

TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆSNING

Nr. 5 april 2009

N..år dt...er svært.....at læ..seen hlsætn...

Står der grus, gæs eller græsse! Jeg kan ikke se det på bogstaverne, ikke høre det hvis jeg læser det højt – og hvad betyder græsse egentlig? Læsningen bremses hele tiden af ord, man enten ikke forstår eller kan afkode lydæssigt. Sætningerne smuldrer, forståelsen forsvinder.

Det kaldes læsevanskeligheder.

Viden om Læsning handler denne gang om læsevanskeligheder og indledes med fire artikler, der hver især introducerer og diskuterer begrebet. Lis Pøhler, pædagogisk konsulent, og Torben Pøhler, læsekonsulent, giver en introduktion til hvordan man kan indkredse og afhjælpe læsevanskeligheder hos skolebørn. Artiklen følges op af Mia Finnemann Schultz, konsulent ved Dansk Videncenter for Ordblindhed, der skitserer veje til en målrettet indsats for personer med læsevanskeligheder. Herpå følger en artikel af Åse Holmgaard, lektor ved VIA University College, der beskriver unges læsevanskeligheder i et sociokulturelt perspektiv. Herefter skriver Kirsten Friis, projektkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning, om de muligheder svage læsere har for at bruge hjælpemidler i de nationale test.

Næste indslag er en artikel og en anmeldelse, der hver især sætter spot på læsevejlederrollen. Mange vejledere er netop nu i fuld gang med at øge læseindsatsen rundt om på landets skoler, noget der også er til gavn for de børn der har læsevanskeligheder. Eva Pallesen og Niels Matti Søndergaard, begge fra Danmarks Evalueringsinstitut, præsenterer en række resultater, som de er kommet frem til i deres evaluering af læsevejlederfunktionen og Helle Holten, læsekonsulent, anmelder *Håndbog i læsevejledning - i teori og praksis*, der lige er udgivet.

Tidsskriftet afsluttes med en artikel og to anmeldelser, der beskriver flere aspekter af sprog- og læseudvikling. Anne Leth Pedersen, Århus Universitet, skriver om tosprogede elevers læseudvikling og påpeger vigtigheden af at adskille sprog i et hverdagsprog og et uddannelses/læringssprog, Inger-Lise Lund, pædagogisk konsulent ved Center for Undervisningsmidler, anmelder bogen *At læse i alle fag*, og til sidst kommer Klara Korsgaard, centerleder for Nationalt Videncenter for Læsning, med sin anmeldelse af "Ietlæsningsudgaven" af doktor-disputatsen *Literacy - i familj, förskola och skola*, der blandt andet understreger legen som et vigtigt rum for den skriftsproglige udvikling.

Artiklerne er mere end blot til læselyst. Vi håber, at de kan bidrage til det arbejde der foregår ude i landet med de børn, unge og voksne der har læsevanskeligheder samt at de kan være et spændende input til undervisningen på landets skoler og i læreruddannelsen.

Rigtig god fornøjelse.

Viden om Læsning nr. 5, april 2009

Redaktører: Birgit Jelert, Lene Herholdt, Henriette Romme Lund og Klara Korsgaard (ansv.)
Layout: Lise Korsgaard
Foto: Anders Hviid

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

ISSN nr.: 1902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning
Titangade 11
2200 København N
Email: info@videnomlaesning.dk
www.videnomlaesning.dk

Viden om Læsning har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder

Indhold

Lis Pøhler og Torben Pøhler: Elever med læsevanskeligheder har også en mening	Side 1
Mia Finnemann Schultz: Funktionsnedsættelse i læsning og læsevanskeligheder	Side 4
Aase Holmgaard: Tegn på læsevanskeligheder	Side 7
Kirsten Friis: Nationale test er <i>også</i> for elever med særlige behov	Side 9
Eva Pallesen og Niels Matti Søndergaard: Læsevejlederen som kvalificeret med-praktiker	Side 13
Helle Holten: Anmeldelse af <i>Håndbog i læsevejledning - i teori og praksis</i>	Side 17
Anne Leth Pedersen: Læsning som middel til udvikling af tosprogede elevers sproglige kompetencer	Side 19
Inger-Lise Lund: Anmeldelse af <i>At læse i alle fag</i>	Side 25
Klara Korsgaard: Anmeldelse af <i>Literacy - i familj, förskola och skola</i>	Side 27

Elever med læsevanskeligheder har også en mening

AF PÆDAGOGISK KONSULENT LIS PØHLER, LÆSNING INNOVATION SPECIALPÆDAGOGIK OG LÆSEKONSULENT TORBEN PØHLER, PPR KØGE

Vi tester og tester som aldrig før i folkeskolen. Vi måler og registrerer, analyserer og skriver rapporter. Men hvor er eleven henne i alt dette? Oplever eleven at have vanskeligheder, eller er det bare noget vi voksne fortæller ham, at han har? Hvordan vurderer eleven sin egen skriftsprogudvikling, og hvilken hjælp oplever eleven som den bedste? I artiklen drøftes dels hvordan en skriftsprogssamtale med eleven kan finde sted, dels nogle af de overvejelser læreren efterfølgende må gøre sig, når undervisningsforløbet skal tilrettelægges.

Når vi bruger ordet læsevanskeligheder tænker de fleste af os på elever, der er i vanskeligheder med at læse selvstændigt. De er i vanskeligheder med ordene. Det er derfor også en betegnelse, som bruges internationalt "dysleksi" – "dys" = vanskelighed + "leksi" = ord.

I Danmark benyttes ordet ordblindhed ofte i almindelig tale mellem professionelle og lægfolk, når de omtaler nogen, som er i vanskeligheder med at læse.

Vi ved imidlertid i dag, at et barns læseudvikling knytter sig til barnets sproglige kompetencer. De sproglige kompetencer er en slags grundsten, hvorpå den formelle læse- og skriveundervisning bygges. Skriftsprogets symbolik skal læres, men de sidste mange år har givet os den erfaring, at det bare ikke lige er sådan – vupti! Langt de fleste børn får lært sig at læse i grundskolen og kommer til at klare sig i ungdomsuddannelser og senere i voksenlivet, men nogen kommer ikke til det. De får ikke udviklet deres selvstændige læsning, så den bliver funktionel nok i dagens videnssamfund. De må supplere deres information på anden vis.

Der er en række forhold, som skal være i orden for at det lykkes umiddelbart gnidningsfrit at lære at læse. Et af de mest velbeskrevne forhold er betydningen af fonologisk bevidsthed, der beskrives som en kognitiv funktion. Men vi ved også, at børn i sprogvanskeligheder har flere barrierer at slås med end det fonologiske aspekt.

Ordblind/ordblindere/ordblindest?

Lige så snart vi begynder at grave et

spadestik dybere i det enkelte barns læsevanskelighed, bliver vi bekræftet i, hvor uensartet billedet er. Nogle børn kan være i mere eller mindre omfangsrige vanskeligheder – nogen er mere "dyslektiske" eller ordblinde end andre. Nogle vil være længere tid i vanskeligheder og skal bruge meget lang tid på selv at få lært sig simple færdigheder, der kan fremme læseproces og læseudvikling. Hvorfor mon? Kan ordblindhed gradbøjes?

Klinisk kan vi konstatere læsevanskeligheden ved iagttagelse af en række data som indsamles om eleven. Disse fortæller os noget om læse- og skriveadfærden i en given alder, og giver anledning til vurdering om læse- og skriveadfærden er funktionsduelig forstået på den måde, at eleven kan komme videre ved egen hjælp? Er processen i gang? Hvilke udviklingsmuligheder tegner sig?

Men helt så enkelt er det jo ikke, for hvordan mon de kognitive stærke og svage sider ser ud? Hvordan er tradition og kultur i elevens hjemmemiljø? Vil den være en aktiv medspiller og hvordan? Kan der skønnes at være biologiske data, som kan forberede os på os, at læseproces og udvikling er i strid modvind og tingene tager tid? Kan skolen yde en ekstra ressource, og hvor meget og hvor længe?

Dette har alt sammen en betydning for om indsatserne vil virke og føre til, at omfanget af vanskelighederne begrænses, så eleven kan komme videre i grundskolen og bruge læsning til oplevelse og viden, en ungdomsuddannelse

og senere igen kan stå på egne ben. For nogen lykkes det ved en jættestor indsats fra alle de voksne, som har med eleven at gøre – selvfølgelig i samspil med eleven selv. For andre lykkes det desværre ikke. Forskningsmæssigt savnes forsøg og beskrivelser i nær tilknytning til praksis, så vi kan få mere viden og blive dygtigere til at hjælpe de, som er i vanskeligheder.

Fra undersøgelse til pædagogisk handling

Vi kan teste og teste. Konstatere fejl, mangler og uhensigtsmæssigheder i elevens skriftsproglige udvikling – men vi skal jo også handle. Spørgsmålet er hvordan? Hvor skal man starte? Det første skridt i en ny retning er altid det største skridt... men man kan jo også fortsætte af det spor, man allerede er startet i: Hvis vi ikke ændrer retning, så ender vi som bekendt der, hvor vi er på vej hen.

Det er nemt at slynge om sig med mere eller mindre velvalgte talemåder, som siger lidt – men ikke alt. Sagens kerne er, at læreren skal træffe en række valg blandt andet på baggrund af de tal og iagttagelser, undersøgelserne har afstedkommet.

Grundlæggende er der to veje at gå: man kan iværksætte et program, som træner alt det, eleven ifølge testene ikke kan, eller man kan iværksætte et program, der tager udgangspunkt i det eleven kan, og prøver at kompensere for det han ikke kan. Ingen af de to veje er "den rigtige" vej. I nogle tilfælde vil den ene være rigtig, i andre den anden. Oftest er der tale om et både/og. Der er så mange ting der spiller ind:

skriftsprogsvanskelighedernes karakter, elevens kognitive og sproglige forudsætninger, elevens personlighed, selvtillid og motivation og sidst men ikke mindst: de rammer for undervisning som skolen, klassen og læreren stiller.

Skolekonteksten

En skoles ledelse vil have indflydelse på den daglige tilrettelæggelse for elevens muligheder for at få gang i skriftsprogudviklingen. Der kan fx indføres højtlesningstimer på tværs af klasser og daglige læs-selv-bånd. Læsevejlederne på skolen kan inddrages og få tildelt et antal timer, som gør dem i stand til *både* at vejlede og støtte lærerne, når de har brug for det og være offensive, sætte projekter i gang, inspirere og informere.

Den særligt tilrettelagte undervisning kan organiseres og målrettes de elever, som har mest behov for en ekstra hjælp. Indlevelse og åben dialog om skolens specialundervisningsressourcer mellem lærerteam, koordinator, ledelse og PPR kan afbøde omfanget af vanskeligheder hos den enkelte elev. Og sidst men ikke mindst kan skoleledelsen sørge for at være opmærksom på, at der er elever med særlige behov – herunder elever med læsevanskeligheder i alle klasser. Det er ikke en undtagelse, det er reglen. Det vil sige, at undervisningen i alle fag må tage udgangspunkt i, at en eller flere af eleverne ikke kan leve op til Fælles Mål for det pågældende fag og klassetrin. En faglig spredning og forskel i udviklingstempo kan forventes på ethvert klassetrin. Det er denne spredning der giver udfordringen i det pædagogiske arbejde. Det er denne spredning, der bør være i fokus, når skolelederen deltager i fx læsekonferencer eller teamsamtaler. Det er denne spredning begrebet differentiering knytter sig til.

Klassekonteksten

I klassens rum mødes de mange elever med deres forskellige forudsætninger. Læreren er leder af fællesskabet og skal fordele arbejdet, så alle elever kan opleve deltagelse. Elever kan både læse sig og lytte sig til viden. Hvis fælles klassebog eller taskebog bliver styrende for al aktivitet i forhold til trinmål, så

kan elever med svagere forudsætninger hurtigt komme til kort. Læreren skal for hvert emne og aktivitet, der planlægges, have medtænkt elevernes forskellige forudsætninger for at deltage. Differentiering i metoder og rammer er en del af den pædagogiske faglighed, som dagligt må sættes i spil. I relationen til den enkelte elev, må læreren søge sin rådgivning hos specialcenteret, læsevejlederen eller hos ledelsen for at forebygge og foregribe, at nogle elever ikke efterlades sårbare og uden opmærksomhed i deres faglige proces og læseudvikling. Hellere søge hjælp og rådgivning en gang for meget, end at lade stå til. Tidlig indsats behøver ikke at betyde dyre specialpædagogiske indsatser. Start med en dialog om og med den enkelte elev i vanskeligheder og søg at se denne i sammenhæng med omgivelserne: skolen og hjemmet. Ofte er der god viden at hente om eleven hos eleven selv og forældrene.

Elevens forudsætninger for skriftsprogudviklingen, kan deles i tre hovedgrupper:

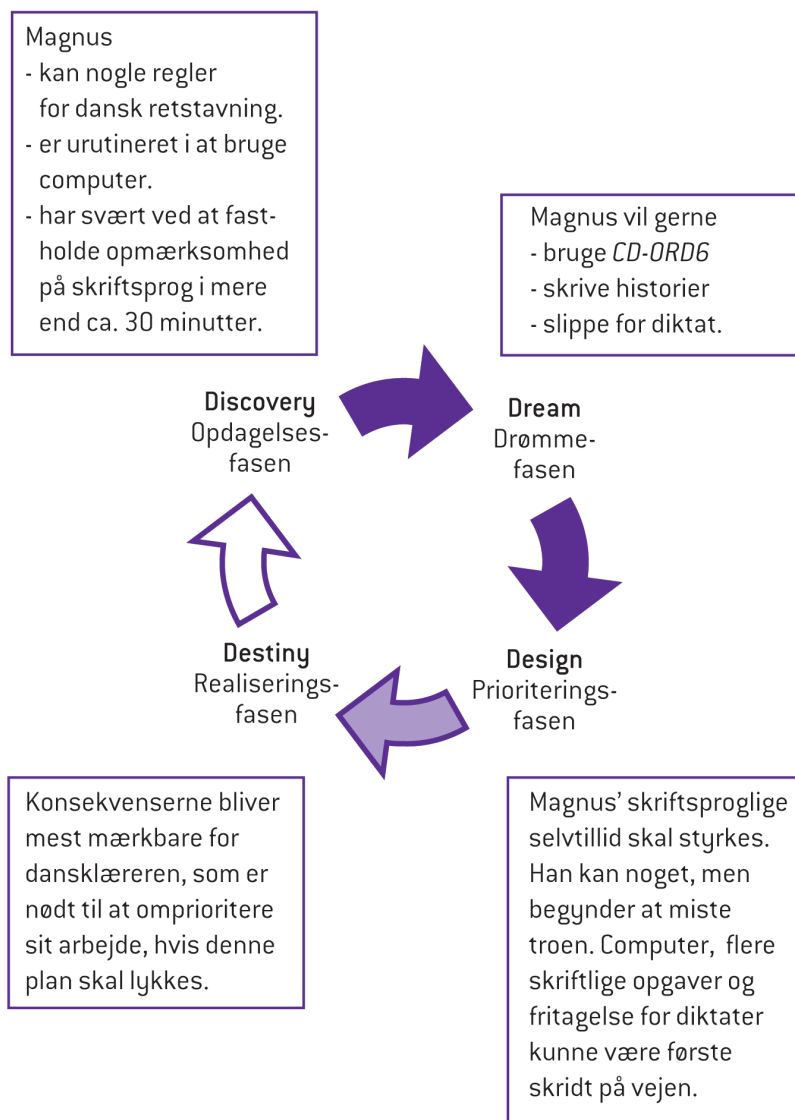
1. Tekstrelaterede forudsætninger: viden om skriftsprog, ordforkodning, læsestrategier, håndtering af skrivedskaber
2. Tekstafhængige forudsætninger: kognitive forudsætninger, mundtligt sprog, forforståelse og viden om skriftsprog
3. Personlige forudsætninger: motivation for at læse og skrive samt skriftsproglig selv vurdering.

Når læreren skal danne sig et billede af elevens forudsætninger, så må hele viften tænkes med – men der skal samtidig foretages mange valg, for det er helt umuligt at nå alle områder igennem inden for en overskuelig tidsramme.



Når elevens skriftsprogslige kompetencer skal afdækkes og understøttes, er det ikke nok at se på, hvordan eleven læser, staver eller skriver (tekstrelaterede forudsætninger). Elevens kognitive forudsætninger, talesprog og omverdens forståelse (tekstafhængige forudsætninger) spiller en afgørende rolle, når vi skal forstå elevens vanskeligheder og tilrettelægge et undervisningsforløb for ham, ligesom elevens vurdering af egen skriftsprogudvikling og motivation for samme (personlige forudsætninger) må medinddrages (Pøhler og Pøhler, 2009).

Ud fra samtalen med eleven eventuelt kombineret med test skal læreren forsøge at opstille en plan for næste periodes undervisning. Det interessante er så, hvilket skridt der skal tages først. Hvis man tager elevens egne udsagn alvorligt, så kunne overvejelserne om første skridt komme til at se sådan ud:



Skematisk gengivelse af lærerens overvejelser om næste periodes undervisning for Magnus (Pøhler og Pøhler, 2009).

Hvor meget skal Magnus bestemme?

Det er jo ikke fair at spørge eleven om, hvad han tænker og føler – og hvad han kunne tænke sig ændret i den daglige undervisning, hvis læreren allerede har bestemt, hvad der er bedst for eleven. Omvendt er det også klart, at læreren kan se muligheder som eleven slet ikke har overvejet. Det er

meget svært at få ide til noget, man ikke har kendskab til!

