

Begynderundervisning i læsning – differentieret undervisning.

Projektrapport 2. del

**Udarbejdet for
*Nationalt Videncenter for Læsning,***

Oktober 2008

Ved

**Gurli Bjørn Iversen
&
Preben Kaae Jørgensen og**

Begynderundervisning i læsning – differentieret undervisning.

Projektrapport 2. del

Indholdsfortegnelse:

Baggrund

1. Afprøvning af praksis i lyset af aktionsforskning	s. 3
2. Identifikation af problemet - vores oprindelige hypotese	s. 4
3. Om differentiering	s. 8
4. Om begynderlæsning	s. 9
5. Projektdesign	s. 10
6. Planlægning og implementering	s. 11
6.1 Procedure for det differentierede forløb	s. 13
6.2 Mål og aktiviteter	s. 14
7. Evaluering - 1. periode	s. 17
7.1 Vurdering af resultaterne i forhold til kontrolklasse	s. 18
7.2 Bemærkninger vedrørende valg af materialer	s. 20
8. Planlægning og implementering – 2. differentieringsforløb	s. 20
9. Kommentarer til andet forløb samt evaluering	s. 23
10. Opsamlende evaluering, tiltag og anbefalinger	s. 24
Litteraturliste	s. 26
Bilag 1 til 10	s. 27

Baggrund

Udgangspunktet for den første rapport var at *afdække*, hvordan læseundervisningen på begyndertrinnet foregik 2006/2007 i Århus Kommune, en af de største kommuner i landet med henblik på at etablere et projekt, der skulle arbejde med implementeringen af differentierede mål og elevplaner for læsning i 1. klasse.

Anden del af rapporten beskriver et projekt på to skoler i Århus, hvor vi iværksatte et arbejde med differentieret undervisning og differentierede mål med udgangspunkt i den enkelte elevs behov. Undersøgelsen, som ligger til grund for rapporten, læner sig op ad aktionsforskningstraditionen.

1. Afprøvning af praksis i lyset af aktionsforskning.

Vores design for at arbejde med undervisningsdifferentiering i 1. klasse placerer sig inden for aktionsforskningstraditionen, som har sine metodiske og teoretiske problemer, som vi kort vil ridse op i det følgende.

Vi erindrer, at MVU-Rådet anbefalede at forske i relevante, praksisnære problemstillinger for derigennem at fremme viden om "hvad der virker". Til dette udsagn vil vi gerne tilføje: Hvad der virker hvorfor og hvordan!

Vi anser vort samlede projekt for at bidrage til centrenes forpligtelse på at producere udviklingsviden. Udviklingsviden blev defineret således:

Udviklingsviden er karakteriseret ved at den søger at forklare praksis for at kunne intervenere. Den belyser på en gang et særligt fagligt og tværfagligt domæne og inddrager samtidig de processer hvori viden opstår og deles.

Udviklingsviden ligger således tæt op af aktionsforskningsbegrebet, som jo netop ikke kun har som sigte at generere ny viden, men også at ændre praksis- at skabe ændringer!

I 1. del af vores rapport søgte vi at afdække eksisterende praksis. I denne del af projektet intervenerer vi på mikroplanet i praksis.

Aktionsforskning er et paraplybegreb, som dækker et meget bredt felt. Der er mange grene og der er en vis usikkerhed om, hvad der er aktionsforskning. Kritikken hævder at det også er svært at definere, hvad der er god kvalitet i aktionsforskning. Ifølge Fox, Martin og Green (2007) er aktionsforskningens omdrejningspunkt *forandring*. *Validitet hænger derfor sammen med, om forandringsprocessen har hjulpet.* Samme forfattere beskriver med henvisning til Kurt Lewin de klassiske dyder i aktionsforskning således:

- At kunne kombinere kvantitative og kvalitative data

- Omhyggelig observation
- Nøjagtig beskrivelse af forløbet som del af en evaluering
- Validitet og reliabilitet holdes i hævd

Vi betragter vores projekt som et projekt, der skal bidrage til at skabe forandringer i praksis for at opnå en bedre og mere målrettet undervisning i begynderlæsning i forhold til den enkelte elev.

Projektet skal således forstås som den gren af aktionsforskning, der metodisk består i en cyklisk proces i forhold til det at skabe forandring. Cyklus består af følgende punkter:

- Identifikation af problemet. (Baggrund, vores afdækning af læseundervisning, nationale rapporter osv.)
- Planlægning og implementering. (Afprøvning på to skoler i Århus Kommune).
- Evaluering.
- Redefinering af problemer. (Fortsat forbedring af praksis). (Fox, Martin & Green, 2007)

I vores projekt er forskeren, lederen af projektet aktiv og deltagende i processen, som den der hjælper med metodologien og perspektiver i samarbejde med eksperterne i praksis, som er lærerne. Praksiseksperterne, lærerne, har deltaget i planlægning, implementering og evaluering. Vi har således også nærmet os en form for aktionsforskning som benævnes "Participatory Action Research". (Fox, Martin & Green, 2007:52).

Nedenstående afsnit, som omhandler opsummering og beskrivelse af baggrund udgør området "Identifikation af problemet" i den gren af aktionsforskningen, der beskrives som en cyklisk proces med henblik på at skabe forandring.

2. Identifikation af problemet - vores oprindelige hypotese

Undervisningen i 1. klasse foregår i overvejende grad ud fra mange udmærkede begrundelser som klasseundervisning og i begrænset omfang sker der en systematiseret differentiering med udgangspunkt i den enkelte elevs behov. (Eva 2005).

Eva-rapporten "Læsning i folkeskolen" (2005) viste, at klasseundervisning stadig var den hyppigste undervisningsform i begynderlæsning. Efterhånden som sprogstimulering i daginstitutionerne og læseforberedende undervisning i børnehaveklassen får en afsmittende virkning på børnenes læseniveau ved skolestart, vil det være virksomt i det mindste i perioder at organisere læseundervisningen i 1. klasse på en anden måde end som klasseundervisning.

Det er vores hypotese, at spredningen - eller måske rettere synliggørelsen af den - vil blive større end tidligere ved skolestart, fordi mange børn bliver optaget af og stimuleret af tiltagene i skriftsprogsudviklingen i børnehave og børnehaveklasse, mens andre endnu ikke fuldt ud har opdaget skriftsprogets kode og det alfabetiske princip. Hvis den enkelte elevs muligheder skal tilgodeses, må det også få betydning for organiseringen af undervisningen.

Vore undersøgelser af læseundervisningen i 1. klasse i Århus Kommune, som blev udfoldet i 1. del af rapporten¹ viste en række af de samme konklusioner, som også ligger til grund for Eva-rapporten².

Vi repeterer nedenfor de vigtigste faktorer i undersøgelsen, som har betydning i forhold til undervisningsdifferentiering og som har udgjort hovedgrundlaget for anden del af undersøgelsen.

Faktorer, som iflg. vores undersøgelse har betydning for differentiering af læseundervisningen i 1. klasse

Lærernes baggrund.

Måske ikke overraskende var 88 % af de lærere 1. klasse, der deltog i undersøgelsen, kvinder. Med hensyn til aldersfordelingen blandt lærere i 1. klasse var det bemærkelsesværdigt at aldersfordelingen var meget lige med færrest lærere i gruppen mellem 21- 30 år (11 % – de fleste lærer dimitterer først efter 25 års alderen).

Med hensyn til lærernes uddannelse var der 37 % af lærerne i Århus Kommune, som ikke havde liniefag i dansk, men 79 % af lærerne havde erfaring med læseundervisning. Selv blandt lærere med liniefag i dansk var de færreste blevet uddannet til at undervise i læsning med afsæt i sprog, tekst og kommunikation. Ifølge fordelingen på dimissionsår var mere end to tredjedele af de uddannede folkeskolelærere med liniefag i dansk ikke uddannet specifikt i læsning ud fra en danskfaglig baggrund, men ud fra en pædagogisk, psykologisk indfaldsvinkel. (s. 12). I vores fortolkning af undersøgelsesresultaterne anså vi den uddannelsesmæssige baggrundsfaktor for at have stor indflydelse på undervisningen generelt. I forhold til at kunne etablere en effektiv undervisningsdifferentiering i læsning mente vi at det er et problem, at store grupper af dansklærere ikke har læsefaglig uddannelse, der giver en grundig indsigt i elevernes sproglige udvikling, indsigt i læseprocesteorier samt i skriftsprogstilegnelse i forbindelse med læseudvikling.

