det formål at identificere indhold og metoder, der kan kvalificere skriftsprogundervisningen i grundskolen. Et sådant eksempel er rapporten fra The National Reading Panel i USA (NICHED, 2000).

Det er også let nok at formulere målsætninger om, at andelen af elever, der forlader grundskolen med utilstrækkelige læsefærdigheder, skal nedbringes markant. Der er stor enighed blandt

politikere, praktikere og forskere om, at kvaliteten af læseundervisningen skal styrkes. Samtidig har regeringen ambitiøse målsætninger om elevernes skoleforløb efter grundskolen. I et oplæg til Globaliseringsrådet anføres som målsætning for 2010, at mindst 85 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, og at mindst 45 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse (oplæg til Globaliseringsrådet, 2005). Hvis denne målsætning skal indfries, skal eleverne være i stand til at honorere de læsekrav, de møder i både ungdoms- og videregående uddannelser.

Et manglende flow af viden fra forskning til praksis

Det er let nok at sige, der skal gøres noget ved kvaliteten af læseundervisningen i grundskolen. Det er straks vanskeligere at byde ind med løsninger til, hvordan man gør dette. En mulig medvirkende årsag til de svage læseresultater og den store andel af svage læsere i Danmark kunne være en manglende forskningstilknudning og forskningsbaseret undervisning på de uddannelsesinstitutioner, der varetager lærernes grunduddannelse og efteruddannelse.

Danmark er et lille sprogområde, og der udgives ikke mange tidsskrifter og fagbøger om nye forskningsbaserede resultater af relevans for læse- og skriveundervisning. Der har heller ikke været tradition for en akademisering af lærerstanden, med fx krav om læsning af faglitteratur på engelsk. Det har som konsekvens, at nye forskningsresultater og ny viden om læse- og skriveidaktik er længe om at sive ned i systemet og nå de fagfolk, der til daglig beskæftiger sig med elevernes læseundervisning.

At dette kan være en medvirkende årsag til elevernes læseniveau i Danmark støttes af en evaluering af læseindsatsen i folkeskolen, der blev offentliggjort i november 2005 (EVA, 2005). Evalueringen pegede klart på en manglende forskningsbaseret viden om læsning og læseundervisning blandt undervisere i folkeskolen og et ringe flow af viden og

erfaringer fra faggruppe til faggruppe. I rapporten anbefales en øget indsats for at sikre, at læseundervisere, vejledere og konsulenter kommer i besiddelse af nyere forskningsbaseret viden om læseteori og læseidaktik.

I rapporten fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning fra november 2005 understreges det ligeledes, at viden om læseundervisning på alle niveauer skal styrkes og det anbefales, at der udarbejdes en masteruddannelse til læsekonsulenter.

Hen over de sidste 30 år har læseforskningen i en stor mængde undersøgelser dokumenteret betydningen af en række sproglige og skriftsproglige færdigheder for udviklingen af effektive læse- og stavefærdigheder (Elbro, 2006; McCardle & Chabra, 2004). Når det drejer sig om den første læse- og skriveundervisning, så er et af de centrale forskningsresultater den særdeles grundige dokumentation af den årsagsrelaterede sammenhæng mellem opmærksomhed på sproglyd og udviklingen af ordlæsefærdigheder. Et andet centralt forskningsresultat omhandler betydningen af, at begynderlæseren både forstår og kan udnytte skriftens lydprincip i læsning og stavning. Går man til mere avancerede færdigheder i læsning som eksempelvis tekstforståelse, så har en række undersøgelser dokumenteret betydningen af læserens (især faglige) ordkendskab, genrekendskab og metakognitive indstilling til læsearbejdet (bevidst styring og regulering af læseudbyttet). Endelig har forskning i skriveprocesser dokumenteret, at skriverens bevidsthed om tekstens målgruppe og formål har stor betydning for kvaliteten af tekstskrivningen.