Eksemplet herover er et forsøg på at illustrere lærerens tanker efter et sådan møde med Magnus i 4. klasse. Magnus gav i samtalen udtryk for at han var meget ked af diktaterne. Klassen havde

en ugentlig diktat. Magnus øver sig meget på diktaterne – mor hjælper. Men når han kommer over i klassen, så har han glemt mange af ordene igen med det resultat, at han får mange fejl – rigtig mange fejl. Ikke bare hver gang, men hver eneste gang.

Det var han ked af, for han vidste ikke,

hvordan han skulle få lært at stave alle de ord. Da læreren spurgte om han kunne tænke sig at blive fri for diktat stirrede han vantrø på hende; tanken om at blive fri havde slet ikke strejft ham. Han var heller ikke sikker på, at det ville kunne lade sig gøre. Men hvis det kunne... så kunne det altså være lidt af en lettelse.

Magnus fortalte også, at han faktisk godt kunne lide at fortælle historier. Han har for første gang prøvet CD-ORD6 og synes, at det var en fantastisk hjælp at få. Magnus er temmelig ferm til at bruge computeren, men i klassen bruges den ikke meget. Dansklæreren synes, at der er for meget bøvvl med det – enten virker computere eller printere ikke, eller også er det ikke til at opdrive tilstrækkeligt antal ledige computere, når de skal bruges. Desuden ligger Magnus' klasseværelse så langt væk fra computerne som overhovedet muligt på Magnus' skole.

Magnus skal ikke bestemme, hvordan næste periodes undervisning skal tilrettelægges. Men på baggrund af samtale med og test af Magnus kunne der måske sammensættes et program for Magnus, som ikke vælter dansklæreren plan og forøger arbejdsbyrden, men som på den anden side styrker Magnus skriftsproglige selvtillid, inden den totalt smuldrer, og dermed give plads for Magnus deltagelse i fællesskabet på anden vis. En simpel løsning kunne være at få placeret en computer med CD-ORD6 i klasselokalet og lade Magnus skrive historier eller små fagrapporter efter oplæg, når resten af klassen skriver diktat. Måske kan sådan et lille skridt være første trin ad forandringens vej for Magnus?

Litteratur

Bråten, Ivar (red.) (2007): "Lese-forståelse – lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis" Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.

Pøhler, Lis og Torben (2009): "Coaching i skriftsprog – til elever i skriftsprogs-vanskeligheder." Frederikshavn, Dafolo Forlag.

Funktionsnedsættelse i læsning og læsevanskeligheder

AF MIA FINNEMANN SCHULTZ, KONSULENT VED DANSK VIDENSCENTER FOR ORDBLINDHED

Denne artikel skitserer veje til en målrettet indsats for personer med læsevanskeligheder og personer med funktionsnedsættelse i læsning, eksemplificeret ved dysleksi (specifikke afkodningsvanskeligheder). Artiklen tager udgangspunkt i diagnostiske tilgange til funktionsnedsættelse i læsning samt en funktionel tilgang til læsevanskeligheder. Løbende rides en række paradokser op, som dog ikke er uløselige eller uoverstigelige i forhold til den målrettede indsats for forskellige typer af problemer med læsning, men som stiller store krav til en underliggende teori om funktionsnedsættelser i læsning.

Fra den allerførste forventningsfulde dag et barn sætter sin fod på komuneskolens linoleum, er skriftsproget i centrum som mål for læse- og skriveundervisning. Fra dette tidspunkt indledes en gennemgående forventning om, at læsning og skrivning er primære informationsveje i forhold til viden, handling og dannelsesprocesser. Skriftsproget er kommet for at blive! Konsekvensen af dette er en naturlig skærpet opmærksomhed på utilstrækkelige skriftsproglige færdigheder. Utilstrækkelige skriftsproglige færdigheder kan have vidtrækkende konsekvenser for den ramte person, men siden brug af skriftsprog i høj grad varierer fra person til person, er der tale om et spektrum af oplevede skriftsproglige vanskeligheder. Man kan herefter stille spørgsmålene: Hvornår opleves skriftsproglige vanskeligheder som en belastning? Og: Hvilke objektive kriterier kan adskille funktionsnedsættelse i læsning fra vanskeligheder i læsning? I det følgende vil en model af årsagsbeskrivelser vedrørende specifikke afkodningsvanskeligheder, dysleksi, danne udgangspunkt for en måde at svare på disse to fokusspørgsmål. Utilstrækkelige skriftsproglige færdigheder eksemplificeres i denne artikel af læsevanskeligheder.

En model i tre niveauer

Professor Uta Frith, University College London har bidraget med en lang række forskningsresultater vedrørende den dybere forståelse af årsager til dysleksi (specifikke afkodningsvanskeligheder), som er forankret i en lang dialog med andre forskere, både pro- og contra (se evt. Friths hjemmeside). Hun opstillede for over 10 år siden en model (bl.a. Frith, 1997, 1999), der i tre lag skulle give et overblik over de årsagsbeskri-

velser, som er frembragt med hensyn til dysleksi. Modellens alder til trods er den særdeles relevant i arbejdet med dysleksi til forskel fra mange andre årsager til læsevanskeligheder.

Modellen er et stillads for en teori om dysleksi, som spænder over et biologisk niveau (neurologiske eller genetiske kende-tegn), et kognitivt niveau (sproglige kendetegn) og et adfærdsniveau (faktisk læsefærdighed og læseindlæring). Desuden fletter miljøfaktoren sig ind på alle tre niveauer med både negativt og positivt potentiale for den oplevede vanskelighed, idet en væsentlig miljøfaktor udgøres af undervisning.

Uta Frith opstillede modellen for at kortlægge og sammenligne forskellige teorier om dysleksi. Det viste sig, at teorierne, trods umiddelbare paradoksale sammenstød, alligevel kunne samles i én bagvedliggende teori om dysleksi. I praksis kan et paradoks på den ene side udmønte sig i et fravær af læsevanskeligheder, mens definitionskriterierne for dysleksi mødes fx gennem testresultater, og på den anden side kan man observere store læsevanskeligheder helt uden at definitionskriterierne for dysleksi mødes. Dette stiller store krav til en skelnen mellem læsevanskeligheder og funktionsnedsættelse i læsning. I de følgende afsnit beskrives først læsevanskeligheder og



der næst egentlig funktionsnedsættelse i læsning.

Hvad er læsevanskeligheder?

Læsevanskeligheder kan defineres relativt enkelt men også meget individuelt: Når læsekravene er større end læsefærdighederne (se fx Elbro, 2007). Så hvis en person ikke møder læsekrav – så er der ingen risiko for at møde læsevanskeligheder! Den omvendte situation er nok mere hyppigt forekommende, men i en modificeret version: Man kan vel næppe påstå at et barn på 7 år har læsevanskeligheder, fordi dets læsefærdigheder ikke rækker til læsekravene som skolen, Facebook og underteksterne til Disney Sjøv stiller? Det er nødvendigt at indskyde en bemærkning om muligheden for at have tilegnet sig tilstrækkelige læsefærdigheder. Den 7-årige i eksemplet ovenfor kan nemt være et eksempel på en helt almindelig læseudviklet dreng eller pige med fragmenter af læsefærdigheder, som dog ikke rækker til de store krav, som fx hastigheden på underteksterne stiller. Men det kan også være et eksempel på et (ældre) barn, der er stødt ind i en af de mange andre modvindsfaktorer, som kan resultere i læsevanskeligheder. To eksempler på modvindsfaktorer kan være utilstrækkelig undervisning eller mange mellemørebetændelser i barndommen, som kan medvirke til at sprogudviklingen ikke forløber optimalt, som igen kan påvirke læseindlæringen senere hen.

Det er næsten altid gennem krav fra arbejdslivet, at nye udfordrende tekster stiller øgede krav til en voksens læsefærdigheder. Det virker ikke naturligt motiverende at kæmpe sig gennem svære tekster, når man i ferieugerne slår benene op med en god bog. Der skal en uddannelsesmæssig gulerod til, før at det giver mening at slås med tekster og i særlig høj grad, hvis man i forvejen ikke er en trænet læser. Man kan møde mennesker, der siger om sig selv, at de ikke har vanskeligheder med læsning, det kniber bare lidt med at stave. I efteruddannelsesøjemed er det relevant at finde ud af, hvor dybt denne problematik stikker, fordi det både kan være et faktisk skriftsprogligt niveau med udvikling-

spotentiale, der har ligget stille i en årrække (hvor man ikke blev udfordret), men det kan også dække over en dybereliggende problematik. Problematikken kan være dysleksi, eller ordblindhed, og har rod i en utilstrækkelig fonologisk omkodning af bogstaver til lyd.

Hvad er en funktionsnedsættelse i læsning?

Dysleksi er den funktionsnedsættelse i læsning, der er bedst undersøgt og beskrevet. Frith (1999, s. 209) foreslår, at diagnosen dysleksi kun anvendes når der er tale om et syndrom, der omfatter både det biologiske (neurologiske), kognitive og adfærdsmæssige niveau. Diagnosen dysleksi refererer således til en kæde af årsagsforhold, som er til stede fra fødslen, og som kan give sig udtryk på meget forskellig vis på adfærdsniveauet. Læsevanskeligheder kan være forårsaget af mange andre faktorer. Dette forslag kan være en måde at afgrænse en specifik funktionsnedsættelse i læsning fra læsevanskeligheder på. Men det stiller ganske store krav til de fagfolk, der skal håndtere undersøgelse af dysleksi og den bagvedliggende teori (som man i dette tilfælde kan følge vha referencerne i Friths artikler). En undersøgelse for dysleksi vil omfatte falske positive resultater og vil også ramme ved siden af somme tider. Redskaber som fx test er kun et led i en undersøgelse. Andre informationer som fx dysleksi i familien er mindst lige så vigtige og især så længe at en neurologisk undersøgelse ikke er en alment tilgængelig undersøgelsesmetode. Her til kommer det måske vigtigste led i undersøgelsen: En fagligt veldokumenteret argumentation og konklusion med hensyn til vanskelighedernes omfang.

Det er således ikke enkelt at afgøre, hvad der er de objektive kriterier for en funktionsnedsættelse i læsning. Men det er ikke det samme, som at det er umuligt. Som fagperson vil man ofte støde på paradokser, som må løses ved hjælp af en stærk forankring i en teori om dysleksi. Friths arbejde hjælper med at skabe et overblik i dette paradoksale diagnostiske billede. Hun understreger de hypotetiske sammenhænge mellem faktorer på de tre niveauer: Forskningen dokumenterer igen og

igen en væsentlig vægt på fonologiske processer (P) mens også grafem-fonem sammenhænge (G-P) og en generel komponent (g) har en væsentlig position. Når vi ønsker relativt rene mål for 'P' og 'G-P' er det fordi disse viser det klareste billede af det kognitive forudsætningsniveau for læsefærdighederne på et adfærdsniveau, men de influeres naturligvis alle af 'g'. Hertil kommer miljøpåvirkningen og graden af belastning fra det biologiske niveau. Frith (1999, s. 205) sammenfatter en række hypoteser om årsagsforklaringer på det biologiske niveau bla. en magnocellulær teori. Hypoteserne på dette årsagsniveau er (stadig) mindre tæt beskrevet men de udelukker endnu ikke den meget solidt dokumenterede fonologiske hypotese på det kognitive niveau. I stedet suppleres og udbygges den fonologiske hypotese, og det giver mulighed for at forklare en række forskelle på adfærdsniveauet, inklusive overvejelser om sammenfald med fx ADHD. Endnu engang er det den bagvedliggende, veldokumenterede teori om dysleksi, der skal bære argumentationen i en beskrivelse af funktionsnedsættelsen og dermed en iværksættelse af foranstaltninger.

ICD og ICF

WHO har opstillet to lister, som bla. har til formål at ensrette sprogbrugen omkring forskellige typer af funktionsnedsættelser: International Classification of Diseases (ICD) og International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). ICD omfatter to typer af funktionsnedsættelser i læsning: Specifikke læsevanskeligheder og dysleksi. Disse funktionsnedsættelser er ikke et resultat af utilstrækkelige muligheder for at tilegne sig læsefærdigheder (fx mangel på undervisning), det er heller ikke et resultat af hjerneskader og andre akutte tilstande og det er ikke et resultat af manglende begavelse (selvom en del forskning har kritiseret dette eksklusionskriterium, jf. fx Siegel, 1992). ICF er et klassifikationssystem, der adskiller sig fra ICD ved at inddrage kontekstuelle faktorer, som angår individet i samfundet (Lange, 2005). ICF supplerer diagnoserne fra ICD med en opstilling af svagheder og styrker indenfor en lang række områder: Ak-



tiviteter, deltagelse, omgivelsesfaktorer og personlige faktorer. Man kan hævde, at hvis en person deltager i samfundet på helt lige vilkår, altså ikke oplever utilstrækkelige skriftsproglige færdigheder, så skal den person også have lov til at være diagnosefri. Diagnosen er selvfølgelig ikke attraktiv i sig selv. Men som det indledende viste, er oplevelsen af skriftsproglige færdigheder ikke statistisk men snarere varieret set i forhold til de skriftsproglige udfordringer, en person kaster sig ud i. Det må tages med i overvejelserne om en prognose, hvornår, i fx et uddannelsesforløb, denne uproblematisk læsning observeres. Man kan sige, at læsekravene kan overstige læsefærdighederne på ethvert tidspunkt, mens faktorer på årsagsplan formodentlig er mindre fleksible desto længere tid, der går. Hertil skal selvfølgelig lægges, om en person konstruktivt kan håndtere en besked om, at risikokriterierne mødes, mens dette *for tiden* ikke opleves som et problem. Det kan fx tænkes at ske med den obligatoriske sprogvurdering omkring skolestart. Hvordan vil det føles, at modtage denne tikkende bombe af en besked? Formodentlig meget barsk, hvis ikke den følges op af fyldestgørende rådgivning, vejledning og handling (bl.a. Lange 2005, s. 16). Dette er et overordentligt væsentligt paradoks, som rejser spørgsmålet om diagnosens afklarende funktion. Kan man "koble" sig til og fra en funktionsnedsættelse? Kan man leve et godt liv med diagnosen afskærmet fra sin selvopfattelse i øvrigt? Paradokset undersøges i denne tid i væsentlige arbejder om selvopfattelse, selvtillid og beretninger om "coping-strategier", mens der også er væsentlige bidrag til paradokset fra den øgede fokus på sprogvurderinger og evalueringskul-

tur i uddannelsessystemet. Alt dette udfordrer den faglige viden og kommunikation med de berørte børn, unge og voksne i risiko for specifik funktionsnedsættelse i læsning.

Veje til en målrettet indsats

Beskrivelsen af læseniveauet må aldrig tage udgangspunkt i eller stoppe ved den ydre, observerbare læseadfærd. Det er vigtigt, at der til stadighed udfoldes en teori om specifikke funktionsnedsættelser i læsning, herunder dysleksi, for at kunne gribe ind med en massiv miljøpåvirkning, talepædagogisk bistand, sprogstimulering, læseundervisning, brug af it, rådgivning, vejledning mm. i en tidlig alder. Hvis man henholder sig til den observerbare adfærd, altså venter på, at læseudviklingen ikke går, som man havde forventet, så venter man for længe og er dermed medvirkende til, at prognosen for den pågældende person forværres. Jo længere tid, der går, desto mere komplekse vanskeligheder set ud fra et adfærds- og kognitivt niveau. Derfor er der problemer i praksis, der henholder sig til en diskrepans mellem begavelse og læsefærdighed, samt en praksis, der kun anerkender læsevanskeligheder – det øger nemlig risikoen for, at teorien og forklaringsmodellen bag læsevanskelighederne ikke stikker dybere end en observation af utilstrækkelig læseadfærd. Teori om specifikke afkodningsvanskeligheder indeholder opmærksomhed på udvikling af sprogforståelse og afkodningsfærdighed fra et meget tidligt tidspunkt, undersøgelser går helt tilbage til 3-årsalderen for at finde prædiktorer for den senere læseudvikling. Kun ved at integrere denne viden kan en negativ prognose vedrørende læseudvikling effektivt

modvirkes af et professionelt, vidende og omsorgsfuldt miljø. Og kun ved at interessere sig for de brede aspekter vedrørende årsager til forskellige former for læsevanskeligheder, kan en målrettet pædagogisk indsats leveres. Den målrettede indsats inkluderer en prognose, som personen, der oplever vanskeligheder, er fortrolig med, både af grunde, der har med motivation at gøre, men også fordi der er store personlige omkostninger forbundet med at have læsevanskeligheder af enhver art i det danske samfund.

Litteratur og links:

Elbro, Carsten (2007): "Læsevanskeligheder". Gyldendal

Frith, Uta (1997): "Brain, Mind and Behaviour in Dyslexia". I: Hulme, C. og Snowling, M (red.): Dyslexia. Biology, Cognition and Intervention. Whurr Publishers Ltd.

Frith, Uta (1999): "Paradoxes in the Definition of Dyslexia". I: Dyslexia, 5

WHO ICD klassifikation (2007). Lokaliseret 190309 <http://www.who.int/classifications/icd/en/>

Lange, L. (2005): "Vejledning til ICF". Marselisborgcentret. Lokaliseret 110309 <http://www.sst.dk/publ/publ2005/SESI/ICFvej/ICFvej.pdf>

Siegel, L.S. (1992) "An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. Journal of Learning Disabilities", 25, 618–629.

