



ARTIKEL

# MEDIERING

– NÅR MAN SKAL LÆRE BØRN AT LÆSE

Af Jørgen Frost

Nationalt Videncenter for Læsning, december 2018

Artiklen er udgivet i Informationsbrev 4. december 2018 til Nationalt Videncenter for Læsnings læsevejledernetværk.

Indhold fra rapporten må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning

NATIONALT  
VIDENCENTER  
FOR LÆSNING



# Mediering – når man skal lære børn at læse

*Af Jørgen Frost*

Det kan virke, som om evalueringsbegrebet har ændret sig i skolen i de senere år. I denne artikel gives der indledningsvis en forklaring på, hvorfor det kan være sket, og derefter fokuseres der på, hvordan læreren kan overtage styringsretten til evaluering igen. Mediering drøftes dernæst i forhold til 4 områder: I det daglige samspil mellem lærer og elever i klassen, i forhold til organisering af samarbejdet på skolen om elever med støttebehov, som del af testmetodikken i dynamisk kortlægning og endelig som metodisk princip ved undervisning i læsning.

## Politisk og ideologisk bagtæppe


I flere årtier har der været et stærkt politisk fokus på ekstern evaluering af effekt i undervisning. Nationale prøver har fået så stor opmærksomhed, at den enkelte kommune, skoleleder og lærer har følt et stærkt pres om at kunne leve op til forventninger om gode resultater.

Spørgsmålet er, om så stor opmærksomhed mod ekstern, summativ evaluering af læsefærdighed har bevirket, at lærerens egen formative evaluering samtidig er blevet skubbet i baggrunden. Hvor det er tilfældet, må man sige, at læreren har undsagt sig et vigtigt redskab for netop at sikre eleverne gode læringsresultater i undervisningen. Dermed kan den eksterne evaluering have medført en undergravning af læreres egen faglige autoritet, som bl.a. viser sig gennem en formativ, intern evalueringsvirksomhed for kontinuerligt at kunne tilpasse sin undervisning til eleverne.

Samtidig med dette har der været et øget fokus på, at valg af tiltag i undervisning skal begrundes med forskningsmæssig evidens. At man har undersøgt konkrete tiltag på store grupper og vurderet deres effekt på konkrete forhold i læseundervisning, er et vigtigt grundlag for dele af en literacyundervisning i klassen. Det afgørende er imidlertid, om læreren forstår den udviklingsmæssige kontekst for selve læseundervisningen og kan placere sine elever i dette billede og dermed vælge én undervisningsstrategi frem for andre. Ellers kan man havne i en 'one size fits all' strategi, og da kan et tiltag, som har vist evidens i én sammenhæng, vise sig at være forkert i en anden given sammenhæng. På den måde kan man sige, at forskerens situation er enklere end underviserens, fordi forskeren selv definerer sin problemstilling og sit elevudvalg - det kan læreren ikke.

Hvis læreren derfor lader sig lede ukritisk af et pres om effektivitet, står hans eller hendes autoritet i fare for at blive undergravet i forhold til den nødvendige individualisering, som må finde sted i en klasse. Samlet kan dette gå ud over udvikling af kvalitet i skolen, fordi kvaliteten af undervisning opstår i mødet mellem elev og lærer, når læreren føler sig dygtig nok til at træffe valg, som gavner de enkelte elever i den konkrete undervisningssituation.

Endnu en problemstilling har været tydeligt fremme gennem beretninger om lærernes arbejdsforhold og her særligt vedrørende lærerens tid til forberedelse. Der har været hyppige vidnesbyrd om oplevelse af



stress og frustrationer på grund af for knap tid til forberedelse. Det betyder, at muligheden for at planlægge og gennemføre arbejdsformer, som går videre end traditionel klasseundervisning og kundskabsformidling, har været stærkt begrænset.

Hvis lærere da samtidig baserer deres valg af tiltag på den evidensbaserede forskning, kan man frygte, at udviklingen i skolen kan føre til en øget instrumentalisering af undervisningen, forstået som en tendens til, at læreren måske opfatter sin rolle i højere grad som formidleren af kundskab end som den, som er ansvarlig for det enkelte barns læring.

Med dette som fagligt bagtæppe vil jeg fokusere på fagligt-pædagogiske forhold i skolen, som kunne styrkes for bedre at danne modvægt til den fremmedgørende indflydelse, som jeg mener kan komme fra et længerevarende stærkt fokus på ekstern evaluering og brug af 'økonomiske' arbejdsformer. Nu hvor lærernes mentale overskud måske er ved at vende tilbage, tror jeg samtidig, at flere lærere vil være mere motiverede til at kunne fokusere på arbejdsformer i klassen, som giver læreren muligheder for at komme tættere på den enkelte elevs læring.