Undersøgelsen dokumenterede at mange har skaffet sig mere viden i efteruddannelse og videreuddannelse. Det må endvidere anses for positivt, at 79 % af lærerne havde erfaring med læseundervisning, idet erfarne lærere blandt andet har et godt potentiale for overblik og viden om materialer og arbejdsformer, som tidligere undersøgelser også har dokumenteret.

Klassernes baggrund, størrelse og sammensætning.

1. klasserne i Århus Kommune havde et gennemsnit på 20 elever, men 28 % af klasserne havde 23 til 28 elever, hvilket kræver overblik og organiserings talent i forhold til differentiering. Vi diskuterede i den forbindelse undersøgelser, som viser, at klassestørrelsen er af mindre betydning for undervisningens effekt. På det seneste er der sået tvivl herom, og de omtalte undersøgelser inddrager ikke undervisningsdifferentiering.

Endvidere skal bemærkes, at 16 % af 1. klasserne havde over 40 % tosprogede i klasserne, hvilket ifølge nyere undersøgelser er en hindring for en positiv udvikling af klassens læreprocesser. (Over 30 % tosprogede var det kritiske skæringspunkt).

¹ se www.videnomlaesning.dk

² Undervisningsministeriet 2005

Næsten 100 % af eleverne havde gået i børnehaveklasse, hvilket indikerer at den forberedende læseundervisning burde være til stede for næsten alle.

Der var intet i vort afdækningsmateriale, der viste, at disse 13 klasser med stor koncentration af tosprogede havde ringere læsefærdighed ved begyndelsen af første klasse, ej heller ved efterårsferien. Noget kunne tyde på, at de omtalte problemer (sprogforståelse, ordkendskab mm.) først bliver synlige senere i skoleforløbet, så tidlig indsats kunne måske have en effekt.

En sammenligning af klassernes læsefærdighed ved skolestart og ved efterårsferien tegnede et billede af en spredning, som vi i vores hypotese måske havde forventet var endnu større.

Ved indgangen til 1. klasse havde ca. halvdelen af klasserne mellem 5 til 20 % læsere (elever, der kan afkode og forstå alderssvarende små tekster, hvilket vil sige at kunne gengive indholdet af læst tekst).

Ved efterårsferien havde 32 klasser (knap 40 %) mellem 10 til 30 % læsere og 13 klasser (16 %) 50 til 60 % læsere. Tallene og lærernes kommentarer bekræftede, at klasserne er heterogene i forhold til læsefærdighed, hvilket må kalde på former for differentiering. Det gælder også de klasser, som ingen læsere havde ved indgangen til 1. klasse.

Undervisningsmaterialer

Vores afdækning viste, at hovedparten af underviserne i 1. klasse (83 %) bruger et eller flere læsebogssystemer i læseundervisningen i 1. klasse. Undersøgelsen viste også, at eleverne følges ad i store perioder i *en* læsebog. Brugen af flere læsebøger knytter primært an til periodisk variation i det fælles læsemateriale, men der var også tilfælde, hvor udvalgte læsebøger bruges til differentieret, individuel undervisning og makkerlæsning.

10 % af lærerne benyttede ikke et fast læsebogssystem, men individualiserer *undervisningen i læsning* primært på baggrund af materialet *Læsefidusen*³ i kombination med fælles litteraturlæsning og emnearbejder. Den personlige undervisningserfaring i forbindelse med valg af læsebøger og forskellige materialer havde iflg. undersøgelsen tilsyneladende stor betydning. Det blev dog ikke ekspliciteret, hvilke kriterier, der ligger til grund for valg af materiale til individuel undervisning eller gruppelæsning.

Arbejdet med IT og IT- materialer er noget underprioriteret, da under halvdelen af lærerne gjorde brug heraf på spørgetidspunktet. Vi har spurgt til IT, fordi der også her ligger et differentieringspotentiale.

Brugen af børnelitteratur var meget udbredt som grundlag for det fælles danskfaglige arbejde med læse- og tekstforståelse. Endvidere arbejdede over tre fjerdedele af lærerne med læsning og skrivning som en helhed. Om der ligger en læsedidaktisk prioritering af skrivestrategier i forhold til arbejdet med det alfabetiske princip til grund for dette, var ikke gennemsigtigt i vores undersøgelse. Kommentarer og interviews nævnte børnestavning som en udbredt prioritering.

Materialeoversigten viste, at lærerne tænkte meget i variation og inddrog mange materialer i deres læseundervisning. Det springende punkt er, hvilke kriterier, der lægges til grund herfor.

³ Daneklærerforeningens Forlag

Læseforberedende undervisning og formelle krav

Under en trediedel af respondenterne angav, at børnehaveklassens læseforberedende undervisning havde *stor* betydning for tilrettelæggelsen af læseundervisningen i 1. klasse, ca. halvdelen, at det havde nogen betydning for tilrettelæggelsen.

Det interessante var, at erkendelsen af den positive effekt af fx bogstav og lydkendskab som følge af undervisningen i børnehaveklassen fik ringe konsekvens for tilrettelæggelsen af undervisningen i 1. klasse. I bedste fald udmøntede erkendelsen sig i hurtigere bogstavgennemgang eller repetition af bogstaverne.

På mange skoler foretages testning ved overgangen til 1. klasse fx med *IL-basis*⁴ på lærerens eller børnehaveklasselærerens foranledning, eller som led i en egentlig, samlet læsepolitik.

Undersøgelsen viste en tendens til at testningen er summativ og ikke formativ. Det syntes ikke at være klart for mange 1. klasselærere, hvad testningen kunne og skulle bruges til fremadrettet. Testninger eller andre evalueringer, fx vha. *LUS-skemaet*⁵ ved overgangen til 1. klasse, fik således ikke eksplicit indflydelse på mål for læsning for den enkelte elev eller grupper af elever. Der synes således at være en tendens til at skoler måske nok indfører læseplaner og udarbejder læsepolitik (bl.a. som led i den kommunale læseindsats), men at disse planer forbliver et rent formelt anliggende, uden at der følges op på planernes undervisningsmæssige implementering.

I interviewene blev det blandt andet også tilkendegivet, at mange lærere følte sig bundet af læsebogens progression i gennemgangen af bogstaverne – en progression som vurderedes positivt, selvom læreren godt kan se, at mange af eleverne befandt sig et andet sted i deres læseudvikling.

Tre fjerdedele af lærerne tillagde ikke de formelle undervisningsmål (Fælles Mål, Trinmål) ”stor” betydning for tilrettelæggelsen af undervisningen, ca. halvdelen tilkendegav at de havde ”nogen” betydning, og kun godt en fjerdedel angav, at kravene havde stor betydning.

Hvis skolerne i praksis skal leve op til kommunens målsætninger for et formaliseret samarbejde omkring skolestart og arbejde med progression i læseundervisningen, er det vigtigt, at der udvikles en fælles læsefaglig eller fagdidaktisk terminologi, som blandt andet knytter an til standarder for mål og evaluering. Det er ofte således, at endog meget vægtige erfaringer ikke formuleres i en faglig diskurs, hvorfor vidensdeling bliver besværliggjort og aktuelle forskningsresultater ikke kommunikeres til lærerne, hvilket som bekendt også var en pointe i Eva-rapporten⁶.

Differentiering af læringsmål og undervisningsdifferentiering.

Knap en trediedel af lærerne foretog iflg. besvarelserne individuelle målfastsættelser til alle, 14 % udarbejdede slet ikke mål og resten udarbejdede mål til grupper af elever. Ud fra besvarelserne er det vanskeligt at se på hvilket grundlag, der udarbejdes læringsmål, og hvordan læringsmålene styrer differentieringen.

Alle lærere indtænkte angiveligt undervisningsdifferentiering i et eller andet omfang. Den hyppigste differentieringsmetode var anvendelse af elevdifferentierede materialer som supplement til fælles læsetekst/læsebog. To trediedele af lærerne differentierede iflg. oplysningerne i forhold til læsemetode.

⁴ Frost og Nielsen, 1996

⁵Allard og Sundblad, 2003

⁶ www.undervisningsministeriet.dk

På baggrund af denne del af undersøgelsen konkluderede vi, at der er en meget stor erfaringsviden at bygge på i forhold til differentiering. Mange skoler foretager periodisk testning og løbende evaluering med LUS-skemaer. Pointen er dog stadig, at det er tvivlsomt, om der foretages en faktisk måldifferentiering med udgangspunkt i dokumenterede evalueringresultater - men dette var desværre ikke gennemslagsligt i undersøgelsen.