WHO ICD klassifikation (2007). Lokaliseret 100309 <http://www.who.int/classifications/icd/en/>

WHO ICF klassifikation (2001). Lokaliseret 100309 <http://www.who.int/classifications/icf/en/>

Udvalgte af Uta Friths publikationer kan gennemses på: <http://www.icn.ucl.ac.uk/Staff-Lists/MemberDetails.php?Title=Prof&FirstName=Uta&LastName=Frith>

Tegn på læsevanskeligheder

AF LEKTOR, PH.D. AASE HOLMGAARD, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Hvordan iagttager og hvordan opdager man læsevanskeligheder? Hvilke tegn er sikre tegn og hvordan og hvor finder man disse tegn? Sådanne spørgsmål optager alle, der beskæftiger sig med læsning og læsevanskeligheder.

Denne artikel præsenterer nogle centrale tegn på læsevanskeligheder, som er fremanalyseret på baggrund af en række fokusgruppeinterview med 58 unge efterskoleelever, som alle i deres kontakt med skolesystemet er blevet beskrevet som børn og unge med læsevanskeligheder.¹

Læsning defineres i vores samfund som et fænomen, der finder sted mellem et menneske og en tekst. At læse indebærer at en person gennem en interaktion med en tekst afkoder og forstår tekstens budskab.

Når man efterfølgende – set fra et læsefærdighedsperspektiv – skal definere, hvad læsevanskeligheder er, defineres det derfor ofte som *vanskeligheder med*

at interagere med tekster. I kontrast til denne etablerede forståelse af læsevanskelighedsfænomenet placerer børn, som selv er beskrevet som børn med læsevanskeligheder ikke de primære erfaringer og oplevelser med læsevanskeligheder i mødet med tekster. De placerer derimod de primære erfaringer med læsevanskeligheder *i deres møde med andre børn, der kan interagere med tekster.* Eller formuleret på en anden

måde: Børn opdager deres egne læsevanskeligheder ved at iagttage andre børns læsefærdigheder.

De grundlæggende erfaringer, børn gør sig med at være børn med læsevanskeligheder må derfor beskrives som sociale erfaringer. Set fra et erfaringsperspektiv dannes læsevanskeligheders betydning hos det enkelte barn gennem konstante forhandlinger med kammerater, lærere og forældre om meningen med de markører, som set fra børn og unges perspektiv gør deres læsevanskeligheder tydelige og adskiller dem fra de andre børn og deres tydelige tegn på læsefærdigheder. De voksne omkring barnet, først og fremmest forældre og lærere spiller generelt en afgørende rolle som fortolkere af de tegn, børn lægger mærke til. (Gulløv, 1999) Når børn erfarer en forskel mellem deres egen læsekompetence og de fleste andre børns, har de brug for at få afklaret, hvad denne forskel betyder. Forældres og læreres fortolkninger er ofte meget forskellige, og også indbyrdes mellem forskellige forældre og forskellige lærere møder børn markante forskelle på opfattelsen af læsevanskeligheder. At der eksisterer disse forskelle blandt de voksnes tolkninger, spiller en afgørende rolle for børnenes individuelle forståelse af sig selv og af deres situation.

De unge som har deltaget i den interviewundersøgelse, som denne artikel bygger på, var på interviewtidspunktet elever på en efterskole for unge med svære læsevanskeligheder. Men deres erfaringer, som er i fokus i interview-situationen, handler om deres oplev-



elser i folkeskolen. Kontrasten mellem folkeskole og efterskole bliver i de unges konstruktion i høj grad en kontrast mellem, hvorvidt læsevanskeligheder erfarer som noget man (stort set) er alene om eller som noget, man er fælles med andre om.

Der sker ifølge de unge et voldsomt skred i deres forståelse af, hvad læsevanskeligheder betyder på det tidspunkt, hvor de opdager, at læsevanskeligheder erfarer er noget, de deler med mange andre børn og unge.

I folkeskolen oplever de unge at læsevanskeligheder forbindes med specialundervisning, med lettere tilgængelige tekster og med et øget tidsforbrug til opgaveløsning. Disse tiltag tolkes som tegn, der tydeliggør, at de som elever med læsevanskeligheder adskiller sig fra andre elever. På en efterskole for unge med svære læsevanskeligheder er niveaudeling, lettere tekster og et tilpasset tidsforbrug almene vilkår for undervisningens tilrettelæggelse og dermed fælles for alle. Derfor tillægger de unge et efterskoleophold afgørende betydning for en reformulering af deres læsevanskeligheder. De erfarer, at læsevanskeligheder kan være det normale, hvad der både ændrer deres selvforståelse og deres motivation i forhold til at lære at læse.

Et andet aspekt ved læsevanskelighedsfænomenet, som træder tydeligt frem i et erfaringsperspektiv, er de unges pointering af *viljens* betydning. Set fra et professionelt pædagogisk perspektiv er det væsentligste element i en overvindelse af læsevanskeligheder, den rette undervisning. Set fra de unges perspektiv er undervisning ganske vist vigtig, men en overskridelse af læsevanskeligheder sker kun, "når man selv for alvor vil det". Vilje bliver derfor et betydningsfuldt begreb for en forståelse af, hvad læsevanskeligheder erfarer betyder for en selvdannelsesproces.

Det er inden for den eksisterende viden og forståelse af læsevanskeligheder en almen betragtning at læsevanskeligheder kan deles i en kerne af de egentlige læsevanskeligheder (den vanskelige interaktion med tekst) og

en psykisk overbygning, som beskrives som læsevanskeligheders psykiske konsekvenser.

De erfaringer og de tegn på læsevanskeligheder, som børn og unge registrerer, viser en anden relation og kalder derfor på en anden forklaringsmodel. Det er velkendt fra en række studier, at oplevelsen af eget handicap adskiller sig betydeligt fra en ekstern observation og beskrivelse af en person med handicap. For personen selv er handicappet et livsvilkår, en forudsætning for perception og kommunikation, noget man ser med, ikke noget man ser på. (Lundberg, 2004)

Et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder illustrerer denne forskel mellem den individuelle erfaring og den eksterne beskrivelse. I skole- og samfundskontekster bliver børn med læsevanskeligheder på en række måder opfattet og netop set på som børn med handicaps. Observeret og beskrevet fra en ekstern position, opdager man først barnets læsemæssige vanskeligheder og kan konstatere, at her er et barn med et "handicap" og efter et tidsforløb ser man – fra den eksterne betragtning – at barnet desuden udvikler nogle psykiske vanskeligheder. Set gennem et eksternt blik er logikken derfor: Først de egentlige "interaktion – med – tekstproblemer", dernæst de psykiske konsekvenser.

Som allerede påpeget opdager børn deres egne læsevanskeligheder ved at spejle sig i andre børns læsefærdigheder. Børn i læsevanskeligheder ser derfor ikke deres egne læsevanskeligheder, de ser *med deres læsevanskeligheder*. Derfor forbløffes de over, hvor smart og behændigt de andre børn kan interagere med tekster og f.eks. udpege betydningsfulde ord og sætninger. De forbløffes over, at yngre børn læser bedre end de selv gør, de undrer sig over, hvor hurtigt og let andre kan afkode tekster, og de forbløffes og overraskes over, hvordan andre børn kan forstå indholdet i selv meget svære tekster.

Undersøgelsen viser, at læsevanskeligheder – set fra et erfaringsperspektiv – primært opstår som et socialt og

psykisk fænomen, som allerede i en tid har været til stede i barnet forud for, at det for alvor arbejder med sin egen læsefærdighed. På det tidspunkt, hvor barnet på grund af en ekstern konstatering af dets læsevanskeligheder, tilbydes den rette undervisning for at lære at læse, har barnet allerede gjort sig en række erfaringer af social, psykisk og emotionel karakter, som har øvet afgørende indflydelse på dets muligheder for at deltage i nye læselæringsprocesser.

Et væsentligt argument som kan udledes af et erfaringsperspektiv er derfor, at læsevanskeligheder ikke har sociale, psykiske og *emotionelle* konsekvenser. Læsevanskeligheder har derimod et socialt, psykisk og emotionelt *afsæt*, og alle tre aspekter er vedvarende en del af fænomenet. Om det sociale, det psykiske og det emotionelle opleves som afsæt eller konsekvenser, har naturligvis en skelsættende betydning for forståelsen af læsevanskeligheder og deres indflydelse på den enkeltes dannelsesproces og bør medtænkes i den pædagogiske og samfundsmæssige tilgang til læsning og læsevanskeligheder.

Noter:

¹ Hele analysen kan læses i ph.d.-afhandlingen "Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv"

Litteratur:

Gulløv, Eva (1999): "Betydningsdannelse blandt børn", Gyldendal, København

Holmgaard, Aase (2008): "Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv – en Ph.d.-afhandling"

Lundberg, Pia (2004): "Kultur, opfattelsespraksis og viden" i Hastrup, Kirsten: Viden om verden (s.9-31), Hans Reitzels Forlag, København

Nationale test er også for elever med særlige behov

AF KIRSTEN FRIIS, MA I SPECIALPÆDAGOGIK OG LÆRER, PROJEKTKONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Ekstra tid? Pauser? Oplæsning? Brug af ordbøger? Personlig støtte? Umiddelbart er det ikke ord, som forbindes med en test, men alligevel er det blot nogle af de hjælpemidler, som elever med særlige behov har ret til at bruge og skolen pligt til at stille til rådighed i forbindelse med deres besvarelse af de nationale test, da gennemførelse af testen skal afspejle hverdagens pædagogiske praksis. Hensigten i denne artikel er at give et overblik over disse hjælpemuligheder, så elever med særlige behov ikke klemmes, samt at vise, hvordan testen kan fungere som et evalueringsredskab.



En anderledes test

De omdiskuterede nationale test er vedtagne, og som udgangspunkt skal alle elever deltage i testene, herunder også elever med særlige behov for pædagogisk støtte i læsning. Nationalt Videncenter for Læsning har deltaget i en arbejdsgruppe under Skolestyrelsen sammen med repræsentanter fra Dansk Videncenter for Ordblindhed og Ordblindeforeningen. Arbejdsgruppen har udarbejdet en vejledning for, hvordan læreren pædagogisk kan tilgodese hver enkel elevs særlige behov i testsituationen, og hvordan testresultaterne kan anvendes i den efterfølgende undervisning og formidles til forældre. I skrivende stund er vejledningen ikke færdig; men den vil snart være at finde på Skolestyrelsens hjemmeside².

I mange kommuner er det efterhånden fast procedure at teste elevernes kompetencer inden for læsning, skrivning og stavning for at forebygge, at elever udvikler vanskeligheder vedrørende skriftsprogskompetencer. Oftest anvendes gruppeprøver, hvor en hel classes fx læseniveau screenes på 10-60 minutter. Disse prøver er 'på papir' og løses med (farve)blyanter og uden nogle hjælpemidler.

Har en elev et opmærksomhedskrævende resultat i en gruppeprøve, vil elevens (skrift)sproglige forudsætninger, kompetencer og potentialer sædvanligvis blive udredt ved hjælp af individuelle og diagnostiske prøver. Disse prøver er ligeledes papirbaserede og besvares ofte i dialog med en specialundervisningslærer, læsevejleder eller læsekonsulent. I princippet tillades ikke hjælpemidler, men nogle prøver er designet, så eleven gradvist tilbydes forskellige hjælpestrategier for at kunne besvare testen. Herigennem fås viden om, hvilke læringsveje og støtteformer eleven kan have gavn af i sin undervisning og i sit selvstændige arbejde.

Viser en elev sig at have særlige behov i et eller flere profilmråder i en national test i dansk/læsning, så er det naturligt at udrede elevens forudsætninger, kompetencer og potentialer nærmere ved hjælp af gruppe- eller/og individuelle og diagnostiske prøver.

De nationale test adskiller sig fra disse kendte test. De er it-baserede, adaptive og tillader anvendelse af alle hjælpemidler, som eleven benytter i sin undervisning. Umiddelbart er dette til elevens

fordel. Men det stiller krav til lærere og forældre om at medtænke og acceptere elevens daglige hjælpemidler som en naturlig og rimelig del af testsituationen. De gamle traditionelle prøveformer er desværre næsten fasttømrede i vores sjæl, så de nationale test er et brud, der vil noget. Et brud, som lærerteam og forældre må hjælpe hinanden med bevidst at fastholde.

Læsning indgår i alle fag

Læsning er en central kompetence i alle fag, og derfor skal de nationale test også planlægges, så eleven bruger sine nødvendige hjælpemidler til besvarelse af opgaverne i alle fag og ikke kun i testen dansk/læsning. Når testresultaterne skal vurderes, så inddrages det, i hvilken grad hjælpemidlerne har påvirket besvarelsen. Oftest vil hjælp til læsning af opgaver ikke påvirke besvarelsen på anden måde, end at eleven med særlige behov inden for læsning får en reel mulighed for at besvare opgaven³. De nationale test er således tilgængelige for elever med særlige behov for støtte i læsning.

Hvad testes i dansk/læsning?

Den nationale test for danskfaget kaldes dansk/læsning, da det fra politisk

hold er besluttet, at det kun er elevens læsefaglige kompetencer, som skal testes. Det er ikke et udtryk for, at disse kompetenceområder skal prioriteres højere i undervisningen end fagets øvrige områder. I dansk/læsning testes elevens sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse. Disse fokuspunkter kaldes i testen profilmråder. Der udvikles test i dansk/læsning til 2., 4., 6. og 8. klassetrin.

Eleven vil blive præsenteret for opgaver, som tilfældigt kommer fra et af de tre

talt som forkerte, og prøven vil tilpasse sig et lettere niveau, da den er adaptiv. Elever må derfor opfordres til at gætte kvalificeret og kun i yderste nødstilfælde springe en enkelt opgave over. Det gælder i alle fag i de nationale test.

Som en form for fjerde dimension i testen i dansk/læsning indgår hastigheden. For elever med særlige behov for at anvende hjælpemidler må man se bort fra, hvor lang tid eleven har benyttet til testen, da det tager ekstra tid at anvende disse. For andre elever giver

ekstra tid.

Læreren må derfor aftale med eleven, hvilke hjælpemidler der er nødvendige, inden testen afholdes. Eleven skal selvfølgelig være fortrolig med og vant til at bruge disse hjælpemidler. Det er naturligvis ikke en hjælp pludselig at tilbyde nye hjælpemidler eller at overdyngne eleven med unødige hjælpemidler. De aftalte hjælpemidler bør noteres, så de kan inddrages i vurderingen af elevens testresultater. Elevens forældre skal informeres om præmisserne for testens afholdelse, herunder om brug af hjælpemidler og andre støttemuligheder.

Hjælpemidler indbygget i testen

Der er i selve testens konstruktion indbygget flere hjælpemuligheder, som eleven med særlige behov kan have gavn af.

Læreren kan følge elevernes arbejdsproces under testen på sin monitor. I starten vil alle elevers besvarelser være markeret med rødt, da der er løst for få opgaver til, at resultatet er validt. Når denne markering skifter til gul, er resultatet rimeligt validt, mens skiftet til grønt viser, at resultatet er validt. Det er vigtigt at holde øje med denne farvekodning, da eleven har mulighed for at holde en eller flere pauser, mens eleven arbejder i det røde eller gule felt. Pauserne kan være korte eller lange. En elev har måske bare brug for at trække frisk luft i fem minutter, mens en anden elev har brug for en længere pause, og derfor først vil fortsætte med testen næste dag. Hvis der af en eller anden grund vælges pause, når elevens besvarelse er i markeret grøn, vil testen blive afsluttet.

Testen er designet således, at den i princippet kan afvikles inden for 45 minutter; men den kan som nævnt godt strække sig over længere tid og flere dage, da der ud over pauser kan gives ekstra tid til testen. Den ekstra tid kan gives af flere omgange og ubegrænset. Det er vigtigt at vurdere, hvor meget tid det er rimeligt, at eleven bruger på en test. Farvemarkeringerne gør det muligt at afslutte testen på forskellige tids-



profilområder, og opgavens sværhedsgrad vil gradvist blive tilpasset elevens mestringsniveau. Når eleven har besvaret en opgave og trykket på 'videre' i programmet, kommer en ny opgave automatisk frem. Det er ikke muligt senere i testen at gå tilbage og rette et afgivet svar. Det må tydeligt indskræpes for alle. Det betyder, at testene bryder med arbejdsformer, som vi ofte anbefaler eleverne: at orientere sig i materialet og at springe svære opgaver over for så at vende tilbage til dem. Oversprungne/blanke opgaver bliver

hastigheden en pejling om, i hvilken grad elevens læsefærdigheder er automatiserede.

Tildeling af hjælpemidler

En elev med særlige behov har i forbindelse med de nationale test krav på at anvende de hjælpemidler, som eleven plejer at benytte i sine læringsprocesser, da elevens besvarelse skal afspejle hverdagens pædagogiske praksis⁴. Hjælpemidler skal forstås bredt og kan være såvel tekniske hjælpemidler, software, personlig assistance og/eller

punkter for eleverne. For en elev, som let bliver træt, vil det være en hjælp at afslutte testen, når elevens opgaveløsning bevæger sig ind i det grønne felt, selv om der endnu ikke er gået 45 minutter, eller at der er flere opgaver tilbage. Trætheden kan påvirke elevens koncentration, og derfor kan længere tid med opgaverne måske føre til flere fejl og dermed et ringere resultat i forhold til elevens præstationsniveau i faget eller fagområdet. For en anden elev, som arbejder meget langsomt, vil det måske være relevant at stoppe testen, selv om elevens besvarelse er i det gule felt.