## Mediering – i det daglige samspil i klassen

Mediering er en måde at se på undervisning på, hvor læreren i væsentlig grad har fokus på elevernes læring. Læreren vil da optræde som mediator (læringsformidler), som skal sikre elevernes læring bedst muligt. Medierende arbejdsmåder vil da være karakteriseret ved, at læreren i det daglige arbejde kommer så tæt på sine elever, at han/hun kan opleve ikke bare, om de klarer opgaver eller ikke, men også hvordan de helt konkret arbejder med opgaver. Det betyder, at læreren har mulighed for at få direkte indvirkning på elevernes arbejdsmåder og på deres strategier og på denne måde kan hjælpe efter behov: ikke for meget støtte – og ikke for lidt! Målet er at tilføre eleven netop den nye kundskab, som kan hjælpe eleven videre med egne kræfter.

Dette lyder meget enkelt, men i praksis er der nogle betingelser, som skal være til stede, for at lærings-samtaler kan blive vellykkede.

Det kræver:

1. at der er et tillidsforhold mellem lærer og elev, således at der ikke opstår modstand mod læring i eleven. Det vil sige: Der er en vilje til involvering hos både lærer og elev.
2. faglig kundskab hos læreren om de små trin, som en læringsstige på givne områder kræver.
3. at læringsmål er aftalt med og forståelige for eleven, således at eleven kan blive aktiv i læringsdialogen med læreren.

Forskere på dette område (Poehner & Lantolf, 2005) understreger, at kognitive forandringer (f.eks. læring af nye strategier) finder bedst sted, når nogen ved aktiv handling deltager i elevens arbejdsproces og giver eleven det nødvendige værktøj for at komme videre. For at en hjælp skal virke på denne måde, må opgaven, og den hjælp, som tilbydes, ligge inden for elevens rækkevidde, dvs. i elevens nærmeste udviklingszone (Haywood, 2003). Men netop fordi læreren i denne situation er tæt på eleven, kan læreren samtidig konstatere, om eleven kan udnytte hjælpen. På denne måde opstår der naturligt i undervisningen en dynamisk testsituation, hvor læreren får vigtig information om elevens potentiale. Hvis eleven ikke kan udnytte hjælpen, som bliver givet, må læreren udvide støtten, evt. forenkle den, indtil eleven får tilstrækkelig hjælp til at kunne fortsætte. På denne måde får læreren nuanceret viden om elevens færdigheder og potentialer (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012).

## RTI – mediering på systemisk niveau

*Respons to intervention* (RTI) omhandler skolens og lærerens tilrettelæggelse af rammer og indhold for undervisning, således at en undervisning kan tilpasses alle elever (Frost, 2012; Grigorenko, 2008). Ved hjælp af egne interne opfølgende miniprøver (curriculum prøver) kan læreren følge elevernes udvikling i forhold til det, klassen har været undervist i (progress monitoring). Hvis der er elever, som på centrale undervisningsområder ikke har opnået det forventede niveau, tilrettelægges arbejdet i klassen i den kommende periode, sådan at læreren kan få tid til også at fokusere mere på disse elever for at give dem bedre mulighed for at følge med (tiltagniveau 1). Hvis lærerens opfølgende interne prøver fortsat viser, at nogle af disse elever ikke helt klarer at følge med under disse udvidede forhold, må der tages kontakt til skolens faglige støttekorps for at tilrettelægge en periode med støtteundervisning i et nærmere defineret omfang og indhold (tiltagniveau 2). Hvis det da stadig viser sig, at der er elever, som ikke udvikler sig, som man forventer, vil skolen sætte en intern vurderingsproces i gang, som kan føre til enten udvidelse på tiltagniveau 2 eller til en specialpædagogisk rettet støtte (tiltagniveau 3).

En sådan måde at tænke undervisning og organisering på kan sikre, at lærerens blik har fokus på elevernes læringsudbytte (respons på undervisning) og dermed på effekten af egen undervisning i klassen. Det vil medføre, at ingen elever overses, og at hjælp kan sættes ind, så snart læreren opdager, at nogen står stille i deres udvikling (forebyggelse). Dette kan bringe den interne formative evaluering tilbage til klasseværelset og styrke det dynamiske samspil mellem undervisning, elevrespons eller læring og yderligere tiltag. Samtidig kan arbejdsmåden medvirke til at give samarbejdet mellem klasser og mellem fællesundervisning og støtteundervisning/specialundervisning et konkret fagligt indhold.