Interviews og kommentarer syntes dog at bekræfte Eva-rapportens konstatering af, at testresultater og evalueringer ikke udnyttes tilstrækkeligt i undervisningsplanlægningen.

Afsluttende konkluderede vi, at vores undersøgelse overordnet peger på et behov for, at hver enkelt skole formulerer en samlet læseplan for indskolingsårene, som sikrer kontinuitet og progression i en sammenhængende *fagdidaktisk tænkning* om læsning og læseudvikling fra børnehaveklassen til og med anden klasse.⁷ Noget kunne tyde på, at der er behov for udvikling af et mere præcist screeningsmateriale til børnehaveklassen og ikke mindst vejledning af 1. klasselærere i fortolkning af prøveresultater, hvis undervisningen i 1. klasse skal styres af resultater opnået i børnehaveklassen, og dermed målrettet kunne drage nytte af lærernes faglige viden og undervisningserfaring i en mere dokumenteret form for differentiering i 1. klasse.

I det følgende afsnit vil vi kort ridse op, hvad vi forstår ved undervisningsdifferentiering.

3. Om differentiering

Vores målsætning var at afprøve en form for systematiseret differentiering i praksis, som med den rette velvillighed ville kunne gennemføres på en hvilken som helst skole.

Vi minder lige om, at undervisningsdifferentiering er et lovkrav.

”Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder [...] skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger”. (Folkeskoleloven 1993, 18 stk. 1 og 2). Med ændringen af loven i 2006 er kravet endvidere, at der skal foreligge en individuel elevplan i skriftlig form.

Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning ikke en metode. Princippet handler om at tage afsæt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og motiver med henblik på at nå såvel individuelle som fælles mål. Det læringsteoretiske grundlag for differentiering og elevplaner er fx Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling og den anerkendende pædagogik, som har været udbredte pædagogiske teorier siden 1970'erne.⁸

Ved undervisningsdifferentiering forstår vi i første omgang, at alle elever skal arbejde mod de samme mål - de mål vi sætter for det konkrete undervisningsforløb og helt overordnet de mål, der er fastsat fra ministeriets side i *Fælles Mål*, faghæftet for

⁷ jf. Århus Kommunes handleplan for sprog og læsning, s. 37 til 39

⁸ Egelund, Niels 2007

dansk. Vejen til at nå de mål vil ikke være ens for alle elever. Der skal tages hensyn til den enkelte elevs forudsætninger og udviklingstrin. En sådan tankegang er langt fra uproblematisk. Der findes fx på hvert klassetrin elever, som har nået mange af pindene i trinmålene, inden undervisningen overhovedet er påbegyndt. Det er dermed indlysende, at der også skal tages udgangspunkt i disse elevers forudsætninger med hensyn til målsætning, hvilket vil *synliggøre* en spredning, der nok altid har været, men som nu tydeliggøres. Samtidig findes der også elever, som får svært ved at nå trinmålene.

Bodil Nielsen⁹ trækker syv områder frem, hvor der er mulighed for differentiering

- Mål
- Vejledning
- Opgaver
- Tekstvalg
- Mundtlighed og skriftlighed
- Forforståelse
- Tempo

Vedrørende begynderlæsning ville idealsituationen være, at der løbende kunne foreligge en udviklingsplan for den enkelte elevs læseudvikling (de forhadte elevplaner), hvilket mange lærere heller ikke ville have noget i mod, såfremt resurserne også var til stede.

4. Om begynderlæsning

I vores første delrapport gjorde vi rede for positioneringer, holdninger og evidens i forhold til begynderlæsning, som dels international forskning og hjemlige evalueringsrapporter har fokuseret på.¹⁰ Det vil vi ikke gentage, men blot kort ridse op, hvilken viden om begynderlæsning, vi trækker på, når der skal opstilles differentierede mål i 1. klasse.

Bredt formuleret vil det, at kunne læse sige at opfatte indholdet af skrevne eller trykte tekster. Hvis vi bruger Elbros definition formuleres det således: "læsning er at opfatte indholdet af skrevne eller trykte tekster, idet man genskaber et forestillingsindhold på basis af 1) identifikation af tekstens ord og 2) forhåndskendskab til tekstens begrebsverden".¹¹

Flere forskere har givet nogle bud på, hvordan en normal læseudvikling foregår (fx Ehri 2004, Chall og Frith).¹² Med rod i denne viden om normal læseudvikling er de fleste forskere enige om, at en stor del af læseundervisningen på begyndertrinnet bør koncentrere sig om at eleverne bliver sikre i det *alfabetiske princip*, hvis de ikke er det i forvejen. Dette synspunkt understøttes også af Frost (2004)¹³ og Elbro (2006). En række forskere har også peget på, at *skrivningen* støtter læsning og omvendt fx Bråten¹⁴ og Hagtvæt.¹⁵

Endvidere er det vigtigt, at *forståelse og søgning efter mening* danner parløb med afkodningen fra begyndelsen, således at eleverne opdager, hvad læsning skal bruges

⁹ Nielsen, Bodil 2007

¹⁰ Jørgensen og Iversen, s. 8, 2007

¹¹ Elbro 2006, s. 29

¹² Ehri 2004

¹³ Frost 2004

¹⁴ Bråten 1995

¹⁵ Hagtvæt 2004

til. Samtidig har *læsemængden* stor betydning for at opnå en rimelig hurtig automatisering.

Derfor er vores differentieringsmatricer tredelte og omfatter:

- *at øve læsning*, bygget på en systematik for de elever, der har behov derfor. Herunder undervisning i ordkendskab
- *at skrive* både opgaveskrivning og "lystskrivning"
- *at læse små bøger i sammenhæng* eller få dem læst op.

5. Projektdesign

Afgrænsninger og vilkår:

Det bevilligede timetal til projektet var meget begrænset, så kun stor velvillighed fra aktørerne på skolerne har gjort en rimelig afprøvning mulig. Projektet skulle udformes således, at der kun skulle tilføres resurser, som var mulige for alle skoler.

Deltagere: Klasselæreren, læsevejlederen og projektlederne som deltagende observanter. Vi indgik også i undervisningen, når vi var til stede.

Vi tog primært udgangspunkt i skolens egen procedure vedrørende undervisningspraksis, testning og evaluering. Der havde været arbejdet med bogstaver i børnehaveklassen på begge skoler, primært med bogstavnavne. I børnehaveklassen er eleverne blevet testet i før læsningsdelen af IL-Basis.¹⁶ På begge skoler tester man ved efterårsferien med OS 64. Derfor havde begge skoler mulighed for i forhold til OS 64 at have *en kontrolklasse*. På begge skoler foregår 1. differentieringsforløb i november/december 2007. Den ene skole havde valgt at gennemføre flere forløb hen over året, herefter kaldet Nordskolen. Den anden skole havde afsat 6 uger som en samlet periode før jul, herefter kaldet Vestskolen.

Her følger først en beskrivelse med udgangspunkt i Nordskolen og inddrager resultater fra Vestskolen til sammenligning. På Nordskolen blev der planlagt et 4 ugers forløb med en lektion om dagen i efteråret og et forløb i foråret, som begyndte efter påske. Der var oprindeligt planlagt 3 forløb a 4 uger, men det blev til 2 på grund af længerevarende sygdom.

Af praktiske grunde (sygdom, og to klasser, der blev slået sammen) havde læreren i 1. klasse et ikke udbygget kendskab til børnene ved indgangen til 1. klasse udover de resultater, som IL-Basis blotlagde. Klassen var på 22 elever heraf to tosprogede. Alt i alt har denne klasse en historik, som ikke er mønsteragtig eller prangende, men ganske gennemsnitlig. På Vestskolen blev gennemført et sammenhængende forløb i november/december/ januar; forløbet blev forlænget pga. af forsinket opstart i forhold til planlægningen og pga. afbrydelser i december, som skyldtes fælles aktiviteter på skolen. I alt blev der

¹⁶ Frost og Nielsen 1996

tale om et forløb af ca. 6 ugers varighed i form af en gentagelse/fortsættelse af det oprindeligt planlagte tre-ugers forløb.

Lærerens kendskab til klassen før 1. klasse svarer til ovenstående beskrivelse; klassen blev ligeledes læseevalueret med IL-basis ved slutningen af bhkl. Klassen havde 21 elever ved forløbets slutning.