Eleven kan desuden få hjælp til opgaveløsningen; det bør i så fald noteres, så det også inddrages i resultatvurderingen. Samtidig skal det nøje overvejes, hvor meget hjælp den enkelte elev har brug for. Det adaptive testdesign betyder, at hvis en elev svarer rigtigt på en opgave, så vil den næste opgave blive sværere; men hjælp til besvarelse kan give fx en meget nervøs eller usikker elev en god start. Det vil også støtte eleven, hvis eleven tidligere har prøvet den demotest, som i øjeblikket er tilgængelig. På et tidspunkt vil det desuden blive muligt at gennemføre den enkelte test op til tre gange i løbet af et skoleår, og det kan give eleven en tryghed og en støtte i opgaveløsningen, da eleven vil kunne genkende opgavetyperne. Den obligatoriske gennemførelse bliver mellem 1. februar og 30. maj.

Medtænk hjælpemidler i planlægningsfasen

Der er vide rammer for, hvordan de nationale test kan gennemføres, og derfor er det også muligt i planlægningen af testen at tænke elevens særlige behov ind, så eleven får de mest optimale arbejdsforhold under afvikling af testen. Det skal bl.a. besluttes, om testen gennemføres med en hel klasse, gruppevis eller for enkelte elever, og om flere lærere medvirker til testens gennemførelse. I alle klasser – såvel i klasser uden ekstra støtte som i klasser med støtte i klassen – kan det være en fordel, at der er en ekstra person til stede, som specifikt støtter elever med særlige behov, så de kan få hjælp, så snart behovet opstår. Det er selvfølgelig

en fordel, hvis de involverede lærere er en del af klasseteamet, da eleven vil være mere tryk, og da læreriagttagelserne lettere kan inddrages i teamets videre arbejde. De involverede lærere skal desuden have aftalt, hvordan hjælp og iagttagelser under testen noteres, og desuden tjekke, at evt. tekniske hjælpemidler fungerer sammen med den nationale test; måske er det en idé at aftale støtte fra skolens it-support. Hvis læreren på forhånd overvejer sine forventninger om, hvordan eleverne vil klare de enkelte profilområder inden for hvert fag, vil læreren lettere kunne sætte sig ind i den enkelte elevs behov for hjælp i selve testsituationen. Forventningerne skal både relateres til landsnormen for klassetrinnet og til den enkelte elevs udvikling. En sådan overvejelse vil desuden være med til at kvalificere og lette tolkningen af testresultaterne.

Oplæsning som hjælpemiddel i alle fag

En elev, som ikke mestrer at afkode tekst, kan have brug for at få dele af eller hele teksten læst op. Det gælder i testen dansk/læsning, men også i test i andre fag, hvis disse test skal fortælle noget om elevens faglige kompetencer i faget og ikke om manglende færdigheder i afkodning. Teksten kan læses op ved hjælp af et oplæsningsprogram (syntetisk tale) på en computer eller af en lærer, som er til stede under testen. Oplæsningsformen skal svare til den, som eleven tilbydes i undervisningen, så eleven er fortrolig med den.

Vær opmærksom på, at hjælp til oplæsning ikke kan anvendes i enkelte opgavetyper: Hverken maskinel eller menneskelig oplæsning kan anvendes på 'ordkædeopgaverne' inden for profilområdet afkodning i dansk/læsning, da opgaverne indtil videre er udformet, så de teknisk ikke kan læses på computeren, og da de mister deres værdi ved personlig oplæsning (det er nemlig umuligt at læse dem op uden samtidig at give svaret). Ved disse opgaver må eleven derfor anbefales at gætte kvalificeret eller svare blankt. Desuden kan tekst i indscannede illustrationer ikke læses op med elektroniske programmer; men forhåbentligt er det også kun et

overgangsfænomen. Eleven skal vide dette på forhånd, så eleven ikke bliver frustreret og tror, at 'teknikken' ikke virker – og lærere skal være klar til at læse tekst op i disse opgavetyper. Hjælp til oplæsning påvirker ikke testresultatet i dansk/læsning inden for profilområderne sprog- og tekstforståelse, men selvfølgelig testresultatet i profilområdet afkodning. Når oplæsning anvendes som hjælpemiddel, vurderer testen ikke elevens kompetencer inden for afkodning, men fortæller snarere, 'hvor dygtig eleven er til at anvende hjælpemidlet'.

Personlig hjælp

Antallet af lærere, som medvirker ved testen, må nøje overvejes i planlægningsfasen, for eleven med særlige behov kan have brug for mange former for personlig assistance. Eleven kan fx få hjælp til at orientere sig på opgavesiden eller guides i sin opgaveløsning. Den personlige hjælp kan også være, at læreren tildeler eleven en pause på det rette tidspunkt.

Eleven må og skal have hjælp til en test i det omfang, det er nødvendigt. Form og omfang af hjælp bør noteres og indgå i vurderingen af testresultaterne. Læreren skal derfor være meget bevidst om, hvorvidt der gives anden hjælp, samtidig med at tekst læses op, eller om det korrekte svar på en opgave nærmest lægges i munden på eleven.

Testresultater i praksis

Testen kategoriserer automatisk elevens besvarelse inden for hvert profilområde som under middel, middel eller over middel i forhold til en landsnorm, og den udformer en skrivelse med testresultatet til forældrene. Men en nøjere analyse af testresultaterne åbner for mere viden om den enkelte elevs kompetencer.

Overrasker en elevs resultat positivt eller negativt? Ved at gå elevens besvarelse igennem, fås nærmere viden om, hvilket fagligt stof eleven er sikker i, og om hvor eleven har huller. Læser eleven skønlitterære tekster bedre end fagtekster i profilområdet tekstforståelse? Behersker eleven navneord, udsagnsord, tillægsord, homonymer og faste

vendinger lige godt i profilområdet sprogforståelse? Er det kun ordkædeopgaverne, der ikke kan afkodes i profilområdet afkodning? Eller måske rejser elevens besvarelse helt andre spørgsmål. Testresultatet inden for et profilområde fortæller noget om en elev, men ses de tre profilområder som en helhed og medtænkes læsehastigheden fås en mere kompleks forståelse.

Ved således at tjekke elevens kompetencer nærmere kan læreren få en mere præcis viden og ideer til elevens undervisning den næste tid. Disse pædagogiske konsekvenser af testen og testresultatet skal desuden fremgå af elevens elevplan, og det være naturligt og gavnligt at præcisere elevens kompetencer.

Elevcases

I vejledningen på Skolestyrelsens hjemmeside findes flere eksempler på, hvordan en elevs testresultater kan læses og uddybes, hvilke pædagogiske konsekvenser testen kan give anledning til, og hvordan dette kan formuleres i elevplanen. Elevprofilerne er kun nogle få ud af mange mulige, så de er på ingen måde fyldestgørende; men de viser, hvordan testresultater og brug af hjælpemidler kan tolkes og anvendes pædagogisk i konkrete tilfælde. Samtidig giver disse elevprofiler ideer til, hvordan hjælpemidler til elever med særlige behov kan medtænkes i planlægningen af en kommende test.

Tag godt imod de nationale test

Bryd med gængs tænkning, og tilbyd eleverne de hjælpemidler, som eleverne har krav på og plejer at anvende, så gennemførelse af testen afspejler hverdagens pædagogiske praksis, og så elever med særlige behov ikke klemmes.

De nationale test er godt nok obligatoriske og har måske 'nogle skønhedspletter og begyndervanskeligheder'; men de er også et billigt pædagogisk evalueringsskredskab, som kan give lærerteamet overblik og indsigt i elevernes faglige kompetencer. Ved at analysere testresultater og medtænke disse og deres pædagogiske konsekvenser i den kommende undervisning og i elevplan-

erne, er de nationale test et nyttigt arbejdsredskab for lærerteamet. Få mere inspiration til, hvordan de nationale test kan opkvalificere pædagogisk praksis – også for elever med særlige behov inden for læsning – i vejledningen på Skolestyrelsens hjemmeside:
http://evaluering.uvm.dk/templates/velkomst_layout.jsf.

Noter:

¹ BEK nr. 1157 af 24/10/2006, § 6.

² http://evaluering.uvm.dk/templates/velkomst_layout.jsf

³ Testen i profilområdet Afkodning vil ikke vurdere elevens evne til at afkode tekst, men i stedet vurdere elevens måde at anvende hjælpemidlet på. Der må suppleres med andre test i afkodning.

⁴ BEK nr. 1157 af 24/10/2006, § 6.

⁵ http://evaluering.uvm.dk/templates/velkomst_layout.jsf



Læsevejlederen som kvalificeret med-praktiker

AF SPECIALKONSULENT EVA PALLESEN OG METODEKONSULENT NIELS MATTI SØNDERGAARD, DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Mange elementer spiller ind hvis læsevejlederen skal få en positiv indflydelse på elevernes læsefærdigheder. En af de vigtigste pointer er at læsevejlederen skal med ud i klasseværelset når de gode råd eller mulige løsninger skal afprøves i praksis. Det viser evalueringen af læsevejledning i en kommune som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) for nylig har offentliggjort.

Flere og flere kommuner har de senere år ansat lokale læsevejledere der skal styrke arbejdet med læsning på de enkelte skoler – en satsning der er blevet understøttet med statslige midler. Tanken bag er selvfølgelig at læsevejledere har en gavnlig betydning for elevernes læsefærdigheder. Men hvordan kan det at ansætte en læsevejleder i praksis betyde at eleverne bliver bedre læsere? Og hvad spiller ind på om det sker? Det har Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) sat fokus på i en evalueringsrapport af læsevejledningen i en kommune. Rapporten "Viden der forandrer. Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn" blev offentliggjort i januar 2009.



Evalueringen ser bag om forestillinger om læsevejlederen

Evalueringen er en såkaldt virknings-evaluering. Det vil sige at den undersøger de mere eller mindre udtalte forestillinger og hypoteser om hvorfor en læsevejleder påvirker elevernes læsefærdigheder positivt. Man kan fx have en hypotese om at en læsevejleder ved at afholde obligatoriske læsekonferencer spreder ny viden om læsning til kollegerne på skolen – en viden som "smitter af" på undervisningen og i sidste ende giver eleverne bedre læsekompetencer.

Evalueringen opstiller således en række hypoteser om virkninger som går fra læsevejledning til undervisning til elevernes læsning – og efterprøver dem. Formålet med at undersøge hypoteserne er ikke bare at konstatere om de holder i praksis, men også at få mere viden om hvilke forhold der har indflydelse på om læsevejlederfunktionen får den effekt man havde forestillet sig. En klasselæsekonference virker fx ikke altid på samme måde. Der er en lang række forhold der spiller ind på de virkninger den får: Afholdes konferencen på baggrund af en stemning af "krise" fordi eleverne har fået overraskende ringe resultater i en læsetest, hvad styrer samtalen på læsekonferencen, står konferencen alene eller fortsætter lærer og læsevejleder samarbejdet bagefter, osv.

Virkningsevaluering som et spejl

Evalueringen bygger på en række forskellige dokumentationskilder fra mellemtrinnet på tre skoler i en case-kommune: spørgeskemaundersøgelse blandt dansk lærere og faglærere, interview med lærere, læsevejledere og ledere, interview med PPR og forvaltning, observationer og referater fra klasse-

læsekonferencer samt læseprøveresultater fra marts og juni 2008.

Dermed siger den ikke noget om hvordan hele "landet ligger" mht. læsevejledning, eller om læsevejledning helt generelt virker eller ej. Alligevel mener vi at evalueringen både er interessant og relevant for andre end den pågældende kommune. Analysen går tæt på praksis på de tre skoler og kan fungere som et "spejl" for læsevejledningen på andre skoler, fordi den opstiller og afprøver en teori om det at have læsevejledere som andre kommuner og skoler kan spejle sig i. Den enkelte skole må altså spørge sig selv: Er det også sådan vi tænker læsevejledning? Er der nogle forhold der er afgørende anderledes hos os, eller er der grund til at tro at der er de samme problemstillinger på spil i vores kommune, på vores skole?

To hovedspor

I forundersøgelsen til evalueringen stødte vi på en række forskellige forestillinger om hvilke aktiviteter en læsevejleder virker gennem – lige fra gennemførelse af læsekonferencer og kurser til deltagelse i forældremøder og "løbende gangsnak" eller udarbejdelse af materialesamlinger.

I evalueringen har vi valgt at koncentrere os om to hovedspor af hypoteser om hvordan en læsevejleder kan påvirke kollegernes praksis:

- læsevejlederen virker gennem arbejdet med obligatoriske læsekonferencer
- læsevejlederen virker ved at være til rådighed på skolen med sin viden om læsning

De to hovedspor er udvalgt dels fordi forundersøgelsen konstaterede at de er udbredte forestillinger om en læsevejleders arbejde, dels fordi de udtrykker to grundlæggende forskellige ideer om læsevejlederens virke som man kunne kalde henholdsvis "udbudsstyret" og "efterspørgselsstyret".

Viden videregives ikke som en "stafet"

En af de hypoteser som evalueringen undersøger, er at klasselæsekonferencer fører til at lærerne får en ny viden om metoder og materialer som danner baggrund for at udvikle undervisningen på en måde så elevernes læseudvikling støttes bedre.

sionelle praktikere som lærere bruger og udvikler viden når de arbejder. Schön påpeger bl.a. at en central del af den viden som lærere bruger i deres undervisning, udvikles i arbejdet. Forandringer i lærerens praksis sker med andre ord ikke ved at læreren først modtager ny viden – og derpå udleder handlinger af



Udbudsstyret læsevejledning handler om vejledningssituationer som læreren er blevet bedt om at deltage i og som ikke kommer i stand fordi læreren har formuleret en problemstilling, et spørgsmål eller et behov for rådgivning og vejledning, men fordi det er besluttet (fx i kommunalt regi) at denne vejledning skal finde sted. Obligatoriske klasselæsekonferencer hvor læreren/teamet indkaldes til at drøfte klassens læseprøveresultater med læsevejleder og leder er således udtryk for en udbudsstyret læsevejledning.

Efterspørgselsstyret vejledning kommer i stand fordi læreren henvender sig til læsevejlederen når behov, problemer eller spørgsmål opstår. Det kan fx være gennem løbende og uformel snak eller det kan være gennem en mere formel mødeform initieret af læreren.

I denne artikel sætter vi særligt fokus på klasselæsekonferencer og læsevejlederens rolle da evalueringen pegede på at der ligger nogle centrale problemstillinger her.

Rapporten konkluderer at det ofte ikke i sig selv er det at få gode råd om nye materialer og metoder der er den virkningsfulde faktor. Gode råd og nye materialer udvider ikke automatisk lærerens oplevede handlemuligheder i undervisningen og medfører ikke nødvendigvis at læreren går ud og gør noget anderledes i undervisningen efterfølgende. Hvorfor nu det?

Analysen peger bl.a. på det forhold at nye materialer og ny viden ikke uden videre bringes videre til læreren som en "stafet" som læreren modtager og derefter omsætter i undervisning. Det der rykker, er ikke altid at få gode råd om hvad man skal gøre – det kan være lige så vigtigt at få hjælp til at se hvad der faktisk sker når man gør det. Som lærer kan man netop opleve at de spørgsmål man egentlig ønsker hjælp til, er dem der opstår når man skal prøve at omsætte gode råd og nye materialer eller tilgange til praksis.

Rapporten perspektiverer analysen af data fra casekommunen med Donald A. Schöns forskning i hvordan profes-

den viden. De er snarere et resultat af vekselvirkningen mellem det læreren gør i sin undervisning, og den respons det giver ham eller hende i konkrete situationer med forskellige elever.

I det lys kan virkningen af læsevejledning derfor heller ikke reduceres til et spørgsmål om hvor meget eller hvor sikker viden der gives videre til en lærer, men det handler i lige så høj grad om hvorvidt den viden læreren udvikler gennem det han eller hun gør i sin undervisning, kvalificeres og understøttes.

Når man på læsekonferencen lander på en løsning eller et råd, er det derfor heller ikke tilstrækkeligt at se det som en konklusion som det er op til læreren at implementere bagefter. En løsning rummer altid en tese der skal afprøves i den konkrete klasse i konkrete situationer. Og situationerne i klasseværelset vil altid "spille tilbage" til de løsninger der forsøges. Derfor er det afgørende for virkningen af læsevejlederfunktionen at den giver plads til at læsevejlederen også er med til at igangsætte og følge afprøvningen af de

konklusioner som vejledningen leder frem til – enten ved at være med i dele af deres praktiske udførelse eller ved at være med på sidelinjen i en løbende dialog med læreren. Et konkret eksempel fra evalueringen er at en klasse-læsekonference fører frem til en konklusion om at eleverne skal læse mere. Det medfører at læreren og læsevejlederen går i dialog om hvordan det skal foregå, og læsevejlederen er med til sætte et konkret undervisningsforløb med intensiv læsning sammen.

Giv plads til analyse og problemløsning på læsekonferencer

En anden hypotese bag afholdelsen af klasselæsekonferencer, er at den får læreren til at reflektere over sammenhængen mellem handlinger og resultater i undervisningen og dermed er med til at sikre at undervisningen løbende udvikles, og elevernes resultater derigennem bliver bedre.

Rapportens analyse viser at læsekonferencen kan være anledning til at lærerne reflekterer over undervisningen, og at de efterfølgende ændrer noget i deres praksis der i sidste ende resulterer i bedre læsefærdigheder hos eleverne. Men den viser også at det ikke er givet at læsekonferencen skaber denne refleksion. Analysen peger på at hvis refleksion om undervisningen er et mål med læsekonferencen, må rammerne om en læsekonference gøre det muligt at man tager fat i problemstillinger som ikke kan lukkes eller løses på konferencen, men som lærerne oplever er udfordringer i undervisningen.