## Mediering i kortlægning: Dynamisk kortlægning som testmetode

Når det viser sig, at nogle elever ikke kan hjælpes godt nok inden for klassens rammer og med en begrænset supplerende støtte, kan der være tale om et behov for mere intensiv mediering, som bedre kan opnås gennem et længere, men stadig afgrænset tilbud om specialundervisning. Ofte vil en anden lærer blive ansvarlig, men det dokumenterede forarbejde i klassen kan da blive et meget godt startgrundlag.

Hermed berører vi et af specialundervisningens problemområder, som drejer sig om fremskaffelsen af et pålideligt grundlag for opstart af denne opfølgende undervisning. Der er et dilemma ved denne indstilling, da indstillingen på den ene side er begrundet ud fra normerede prøver og cut-offværdier og dermed ikke på elevens brug af og behov for læringsstrategier, og på den anden side er indstillingen netop afsættet for den særlige undervisningsindsats – og det uden fokus på elevens strategigrundlag. I praksis vil læreren med ansvar for den specialpædagogiske indsats derfor være nødt til at gennemføre sin egen kortlægning. Denne sidstnævnte kortlægning har da et helt andet formål end den første. Hvor den første skal kortlægge et aktuelt standpunkt, skal den anden helst kunne kortlægge elevens potentiale. Her kommer da den dynamiske kortlægning ind i billedet.

Hovedprincippet bag dynamisk kortlægning er, at undervisning (mediering) integreres i observation og vurdering. Det, man vurderer, er ikke kun det aktuelle standpunkt, men forholdet mellem dette og elevens potentiale for videre udvikling på de områder, som fokuseres på. Hver prøvedel, som benyttes, lægger op til, at prøvetager først finder ud af, hvor langt eleven kan klare en given opgave selvstændigt. Når dette punkt nås, indgår prøvetager i et samarbejde med eleven, hvor prøvetager systematisk tilbyder hjælpestrategier for at støtte eleven videre. Opgaven er da for prøvetageren i dialogisk samspil med eleven at finde frem til, hvilken form for støtte eleven profiterer af på de givne områder. Ved på denne måde at afgrænse elevens nærmeste udviklingszone ved centrale opgavetyper finder prøvetageren et reliabelt

grundlag for sin fortsatte undervisning. Det betyder, at undervisningen allerede er påbegyndt med den dynamiske kortlægning (Grigorenko, 2008).

Som det fremgår, er grænsen mellem god undervisning og dynamisk kortlægning svær at trække. Det centrale begreb er medieringen, som skal hjælpe eleven videre på sin udviklingsvej. Den nødvendige viden for både mediering i undervisning og kortlægning må hentes fra forskning om skrive- og læseudvikling på forskellige niveauer. Desuden findes der hjælp at hente i f.eks. Vejledningen til IL-basis, hvor støttestrategier til hvert delområde i kortlægningen er defineret på basis af teori (Frost & Nielsen, 1996/2014).

### Her er et konkret eksempel fra Vejledningen nævnt ovenover (s. 150/107 punkt. 6.5.4):

«Tekstlæsning;

...Hvis eleven under første gennemlæsning klarer læsningen nogenlunde godt i det første minut, lader prøvetageren eleven fortsætte med at læse højt. Sæt et mærke efter 1. minut. Det er tilladt at hjælpe eleven efter behov og skøn. Følgende støttestrategier kan benyttes:

Støttestrategier vedrørende 'ydre ledetråde' (sprogligt indhold):

S1: Gentagelse af den foregående tekstbid.

S2: Prøvetager leder undervejs eleven ved hjælp af støttespørgsmål, som peger indholdsmæssigt mod det ord, eleven er stoppet op ved (f.eks. - ...har kun én tand i... PT: Hvor sidder - en tand?).

S3: Elevens opmærksomhed henledes på billedet.

Støttestrategier vedrørende 'indre ledetråde' (ordstruktur):

S4: PT: Hvordan lyder 1. bogstav?

S5: PT: Hvordan lyder 1. stavelse?