Næste punkt i den cykliske gren af aktionsforskning vedrører planlægning

6. Planlægning og implementering

Aftalt procedure for efteråret 2007 for begge forløb.

- Iagttagelse og beskrivelse af de enkelte elevers læseudvikling frem til efterårsferien. Beskrivelsen tager udgangspunkt i "Skema til barnets læseudvikling" ¹⁷ samt Klasselærerens iagttagelser.
- Ved efterårsferien testes eleverne med OS 64 (skolens faste procedure).
- På baggrund af lærerens beskrivelse af elevernes læseudvikling og gruppeprøve opsættes fælles mål og differentierede mål for læseundervisning i tre grupper.
- Der udarbejdes materialer til undervisning i tre grupper med udgangspunkt i elevernes læseudvikling.
- Undervisningen i grupper foregår i november
- Der evalueres på de differentierede mål og fælles mål.

På Nordskolen blev nogle resurser fra støttecentret prioriteret anvendt til dette formål, hvilket vil sige at læsevejlederen gik med som underviser i mange "differentieringstimer" (en prioritering alle skoler kan vælge). På Vestskolen fungerede læsevejlederen som vejleder på hele forløbet, herunder som leverandør af relevant undervisningsmateriale til differentieret begynderundervisning fra skolens støttecenter, men hun deltog ikke selv i undervisningen. Klassen havde to ugentlige lektioner med en støttelærer fra SFO-personalet, som indgik i projektet.

Klasselæreren på Nordskolen kunne ikke bruge Lundbergs skema til klasseudvikling direkte, men lod sig inspirere heraf til sine egne iagttagelser. På Vestskolen anvendtes ovennævnte skema under læsevejlederens vejledning bl.a. som grundlag for inddeling af klassen i tre grupper; den detaljerede trinvis udviklingsbeskrivelse i skemaets kategorier blev brugt til fastlæggelse af elevens "nærmeste udviklingszone," især evalueringsresultaterne inden for kategorierne *fonologisk opmærksomhed* og *ordafkodning*.

Bortset fra det tidkrævende i at skulle evaluere eleverne individuelt, fandt klasselæreren skemaet nemt at anvende og resultaterne meget informative mht. elevernes læseudvikling. Som en sidegevinst kunne evalueringsresultaterne bruges ved udarbejdelse af elevplaner og som fagligt grundlag for de samtidige forældresamtaler.

Dette første forløb frem til efterårsferien kan karakteriseres som et forløb, hvor forudsætningerne hos den enkelte elev bliver afdækket både med iagttagelser og test

¹⁷ Lundberg, Ingvar og Katarina Herrlin (2005): Det gode læseforløb. S. 24 og 25. Alinea.

som en form for diagnostisk beskrivelse, der kan danne grundlag for en differentiering.

Efter efterårsferien inddelte begge skoler klasserne i tre grupper ud fra klasselærerens iagttagelser, OS 64 og "Skema til barnets læseudvikling". På Nordskolen indgik også udtrækning af fonemer (skrive solskinsvejr) og egne skrevne tekster samt bogstavbenævnelse. (Se også bilag 1)

Eksempel:

Elev	Skrive "solskinsvejr"	Skrive tekst, inspireret af fortælling	Bogstavbenævnelse store og små	OS64
to	SOLSKENSVAE	KAT HNHDE GAT SAM KAT Kat har det godt som kat	28/28 (I) 28/28	C1 – 64/64 100% - 9.2 – 9.50 min
tolv	SOLSGENSVAE	BeDStEfAR ER SA SEL i GEN MEN Nu HA HAN DE GET	28/28 28/28	B! – 59/64 92% -5.2 – 5.30 min.
atten	solsGenVRE	KAT	28/28 26/28 p/q v/x	C3 – 30/36 83% - 16.7 10 min.

Vi gør opmærksom på, at der ikke har været praktiseret "invented spelling" eller i nævneværdig grad former for skrivning med eleverne i børnehaveklassen på Nordskolen.

Forældrene blev informeret på et forældremøde i begyndelsen af skoleåret om de differentierede forløb og inddelingen i grupper. Endvidere blev de bedt om, at følge med i frilæsningbøger hver dag.

Vi skitserer først en planlægning på Nordskolen af 1. differentieringsforløb. Vi viser første del af årsplanen frem til 1. differentieringsforløb. (Hele årsplanen er vedlagt i bilag nr. 2). Dernæst følger planlægningen for Vestskolen.

Årsplan for dansk 1. klasse 1. del

Forløb	Materialer	Handlinger	Mål
Uge 33 Blid skolestart		Fælles opstart for 1.x og 1.y Tur til Hørhaven	At eleverne får en god skolestart

Uge 34 – 38 Danskfagets rutiner og gode arbejdsvaner indøves	"Min eventyr-ABC" Selv-fremstillet læsebog med opgaver: "Her er vi" Små selvlæsningsbøger	Læse- og skriveprocessen sættes i gang. Fokus på lyde og trykbogstaver	At gøre eleverne fortrolige med arbejdet omkring bogstaver At komme i gang med læsningen
Uge 39 – 41 "Byg en by" – tværfagligt tema Danskfagets rutiner og gode arbejdsvaner	Små selvlæsningsbøger Digitale billeder "Min eventyr—ABC" Selv-fremstillet læsebog med opgaver: "Her er vi"	Allerede igangsatte aktiviteter fortsættes Børnestavning introduceres	At kunne skrive enkle tekster om egne oplevelser At kunne skrive ud fra billeder
Uge 42	Efterårsferie		
Uge 43 – 45 "Koglefolket" Et storylineforløb	Storylineforløb ud fra Poul Dyrhauges bog "Ole og Koglefolket"	Lytte til oplæsning Samtale og kommunikation Arbejde med børnestavning	At eleverne bruger deres fantasi kreativt At udvikle gode fortælle- og samtalevaner At styrke læse- og skriveprocessen
Uge 46 – 49 Differentieret læseforløb			

6.1 Procedure for det differentierede forløb

Deltagere: leder af projektet, dansklæreren i 1. klasse og læsevejlederen.

- At iagttage og beskrive de enkelte elevers læseudvikling frem til efterårsferien. Beskrivelsen tager udgangspunkt i "Skema til barnets læseudvikling"¹⁸, men er lærerens egne iagttagelser. (Læreren)
- At teste eleverne med OS 64 ved efterårsferien (skolens faste procedure, læsevejlederen)
- At vurdere bogstavkendskab, udtrækning af fonemer samt skrivning af egne tekster.
- At opstille fælles mål og differentierede mål for læseundervisningen i tre grupper på baggrund af lærerens beskrivelse af eleverne. (Lederne af projektet, læreren og læsevejlederen).
- At udarbejde materialer til undervisning i grupperne med udgangspunkt i elevernes læseudvikling.

¹⁸ ibid.

- At gennemføre undervisningen i tre til fire uger i november med 1 lektion om dagen.
- At evaluere på de differentierede mål og fælles mål. Evalueringen sker ved lærerens og læsevejlederens iagttagelser og notater samt OS 64. Sidstnævnte er skolens faste procedure ved juletid.

Differentierede læseforløb gentages mindst to til tre gange i løbet af 1. klasse med nye mål for hver gruppe.

Fælles mål for første differentierede læseforløb

- At eleverne gennem læse- og skriveaktiviteter målrettet den enkelte gruppe udvikler deres læsning og skrivning.
- At eleverne lærer at være aktive i forhold til egen læseudvikling. Læsestrategier. (Hvad kan jeg se? Hvad kan jeg høre? Lyder det rigtigt? Passer det ind her? Giver det mening?)
- At eleverne lærer at arbejde selvstændigt i grupperne.
- At eleverne opøver gode vaner med at læse hjemme.

Vi viser et eksempel på mål og aktiviteter for alle tre grupper på *Nordskolen*. Det var meningen, at alle aktiviteter så vidt muligt skulle nås på en lektion – og det blev de. De udvalgte materialer er enkle og tilgængelige og tilpasset gruppernes læseudviklingstrin. Diktaterne har forskellig sværhedsgrad og længde. Skriveforløbene er med støtte eller helt selvstændige. Eleverne i de to bedste grupper læser op for forældrene hver dag. I den svageste gruppe læser forældrene primært op (optimalt som en form for dialogisk oplæsning).