En læsekonference vil imidlertid ofte koncentrere sig om det løsnings- og resultatorienterede – hvad skal der gøres og af hvem. Dels fordi læsevejledere og ledere gerne vil være til nytte og føler sig forpligtet til at komme med løsninger og i øvrigt leve op til de forventninger som de regner med at lærere har om at få nye ideer og gode råd med sig fra læsekonferencen. Dels fordi læsekonferencen skal munde ud i en form for handlingsplan som kan indsendes til kommunen, og som er skolens mulighed for at demonstrere at den vil gøre noget ved de læsesultater der ikke er tilfredsstillende.



Ulempen ved at læsekonferencen er styret af forpligtelsen til at forme konklusioner, er imidlertid at samtalerne kan få en "lukkende" karakter i forhold til de problemstillinger som ikke – eller ikke umiddelbart – kan besvares med gode råd eller nye tiltag. Som lærer kan det opleves som at man bliver præsenteret for en række ideer og gode råd uden at det man synes er mest udfordrende eller svært, får plads. Resultatet bliver en ringe eller ingen kobling mellem det der sker på læsekonferencen, og det læreren efterfølgende gør i undervisningen.

Vores evaluering peger på at der ligger en udfordring i at læsekonferencen i casekommunen er spændt ud mellem to typer formål, dvs. både skal være et forum der åbner for refleksion, og et forum hvor der træffes beslutninger og drages konklusioner. Her er det vigtigt at både skolelederen og læsevejlederen afklarer deres roller i forhold til de to formål og ikke arbejder mod hinanden. Hvis læsevejlederen fx har et undersøgende og reflekterende udgangspunkt på en læsekonference, er det uhen-



sigtsmæssigt hvis lederen i den samme del af samtalen hele tiden driver dagsordenen videre og føler sig forpligtet til at konkludere og beslutte.

Den "brændende platform" giver grobund for forandring – men kun når læreren ikke efterlades alene på den

Rapporten peger på at den samme læsevejlederaktivitet ikke virker på én måde, men forskelligt i forskellige sammenhænge. Analysen viser bl.a. at i de tilfælde hvor læsekonferencen holdes på en form for "brændende platform", måske fordi elevernes læsesultater har været kritiske – så er det sandsynligt at læsekonferencen får en betydning for undervisningen efterfølgende.

Rapportens analyser tyder imidlertid på at det ikke i sig selv er "den brændende platform" der skaber forandringer. Det er i det øjeblik hvor den bliver anledning til at læsevejlederen efterfølgende går med ind i et forløb sammen med læreren og er med når konklusioner og beslutninger fra læsekonferencen afprøves eller omsættes i praksis, at der opstår tydelige ændringer i undervis-

ningen som fører til bedre læsesultater hos eleverne.

Læsekonferencens virkning er altså her afhængig af at der er en kollega der går ind i at støtte den praktiske afprøvning af ideer og tiltag, er med til at sikre at det sker, og kan være med i de spørgsmål der opstår, når mulige løsninger møder eleverne i klasseværelsets mange forskellige situationer.

Den klassiske ekspertrolle kan være tung at danse med

Forventningerne til læsevejlederen er i casekommunen langt hen ad vejen formet af forestillingen om en klassisk ekspertrolle, viser evalueringen. Ekspertforventningen kan imidlertid opleves som ganske tyngende for læsevejledere der kan føle sig forpligtet til at kunne komme med svar og løsninger på alt. Det kan i sidste ende også skabe frustration hos lærerne – der nogle gange oplever at der kommer for mange gode råd og ideer på banen, uden at det gør dem klogere på hvad det er de konkret skal forandre i undervisningen.

Men læsevejledere er netop ikke klassiske eksperter der er fuldtids-beskæftigede med fagområdet, og som kommer udefra med svarene. Derimod kan de måske gøre en dyd ud af det de netop er: Kolleger der fungerer i den samme praksis som de lærere de vejleder – med en særlig viden om læsning. Læsevejledning handler ikke om at overføre viden fra en vidende læsevejleder til en uvidende lærer. Det handler snarere om at der er en kollega der har en særlig mulighed for at følge med i og kvalificere lærernes udvikling af viden i undervisningen – at være en kvalificeret "medpraktiker".

Evalueringen peger på at læsevejlederfunktionen i casekommunen netop ikke må blive en ekspertfunktion i den forstand at ansvaret for skolens viden om læsning kan "parkeres her". Al effektivitet må ikke isoleres til at skolens læsevejleder har "de vises sten". Læsevejlederfunktionen betegner netop mere end arbejdsopgaverne hos den eller de der har titlen.

Derfor er det også afgørende at den faglige spydspidsfunktion bruges som anledning til organisatorisk læring, ikke til "ansvarsparkering". Hvis funktionen bruges til at man kan sende ansvaret videre til læsevejleder som så kan sende det videre til dansklærer, vil der i alle led lettere komme fokus på at man kan forsvare sig og forklare mangelfulde resultater ved at henvise til alle andre forhold end dem man selv har indflydelse på.

Derimod kan det være en effektiv vej til udvikling hvis den bruges som anledning til at der skabes nye "læringsrum"

på skolen og i kommunen – hvor bl.a. forvaltning, skoleledelse, læsevejleder og lærere har et fælles ansvar for at belyse elevers læseudvikling og udforske de dilemmaer og udfordringer der opstår i arbejdet med at gøre eleverne til gode læsere.

Rapporten: "Viden der forandrer. Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn" kan downloades fra Danmarks Evalueringsinstituts hjemmeside www.eva.dk

Værd at overveje om klasselæsekonferencer

EVA's evaluering konkluderer blandt andet at klasselæsekonferencen i casekommunen er udspændt mellem forskellige formål som i praksis kan være svære at opfylde på samme tid. Derfor kan det være en god ide at afklare og diskutere:

- Hvornår læsekonferencen primært har et konkluderende og besluttende sigte, og hvornår den også skal opfylde et mere undersøgende og reflekterende formål. Det reflekterende sigte fordrer at læsekonferencen giver plads til en udforskende samtale, og at denne ikke "overdøves" af kravet om at kunne dokumentere konklusioner og beslutninger.
- Om læsekonferencen først og fremmest drejer sig om evaluering og udvikling af danskundervisningen eller om opbygning af et samarbejde blandt alle klassens lærere omkring elevernes læseudfordringer. Hvis man vælger sidstnævnte som en vej til at fremme elevernes læseudvikling, kræver det at faglærernes deltagelse i læsekonferencen rent faktisk prioriteres.
- Om læsekonferencen primært er et supplerende specialundervisningsforum der skal sikre fokus på de elever der har læsevanskeligheder, eller om den først og fremmest er et didaktisk forum med fokus på undervisningsspørgsmål. Det første kræver at læsekonferencen eksplicit tænkes sammen med processer i skolens støttefunktioner. Det sidste kræver at gennemgangen af enkeltelevers resultater ikke optager mere af læsekonferencens tid end at det er muligt at bruge dem som afsæt for at diskutere undervisningsspørgsmål som helhed.
- Hvad skolelederens rolle er i klasselæsekonferencen: Er han eller hun primært mødeleder, beslutningstager eller observatør? Formålet med læsekonferencen skal harmonere med skolelederens rolle. Hvis en læsevejleder fx har et undersøgende og reflekterende sigte med samtalen på læsekonferencen, kan det være kontraproduktivt hvis skolelederen konstant føler sig forpligtet til at drive dagsordenen videre og drage konklusioner.

Anmeldelse af Håndbog i læsevejledning – teori og praksis

AF HELLE HOLTEN, LÆSEKONSULENT, PPR KALUNDBORG KOMMUNE

*Håndbog i læsevejledning
- i teori og praksis*
Jørgen Frost (red.)
Dansk Psykologisk Forlag, 2009

Bogen introduceres som en håndbog (og sikke en moppedreng!) ikke bare for læsevejledere, men også for både kommunal ledelse, skoleledelse og lærere. Det er dog ikke kun på grund af omfanget, at den ikke er til at komme udenom. Alt i alt kommer håndbogen rundt om mange centrale emner af betydning for læsevejlederen.

Jørgen Frost skriver i introduktionen, at det på grund af hans faglige tilknytning til både Norge og Danmark har været muligt at vælge relevante fagfolk fra en bredere faggruppe. I praksis betyder det, at der udover Jørgen Frosts egne tre kapitler også er kapitler af seks nordmænd, alle med tilknytning til Universitetet i Oslo eller Bredtved Kompetansesenter: Rune Aigeltinger, Bente Eriksen Hagtved, Bjørgulv Høygaard, Solveig-Alma Halaas Lyster, Kjell Skogen og Turid Utgård; og af tolv danskerne: Merete Brudholm, Lena Bülow-Olsen, Annette Christiansen, Cecilie Falkenberg, Ulla Hansen, Steen Hilling, Jette Løntoft, Sigrid Madsbjerg, Leif Ørsted Petersen, Lis Pøhler, Otto Sørensen og Vibeke Vinther, der repræsenterer praksisfeltet som enten lektor, læsekonsulent, pædagogisk konsulent, læsevejleder, skoleinspektør, psykolog, lærer eller talepædagog. Bag i bogen kan man læse om forfatterne – dog ikke om Cecilie Falkenberg. Hun er ved en fejltagelse ikke kommet med. Det bliver der rettet op på i næste udgave, hørte jeg ved receptionen som Nationalt Videncenter for Læsning og forlaget afholdte i anledning af bogens udgivelse.

Bogen falder i to dele. I første del beskrives generelle forhold vedrørende læsevejlederen. Her lægger Jørgen Frost ud med et bud på formålet med læsevejlederen:

Formålet er at sikre, at alle elever udvikler tilfredsstillende færdigheder i læsning i forhold til deres alder og potentiale. Formålet er desuden at reducere gruppen af elever med vanskeligheder i læsning til et minimum.

Der findes ikke et centralt udformet formål, så jeg kunne godt forestille mig at tage udgangspunkt i Jørgen Frosts bud, når der på kommunalt plan skal udformes et formål; men jeg vil vælge kompetencer i stedet for færdigheder, og elever i læsevanskeligheder frem for elever med vanskeligheder i læsning. Det undrer mig, at han ikke gør det samme, når han ellers lægger vægt på at omtale eleven som aktør og byder ind med *gradvis intensivering* og *tilpasset undervisning* som mulige svar på problematikken omkring inklusion og i øvrigt har et læringssyn, der hviler på sociokulturel teori.

Jørgen Frost fortsætter med sit syn på læsevejlederens opgaver, som udmøntes i et eksempel på en funktionsbeskrivelse, og han påpeger, at skolelederen har et stort ansvar i forhold til at legitimere læsevejlederrollen og bevilge den nødvendige tid, for læsevejlederens opgaver må ses i sammenhæng med de ressourcer, skolen vil bruge på indsatsen. I kapitel fire får vi en skoleleders tanker om læsevejlederrollen, og de er gode, så dem vil jeg straks anbefale alle skoleledere at læse. Læsevejlederrollens seriositet afhænger af kommunens vilje til at gribe fat i problemerne og gøre noget konstruktivt for at løse dem, fastslår Jørgen Frost. Derfor bør optagelse på læsevejlederuddannelsen være betinget af, at kommunen har udarbejdet en plan, som sikrer, at læsevejlederen kan fungere efter hensigten.

(s. 21). Sådan! Her er stof at hente både for læsevejlederen, der skal forhandle tid til opgaven og for læsekonsulent, der skal medvirke til udformning af en kommunal sprog- og læsepolitik, der udmøntes i en handleplan.

Læsevejlederen må vide noget om innovation og vejledning, skriver Jørgen Frost, og der er et kapitel om hvert tema, hvilket begrundes med, at de ikke er en del af den danske læsevejlederuddannelse (s.17). Dette må siges at være en sandhed med modifikationer, eftersom vejledning udgør en stor del af indholdet på modul 3 i læsevejlederuddannelsen, hvilket fremgår af kapitel 7, hvor Lis Pøhler gør rede for rammerne for læsevejlederens arbejde ved at gengive og kommentere relevante love og bekendtgørelser. Samme kapitel giver i øvrigt et godt overblik, og jeg er sikker på, at jeg ofte vil konsultere det i mit daglige arbejde. De to kapitler om innovation og vejledning er efter min mening lidt for tunge til en håndbog, og jeg fulgte ikke læsevejledningen, der anbefaler, at man læser første del sammenhængende og anden del efterhånden, som man får brug for at vide noget mere præcist om de enkelte temaer. Jeg læste introduktionen, kapitel 1 og gik så i stå i kapitel 2, hvorefter jeg sprang rundt i både del et og to efter lystprincippet – det fungerede glimrende.

Anden del beskrives som den didaktiske del og består af 13 kapitler, der for langt de flestes vedkommende er af god kvalitet. De to første kapitler har fokus på matematik, resten omhandler centrale temaer af betydning for læsevejlederens arbejde. Med det fokus der for tiden er på læseforståelse, har jeg valgt at fokusere på tre kapitler, som jeg

finder særligt væsentlige for læsevejledernes arbejde lige nu. Merete Brudholms kapitel: *Læsning i alle fag* beskriver et udviklingsprojekt i Frederiksberg Kommune, hvor det at gøre læsning til alle læreres ansvar samt det at undervise i læseforståelse i alle fag er fokusområder. Endvidere er der et forslag til, hvordan man på den enkelte skole kan komme i gang med et lignende projekt. Her er nyttig viden og inspiration til arbejdet med at udarbejde en lokal handleplan.

Ordforrådet hænger nøje sammen med udviklingen af læseforståelsen, og både i forhold til arbejdet med læseforståelsen generelt og med henblik på opfølgning på den obligatoriske sprogscreening i børnehaveklassen, der indføres fra august 2009, vil der være god hjælp at hente i Solveig-Alma Hallaas Lysters kapitel om ordforråd og læseudvikling. Her redegøres der for nogle af de teorier og den empiri, som er knyttet til børns ordforrådsudvikling. Lyster skriver, at der er stor forskel på omfanget af fireårige børns ordforråd og den forskel vokser i løbet af skoletiden. Hun fremhæver, at børnehave og skole har et stort ansvar for at iværksætte en forebyggende indsats. Det er vigtigt, at der arbejdes med både bredden og dybden af ordforrådet, og en dybere indsigt i ords betydning udvikles ikke alene gennem definitioner eller ved at lære ordene isoleret. Orddefinitioner

og forklaringer bør støttes af konkrete handlinger, synonymer, antonymer, tegninger med mere. Hun understreger, at det er vigtigt, at arbejde systematisk med udviklingen af elevernes ordforråd og i kapitlet er der mange konkrete forslag til dette arbejde.

Af PISA Etnisk 2005 fremgår det, at 53 % af elever med ikke-vestlig baggrund forlader skolen uden en funktionel læsekompetence. I Annette Christiansen og Jette Løntofts kapitel: *Tosprogede elever i læseundervisningen* fremhæves læsevejlederen som en nøgleperson i løsningen af denne problemstilling, fx ved at inddrage de tosprogede elevers særlige undervisningsbehov i skolens handleplan og ved at vejlede specifikt både på lærer- og elevniveau. I kapitlet henvises til to danske undersøgelser, der begge viser, at et begrænset dansk ordforråd er en væsentlig faktor i forhold til de to-sprogedes manglende funktionelle læsekompetencer. Der er mange konkrete anvisninger til arbejdet med udvikling af ordforråd og læseforståelse, som man kan have gavn af – også hvis man ikke underviser tosprogede elever,

Lidt for enige?

Jørgen Frost taler for at arbejde ud fra et kombineret læsesyn i en afbalanceret metodik, og han henviser til sin egen metode *helheds læsning*, hvilket stort set samtlige bidragydere, der henviser

til en metode, også gør. Kigger man på litteraturhenvisninger, så henviser Jørgen Frost til en enkelt undersøgelse af Borstrøm & Elbro, ellers er det kun i kapitlet: *Tosprogede i undervisningen*, der henvises til litteratur af Elbro. Til sammenligning henvises der i 10 kapitler til litteratur af Jørgen Frost. I dag er Frost og Elbro vel de to mest markante skikkelser inden for dansk læseforskning, og eftersom bogen er en *håndbog* i læsevejledning, mener jeg, at det ville være en fordel, hvis referencerne til dem havde været mere ligeligt fordelt. Dette understøttes af, at der i Bråten's bog *Læseforståelse* henvises til en undersøgelse, der viser, at hvis man læser flere delvis modstridende tekster om et emne (multiple tekster), så udvikler man en dybere forståelse af temaet. (s.179)¹. Jeg kunne derfor godt ønske, at der ikke bare var valgt forfattere på tværs af landegrænser, men også i større udstrækning på tværs af læringssyn.

Der er et trut fra den ene grand old man i dansk læseforskning til den anden: *Ikke for at lære børnene at læse gennem direkte instruktion, men på en naturlig måde for konkret at kunne demonstrere sammenhængen mellem talesprog og skriftsprog.* (s. 296). Tidligere har vi også set trut den anden vej, og ja deres ståsted er forskelligt, men hvor uenige er de i grunden? Er det måske mest vægtningen af direkte instruktion og en mere konstruktivistisk læringsteori, der skiller vandene? Eftersom jeg er enig med Mads Hermansen, når han siger: *God undervisning vil være en pendlen mellem aktiviteter, hvor der arbejdes i både reflektive – og ikke-reflektive registre af læring,*² ville jeg sidde på første række til en debat imellem de to.

Noter:

¹ Bråten og Strømsø: *Forståelse af multiple tekster* i Bråten, Ivar (Red.). *Læseforståelse – Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. 2008 forlaget Klim.