Hvis man ønsker at kvalificere læse- og skriveundervisningen i grundskolen og i ungdomsuddannelserne, er det dog ikke tilstrækkeligt, at man blot gør denne viden tilgængelig for undviserne ved fx at informere dem om disse undersøgelser. Man må også hjælpe læseundervisere til at omsætte vigtige forskningsresultater til metoder og indhold i skriftsprogundervisningen.

Masteren i Læse- og Skrivedidaktik er udviklet for at imødekomme behovet for en forskningsbaseret uddannelse i læse-, stave- og skrivedidaktik, der kan medvirke til at øge forskningsbaseret viden om læsning og skrivning i praksis.

Formål med Master i Læse- og Skrivedidaktik

Formålet med uddannelsen er at kvalificere undervisere og konsulenter med ansvar for dansk og læsning gennem en bred forskningsbaseret videregående uddannelse med henblik på udvikling og kvalitetssikring af læse-, stave- og skriveundervisning på alle uddannelsesniveauer i Danmark.

Uddannelsen skal 'klæde den studerende på' både fagligt og metodisk, således at en master i læse- og skrivedidaktik kan vejlede beslutningstagere i kommunen og på den enkelte skole. Masteren skal endvidere kunne planlægge, gennemføre og rapportere om udviklingsarbejder i kommunen, så effektive metoder og gode undervisningsmaterialer kan få større gennemslagskraft over hele landet. Endelig skal en master kunne formidle ny forskningsbaseret viden og indsigt til læseundervisere og vejledere og anbefale måder at implementere denne nye viden på i skriftsprogsundervisningen

Indhold og form i Master i Læse- og skrivedidaktik

Master i Læse- og Skrivedidaktik er en akademisk videreuddannelse for personer, der har lyst til at formidle ny forskningsbaseret viden til relevante faggrupper og hjælpe dem med at omsætte denne viden til god læse- og skriveundervisning. Forankringen i forskning sikres såvel gennem underviserkvalifikationer som gennem uddannelsens indhold og form. Således omhandler eksempelvis et helt modul de faglige og metodiske forudsætninger for omsætning af forskningsbaseret viden til praksis.

Master i Læse- og Skrivedidaktik er ikke en grunduddannelse i læsning,

stavning og skrivning. Som studerende på Master i Læse- og Skrivedidaktik forventes man at være i besiddelse af den nødvendige viden om dansk sprog, skriftsprog og teorier om komponenter i og udvikling af læse-, stave- og skrivefærdigheder, således at man kan læse dansk og udenlandsk primærlitteratur om disse emner. Det forudsættes derfor, at en ansøger til Master i Læse- og Skrivedidaktik som minimum har en mellemlang videregående uddannelse, der omfatter teori og viden om dansk sprog og skriftsprog (eller et andet sprog med en alfabetisk skrift), fx et liniefag i dansk fra seminariet eller en kandidatgrad i dansk. Det forudsættes endvidere, at ansøgeren har mindst to års undervisningserfaring.

Uddannelsens varighed og struktur

Masteruddannelsen er normeret til 1 årsværk. Et årsværk er en fuldtidsstuderendes arbejde i et år. Uddannelsen tilrettelægges som deltidsuddannelse over 2 år. På DPU lægger man vægt på, at masterstuderende skal kunne studere samtidig med, at de har fuldtidsarbejde. Derfor er undervisningen samlet i 3 weekend-seminarer (fredag og lørdag) og en fuld masteruge med undervisning hver dag.

Uddannelsen består af fire moduler. Der udbydes kun ét modul hvert semester. Det forventes, at modulerne gennemføres successivt fra 1 til 4. En studerende kan dog vælge kun at læse et eller udvalgte moduler, men dette vil forudsætte et grundigt kendskab til den eksisterende litteratur.