Bemærk: De resterende dansktimer i 1. klasse på Nordskolen udover den ene lektion om dagen i differentieringsperioderne er ikke genstand for beskrivelse i denne rapportering.

6.2 Mål og aktiviteter:

Grøn gruppe: 8 elever, heraf én tosproget, som fik helt sit eget program.	
Mål: Forløbet skal fremme at eleverne kan:	Identificere antal stavelser i ord (1- 3). Benævne alle bogstaver. Forbinde alle bogstaver med tilsvarende standardlyd. Identificere forlyd og udlyd i små lydrette ord. Forstå det alfabetiske princip (funktionelt bogstavkundskab). Skrive lydrette ord (VK, KV, KVK, VKV). Skrive enkelte ord med enkel lydfølge med to stavelser. Læse små lydrette ord ved at bruge strategier: lydering, onsets/rim og genkendelse af små hyppige ord. Læse små enkle tekster med mange lydrette ord med forståelse. Læse korte letlæsebøger ved lydering og gætning. Indleve sig i bøger, som forældrene læser højt for dem.
Aktiviteter Hver lektion	Læse tekst. Puslesætninger. Klippe op, lægge nye sætninger. Makkerarbejde.

	Dagens diktat: en sætning med lydrette ord. Ordarbejde. Skrive. Med hjem: Læseletbog med lette ord og mange gentagelser og bog, som skulle læses af forældre. Byttes til ny hver dag.
Materialer	Læsebøger: Læseletbøger og uddrag af "Ole og Lene i Grønland". Diktat: Trappestigen, Diktat 1 = 1 sætning. Ordarbejde Billedkort til sortering efter stavelse, forlyd og indlyd. Læseletbøger.
Gul Gruppe: 9 elever, heraf 1 tosproget	
Mål: eleverne skal kunne:	<ul style="list-style-type: none"> • Skrive lydrette ord på 3 og 4 bogstaver. • Skrive korte sætninger, som kan læses af andre. • Bruge følgende strategier: lydering, ordgenkendelse, endelser • Læse lydrette tekster med forståelse • Læse korte letlæsebøger ved lydering og gætning. • Lave mellemrum mellem skrevne ord, sætte punktum, store bogstaver efter punktum og i begyndelsen af en sætning.
Aktiviteter Hver time	Læse tekst Dagens diktat: flere sætninger med lydrette ord. Skrive egen tekst. Bog med hjem, som læses for/sammen med forældre. Byttes til ny hver dag.
Materialer	Læsebog: "Søren og Mette". Diktat: Trappestigen, flere sætninger. Arbejdsbog. "Vi læser og maler mere" fra s. 24. Læseletbøger
Rød Gruppe: 7 elever	
Mål: eleverne skal kunne:	<ul style="list-style-type: none"> • Automatisere deres læsning af ord på mindst 4 bogstaver. • Bruge følgende strategier: lydering, ordgenkendelse, endelser • Umiddelbar ordgenkendelse ved mindre ord uden at lydere eller stave. • Læse små bøger med mange gentagelser med forståelse og en passende hastighed. • Lave mellemrum mellem skrevne ord, sætte punktum, store bogstaver efter punktum og i begyndelsen af en sætning. • Skrive tekster med lydret stavning og korte huskeord (ikke lydrette) skrives korrekt. Teksterne

	skrives til billeder, som eleverne vælger.
Aktiviteter Hver time	Læse tekst Dagens diktat: flere sætninger med lydrette ord. Skrive sætninger til billeder og billedserier. Bog med hjem, som læses for forældrene. Byttes til ny hver dag.
Materialer	Læsebog: " Den første læsning". Diktat: Trapestigen, flere sætninger. Fra diktat 6. Arbejdsbog: "Arbejdsbog til den første læsning". scannede billeder/billedserier til "skrive historie". Læselektbøger.

På *Vestskolen* var forløbet tilrettelagt anderledes, idet der dels var tale om et fælles forløb organiseret som klasseundervisning, og dels om et gruppebaseret værkstedsarbejde.

I det fælles klassearbejde var emnet "eventyr", de fælles læsetekster og arbejdsopgaver stammede fra grundmaterialet *Læs med læsefidusen*.¹⁹ Desuden var der adgang til en række eventyrtekster i form af letlæsningsbøger. Målet med denne del af arbejdet var genrekendskab og ord- og begrebsforståelse, dvs. læseforståelseskompetence. Indholdet var arbejde med genre- og kompositionsmodeller såsom "fortællekort", "genretræ" og "eventyrtræ", aktiviteterne bestod bl.a. i skrivning af tekster i tilknytning til de fælles læsetekster, herunder af adapterede former for meddigtning, i mundtligt arbejde med forforståelse, og i arbejde med ordkendskabskort.²⁰

I værkstedsarbejdet var klassen delt i tre grupper med differentierede mål og indhold, jf. nedenstående skema. I alle værksteder arbejdedes med fonologisk opmærksomhed og med ordafkodning, og lærer (og støttelærer) underviste grupperne på skift efter behov. Materialerne var fonologiske vendespil, rimspil, bogstavturninger, bogstav-, ord- og sætningsdominospil, rimfirkort, diverse materialer fra begynderdanskkonferencen på Skolekom, mv. (se bilag 3).

Mål og aktiviteter

Rød gruppe (6 elever) (svageste læsere i hht. Evaluering)	Gul gruppe (8 elever) (mellemgruppe)	Grøn gruppe (8 elever) (stærkeste læsere i hht. evaluering)
Fonologisk opmærksomhed Mål <ul style="list-style-type: none"> at beherske lydanalyse på elementært niveau at beherske lydsyntese af op til tre lyde at opnå sikkerhed i stavelsesdeling Aktiviteter <ul style="list-style-type: none"> identifikation af forlyd 	Fonologisk opmærksomhed Mål <ul style="list-style-type: none"> sikkerhed i lydanalyse at beherske lydsyntese af to og tre sproglyde i forlyd sikkerhed i lydidentifikation Aktiviteter <ul style="list-style-type: none"> identifikation af samme lyd 	Fonologisk opmærksomhed Mål <ul style="list-style-type: none"> sikkerhed i lydanalyse og lydsyntese at beherske fonemombytning at beherske orddannelse med given begyndelseslyd Aktiviteter <ul style="list-style-type: none"> identifikation af samme

¹⁹ Daneklærerforeningens Forlag

²⁰ jf. Merete Brudholm 2002, s. 72 ff

<ul style="list-style-type: none"> • identifikation af samme lyd i forskellige stavelser og ord • rim • stavelsesdeling 	<ul style="list-style-type: none"> • lydsyntese af op til tre konsonanter i forlyd • fonemsubtraktion • fonemaddition 	lyd <ul style="list-style-type: none"> • lydyntese af tre sproglyde • leg med fonemombytning • orddannelse
Afkodning Mål <ul style="list-style-type: none"> • etablering af fonologiske strategier • sikkerhed i bogstavkendskab • ordgenkendelse af hyppigt forekommende ikke-lydrette småord • sikkerhed i afkodning af lydrette tostavellesord Aktiviteter <ul style="list-style-type: none"> • bogstavarbejde • gentagende læsning af almindelige småord • læsning og skrivning af lydrette småord • læsning og skrivning af tostavellesord med enkel lydfølge 	Afkodning Mål <ul style="list-style-type: none"> • udbygning og konsolidering af fonologiske strategier • sikkerhed i afkodning og indkodning af ord med enkel konsonantforbindelse i forlyd • sikkerhed i afkodning og indkodning af ord med kompliceret konsonantforbindelse i forlyd Aktiviteter <ul style="list-style-type: none"> • læsning og skrivning af ord med to konsonanter i forlyd • læsning og skrivning af ord med kompliceret konsonantforbindelse i forlyd 	Afkodning Mål <ul style="list-style-type: none"> • konsolidering og begyndende automatisering af fonologiske strategier Aktiviteter <ul style="list-style-type: none"> • læsning og skrivning af ord med kompliceret konsonantforbindelse i forlyd, indlyd og udlyd • afkodning af nonsensord • afkodning af ord med lydfølgeortografi

7. Evaluering - 1. periode

Dette afsnit dækker det tredje punkt i vores aktionsforskningsmodel.