² <http://www.madshermansen.dk/Forudsætning.htm>



Læsning som middel til udvikling af tosprogede elevers sproglige kompetencer

AF ANNE LETH PEDERSEN, FAGLEDER FOR DET LÆSEPÆDAGOGISKE OMRÅDE PÅ RÅDGIVNINGS- OG STØTTE-CENTRET, AARHUS UNIVERSITET

Ifølge en del undersøgelser har den almindelige grundskoleundervisning, som giver flertallet af elever med dansk baggrund gode læsekompetencer, ikke samme virkning på flertallet af elever med anden sproglig og kulturel baggrund. I denne artikel diskuteres mulige årsager til tosprogede elevers manglende læseudvikling og mulige pædagogiske tiltag skitseres. Men først vil der kort blive redegjort for nogle undersøgelser, som viser problemets størrelse.

Tosprogede unge i det danske uddannelsessystem

Den kategori af tosprogede, som denne artikel omhandler, er unge i folkeskolens ældste klasser, der mere eller mindre er vokset op med to sprog – dansk i skolen og et ikke-vestligt modersmål i hjemmet. Disse unge menneskers sproglige udvikling har således været underlagt et andet grundvilkår end det, der gælder for unge, hvis skolesprog og hjemmesprog er identisk.

I 2005 blev der lavet en såkaldt PISA-Etnisk undersøgelse, som er publiceret i rapporten *PISA Etnisk 2005 Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasser i Danmark 2005*. I undersøgelsen deltog 3.974 9. klasseselever, hvoraf ca. 1.200 havde en anden etnisk baggrund end dansk. Undersøgelsen viste, at 1. generationsindvandrere fra ikke-vestlige lande klarede læseprøverne til et niveau svarende til 80 % af de danske elever, og 2. generationsindvandrere til et niveau svarende til 83 %. Korrigerede man for sociale forskelle, var forskellene mindre, men stadig tydelige. Undersøgelsen viste desuden, at mens man blandt danske elever har ca. 18 % kritisk svage læsere, dvs. elever, der ikke kan forventes at kunne tage en uddannelse, så ligger tallet for kritisk svage læsere hos grupper med andet modersmål end dansk mellem 40 % og 65 %.

Ligeledes i 2005 blev der foretaget en undersøgelse af tosprogede studerendes studieeffektivitet på Aarhus Universitet. I denne undersøgelse deltog 153 studerende, hvoraf 50 % var tosprogede fra ikke-vestlige lande. Denne undersøgelse er publiceret i rapporten: *Studieeffektivitet og sproglige kompetencer*. Undersøgelsen viser, at studerende med anden sproglig og kulturel baggrund end dansk, men med en dansk adgangsgivende eksamen, har en studieeffektivitet, der svarer til 60% af den man finder hos medstuderende, som har haft sammenfaldende skolesprog og hjemmesprog. Det gælder dels studerende med dansk baggrund, og dels den gruppe af tosprogede studerende, der har adgangsgivende eksamen fra deres hjemland.

En mindre ordforrådsundersøgelse foretaget i 2000 viste desuden, at en gruppe HF-elever med mellemstlig baggrund havde et markant mindre ordforråd end elever med dansk baggrund i en 9. klasse. Undersøgelsen som helhed er upubliceret, men dele er offentliggjort i ovenstående rapport om studieeffektivitet på Aarhus Universitet. Undersøgelsen viste, at eleverne med indvandrerbaggrund kun gav et svar, der var rigtigt eller nogenlunde rigtigt ved 40 % af ordene, mens det tilsvarende tal for de 4 svageste danske elever

var 62 %, og for resten af denne 9. klasse var det 85 %.

Ovenstående undersøgelser tyder på, at det danske skolevæsen hidtil har haft svært ved at give elever med anden sproglig og kulturel baggrund end dansk de samme studiekompetencer, som det har givet elever med dansk baggrund. PISA-Etnisk og undersøgelsen på AU peger desuden på, at der ikke kun er tale om et simpelt sprogligt problem, som blot kan løses med mere dansk. PISA Etnisk viser f.eks., at der ikke er markant bedre læsekompetencer hos elever med anden sproglig og kulturel baggrund, hvor der tales dansk i hjemmet, end hos dem, hvor der ikke gør, og AU-undersøgelsen viser, at studerende, som har adgangsgivende eksamen på deres modersmål, klarer sig lige godt enten modersmålet er dansk eller ej. I det følgende vil forskellige forudsætninger for udvikling af sproglige studiekompetencer derfor blive diskuteret.

Hverdagssprog og uddannelsessprog

Ifølge den canadiske forsker Jim Cummins er megen undervisning for tosprogede elever forblevet virkningsløs, fordi lærerne ikke har opdaget, at de tosprogede elevers sproglige kompetencer ikke var tilstrækkelige til at udføre de opgaver, som de blev bedt

om i skolen. Lærerne har vurderet de tosprogede elevers sproglige kompetencer ud fra disses ofte velfungerende basale mellem menneskelige sprog, her kaldet hverdagsprog, og ikke ud fra de sproglige kompetencer, som er knyttet til skole og uddannelse, her kaldet uddannelsessprog.

Jim Cummins påpeger betydningen af at skelne mellem ovennævnte to sprog, når tosprogede elevers sproglige færdigheder og kompetencer skal vurderes. Der er nemlig ingen garanti for, at elever, der mestrer hverdags sproget, også har de sproglige kompetencer, der kræves i skolen. Det gælder f.eks. sproglige kompetencer knyttet til sammenligninger, klassificeringer, vurderinger og logiske følgeslutninger. Cummins' undersøgelser viser således, at selv om tosprogede på boldbanen og i frikvartererne taler et flydende, korrekt og nuanceret sprog, så kan det vise sig, at de har store problemer i forbindelse med en uddannelse. Det sprog, som måske nok giver succes og prestige og en ligeværdig kommunikation i hverdagen, er altså ikke tilstrækkeligt i forbindelse med uddannelse. Hverdags sproget, som han kalder BISC (Basic Interpersonal Communicative Skills), er et sprog, hvor de lingvistiske virkemidler ikke står alene, men suppleres af f.eks. kropssprog og intonation, og hvor kontekst ofte er givet af den ydre situation, mens uddannelsessproget, som han kalder CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), i langt højere grad er kontekstafhængigt og dermed i højere grad baseret på de lingvistiske virkemidler. Følgende case kunne være en bekræftelse på Cummins teori om de to sprog.

En tosproget 1.g-elev med vietnamesisk baggrund, født og opvokset i Danmark og med et flydende talesprog uden accent, bliver bedt om at læse første side i Johannes V. Jensens roman: Kongens fald. Han læser den hurtigt og tilsyneladende uden problemer. Læreren spørger derefter, før den egentlige dialog om en mere overordnet forståelse af teksten, om der er noget sprogligt eleven ikke har forstået. Han svarer: "Jeg forstår overhovedet ingenting!" Med dette svar er læreren i den

umiddelbare situation sat skakmat.

I det følgende gennemgås nogle væsentlige forudsætninger for, at ikke kun BICS men også CALP udvikles, og dermed forhåbentligt også for at situationer lig den i ovenstående case kan undgås.

CALP og læseudvikling

Faglig herunder litterær læsning og læseforståelse kræver sproglige kompetencer af den art Cummins kalder CALP. Kort fortalt drejer det sig om kompetencer knyttet til 3 faktorer, som læseforståelse grundlæggende er afhængig af. De tre faktorer er: 1) Kendskab til og kompetencer inden for det anvendte sprogs lingvistiske virkemidler fra fonologi over ortografi til semantik. 2) Kendskab til det domæne eller den diskurs, som teksten skal forstås i og ud fra. 3) Kompetencer inden for de meningsskabende kognitive strategier, som medfører, at der genereres forståelse.

De tre faktorer forbindes via kognitive processer i arbejdshukommelsen, hvor forskellige informationer fastholdes, mens de bearbejdes. F.eks. fastholdes netop afkodede ord, mens der ved hjælp af sproglig viden, tekstforståelse og omverdensforståelse, som er hentet fra langtidshukommelsen, foregår sproglige analyser og afgørelser, hvorved der skabes mening i sætning og tekst. Læseforståelse er således en associativ og kreativ læringsproces, forstået således at der i læseprocessen forbindes allerede eksisterende viden med ny information hentet i teksten. På denne måde revideres og/eller udbygges den eksisterende viden; dvs. der foregår læring.

De svage læsekompetencer som f.eks. Pisa-Etnisk har afsløret hos et flertal af tosprogede elever i danske 9. klasser kan skyldes svagheder inden for alle 3 ovennævnte læsefaktorer, men i mange undersøgelser har det vist sig, at den svage læseforståelse især skyldes svaghed eller udeblivelse af faktor 3, den meningsøgende læsning, som er nødvendig inden for CALP. Et sådant problem er under alle omstændigheder alvorligt, fordi svaghed i disse processer



ikke umiddelbart kan kompenseres ved hjælp af de to andre faktorer. Er det derimod faktor 1 eller 2, der er mindre udviklet, er det som regel muligt at kompensere ved hjælp af de faktorer, der er bedre udviklet, dog med konsekvenser for enten læsehastighed eller præcision i forståelse. Når f.eks. udenlandske studerende med adgangsgivende eksamen fra hjemlandet klarer sig så godt som AU-undersøgelsen viser, kan det skyldes, at de kompenserer for svage dansksproglige kompetencer (faktor 1) ved hjælp af de kompetencer inden for kognitivt meningskabende strategier, som de har udviklet på modersmålet, (faktor 3).

Automatiserede læseprocesser

Som nævnt forbindes og kontrolleres de kognitive processer, som indgår i læsningen, i et kognitivt system, kaldet arbejdshukommelsen. For at illustrere dette system har Hitch og Baddeley i 1972 udviklet en model, som nedestående beskrivelse bygger på. Modellen opererer med tre elementer, hvoraf de to er involveret i visuel og fonologisk afkodning og kortvarig lagring af tekst. Det tredje element, kaldet eksekutivfunktionen, er ansvarlig

for de kontrollerende processer, som bl.a. er knyttet til læsningens menings-skabelse. Ifølge en udvidet model, udviklet af K.A. Ericsson og W. Kintsch i 1995, sørger et fjerde element, kaldet langtidshukommelsen, desuden for, at relevant baggrundsviden aktiveres og bringes i kontakt med de netop afkodede og korttidslagrede informationer, og eksekutivfunktionen kombinerer nyt og gammelt i de menings-skabende processer.

Meningsskabende kognitive processer, som altså er en væsentlig del af de kognitive sproglige kompetencer i Cummins' CALP, er meget kognitivt krævende, og jo højere man kommer op i uddannelsessystemet, jo mere krævende er de. Det skyldes flere forhold, bl.a. at teksterne bliver mere og mere uafhængige af kontekst, at de faglige sammenhænge, der viderefremmes i skolebøger m.m. bliver mere og mere komplicerede, og derfor afhængig af et stadig mere kompliceret sprog, og endelig at det gennem skoleforløbet forventes, at selve læsningen i højere og højere grad medfører indlæring af fagligt stof. Da ovennævnte kognitive processer er knyttet til den ovenfor beskrevne eksekutivfunktion i arbejdshukommelsen. Men fordi arbejdshukommelsens kapacitet er meget begrænset, er det af stor betydning for udviklingen af uddannelsessproget, at en del af læsningens grundlæggende processer er blevet helt eller delvist automatiseret tidligt i skoleforløbet, så de ikke beslaglægger eksekutivfunktionen. Hos tosprogede elever er der imidlertid stor risiko for, at denne automatisering ikke er sket.

I de tidlige skoleår har læseundervisningen til formål at automatisere simple læseprocesser inden for især faktor 1. Målet er således en læseudvikling fra kontrolleret bevidst afkodning og forståelse af ord, fraser, sætninger og tekststykker til automatiseret afkodning og forståelse af tilsvarende enheder, og midlet er læsning af rigelige mængder tekster, som ikke er kognitivt krævende. Læses der kun lidt, måske fordi der ikke læses dansk hjemme, vil automatiseringen på dette niveau efter al sandsynlighed udeblive. En sådan manglende automatisering hos tosprogede elever i skolens yngste klasser kan være første skridt i retning af udvikling til svage læsere.

Senere i skoleforløbet, hvor automatiseringen også hænger sammen med det fjerde element i arbejdshukommelsen, nemlig langtidshukommelsen, kræver automatiseret læsning bl.a. automatisk aktivering af et bredt og dybt ordforråd og tilsvarende af en mere eller mindre paradigmatisk baggrundsviden. På dette tidspunkt i skoleforløbet er der derfor stor risiko for, at en del tosprogede elever bliver koblet endnu mere af læseprocessens automatisering, fordi disse forudsætninger ofte ikke er til stede hos tosprogede elever.

Udover disse helt grundlæggende automatiseringsproblemer, som karakteriserer alle svage læsere, kan der også opstå arbejdshukommelsesproblemer direkte knyttet til tosprogetheden. F.eks. findes der en amerikansk undersøgelse fra 2007 af M. Kaushanskaya og V. Marian, som viser, at den tosprogede under læsning ufrivilligt aktiverer ord, fonologisk og semantisk,

fra såvel andetsproget, som læsningen foregår på, som fra modersmålet, hvorved arbejdshukommelsens eksekutivfunktion skal fravælge det, som uønsket bliver aktiveret fra modersmålet. Denne fravælgelse tager kapacitet fra den begrænsede arbejdshukommelse og dermed forstyrrer og/eller forsinkes læseprocessen.

Tilsammen kan man konkludere, at et flertal af elever med anden sproglig og kulturel baggrund i Danmark vil have sværere ved at få automatiseret deres læseprocesser end deres kammerater med dansk baggrund. Det er dog, som det vil fremgå senere, ikke det samme, som at det ikke kan lade sig gøre, hvis undervisningen fokuserer på at øge bevidstheden om læsestrategier og på at øge elevernes sproglige opmærksomhed. Der er oven i købet undersøgelser, som viser, at studerende med to ligeværdige sprog har en større arbejdshukommelseskapacitet under læsning, end såkaldt et-sprogede studerende har. For disse studerende har tosprogetheden medført en øget sproglig opmærksomhed, som muligvis kan medføre om ikke fuldt automatiserede så dog præcise menings-skabende processer. Tosprogede med to fuldtudviklede ligeværdige sprog er imidlertid ikke emnet for denne artikel.

Nærmeste udviklingszone

I forrige afsnit blev mulighederne for læseudvikling analyseret med udgangspunkt i de kognitive processer, der er knyttet til arbejdshukommelsen, og i dette afsnit vil den tilsvarende problemstilling blive analyseret ud fra teorien om nærmeste udviklingszone samt undervisningens og motivationens indflydelse på denne.

Nærmeste udviklingszone er et begreb indført af den russiske psykolog Vygotsky i begyndelsen af 1900-tallet, og det er siden flittigt brugt og videreudviklet af andre psykologer og pædagoger. Her vil begrebet blive brugt om den læring, som det ved hjælp af undervisning er muligt at opnå for en given elev på et givent tidspunkt. Grænsen for udviklingszonen er afhængig af elevens aktuelle videns- og kompetenceniveau, af den undervisning, som læreren tilbyder eleven, og af den motivation, som eleven går ind i læringsprocessen med.



Som tidligere antydnet er mange tosprogede svage læsere, hvis talesprog er flydende og på niveau med deres kammeraters, blevet betragtet som sprogligt ligestillede også i undervisningssammenhænge. Dette er sket til trods for, at deres lingvistiske formåen og aktuelle baggrundsviden ikke var tilstrækkelig udviklet til, at de kunne danne mening i de tekster, de skulle læse i skolesammenhæng. En sådan fejlvurdering kan medføre, at undervisningen bliver tilrettelagt med henblik på en anden udviklingszone, end den der kan føre til læring hos de tosprogede svage læsere.

Den manglende skelnen mellem hverdagsprog og uddannelsessprog får dermed den konsekvens, at eleverne bliver betragtet som dumme og/eller dovne, når de ikke kan følge med i den faglige kommunikation. De bliver derfor ikke kun sat uden for den kommunikation, der består i at kunne læse og forstå en skreven tekst, men også uden for den kommunikation, som foregår i klassen.

Den negative spiral, som ovenstående eksempel illustrerer, medfører desuden, at afstanden mellem den læring, som den aktuelle undervisning i klasselokalet sigter mod, og den tosprogede elevs nærmeste udviklingszone for læring, hastigt forøges. I denne undervisningssituation vil både elevens og lærerens motivation for at få en meningsfuld kommunikation til at fungere blive mindre og mindre, og elevens nærmeste udviklingszone for læring vil yderligere fjerne sig fra den af læreren intenderede læring. Den negative spiral fortsætter, hvis ikke der findes på noget, som kan bryde mønstret, og dette noget skal medføre, at eleven bliver motiveret for at indgå i de meningsskabende processer, som er nødvendige for læring.

Ideer til hvordan man kan bryde den negative spiral kan findes inden for sociolingvistikken. F.eks. understreger den canadiske sociolingvist N. Peirce andetsprogstilignelsens afhængighed af den sociale og kulturelle kontekst ved at bruge udtrykket *investering* i stedet for *motivation* i den forbindelse. Ifølge Peirce vurderer tosprogede elever udbyttet af deres investering i uddannelsessproget i forhold til det udbytte i form af social og/eller intellektuel anerkendelse, som investeringen giver.

Måske investerer de unge ubevidst flere ressourcer i det sociale samvær på boldbanen end i udvikling af uddannelsessprog i skolen, fordi investeringen på boldbanen giver højere social prestige end en tilsvarende investering i skolen. Skal udviklingen vendes, kræver det formodentligt, at de tosprogede elever oplever, at investeringen i skolearbejde giver et positivt afkast – f.eks. i form af anerkendelse og/eller tro på en uddannelse.