Modulerne er som følger:

- **Modul 1:** Læseforberedende undervisning og begynderundervisning i læsning, stavning og skrivning
Fokus i modul 1 er på rammer, metoder og indhold i den første læse-, stave- og skriveundervisning og rettet mod elever med normale sproglige forudsætninger og mod elever med særligt behov som fx to-sprogede elever og elever i risiko for dysleksi.
- **Modul 2:** Den fortsatte undervisning

i læsning, stavning og skrivning
Her er der særligt fokus på komponenter i tekstforståelse, udvikling af avancerede afkodnings- og stavestrategier samt udvikling af skrivekompetencer. Der undervises i dette modul både i læse-, stave- og skrivedidaktik rettet mod normalgruppen, men også i didaktiske problemstillinger i forhold til ældre elever og unge med særlige behov.

- **Modul 3:** Forskningsbaseret praksisudvikling
Dette modul omhandler omsætning af forskningsbaseret viden til undervisningsformer og indhold. Den enkelte studerende vælger ét af en række fastlagte forskningsområder og modtager en række forelæsninger af relevans for dette emneområde. Undervisning og vejledning på modulet tilbydes derfor i mindre grupper, der koncentrerer sig om forskning og didaktik på det valgte område.

- **Modul 4:** Masterprojekt.
Sidste modul er forbeholdt masterprojektet. Her kan den studerende vælge at arbejde videre med det emne, der blev valgt i modul 3, eller fokusere på et helt andet aspekt af skriftsprogsundervisningen i grundskolen og på ungdomsuddannelserne.

Master i Læse- og Skrivedidaktik har netop gennemført første seminar med 29 engagerede studerende fra hele landet.

Litteratur

Allerup & Mejding (red.) "Danlæseprojektet". København: DPU. 2007

Elbro, C. (2001, 2006). *Læsning og Læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse

Globaliseringsrådet (2005) *Verdens bedste folkeskole*

Mejding, J. (1994). *Den Grimme Ælling og Svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder*. København: DPI.

Møller Andersen, Egelund, Pilegaard

Jensen, Krone, Lindenskov & Mejding (2001). *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. København: DPU.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), (2000). Report of the *National Reading Panel. Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office

Nielsen, J.C. "*Projekt Danlæs – Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning, Dialogoplæg 4*", DPU, 2001

Peggy Mc Cardle & Vinita Chhabra (red.), *The voice of evidence in reading research*. USA: Poul Brookes Publishing.



Læsningens sproglige dimension

Af KRISTINE KABEL, adjunkt, CVU Storkøbenhavn/Københavns Dag- og Aftenseminarium
og RUTH MULVAD, lektor CVU Storkøbenhavn/Københavns Dag- og aftenseminarium

Flere af projekterne i Nationalt Videncenter for Læsning arbejder for at styrke læsning gennem et kombineret fokus på teksters sproglige dimension og på den pædagogiske kontekst som teksterne indgår i.

Projekterne med dette perspektiv på læsning er derfor gået sammen i en paraplyorganisation og bruger hinanden i studiegrupper og andre former for sparring og videndeling. Alle er kommet godt fra start med at formulere og planlægge hvert enkelt projekt nærmere samt med at knytte kontakt til forskere inden for området.

Fælles for disse projekter er et systemisk funktionelt sprogsyn der opfatter tekst og kontekst som gensidigt afhængige – fra de mindste niveauer i sproget til relationen mellem sprogbrugerne og målet med kommunikationen. At styrke læsningen i skolens fag indbefatter derfor at såvel teksters sproglige dimension som den skolevirkelighed de indgår i, synliggøres og sættes i relation til hinanden. Hertil er også knyttet et bestemt syn på forholdet mellem sprog og læring – at færdes i sproget gør man i alle fag, det vil sige at det at lære fag også er at lære sprog og at lære om sprog.