En meget anerkendt definition på evaluering, som anvendes i skolesammenhæng stammer fra den svenske evalueringsforsker Evert Vedung:

"Evaluering er en systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig virksomhed, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer."²¹

Fra denne definition ekstraherer Dahler-Larsen (2006) 4 kerneområder, som er betydningsfulde ved evaluering. Evaluering skal være *systematisk*, den involverer en *vurdering*, den er et *offentligt anliggende* og den skal føre til *praktiske handlinger*.

Vi har i vort design vist en systematik, som dels kan testes (kvantitativt ved OS-prøven) dels kan evalueres kvalitativt gennem observationer og ved elevernes produkter (vurdering). Det offentlige anliggende vedrører de pågældende skoler og den pågældende kommune, som vi har præsenteret vore resultater for og dels denne lille rapport, som er offentligt tilgængelig. Den praktiske handling ser vi i flere tempi. Første differentieringsforløb, viser resultater, der kræver fornyet planlægning og handling (den cykliske model). Visionen må være, at differentieringsforløb bliver en gentagen udviklingsproces.

²¹ Dahler-Larsen (2006): "Evalueringskultur", s. 29

Ved juletid blev det samlede differentieringsforløb evalueret. Lidt overraskende viste det sig, at den *svageste gruppe* havde profiteret *mest* af differentieringsforløbet. Ifølge OS 64 befandt de sig nu alle i gruppen C1 (se bilag 4), hvilket betyder, at den langt overvejende del af ordene læses ved middelbar læsning. Tidsforbruget tyder på en mangelfuld eller omstændelig angrebsmetode.

Store dele af midtergruppen havde gjort store fremskridt fra C1 til B1. Der anvendes nu både middelbar og umiddelbar læsning, i begge tilfælde er læsningen sikker. Den bedste gruppe lå stadig i B1, hvilket kunne tyde på at automatiseringen ikke var helt gennemført. (Bilag 4).

I vores evaluering indgår ikke kun OS 64, men også lydarbejde, skrivning, angrebsstrategier og selvstændighed. Alle områder peger på en markant fremgang for alle grupper (se bilag 1).

Vedrørende de ovennævnte områder for differentiering: mål, vejledning, opgaver, tekstvalg, mundtlighed og skriftlighed, forforståelse samt tempo, var de alle i spil med mere eller mindre vægt, som det også fremgår af oversigterne og planerne.

Det skal lige bemærkes, at den svageste gruppe blev dækket tættest i forhold til vejledning og støtte.

7.1 Vurdering af resultaterne i forhold til en kontrolklasse

Kontrolklassen lå på samme niveau som *forsøgsklassen* ved *efterårsferiens* prøvetagninger, før den systematiske differentiering blev sat i værk. Begge klasser på Nordskolen var ret homogene. Ingen af klasserne havde elever, som kunne læse flydende. Ca. halvdelen af eleverne lå i C1 i begge klasser, ca. en fjerdedel i B1 den sidste fjerdedel placerede sig i C2 og C3. Ved juletid havde den svageste gruppe i kontrolklassen stadig samme niveau som ved efterårsferien. (Se bilag 5).

Sammenligning af prøveresultater i december. (OS 64).

Forsøgsklassen	Kontrolklassen
B1: 13 elever	B1:9 elever
C1: 8 elever	C1: 6 elever
1 elev uden for kategori, som nu er overført til anden undervisning	C2 : 6 elever, C3: 2 elever
I alt 22 elever (en syg)	I alt 23 elever

På *Vestskolen* foregik den afsluttende evaluering i slutningen af januar vha. OS 64 (jf. bilag 6). Også her havde den svageste gruppe profiteret mest af forløbet; i forhold til evalueringen ved efterårsferien var der således for denne gruppe tale om en bemærkelsesværdig fremgang mht. afkodningssikkerhed, men også i et vist omfang mht. hastighed. Således bevægede syv ud af elleve elever sig fra C-kategorierne til B1. For to af de elleve elever var der tale om fremgang i sikkerhed (fra C2 og C3 til C1) - og for en enkelt elev om tilbagegang mht. såvel hastighed som sikkerhed (fra C2 til C3).

Midtergruppen viste først og fremmest fremgang mht. hastighed (fra C1 til B1 og fra B1 til "næsten" A1). Endelig var der ikke tale om nogen iøjnefaldende fremgang for de stærkeste læsere i klassen.

I forhold til kontrolklassen (evalueret feb. 08) var det mest bemærkelsesværdige en forskel i afkodningssikkerhed for klassen som helhed, og til dels en lille (insignifikant) forskel i antallet af læsere i C-kategorierne (jf. bilag 7.)

Forsøgsklassen	Kontrolklassen
A1 1 elev	A1 1 elev
B1 17 elever	B1 13 elever
B2 0	B2 3 elever
C1 2 elever	C1 3 elever
C2 0	C2 2 elever
C3 1 elev	C3 0
I alt 21 elever	I alt 22 elever

Der er naturligvis grund til at være forsigtige med vurderinger af den slags resultater. Man kunne spørge, om læsning alligevel ikke kommer af sig selv, men blot forskudt. Man kunne også spørge om effekten holder. Vi kan naturligvis heller ikke vide, om andre tiltag på sigt havde virket på den svage gruppe. Fx kunne IT-støttet undervisning som en del af differentieringen muligvis have givet samme resultat. Vi tillægger fokuseringen og lærerdækningen af svag gruppe stor betydning. Det er en almen antagelse, at ca. 60 % af alle elever lærer at læse uanset, eller på trods af undervisningen. For ca. 40 % af eleverne er det nødvendigt at lærerne har en grundig viden om læsning, således at der kan sættes ind med en målrettet læseundervisning. Måske kan man se evalueringsresultaterne som en bekræftelse af denne antagelse.

Da vi så den svage gruppe elevers glæde ved at opdage, hvad skriften gik ud, måtte vi erkende, at det var glæden ved at *kunne læse noget, som ikke kun var enkeltord* der motiverede denne gruppe, mere end *hvad* de læste.

Det blev derfor også ganske klart for os alle, at en gruppe elever i begge første klasser langt fra havde forstået, hvad læsning var. Det var der behov for, at de fik mulighed for at opdage i dette første differentierede forløb.

Vi tror, det er vigtigt, at så mange som muligt får denne oplevelse *så tidligt som muligt*, så læsningen ikke udvikler sig problematisk og bliver til nederlag, som sætter sig spor også af relationel art alt for tidligt i skoleforløbet.

Det differentierede forløb øvede, som det fremgår af mål og plan, også skrivning og stavning, som vi mener hænger uløseligt sammen med læsning. Jævnfør alle de tiltag, hvor man skriver sig ind i læsningen allerede i børnehaveklassen. (Fx Hagtvet, 2004).

I bilagsmaterialet er vedlagt eksempler på skrivning (bilag 8). Den stærkeste gruppe blev efter nogle lektioner selvkørende. De styrede til sidst selv skift i af discipliner og sørgede for hjælp til dem, der kørte fast. Den midterste gruppe styrede selv læseforløb ved makkerlæsning og oplæsning for hinanden i det omfang, de havde læsestrategierne på plads. Generelt skete der et løft med hensyn til hjælpsomhed og selvstændighed i alle grupper.

På *Nordskolen* var det vores oplevelse, at forløbet med differentieret læsning blev oplevet som en form for projektarbejde, hvor alle tre grupper sad i samme lokale. Det fælles afsæt var at blive bedre til at læse, skrive og stave. Eleverne kunne se, at alle grupper læste i en fast bog, læste i læselet bøger, skrev diktat og skrev tekster. Vi mener også i differentieringsforløbets tilrettelæggelse at kunne spore en form for

fællesskab, som vi ikke oprindeligt i planlægningsfasen havde haft fokus på. Vi mente oprindeligt, at det fællesskab, der altid er nødvendigt omkring en klasse så rigeligt kunne opfyldes i fællestimerne og uden for differentieringsperioderne fx som litteraturlæsning og projekter, som det fremgår af Nordskolens årsplan.

Vi siger ikke hermed, at eleverne ikke var sig bevidst, hvordan rangordningen var mellem grupperne i forhold til deres læseudvikling. Alle grupper havde fuldstændig styr på, hvad de skulle arbejde meget med for at udvikle sig. En målsætning var jo også at eleverne fik et aktivt forhold til læsning og gradvist udviklede et metakognitivt beredskab til at kunne vurdere, hvad de selv havde behov for at lære (jf. målene for forløbet).