Læsning som middel for udvikling af kognitive sproglige kompetencer

Dette afsnit foregiver ikke at kunne forsyne lærerne i grundskolens ældste klasser med redskaber og strategier, som sikrer succesfuld læring hos de tosprogede elever, der i udgangspunktet er meget svage læsere. Det beskedne mål er blot at inspirere lærerens fantasi til selv at finde på strategier, der kan medvirke til at udvikle disse elevers sproglige kompetencer.

Idé 1: Udredning af klassens læsekompetencer

Første idé handler om udredning af hele klassens læsekompetence, fordi undervisning, som har til mål at ramme alle elevers nærmeste udviklingszone, forudsætter, at der foretages en form for udredning af den viden, de kompetencer og den motivation, som klassens elever går ind i undervisningen med. Til en sådan udredning hører en række vurderinger: 1) En vurdering af elevernes sproglige kompetencer herunder de tre, der indgår i læsning (se CALP og læseudvikling), 2) en vurdering af variationen i sproglig og kulturel baggrund i klassen, og 3) en vurdering af de motivationer og barrierer for læring, der befinder sig i klasseværelset. Målet med udredningen er at øge ikke kun lærerens, men hele klassens motivation for at gå ind i et fælles projekt, og metoden er at flytte elevernes fokus fra rigtigt/forkert til deres motivation og strategier. Følgende forslag relaterer til demoudgaven af nationale læsetest for 8. klasse, som ligger på <http://evaluering.uvm.dk>

1. Introducer testen og testning generelt ud fra f.eks. følgende spørgsmål:

Hvad er formålet, og hvad kræver det af baggrundsviden, arbejdshukommelse, valgstrategier og selvtillid – at give rigtige svar? Diskuter med hele klassen og find metoder til at få ALLE til at gå ind i diskussionen.

2. Gennemgå testspørgsmålene ét for ét med hensyn til mulige strategier og krav til baggrundsviden.

NB: Formålet med 1 og 2 er at flytte fokus fra test til læring.

Et af testspørgsmålene har overskriften *Ordets betydning*, hvor grisk skal bestemmes som synonym for et af fem foreslåede ord: grim, grådig, grålig, farlig og gris. Som det fremgår begynder de 4 ord med gr ligesom grisk, dvs. der er en vis grad af fonologisk lighed. Her er det sandsynligt, at tosprogede elever gennemsnitligt vil klare sig dårligere end de danske elever, fordi der er en tendens til, at man bruger to forskellige strategier afhængigt af, om man skal bestemme et ords betydning inden for eller uden for sit modersmål. Uden for anvendes ofte fonologiske strategier og inden for semantiske strategier. Altså er det ikke usandsynligt, at en del tosprogede elever vil sætte kryds ved gris, mens en dansk elev aldrig ville vælge denne løsning – den er simpelthen ikke en mulighed. Des dybere man kender et sprog, des lettere er det at bruge udelukkelsesmetoden, når man vælger. Dvs. at for dansksprogede elever behøver et rigtigt svar ikke at betyde, at vedkommende kender ordet. Sandsynligvis bruger mange dansksprogede elever imidlertid af og til den fonologiske strategi, når de bliver sat over for lignende tests på engelsk, og de kender dermed godt metoden. Ud fra denne fælles viden kunne der dannes et fælles grundlag for at diskutere strategier, som udvikler et dybere ordforråd.

En anden test har overskriften: *Gåde*. Her defineres et dyr ved hjælp af 8 hovedsætninger, og opgaven er at vælge, hvilket af 5 dyr der bliver defineret. Igen kan man redegøre for og diskutere, hvad denne opgave kræver af læse- og baggrundskompetencer. Hovedsætninger er syntaktisk simple, men undersøgelser viser, at det tager

betydeligt længere tid og er mere krævende for arbejdshukommelsen at læse opremsning af hovedsætninger, hvor et bestemt subjekt gentages, end at læse sætninger, hvor subjektet erstattes af pronominer eller af relative pronominer. Her vil det igen være muligt at anerkende de tosprogedes særlige vanskeligheder ved at understrege, at det er mere krævende for arbejdshukommelsen at læse på et sprog, der ikke er modersmål, end på modersmålet. Referencen til fremmedsprogsindlæring vil igen være relevant for at få en fælles diskussion af, hvilke strategier, der kan kompensere for belastning af arbejdshukommelsen.

3. Lad eleverne udføre testen og efterfølgende diskutere hvilke strategier, de faktisk brugte og hvorfor. Ovenstående råskitse til en plan for udredning af klassens læsekompetencer kan samtidigt betragtes som første fase i en inkluderende undervisning, hvor fokus lægges på strategier og forventningsafstemning eleverne imellem og mellem lærer og elever. Udredningens funktion skal således være at fremme

de tosprogedes motivation for at deltage i det fællesprojekt, som undervisning som regel foregiver at være.

Idé 2: Intensiv læsning

Anden idé handler om intensiv læsning forstået som læsning, der bevidst analyserer tekstens lingvistiske virkemidler for at opnå præcis forståelse med hensyn til f.eks. definitioner, sammenligninger, klassificeringer, vurderinger og logiske følgeslutninger. (Se under afsnittet Hverdagssprog og uddannelsessprog). Som inspiration til hvordan man kan bruge intensiv læsning til at udvikle de sproglige kompetencer gennemgås kort et eksempel fra en faktisk udført undervisning i et læseværksted for 10 1. HF-elever med mellemstlig baggrund. Det nævnte læseværksted havde netop til formål at øge disse elevers sproglige kompetencer for derved at inkludere dem bedre i deres stamklasser; men undervisningen foregik altså ikke i stamklasserne. I udgangspunktet kunne elevernes sproglige kompetencer – med Cummins terminologi – karakteriseres som tilfredsstillende BISC og svag CALP.

I det konkrete eksempel læste eleverne et uddrag af Egils Saga for ad den vej at styrke deres deltagelse i den efterfølgende historieundervisning. Motivationen for dette valg var i udgangspunktet negativt, idet eleverne havde sagt, at de hadede vikinger. På spørgsmålet, hvorfor de hadede vikin-gerne, svarede de: *Fordi vi ingenting forstår*. Altså det samme svar, som den vietnamesiske dreng havde givet; blot på et andet spørgsmål.

Med udgangspunkt i den betydning baggrundsviden har for læseforståelsen, blev deres uerkendte baggrundsviden aktiveret via et 3-spaltet skema. Den første spalte skulle indeholde, hvad de faktisk vidste, at de vidste om vikingerne. Udsagn om, at de intet vidste, blev ikke accepteret, men udfordret. Anden spalte skulle indeholde det, de troede, at de vidste, og som de gerne ville have bekræftet eller afkræftet, og tredje spalte skulle indeholde spørgsmål, de ønskede at få besvaret. På baggrund af de udfyldte skemaer blev der iværksat en klassekommunikation, som inddrog elevernes egne



erfaringer med udvanding. Målet var at give disse mellemøstlige elever del i den kontekst og diskurs, som sagaerne skriver sig ind i, før de begyndte at læse. Ud over elevernes egne spørgsmål fik de som oplæg til læsningen nogle spørgsmål, som krævede, at de forstod visse tekstpassager ret præcist. Forstod de ikke sproget kunne de hjælpe hinanden, eller de kunne spørge læreren, som dermed fik mulighed for at indvie dem i visse lingvistiske virkemidler.

Lærers evaluering:

Motivationen blev større og større som dobbelttimen skred frem, og læsningen blev meningsfuld og meningsfuld. I forhold til nærmeste udviklingszone er der ingen tvivl om, at Egils Saga sprogligt lå helt ude i yderkanten, og at den kun kunne trækkes ind via kompensatoriske strategier og lidt assistance. På den anden side virkede det opløftende, at elever med meget svage læsekompetencer og lav selvtillid/motivation på 1 time opbyggede motivation og strategier nok til at kunne læse en så krævende tekst. Et andet problemfelt, som denne læsning ikke umiddelbart løste, var, at en væsentlig motivation for læsningen blev identifikation og ikke analyse. Nedenstående evaluering fra en af de deltagende elever viser dog, at identifikation ikke var eneste motivationsfaktor.

Elevevaluering:

Jeg har faktisk lært meget i dag om vikinger og deres erobringer. Så jeg kan være med i de næste historie timer, hvor jeg er sikker på hvad jeg siger.

Idé 3: Ekstensiv læsning

Ekstensiv læsning forstås her som hurtig og lystbetonet læsning af "bog efter bog", hvor læserens fokus er på fortællingen og ikke på sproget. Denne definition er i overensstemmelse med den måde ekstensiv læsning forstås på i bogen *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, hvori refereres en række undersøgelser, som alle viser, at ekstensive læseprogrammer resulterer i udvikling af generelle læsekompetencer. En del af undersøgelserne viser desuden, at programmerne kan resultere i eksplicit udvikling

af ordforråd og skrivekompetencer. Sammenhængen mellem ekstensiv læsning og udvikling i sproglige kompetencer hænger formodentligt sammen med, at den læsandes motivation for at få mening medfører, at han/hun læser meningsfulde, hvorved de meningsfulde læsekompetencer udfordres og udvikles.

På grund af ovenstående sammenhænge kan det være en god idé at foreslå de tosprogede elever læsestof, som de er motiveret for at læse og forstå, så de ikke bare læser, men læser meget. Følgende erfaring viser, at Kirsten Andersen og Holger Hermansens bearbejdede udgave af Martin Andersen Nexøs roman *Ditte Menneskebarn* for nogle elever virker stærkt motiverende for læselysten. Halvdelen af det hold HF-elever, som også blev nævnt under afsnittet Intensiv læsning, læste første bind på en eller to dage, hvorefter de tryglende bad om 2. bind. Dette er særligt bemærkelsesværdigt, fordi en ordforrådstest havde vist, at de kun kendte 40 % af indholdsordene i ovennævnte bog, og det er ellers almindelig anerkendt, at læseforståelse kræver kendskab til mindst 90 % af ordforrådet i en given tekst. Hvad forklaringen er på, at disse elever trods meget svagt ordforråd kunne få mening ud af bogen, kendes ikke, men måske var resultatet af ordforrådstesten misvisende, fordi ordene i testen var taget ud af konteksten, eller måske skyldtes den succesrige læsning, at historien er alment gribende, og at den desuden appellerer til visse indvandrere i deres identitetssøgen. Medvirkende til det gode resultat kan endelig være, at eleverne før de fik udleveret bogen, havde arbejdet med tilhørende arbejdshæfter for at opbygge baggrundsviden.

Konkluderende kan det i hvert fald siges, at nærmeste udviklingszone for læseforståelse ikke kun er afhængig af afkodningskompetencer, ordforråd, sproglige kompetencer og baggrundsviden, men også af motivation. Under alle omstændigheder er en elevs nærmeste udviklingszone for læring et fleksibelt fænomen, som kan udfordre lærerens fantasi.



Litteratur og links:

Day, Richard R. and Julian Bamford: *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press 1998

Kaushanskaya, Margarita & Viorica Marian: *Bilingual Language Processing and Interference in Bilinguals: Evidence*

From *Eye Tracking and Picture Naming*. *Language Learning*, March 2007, University of Michigan.

Laursen, Helle Pia: *Magt over sproget*. Akademisk Forlag. 2001

Nexø, Martin Andersen (bearbejdet af Kirsten Andersen og Holger Hermansen): *Ditte Menneskebarn*. Gyldendal uddannelse 2000.

Pedersen, Anne Leth: *Studieeffektivitet og sproglige kompetencer*. Aarhus Universitet, Rådgivnings- og støttecentret. 2006.

Snowling Margaret J. & Charles Hulme (ed.): *The Science of Reading. A Handbook*. Blackwell Publishing 2007
Tranæs, Torben (red.): *Indvandrere og det danske uddannelsessystem*. Rockwoolfondens forskningsenhed. Gyldendal. 2008.

<http://www.iteachilearn.com/cummins/>

<http://evaluering.uvm.dk>

Anmeldelse af: At læse i alle fag

AF INGER-LISE LUND, PÆDAGOGISK KONSULENT

At læse i alle fag

Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesen

(red.)

Klim, 2009

Så kom den endelig. Den danske udgave af *At læse i alle fag*. Den norske udgave har været på markedet siden 2006 og er formentligt allerede læst af mange. Bogen skal nok sætte skub i læsevejlederne så de sætter skub i faglærerne. Den er samlet set et overbevisende argument for et fælles fokus på elevers læseudvikling, og et argument for at lærere i alle folkeskolens fag skal være opmærksomme på og dygtige nok til at undervise i læsning af deres egne fags tekster og ikke kun undervise i deres fags stofområde. Elever har brug for at kunne tilegne sig fagligt stof på egen hånd – at udvikle læsekompetencer for at blive selvhjulpne på vejen til viden og kunnen, og derfor må dele af undervisningen også dreje sig om det. Undervisning i et fag skal indeholde systematisk læseundervisning i fagets tekster. *Hvorfor* der skal undervises, og i *hvad* behandles grundigt fra mange vinkler her i bogen, hvordan det kan gøres, er henvist til bogens sidste kapitel, men er oplagt som fokus i en kommende antologi for skolens faglærere.

Sprogbrugen i flere kapitler er ret sofistikeret og henvender sig udover til læsevejledere primært til lærere eller lærerstuderende med en danskfaglig baggrund. Det lukker lidt af for at også faglærerne vil opfatte bogen som et oplagt sted at søge viden om elevernes læseudvikling inden for øvrige fagområder. Endvidere er den danske udgave som udgangspunkt en oversættelse med tilføjelse af *dansk* hver gang der i originaludgaven står norsk, og som bibeholder alle norske teksteksempler. Det er visse steder lidt akavet, men man vænner sig til selv at omsætte eksemplerne til danske forhold.

Bogen er bygget op af enkeltstående artikler som hver for sig kan læses uafhængigt af de øvrige, men læses bogen kontinuerligt, hvilket der vel lægges op til ved at organisere artiklerne i nummererede kapitler, så ses en linje som går fra et overordnet og generelt perspektiv til et mere detaljeret, fra et makro- til et mikroniveau i tekster og fra et teoretisk syn til et mere praksisrettet syn på faglige felter. Nogle kapitler som 3, 6 og 7 er i særlig grad rige på teksteksempler. Meget bekvemt for læsningen er der krydshenvisninger mellem kapitlerne. Det er nyttigt når man ønsker et felt uddybet, og det får bogen til at fremstå mere sammenhængende. Overlapninger mellem kapitlerne er uundgåeligt, men i de fleste tilfælde tages det op i teksten med henvisninger således at man selv kan søge videre i andre kapitler.

Kapitel 1, *At læse i alle fag* af redaktørerne selv, beskriver og giver et godt overblik over elevernes læsning i forskellige sammenhænge. Det danner en ramme for alle øvrige kapitler. Elever bruger deres læsning i forskellige arenaer. De læser hjemme, de læser i fagene i skolen og de læser kritisk med eftertænkning både hjemme og i skolen. I bogen benævnes de tre områder domæner. Forfatterne fremhæver at piger og drenge har forskellig læsekultur der viser sig ved deres præferencer af teksttyper. Piger foretrækker skønlitterære – *kontinuerlige* – tekster, drenge foretrækker korte og fragmenterede – *diskontinuerlige* – tekster. Det pointeres at målet om en bred og varieret læsekompetence således kræver både indsigt og indsats fra lærerens side for at opmuntre elever til at kaste sig over tekster de ikke af sig selv umiddelbart vælger at læse. Fagene lærere skal have indsigt i eget fags sprogbrug og måder at organisere tekster på for at kunne formidle denne viden til elever. Det gælder naturfags-

tekster som er præget af en betydelig fagterminologi, og hvor teksterne er opbygget hierarkisk, og det gælder humanistiske fagtekster hvor fagsproget ligger tættere på almen sprogbrug, og hvor teksterne oftere er diskuterende og argumenterende. Endelig gælder det også de dele af teksterne som ikke er sproglige, men fx billeder, figurer og tabeller. Den gode læser reflekterer over indholdet og læser kritisk. Det fremmer elevernes forståelse at de møder typiske tekster – såkaldte modeltekster, og at læreren læser teksterne sammen med eleverne og tilfører samtalen et sprog om teksterne – et metasprogligt niveau. Kapitlet peger selv på at faglærere kan mangle faglige termer om sprog og tekster, selv om de er velbevandrede i deres eget fags fagtermer. Det er en problemstilling jeg har peget på ovenfor, og som bogen ikke er med til at løse. Ifølge forfatterne må der et samarbejde i stand mellem dansk- og faglærere om elevernes læsning hvilket også kunne gælde faglæreres læsning af bogen her.

Kapitel 2 af Dagrun Skjelbred, *Genrer og læsemåder i fagtekster*, drejer sig især om lærebogstekster og rejser problematikken om elever møder tilstrækkeligt forskellige typer af tekster, og om de lærer teknikker til at læse de forskellige typer de møder i undervisningen. Kapitlet fokuserer meget interessant også på lærebøgernes opgaver og spørgsmål som dirigerer elevernes læsning, og på hvilket niveau i taksonomisk forstand de inviterer eleverne ind på. Inviteres de til blot at huske og formidle stoffet, eller til også at fortolke, tage stilling til og vurdere? Lærebogstekster sættes indledningsvis ind i en historisk sammenhæng med et tilbageblik på udviklingen i netop taksonomiske niveauer i opgaver og spørgsmål.