Aktiviteter

De to projekter vi arbejder med, har som hovedmål at designe kompetenceløft for seminarieundervisere og at udvikle efteruddannelseskurser for folkeskolelærere. Desuden at bidrage med artikler i relevante fagtidsskrifter og på anden måde formidle de undersøgelser vi skal foretage.

Projekterne løber over tre år, og i første omgang handler det om at indsamle relevant viden, etablere forsknings-tilknytning og begynde undersøgelser af sprog-tekst-kontekst i udvalgte skolefag.

I november var vi således tre fra gruppen der var til en konference i Göteborg. Et af hovedmålene var at etablere et nordisk systemisk funktionelt netværk. Drivkræfterne bag er særligt en gruppe forskere fra Syddansk Universitet, men det er til Sverige vi skal kigge hen når vi skal etablere kontakter til forskere der også arbejder inden for det pædagogiske felt. På konferencen holdt Jenny Wiksten Folkeryd fra Uppsala Universitet (ph-d.-studerende hos professor Caroline Liberg) et interessant oplæg om hvordan lærere på forskellige niveauer i uddannelses-systemet læser og vurderer elevtekster – fokus var hvilke sproglige faktorer der kendetegner de fortællende tekster der vurderes positivt. Således var det også et bidrag til hvordan man sprogligt kan indkredse og beskrive måder en tekst kan engagere sin læser på.

Forskningstilknytning er centralt for det nationale videncenter, og en af de tilknyttede læseforskere er Caroline Liberg. I december var der møde med hende på CVU Storkøbenhavn. De af os der arbejder med læsning ud fra et sprogligt funktionelt grundsyn, var til stede sammen med centerleder Klara Korsgaard. Vi præsenterede i løbet af dagen de forskellige projekter og gik i dialog med Caroline Liberg om muligheder for samarbejde. Det var

givende og opløftende og lover godt for projekterne.

ISFC 34 og Projekt læsning i alle linjefag

International Systemic Functional Conference er en stor årligt tilbagevendende konference hvor forskere fra hele verden inden for dette felt mødes og præsenterer deres nyeste forskning. I 2007 skal den 34. ISFC (www.humaniora.sdu.dk/isfc2007) holdes i Odense, og vi arbejder på at lave en workshop om undervisningsmaterialer, læsning og sprog i fagene og pædagogisk diskurs.

Det Nationale Videncenter for Læsning giver mulighed for at lave kompetenceudvikling på basis af forskningstilknyttet udviklingsarbejde. På CVU Storkøbenhavn kører vi i løbet af foråret et pilotprojekt med seminarelærere fra matematik, biologi, hjemkundskab og natur/teknik om læsning som en integreret del af undervisningen i faglinjefagene i læreruddannelsen. Pilotprojektet skal bidrage til at kvalificere det tilbud om kompetenceløft til landets seminarieundervisere som skal blive et af resultaterne og som fra efteråret 2008 udsendes til samtlige seminarieundervisere i faglinjefagene matematik, naturfag, historie, idræt, billedkunst, biologi, geografi, hjemkundskab, kristendom/religion, materiel design og samfundsfag.

Læs mere om projekterne Læsningens sproglige dimension og Læsning i alle fag – curriculumudvikling på www.videnomlaesning.dk