Resurser fra støttecentret blev prioriteret anvendt til dette formål, hvilket vil sige at der var to lærere på, klasselæreren og læsevejlederen. Alle tre grupper havde derfor god lærerdækning. Det er som skrevet vores vurdering, at den svageste gruppe måske netop fik gode resultater, fordi læreren kunne støtte effektivt i forhold til læse- og skrivestrategier. En lærer, læsevejlederen, som også er speciallærer, var oftest fast vejleder for den svage gruppe, og klasselæreren støttede på skift og efter behov de to andre grupper. Når projektlederen var til stede, havde alle grupper en fast støtte.

På *Vestskolen* blev der som nævnt ikke anvendt ekstra ressourcer i forbindelse med undervisningen, men læsevejlederen fungerede som supervisor for klasselæreren.

7.2 Bemærkninger vedrørende valg af materialer

På *Nordskolen* oplevede vi, at mange små bøger med en tilpas mængde lydrette ord og mange gentagelser er en mangelvare.

Ideen var, at grøn gruppe (de svageste elever) primært skulle opdage, at kendskab til bogstav/lyd og en række kendte småord skulle kunne bruges til noget både i forhold til skrivning, læsning med forståelse og diktatskrivning. Det største problem i forhold til valg af materialer opstod i forbindelse med at finde læsestof, især med at finde meget af det. Der findes små lydrette bøger til denne gruppe, men der er langt fra nok at læse. Endvidere er det vores skøn, at disse bøger er så konstruerede, at der i de mange tilfælde ikke er tale om nogen sammenhængende tekst med indhold, som er rimeligt læsbart, hvilket understøttes af vore iagttagelser i praksis.

Vi kan iagttage, at mange små bøger med en tilpas mængde lydrette ord og mange gentagelser er en mangelvare. Det synes især at være vigtigt med mange gentagelser (dette understøttes af læsebogsundersøgelsen 1999²²). Det er langt fra nødvendigt, at alle ord er lydrette. Der findes nogle bøger med mange gentagelse, men der er for få. Denne gruppe elever har brug for at øve sig og få selvtillid i forhold til at læse, hvilket vil sige næsten selvstændigt at kunne læse *den ene lille bog efter den anden*. (Se bilag 9 over eksemplificeret bogliste)

Efter denne første periode er det indlysende, at de fornyede overvejelser til næste periode peger i retning af aktiviteter, som fremmer automatisering for gruppen med de bedste læsere. Endvidere skal de to andre grupper fortsat støttes i konsolideringen af det alfabetiske princip ved læsning, skrivning og stavning.

8. Planlægning og implementering - Andet differentieringsforløb

²² Borstrøm, Pedersen og Elbro, 1999

Det andet differentierede læseforløb blev gennemført inden påske, men kun på Nordskolen. På baggrund af vore evalueringer efter første forløb blev der opstillet nye differentierede mål.

DIFFERENTIERET LÆSEUNDERVISNING I 1. KLASSE – 3-4 UGER/1t dag

Dette intensive forløb skal ses ind i årsplanens kontekst.

Overordnet målsætning:

- At eleverne gennem læse- og skriveaktiviteter målrettet den enkelte elev udvikler deres læsning og skrivning
- At eleverne er aktive i forhold til egen læseudvikling (aktiv læseindstilling: Hvad kan jeg se? Hvad kan jeg høre? Lyder det rigtigt? Passer det ind her? Giver det mening?). Forståelsen af det læste skal med fra starten.
- At eleverne lærer at arbejde selvstændigt i grupperne
- At eleverne udvider deres erfaring med fortællegrammatik; begyndelse, handling og slutning.

Elever, målsætning, aktiviteter og materialer i de tre grupper:

GRØN gruppe: 7 elever (arbejder også med GUL gruppes litteratur)		
Mål Eleverne skal kunne	<ul style="list-style-type: none"> • Arbejde med det alfabetiske princip / funktionelt bogstavkundskab • Arbejde med fonologiske strategier • Arbejde med ortografiske strategier; fx endelser • Læse/skrive hyppige småord umiddelbart • Læse efter mening 	
Aktiviteter	<p><i>Læse bøger</i></p> <p><i>Opgaver til hver bog. Der fokuseres på forståelsen ("på linjerne")</i></p> <p><i>Fælles gruppe-samtale om bogens indhold (mere overordnet forståelse)</i></p> <p><i>Ordarbejde</i></p> <p><i>"Træk et kort" - Skrive, fortælle & berette</i></p> <p><i>Frilæsning i bøger, som også tages med hjem og læses for/sammen med forældre.</i></p>	
Materialer	<p>Læsestof: Letlæsningsbøger med mange lydrette ord, mange gentagelser og hyppige småord; fx serie "Super let PS" fra Alinea.</p> <p>To elever får udvalgte sider fra "Den første læsning"</p> <p>Arbejdsbog: Skriftlige opgaver, der fokuserer på ordarbejde</p>	

	Fortællekort med oplæg til skriveopgave; fx "Hemmelige lektier"	
--	---	--

GUL gruppe: 8 elever		
Mål Eleverne skal kunne:	<ul style="list-style-type: none"> • Arbejde med at stabilisere og automatisere fonologisk processering. • Etablere ortografiske strategier (orddele, endelser ..) • Læse hyppige småord som ordbilleder • Læse efter mening • 	
Aktiviteter	<p><i>Læse tekst hver dag</i></p> <p><i>Skriftlige opgaver med henblik på ordarbejde.</i></p> <p><i>Bog anmeldelse og forståelsesopgaver</i></p> <p><i>"Træk et kort"; skrive, fortælle, berette</i></p> <p><i>Bog med hjem hver dag. Læses for/sammen med forældre</i></p>	
Materialer	<p>Læsestof: Korte bøger, som kan læses færdige på en eller to dage. Bøgerne skal have nogle lydrette ord, gentagelser og ord, hvor den ortografiske strategi kan udvikles. Fx "Danskfidusens eventyr" og seriebøger; "Super let PS" fra Alinea.</p> <p>Arbejdshæfte med bog anmeldelses-skabelon</p> <p>Skriftlige forståelsesopgaver til serie-bøger.</p> <p>Fortællekort med oplæg til skriveopgave; fx "Hemmelige lektier"</p> <p>Arbejdsopgaver til ordarbejde; fx udvalg fra "Hans og Trine"</p>	

RØD gruppe: 7 elever		
Mål Eleverne skal kunne:	<ul style="list-style-type: none"> • Læse med forståelse • Læse med 'flow' • Øge læsehastighed • Arbejde med mere avanceret fonologisk og ortografisk processering 	
Aktiviteter	<i>Læse tekst hver dag</i> <i>Skriftlige opgaver med henblik på forståelse ("læse på og mellem linjerne")</i> <i>Fælles gruppesamtale om indholdet i læseteksterne</i> <i>"Træk et kort"; skrive</i> <i>Letlæsebog med hjem hver dag – læse for forældre</i>	
Materialer	Læsebog: "Viktor Vampyr og den hemmelige kiste"; bog fra Danskfidusens kapitelbøger Opgavebog til VV og den hemmelige kiste Fortællekort med oplæg til skriveopgave; fx "Hemmelige lektier"	

9. Kommentarer til det andet forløb samt evaluering:

Som det fremgår af planerne, er der igen taget udgangspunkt i de enkelte elevers læseudvikling med henblik på at inddele dem i grupper: både OS 64 taget i december og iagttagelser af eleverne frem til påske. Dette 2. forløb skulle have ligget i februar og et tredje efter påske. På grund af sygdom blev der kun gennemført to differentieringsforløb. Igen fulgte vi et mønster, hvor flere aktiviteter skulle gennemføres pr. lektion. Læse med forståelsesspørgsmål, skrive og stave og endelig have læselektier med til næste dag.

Som det ses af planen blev vægten i rød gruppe lagt på automatisering og forståelselæsning. Skriveopgaverne understøttede denne vinkel. Grøn gruppe skulle stadig arbejde med at stabilisere det alfabetiske princip gennem læsning og skriveopgaver. Valget af deres små bøger var stadig styret af, at bøgerne skulle have mange lydrette ord og mange gentagelser. De hemmelige lektier og kort med forskellige temaer, som eleverne kunne skrive tekster til, var et stort hit.

Alle grupper var meget selvhjulpne, så der kunne blive tid til de elever, der trængte til instruktion og hjælp. Der kunne også blive tid til at deltage i gruppesamtaler om indhold af tekster.