Kapitel 3, *Sammenhæng i tekster* af

Bente Aamotsbakken, fokuseres på alle niveauer i tekster. Det drejer sig om den røde tråd, teksters kohærens fra makro-niveau til mikroniveau. Den gode lærebogstekst har en indre logik som fører den læsende af sted gennem teksten. Det sker når overskrifter limer stoffet sammen, når nyt stof introduceres via kendt stof, og når faglige termer introduceres som overbygning til mere alment brugte termer. Kapitlet er båret af strukturalistisk sprogforskning og er på trods af mange teksteksempler meget teoretisk i sit indhold. Læseren skal være mere end almindeligt bevidst i sprogforskningens begreber, men dette til trods formår kapitlet at gøre det klart at målet er at sikre en gnidningsfri formidling fra den vidende til den lærende ikke bare i verbaltekster, men også når verbaltekst, billeder, illustrationer, tabeller og figurer forbindes i teksthelheder. Kapitlet forklarer meget grundigt hvad der kan være årsagen til at lærebogstekster ikke fungerer godt, og argumenterer samtidig meget klart for at øge kravet til forlagsredaktører og lærebogsforfattere om sammenhæng i lærebogstekster hvad enten det er inden for sprogfag, naturfag eller som det siges, "særlingen" matematikfaget.

Kapitel 4, *Om at læse på sætningsniveau* af Eva Maagerø, udmærker sig ved at flyde særligt let og formidle det teoritunge område nærmest eksemplærisk. Kapitlet drejer sig om lærebøger. Fokus i indholdet ligger på mikroniveauet i teksten, på sætningsstruktur og ordvalg. Det felt der fylder mest, er *nominaliseringer*, grammatiske metaforer, som er med til at konstituere en tekst som fagtekst. Nominaliseringer giver mulighed for at pakke informationen i sætningerne og giver fleksibilitet i formuleringer. Nominaliseringer fører til abstraktioner som elever skal have hjælp til at føre tilbage til mere konkrete udtryk. Der er heri et rigtig godt argument for at involvere faglærere i aktivt at gøre noget ud af at undervise i den sproglige formidling af deres respektive fag. Det slås fast at fag-lærere skal være *mellemed mellem fagteksten og eleven*.

Fra grammatiske metaforer føres vi i kapitel 5, *Metaforer i fagtekster og*

lærebøger af Norunn Askeland, over i begrebsmetaforer. De gør sproget kønnere og gør det muligt at se det benævnte for det indre blik, men de er samtidig eksklusive fordi de kun lukker de læsere ind der kender til billedets indhold. Alle andre må forblive udenfor. Den der forstår, bekræftes i sin egen forestilling. Deri ligger begrundelsen for at faglærere underviser i fagets metaforer. *At forstå fag er at forstå metaforer*, siges det, og det forhold formidler kapitlet på en overbevisende måde. En kommende bog for faglærere må gerne bruge meget plads på dette fænomen i den fagfaglige sprogbrug. Metaforer er andet og mere end idiomatiske udtryk og klicheer. De er en del af fagets selvforståelse og har derfor også krav på opmærksomhed når man skal lære et fag at kende i dybden.

Som de fleste af bogens kapitler har kapitel 6, *Sammensatte fagtekster – en multimodal udfordring?* et beskrivende indhold. Det er Anne Løvland som skriver at multimodalitet er særdeles kendetegnende ved lærebøger og journalistisk tilrettelagte tekstgenrer. Elever har glæde af den redundante virkning som samspillet mellem teksterne tilbyder, men de har brug for hjælp til at skabe helhed i tekstindholdet. Anne Løvland inddeler multimodale tekster efter den hensigt der ligger i de forskellige tekstdele og forklarer med begrebet modal affordans at hver tekstdel har sit eller sine fortrin som klart kan udnyttes i formidling af fagligt stof.

Med kapitel 7, *Fakta i levende billeder, om at læse og lære fra den dokumentariske film*, tager Elise Seip Tønnessen et medium fra elevers fritid ind som en undervisningstekst og undersøger om dette medie kan indgå på lige fod med traditionelle lærebogstekster. Hensigten er at bruge dokumentarfilm som en faglig tekst i skolen og lære eleverne at læse/se dem kritisk. Det kræver indsigt i filmens koder der ligger i begreber som *redigering, komposition, stofvalg, kameravinkel og rytme*. Man må sige at det er relevant stof i en antologi om læseforståelse, men giver lige her et kalejdoskopisk indtryk.

Og herfra videre til et nyt område hvor Maria Elisabeth Moskvil i kapitel 8

fokuserer på elever med anden etnisk baggrund – endnu et centralt fokusfelt ved læseforståelse. *Når den minoritetssproglige møder fagteksten* omhandler en række problemstillinger som har relevans også ud over fokusgruppen. Forfatteren understreger berettiget at elevgruppen er sammensat af lige så forskellige typer som elevgrupper i almindelighed er og beskriver elevernes besværligheder på en række områder. Man forstår at ressourcetsvage elever deler flere af de nævnte problemstillinger, og at også de vil have glæde af den række af råd om tiltag som fremføres. Her er stof der tilbyder sig inden for bogens *hvordan*.

Dette *hvordan* videreføres i hele kapitel 9, *Læsestrategier og metode, arbejde med fagtekster i klasseværelset* af Anne-Beathe Mortensen-Buan. Det er en god idé at afslutte bogen med dette konkrete og idéformidlende indhold. Det kunne næsten stå som et indledende kapitel i en antologi med faglærere som målgruppe. Her er fokus på elevers motivation og holdning til læsning. Med en kortlægning af det som afsæt kan læreren tilrettelægge formidlingen af stof som drejer sig om at læse og forstå tekster.

Det er dejligt at blive forkælet med opsamlende afsnit og resuméer i kapitlerne som fx i kapitel 8. Det bevirker at man hurtigt kan danne sig et indtryk af hvilke kapitler har særlig glæde af at nærlæse. Ikke alle kapitler er lige godt organiseret, og jeg har fremhævet kapitel 4 som et særligt velskrevet kapitel. Det kunne have været et krav fra redaktørerne til de forskellige forfattere i lighed med at man opfordrer lærebogsforfattere til at hjælpe elever gennem stoffet ved at tilbyde oversigter og opsummerende tekstafsnit.

Man er beriget efter læsningen af denne bog. Kapitlerne er meget forskellige i deres formidlingsform, men den grundighed og den røde tråd der løber gennem kapitlerne, er vellykket. Indholdet er væsentligt for alle faggrupper og forfatterne formidler på overbevisende måde at elever skal have hjælp til at lære at læse alle fags tekster af de respektive faglærere.

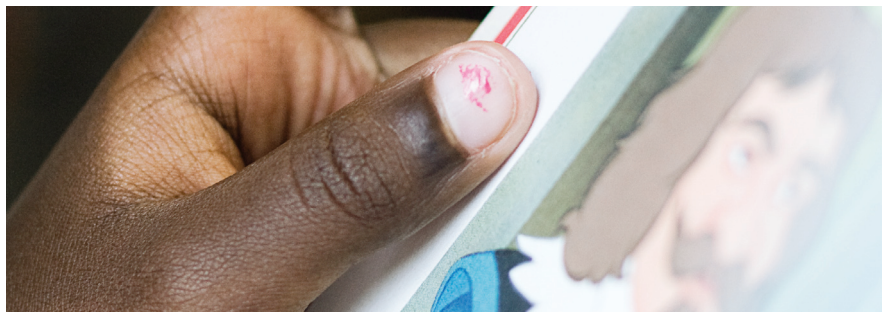
Anmeldelse af: Literacy – i familj, förskola och skola

AF KLARA KORSGAARD, VIDENCENTERLEDER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Literacy – i familj, förskola och skola

Carina Fast

Disputatsen kan downloades på
<http://publications.uu.se/abstract.xsql?dbid=7490>



Carina Fast afleverede i 2007 sin doktordisputats *Sju barn lär sig läsa och skriva*, hvor hendes hovedkonklusion var, at den læring, børn tilegner sig udenfor skolen forbliver udenfor. Den inddrages ikke i børnenes læseskrivtilegnelse, hverken i børnehave, børnehaveklasse eller i skolen. Uagtet at nogle børn for eksempel læser flydende ved skolestart, må de ikke bruge bogstaver, klassen ikke er kommet til endnu og henvises til at læse tekster, der er langt under deres niveau. Læsning og skrivning håndteres i skolen som isolerede aktiviteter, der skal analyseres og øves, frem for at være redskaber, børnene kan bruge til at skaffe sig viden og formidle. Børnene øver sig mere end de engagerer sig, skriver Fast, og efterlyser en helt anden tænkning, der kan bygge bro mellem hjem og skole, mellem de kompetencer børnene tilegner sig udenfor skolen og i skolen.

Disputatsen byggede på fire års studier af syv børn. Carina Fast fulgte dem hjemme, i børnehave, børnehaveklasse og første klasse. Hun har interviewet børn, forældre, pædagoger og lærere og gjort sig sine egne iagttagelser. Selvom syv børns oplevelser ikke er nok til at kunne generalisere om det svenske skolevæsen, er det ifølge Carina Fast nok til at kunne pege på tendenser.

Light-udgave

Nu har Carina Fast udgivet en light-udgave af disputatsen. Her er udgangspunktet stadig de samme syv børn, men fokus er i høj grad, som titlen også in-

dikerer, at beskrive de forskellige former for literacies, som børnene bevæger sig i udenfor skole og institutioner. Hendes mål er at introducere et andet læse- og skriveparadigme end det, der er knyttet til at foregå i bestemte rum (klasseværelser), med en bestemt voksen (læreren eller pæda-gogen), med bestemte bøger (læsebogen), isoleret fra den øvrige undervisning, og med: *den gamle lydmetode, som kom til Sverige fra Tyskland en gang i midten af 1800 tallet (Anderson 1986). Såvel børnehaveklasseledere som lærere viser eksempler på, hvordan de arbejder med et bogstav ad gangen, ofte i længere tid og skilt fra børnenes erfaringer udenfor skolen. Lærerne følger stort set samme model som blev præsenteret for lærere i 1871 (s.123) (min oversættelse).*

I stedet mener Carina Fast, vi skal tage afsæt i den verden, børnene kommer fra og medbringer til børnehave, børnehaveklasse og skole. Tænkningen er egentlig ikke ny. Den new zealandske forsker Marie Clay introducerede allerede i 1966 begrebet emergent literacy, men selvom vi i Norden har forskere som Hagtvet, Søderberg og Liberg, der længe har talt om det samme, er der fortsat for lidt fokus på at skabe bro mellem den verden, børnene lever i udenfor skolen, og de aktiviteter, der foregår i skolen. Gabet mellem udenfor og i skolen er vokset i de seneste år, hvor multimodale tekster er blevet en større og større del af selv små børns hverdag.

Hvad betyder literacy?

Ordet literacy er vanskeligt at oversætte. Det bruges på engelsk om læse- og skriveaktiviteter, men det er for endimensionelt at oversætte det som aktiviteter. Literate betyder bogstavkyndig, men samtidig også at være bogligt dannet. En svensk (eller dansk) oversættelse til læsning/skrivning får altså ikke den skriftsproglige socialisering med. Og det er en vigtig pointe for Carina Fast. Hun opfatter ikke læsning og skrivning alene som færdigheder i at afkode eller indkode ord, men som en praksis, der til enhver tid påvirkes af sociale, kulturelle, religiøse og økonomiske omstændigheder. Der er efter hendes opfattelse tale om, at barnet ikke bare modtager undervisning i læsning og skrivning, men også bliver skriftsprogligt socialiseret i samspil med andre både i og udenfor skolen.

En sådan socialisering er ikke alene knyttet til den skrevne tekst. Det mundtlige sprog, billeder og multimodale tekster er også indeholdt i begrebet literacy, og ordet må i dag snarere oversættes til *tekstorienterede aktiviteter*, der rummer anerkendelsen af, at både tale, skrift og billeder indgår. I denne forskningstradition betragtes læsning og skrivning i en langt større sammenhæng end formelle færdigheder, og den anerkender, at barnet allerede har rygsækken pakket med viden om skriftsproget, når det møder i skolen. Carina Fast henviser til, at børn i hjemmet har lyttet til mundtlige historier, set TV og video, sunget, tegnet, kigget/læst bøger/legetøjskataloger/

manualer, spillet computerspil, besøgt forskellige hjemmesider, skrevet ønskesedler og navne på legetøj og kammerater, lært sig engelske ord, fulgt med i sportskampe på TV, og at de kan fortælle og forklare og argumentere i vid udstrækning. De har kort sagt mange og varierede erfaringer med skriftsproget, som de har udviklet i et samspil med andre.

Literacy er først og fremmest knyttet til hjemmet. I forbindelse med højtider, traditioner, fødselsdage og hverdage socialiseres barnet ind i den tilknyttede sprog- og læsekultur. Gennem søskendes instruktion foran computeren, bedsteforældres fortællinger eller oplæsning, forældrenes læse- og skrivevaner erfarer barnet, hvordan tale og skriftsprog anvendes. Men også i deres egen leg og leg med kammerater udvides kompetencerne. Ofte kan børn selv håndtere computerspil og downloade programmer længe før skolestart. Og de lærer det ikke gennem instruktion, men ved at prøve og prøve og prøve igen. Ind imellem til forældres og pædagogers bekymring, for skulle de børn ikke hellere beskæftige sig med noget fornuftigt?

Disputatsen og bogen

Literacy - i familj, förskola och skola bygger på disputatsens empiri med de syv børn. Det betyder, at Carina Fast også i bogen lægger stor vægt på at beskrive de enkelte børn og deres baggrund. Tilsvarende omhyggelig er hun i diskussion af oversættelse af ordet literacy til svensk. Derfor skal vi et par kapitler ind i bogen, før vi kommer til hovedemnet: Literacy med den meget grundige gennemgang af områder, hvor barnet pakker rygsækken med viden. Man kunne måske have ønsket sig mere opmærksomhed på, hvilke didaktiske konsekvenser, et literacyparadigme så fører til i klasserummet. Vi får nogle eksempler og idéer i det afsluttende kapitel: Barns textvärden som potential i undervisningen. Men det er ikke bogens hovederinde. Og godt det samme! Langt væsentligere er det at få en grundlæggende forståelse for den holdning til børn, til undervisning og læring, der er gemt i ordet literacy. Carina Fast sætter med sin disputats

og bog fingeren på et ømt sted: børns realkompetencer. De er svære at måle i test og rangerer derfor lavt i dagens skole. Carina Fast's bog lukker øjnene op for, at det måske er en praksis, det er værd at ændre.

Skulle det knibe med at forstå det svenske sprog kan jeg oplyse, at bogen netop er ved at blive oversat til dansk og udkommer i august på Klim's forlag.

Carina Fast er oplægsholder på Nationalt Videncenter for Læsnings konference *Status for Læsning 2009*, der holdes i Den Sorte Diamant i København 8. september.



Velkommen til Status for Læsning - 2009

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer til konferencen Status for Læsning, der i år sætter Literacy under lup og dermed et læsebegreb, der rummer de mange tekster vi læser, skriver og ser i vores dagligdag. Vi har inviteret forskere fra Norge, Sverige, Finland og Danmark til at byde ind med hver deres vinkel. Men inden de går på scenen vil undervisningsminister Bertel Haarder overrække Undervisningsministeriets nye læsepris, der skal fremme og inspirere udviklingen af sprog-, læse- og skriveaktiviteter i grundskolen.

Program:

9.00	Registrering af deltagere og morgenkaffe
9.30	Centerleder Klara Korsgaard / Åbning af konferencen
9.40	Undervisningsminister Bertel Haarder overrækker Undervisningsministeriets Læsepris
10.00	Modtager af Undervisningsministeriets Læsepris har ordet
10.45	Kaffepause
11.00	Universitetslektor i didaktik Carina Fast, Uppsala Universitet / Barns textvärldar
12.00	Seniorforsker Jan Mejding, Danmarks Pædagogiske Universitet / Kan man måle en læseoplevelse?
13.00	Frokost
14.00	Ped. Dr. og docent Ria Heilä-Ylikallio, Åbo Akademi University / Om litteracitetspraktik på svenska i Finland
15.00	Kaffepause
15.30	Professor Kjell Lars Berge, Oslo Universitet / Skriving i alle fag på alle trinn i skolen
16.30	Afslutning

Læs programmet i sin helhed på www.videnomlaesning.dk

Praktiske informationer:

Målgruppe: Pædagoger, lærere, studerende, undervisere på professionshøjskolerne, læsekonsulenter, læsevejledere, PPR-rådgivere, bibliotekarer og alle andre med interesse for læsning.

Tid: Tirsdag d. 8. september fra kl. 9.00 – 16.30

Sted: Den Sorte Diamant / Det Kongelige Bibliotek / Søren Kierkegaards Plads 1 / 1016 Kbh K

Pris: 1500 kr. ved tilmelding før 1. juli. Pris inkl. materialer, frokost, kaffe og te
1900 kr. ved tilmelding efter 1. juli. Pris inkl. materialer, frokost, kaffe og te

Tilmelding: Senest mandag d. 17. august 2009 på tilmeldingsblanketten på www.videnomlaesning.dk eller til Mette Kappel Clausen: mkc@ucc.dk.

Ved afbud senere end 17. august tilbagebetales konferencegebyret ikke

Tilmeldingerne registreres efter først-til-mølle princippet. Vi har plads til 300 deltagere.

Du får svar på din tilmelding kort efter, vi har modtaget den.

Faktura til betaling udsendes i begyndelsen af august.



TIDSSKRIFTET
VIDEN OM LÆSNING

Nationalt Videncenter for Læsning
Titangade 11
2200 København N
Email: info@videnomlaesning.dk
www.videnomlaesning.dk