Anmeldelse af Læsedektiven 1 og 2 af Elisabeth Arnbak

Af LONE WULFF, lektor, CVU Storkøbenhavn/ Københavns Dag- og Aftenseminarium

Krav til faglig læsning

Udviklingen af elevernes faglige læsning er en vigtig udfordring for Folkeskolen. Denne læsekompetence er afgørende for elevernes videre skolegang inden for alle fag og skal også ses i samspil med udviklingen af skriftsprogbeholdelsen, generelt set. Af en eller anden grund er det ofte et forsømt område, som i værste fald bliver spist af med kvantitative læsekurser, hvor 'De små fagbøger' indgår. Det har bare ikke noget med faglig læsning at gøre. Kravet til enhver læseundervisning er, at den skal støtte eleven, så hun får adgang til tekstens univers, det faglige såvel som det litterære. Teksten er altså det centrale i læseundervisning, mens læsestrategier og før-, under- og efterteknikker er redskaber, som kan støtte. Hvad angår faglig læsning, så har læseren altid et læseformål, som ligger uden for tekstens selv. Fagtekster formidler viden, og vi læser dem på grund af vores interesse for denne viden. Når man underviser i faglig læsning, må der nødvendigvis etableres et læseformål ud over selve læsningen, ellers forvrænges det grundlæggende princip bag faglig læsning. Mit krav til undervisning i faglig læsning er altså, at det skal eftergøre en autentisk brug af fagtekster: Der skal være en grund til at læse, og på det grundlag vil eleven kunne udvikle fx sine læsestrategier.

Læsedektiven, bind 1 og 2

Princippet bag Elisabeth Arnbaks kursusmateriale Læsedektiven er tilsyneladende det modsatte: Først arbejdes der med det tekniske, fx læsestrategier, og herefter er eleverne klar til at arbejde autentisk med fagtekster. Af lærervejledningen fremgår det, at de tre

bøger i materialet (hvoraf to er udkommet) træner hhv. før-læseaktiviteter (bind 1), under-læseaktiviteter (bind 2) og under- og efter-læseaktiviteter (bind 3). Der er indtænkt en progression fra 1. til 3. bind, og det betyder, at eleverne på 3.-4. klassetrin udelukkende skal beskæftige sig med før-læseaktiviteter, og at de skal beherskes, før man bevæger sig til under- og efter-læseaktiviteter i de følgende klasser. De tekniske færdigheder bliver det centrale, mens fagtekst og læseformål spiller en sekundær rolle. Det sker faktisk, at fagteksten forsvinder helt, eftersom flere før-læseaktiviteter kan trænes uden at arbejde med en tekst overhovedet.

Jeg er altså kritisk over for den fagdidaktiske tilgang til læsning, som lægges for dagen i materialet, men ikke over for de områder, Arnbak vælger at sætte fokus på. Det er hævet over enhver tvivl, at det er vigtigt at undervise i læsestrategier, færdigheder og metabevidsthed i forhold til den faglige læsning, og her er materialets indhold omfattende og grundigt. I bind 1 kommer vi bl.a. omkring refleksion over hverdagstekster, brainstorm og mindmap, fagbogens opbygning og arbejdet med fagbegreber. I bind 2 finder vi bl.a. læsemåder, fastholdelse af tekstens informationer og forskellige teksttypers sæertræk.

Mindmap er bare ét eksempel på en teknik, der skal trænes i bind 1. Afsnittet er opbygget som de fleste andre afsnit med introduktion, mange forskellige opgaver og en afrunding, hvor eleven skal reflektere over nytten af mindmap. Emnet mindmap løber over otte sider med i alt 15 'jobs' med underopgaver. Det er særdeles omfattende, faktisk så omfattende, at man kan blive bekymret for, om eleverne kan fastholde begrundelsen for at beskæftige sig med mindmap. Et andet eksempel på omfanget af et emne er Grafiske figurer (bind 2), der præsenteres som en genvej til læseforståelse. Det er et relevant emne, men det fylder 28 sider. Kvantitet er ikke i sig selv diskvalificerende, og mange af opgaverne er udmærkede, men jeg tror, at de fleste danskklærere vil være nødt til at fravælge en del.