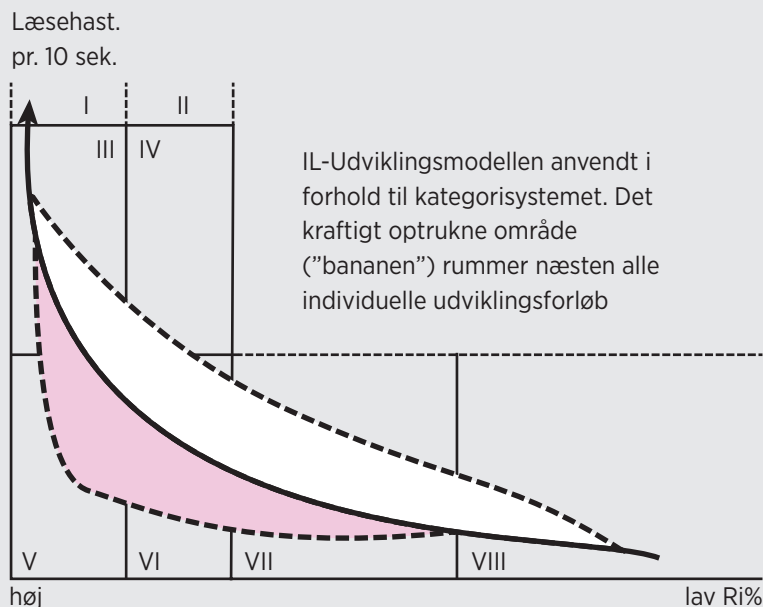
S6: PT: Prøv at stave hele ordet (evt. sig alle lyde).

S7: PT: Kan du finde vokalerne? Hvor deler du da ordet?»

## Medierende undervisning: Fra tekstvalg til detaljelæsning

Som nævnt er grænsen mellem dynamisk kortlægning og god undervisning svær at trække, fordi begge områder vil udnytte medieringens muligheder for optimal tilpasning. Men der vil være mange måder, en undervisning kan tilrettelægges på, hvor man med udgangspunkt i elevens aktuelle funktionsniveau kan hjælpe eleven videre ved at bygge på områder, hvor eleven har vist potentiale for vækst - i samarbejdet med andre.

Når det drejer sig om læseundervisning, bliver tekstvalget et vigtigt udgangspunkt. I en undersøgelse af 576 elevers læseprøveresultater fra 3.-6. klasse viste Nielsen, Gamby, Poulsen og Søegård (1992, s. 136) en optimal udviklingskurve, som rummede næsten alle individuelle udviklingsløb i elevudvalget. Kurven illustrerer desuden, hvordan to centrale udviklingsområder i læsning er i kontinuerligt samspil: læsesikkerhed og læsehastighed. Det ses på kurven, at læseudviklingen i starten drejer sig mest om sikkerhed, og at læsehastighed ser ud til at udvikle sig på basis af samtidig øget sikkerhed. Først når læsesikkerheden kommer i nærheden af 80 % rigtigt læste ord, følger hastigheden med.



Fra: Nielsen, Gamby, Poulsen, & Søgård, 1992, s. 136

Når vi derfor skal foretage tekstvalg i læseundervisningen, ser det ud til at være af stor betydning, at der vælges tekster, som eleven klarer at læse med mindst 80 % sikkerhed. Ved dette sikkerhedsniveau er der optimale betingelser for videre læseudvikling. Man kunne kalde dette for en nærmeste udviklingszone for udvikling af god læsefærdighed.

Men læseudviklingen kan ikke bare udvikle sig på basis af læsning af hele tekster. Læsefærdighed bygger på, at læseren kan læse de enkelte ord. Det er herfra sikkerheden opstår, selv om god læsning også er mere end enkeltordslæsning, fordi god læsning handler også om forståelse og 'læseflyt'<sup>1</sup> med betoning (Frost, 2014).

Når læsning af enkeltord står så centralt i udviklingen af læsefærdigheden, må en læseundervisning derfor også fokusere på strategier for ordlæsning. Læseforskere er stort set enige om at specificere to vigtige udviklingsmilepæle her: fonologisk/alfabetisk og ortografisk læsning (Ehri, 2005; Frith, 1985). Forskere betragter på denne måde ordlæsning (ordafkodning) som en færdighed, der gradvist udvikler sig fra at være en bogstav/lyd-omkodning til i stigende grad at blive til bogstavsammenkobling (lydering), eventuelt til stavelser og til færdighed i at gennemskue ordstrukturens morfologiske dele og dermed afkode næsten øjeblikkeligt. Den fuldt automatiserede ordafkodning omtales ofte som at læse ordbilleder, fordi det ligner en visuel billedgenkendelse. Det er en forkert metafor. Processen indeholder også visuelle forhold, men den er først og fremmest slutproduktet i en længere udviklingsproces, som indeholder fuldt automatiserede underliggende identificeringsprocesser, og som derfor er resultatet af en kompliceret samordning af mange slags processer i hjernen (Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2009; Martin, Schurz, Kronbichler, & Richlan, 2015).