Det største problem er, at vi fjerner os fra det centrale, nemlig læsning og autentisk brug af faglige tekster under denne træning af teknik. Under kurset er det ligegyldigt, om det handler om hekse eller slanger, for selve teksten og forståelsen af teksten er objekt for tilegnelsen af fx mindmap. Det billede bliver bekræftet, når man ser på mangfoldigheden af faglige emner (ca. 17 emner i bind 1), som peger i alle retninger, fx hekse, turisme i Danmark, lejrskole, slanger, edderkopper, katolicisme. Det er problematisk at fjerne blikket fra teksten og læsningen for at træne det tekniske, eftersom det forrykker elevernes opfattelse af, hvad der er vigtigt, og samtidig giver det dem ansvaret for selv at overføre teksten til egen læsning. Som følge deraf er der risiko for en uoverensstemmelse mellem, hvad eleven teknisk kan udføre, og hvad eleven kan bruge: teknisk færdighed over for funktionel kompetence.

Nogle få steder finder man den sammenhæng mellem teknik og funktionel kompetence, som jeg efterlyser, og det mest gennemførte forløb er det indledende afsnit i bind 2. Her repeteres metoder og teknikker fra bind 1. Styrken i afsnittet er, at eleverne allerede i første opgave bliver stillet over for et overordnet mål og dermed en kontekst for arbejdet med de faglige tekster: Du skal forberede et kort mundtligt oplæg om din sportsgren. Med dette mål for øje får eleverne en grund til at læse tekster, de får et læseformål og de tekniske færdigheder kommer til deres ret, eftersom de baner vejen for videnstilegnelse gennem faglig læsning.

"Tekster er budskaber, der er skrevet ned"

I bind 2 er det mest interessante afsnittet Find tekstens struktur med undertitlen Tekster er budskaber, der er skrevet ned. Her sættes fokus på sammenhæng mellem tekstens formål og form. Arbejdet drejer sig om at genkende og reproducere teksttyperne beretning, beskrivelse og instruktion på baggrund af en liste over typiske træk. Der lægges altså op til, at tekster,

især sprogligt og kompositionelt, realiseres forskelligt, eftersom de 'vil' noget forskelligt. Jeg er begejstret for, at der arbejdes med genreaspektet, og at genren bliver forbundet med de sproglige niveauer, eftersom en sådan indsigt er af stor betydning for en forholdsvis ny læser og for udvikling af elevernes skriftsprogskompetence generelt set, men igen er jeg kritisk over for det mekaniske i tilgangen. Et konkret eksempel i den forbindelse findes i listen under "Job 4": Find typiske træk ved en beretning. Den er givet på forhånd og skal bare krydses af under læsningen af teksteksempler. Opgaverne lyder typisk: Sæt x, hvis du finder disse træk ved en berettende tekst. Alternativet var at lade eleverne opdage og karakterisere disse træk. Et andet eksempel er, at ikke alle områder i disse lister forklares eller bearbejdes funktionelt. Et punkt, der både forklares og bearbejdes, er kronologi. Her skal eleverne fx undersøge, hvad der sker med teksttypen beretning, når man bytter rundt på rækkefølgen. Derimod sættes verbernes tid og form ikke ind i

en funktionel ramme. I forbindelse med teksttypen instruksions oplyses det, at der bruges bydeform, men ikke hvorfor. Verbernes form i de tre teksttyper bliver altså ikke gjort til genstand for elevernes kognitive bearbejdning, og det får mig til at betvivle, om de kan bruge den oplysning til noget, når bogen lukkes. Arbejdet med teksttyperne bliver altså temmelig teknisk og ikke i tilstrækkelig grad indlejret i en overordnet opgave, hvor det tekniske bliver brugbart og nødvendig.

Materialet kommer omkring absolut relevante områder, som bliver grundigt trænet gennem mange forskellige øvelser, men spørgsmålet er, om det faktisk udvikler elevernes kompetencer, hvad angår deres egen faglige læsning. Afstanden mellem at lære en færdighed og på egen hånd kunne bruge en færdighed er stor og man kan frygte, at ikke mindst de svage læsere mister orienteringen.

Læsedetektiven 1 – Faglig læsning
Læsedetektiven 2 – Faglig læsning
Gyldendal-uddannelse, 2006