Når børn skal tilegne sig færdighed i ordafkodning, er det hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i hele tekster. Det giver mulighed for at etablere undervisningsforløb, hvor vi kan forene tekstlæsning med

1 Norsk udtryk for flydende læsning – men måske nok så relevant udtryk på dansk ...

læsning af enkeltord. Arbejdet kan da desuden organiseres som en dynamisk kortlægningsproces med 3 arbejdsfaser, som naturligt lægger op til mediering: Tekst-ord-tekst → Test-undervisning-retest (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012; Haywood, 2003), hvor der kan fokuseres på ordafkodning i den midterste fase. Arbejdsgangen kan principielt se sådan ud (se Frost, 2003):

- 1. Tekst på mindst 80 % niveau.** Eleven læser, og læreren støtter ved de ord, eleven stopper op ved. Læreren medierer sin støtte gennem hint, som modsvarer elevens læseforsøg. Det kan være at betone første lyd i ordet, første stavelse eller andre dele af ordet, således at eleven kan læse ordet og gå videre i teksten. Formålet er, at eleven bliver fortrolig med indholdet i teksten og kan vise læreren:
  - a. hvad eleven magter at læse.
  - b. hvilke ord han/hun ikke klarer at læse selv og
  - c. hvilke strategier eleven benytter ved angreb på ord - over umiddelbart læseniveau.
  - d. elevens modtagelighed for støtte.
- 2. Med udgangspunkt i de ord,** som eleven ikke klarede at læse umiddelbart, tilrettelægger læreren mindre oplæg, som eleven enten kan arbejde med selvstændigt (hvis det er muligt) eller sammen med læreren eller en anden elev.
- 3. Teksten fra fase 1** læses igen for læreren. Læreren er nu opmærksom på de forskelle, som kan ses i elevens læsning i forhold til første gennemlæsning i fase 1 (elevens respons på undervisning).

Sidste arbejdsfase bliver derfor en slags retest, som kan vise fremgang/ikke fremgang – og den beskriver mere kvalitativt elevens læringspotentiale. Fase 2 kan gennemføres som medieret læring, således at læreren kan fokusere på styrkelse af elevens strategigrundlag for ordafkodningen. Læreren kan da i fase 3 konkret konstatere gennem elevens respons, om undervisningen har givet ønsket effekt.

På denne måde stilladserer og udfordrer en medierende undervisning elevens læring, samtidig med at der er et indbygget element af formativ evaluering, som da bliver en naturlig integreret del af undervisningen.

## Referencer

- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Feuerstein, R., & Lewin-Benham, A. (2012). *What learning looks like. Mediated learning in theory and practice, K-6*. NY: Teachers College Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of dyslexia. I: K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (red.), *Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Frost, J. (2003). *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag.
- Frost, J. (2012). Kvalitetssikring af specialpædagogisk arbejde i et skoleudviklingsperspektiv. I: L. Pøhler (red.), *Dysleksi – en fælles nordisk udfordring* (pp. 22-35). Landsforeningen af Læsepædagoger.
- Frost, J. (2014). Literacy og læsning. *Tidsskrift for læreruddannelse og skole (KvaN99)*, *Literacy – sprog og læring*, 34, 84-99.
- Frost, J., & Nielsen, J. C. (1996/2014). *IL-basis. Vejledning*. Dansk Psykologisk Forlag/Hogrefe.
- Grigorenko, E. L. (2008). Dynamic assessment and response to intervention: two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 111-133.
- Haywood, H. C. (2003). Mediation within a Neo-Piagetian framework. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3(1), 71-81.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 4-32.
- Martin, A., Schurz, M., Kronbichler, M., & Richlan, F. (2015). Reading in the brain of children and adults: A meta-analysis of 40 functional magnetic resonance imaging studies. *Human Brain Mapping*, 36, 1963-1981.
- Nielsen, J. C., Gamby, G., Poulsen, A., & Søgård, A. (1992). *IL-Håndbog*. Dansk Psykologisk Forlag/Hogrefe.
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265. DOI: 10.1191/1362168805lr166oa