Resultatmæssigt kom gruppen med de bedste læsere meget langt i deres læseudvikling. Alle elever blev igen målt med OS-64 (skolens procedure), men det gav ikke mening for gruppen med de bedste læsere, da de sprængte rammerne for denne tests muligheder. De to andre grupper fik også god fremgang (se bilag 10

Prøveresultater i april. (OS 64).

Forsøgsklassen
A1: 7 elever
B1: 12 elever
C1 2 + 1ny elev i C2
I alt 22 elever

I forhold til kontrolklassen klarede de svageste læsere sig stadig bedst i forsøgsklassen. Selv om forsøgsklassens svageste elever stadig placerer sig bedre end i kontrolklassen giver sammenligningen ikke så stor mening efter andet forløb, da kontrolklassens svageste elever har været udvalgt til specialundervisning (reading recovery) enkeltvis. Et tilbud, som er et led i Nordskolens procedure. Ingen af de svage læsere fra forsøgsklassen fik tilbudt denne undervisning, da de i jo januar alle lå i C-gruppen (OS 64) og var i rivende udvikling.

10. Opsamlende evaluering, tiltag og anbefalinger

Fra samtaler og interviews blandt deltagerne i forløbet på *Nordskolen*, vil vi opsamle de vigtigste udsagn og diskussionspunkter, og til sidst vise Vestskolens strategi for undervisningsdifferentiering i begynderundervisningen fremover, udarbejdet af skolens læsevejleder.

Vedrørende organiseringen mente holdet fra Nordskolen, at tre mindre differentieringsperioder af 3 til 4 ugers varighed styrker og opretholder energien. Det var lærerens oplevelse, at koncentrationen og begejstringen kunne holdes i disse perioder. Det var endvidere lærerens opfattelse (en erfaren lærer i begynderundervisningen), at det vil være vanskeligt at opnå den samme målrettede effektivitet i fællestimer, som den differentiering medførte. Eleverne blev udfordret, der hvor de var i deres udvikling.

Klasselæreren oplevede endvidere, at den effektive læsetid blev væsentligt forøget i denne periode.

Forældrene var meget interesserede i forløbet og spurgte vedvarende til det. Forløbet var også med til at kvalificere forældresamtalerne. Det blev præcisionssamtaler, hvor læreren også kom til at fremstå som meget professionel med stort overblik, fordi hun kunne beskrive de enkelte elevers læseudvikling ud fra en bestemt systematik med stor grad af detaljering (– en erfaring, som blev fremhævet af begge skolers lærere). Endelig påpeger læreren, at der var en form for fællesskab i differentieringstimerne, nemlig læseforløbet, som alle arbejdede med ud fra den enkelte elevs læseudvikling. Eleverne var fuldt bevist om, hvilken gruppe, der læste bedst, men de fik samtidig større forståelse for, hvad de skulle arbejde med og hvordan for at forbedre deres læsning (den omtalte metakognition).

Vedrørende testning og evaluering foreslår læsevejlederen på Nordskolen også at inddrage "Raketterne".²³ Problemet er at OS- 64 ikke fanger, hvad de "dygtigste" elever i virkeligheden kan, fx efter 3. forløb. Vi kunne også forestille os klasser, der var mindre homogene, end de to vi har oplevet. I sådanne klasser ville "Raketterne" være et godt supplement til OS 64 allerede fra efterårsferien, da de viser, hvor langt eleverne er nået i deres, skrive- stave- og læseudvikling.

²³ Otzen, 2007

På begge skoler har differentieringsperioderne også været en øjenåbner for begge læsevejledere, som har udarbejdet handleplaner for begynderundervisningen med henblik på at skabe en kvalificeret sammenhæng mellem børnehaveklassen og 1. klasse.

Som eksempel viser vi *Vestskolens* plan for det konkrete arbejde med undervisningsdifferentiering i begynderundervisningen fremover. På baggrund af undersøgelsesresultaterne i 1. del af projektet og på baggrund af erfaringerne fra 2. del af projektet udarbejdede læsevejlederen på Vestskolen nedenstående strategi. Elementerne er:

- afholdelse af kursus for børnehaveklasselederne inden sommerferien mhp. introduktion af Lundberg/Herrlins evalueringsmateriale og mhp. anvendelse af fagterminologien herfra i forbindelse med overlevering af børnehaveklassen til 1. klasselæreren, således at denne fremover får et højere prioriteret fagligt indhold (og ikke kun et "socialt")
- afholdelse af kursus for kommende 1.klasselærere mhp. introduktion af samme evalueringsmateriale og fagterminologi samt vejledning i tilrettelæggelse af differentierede forløb i overensstemmelse ovenstående principper i vores forsøg
- opfølgning og erfaringsudveksling i løbet skoleåret mhp. at fastholde fokus på differentiering og på målrettet undervisning i afkodning, da dette tilsyneladende er det allersværeste for lærerne – de fleste vælger at undervise i "mere generelle læsefaglige aktiviteter"
- afholdelse af kursus for SFO-personale, der arbejder med lektiecafé

Taksigelse:

Vi skylder de to lærere, Kirsten Marie Andersen og Eva Øland samt de to læsevejledere, Annette Christiansen og Susanne Wind stor tak for deres velvillighed, deres store arbejdsindsats samt positive og engagerede holdning til projektet.

Preben Kaae Jørgensen og Gurli Bjørn Iversen

Litteraturliste:

- Allard, Birgitta, Margret Rudqvist & Bo Sundblad (2003): Læseudvikling – bogen om ny Lus. Alinea.
- Allerup, Peter & Jan Meiding (2007): *Danlæs undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning*. Blå Serie nr. 30. Forlaget skolepsykologi.
- Borstrøm, Ina, Dorte Klint Petersen & Carsten Elbro (1999): Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse? En undersøgelse af læsebogens betydning for den første læseudvikling. Center for læseforskning, Københavns Universitet.
- Borstrøm, I & Petersen, D. K. (2004:) *Læseevaluering på begyndertrinnet*. Alinea.
- Bråten, Ivar (1995): "Om forholdet mellom lesing og skriving". I *Skriftspråkutvikling*. Wold, Astri Heen (red.). Cappelen Akademisk Forlag. Fagernes.
- Dahler- Larsen, Peter (2006): *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag.
- Egelund, Niels (2007): "Hvorfor elevplaner?" I *Elevplaner Teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Ehri, Linea (2004): "Teaching Phonemic Awareness and Phonics" in *The Voice of Evidence in Reading Research*. Peggy Mccardle og Vinita Chhabra. (red.) Poul Brookes Publishing. London.
- Elbro, C. (2006): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal.
- Fox, Mark, Peter Martin & Gill Green (2007): *Doing practitioner Research*. Sage Publications. London.
- Frost, J og Nielsen, J Chr (1996): *IL basis*. Dansk psykologisk forlag.
- Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk forlag.
- Frost, Jørgen (2005): *Læsemåleren*. Gyldendal.
- Fælles Mål 2003, www.uvm.dk
- Hagtvæt, B. (2004): *Børns sproglige udvikling*. Gyldendal.
- Jørgensen, Preben og Iversen, Gurli Bjørn (2007): *Delrapport om læseundervisning i 1. klasse i Århus Kommune*. www.videnomlaesning.dk
- Lundberg, Ingvar og Katarina Herrlin (2005): *Det gode læseforløb*. Alinea.
- Læsning i folkeskolen. Danmarks Evalueringsinstitut. 2005. www.eva.dk
- MVU-Rådets oplæg om professionel viden. Undervisningsministeriet 2007. (7. marts. Sag nr.: 0066.081.021). www.uvm.dk
- Nielsen, Bodil (2007): *Danskfaget i praksis – mål og evaluering*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Otzen, Elsebeth (2007): Bag om rakterne. Specialpædagogisk Forlag.
- Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning. 2005. www.uvm.dk
- Århus Kommune. Handlingsplan for sprog og læsning. Børn & Unge. 2007

Bilagsmateriale:

Bilag 1:

Læseforudsætninger og læsekompetencer i 1.klasse - oktober 2007 + januar 2008

Klasse- og dansklærer:

PRØVE ELEV	Skrive: ”solskinsvej” BLÅ: 11.08.08	Skrive tekst	Bogstav- benævnelse STORE rigtige/passerede Smårigtige/passerede	OS64 Kategori, Rigtige/passerede , Ri%, Sec pr opgave, Læsetid	Grupp e
1.	SOLSKE NSVAE solskeNs vare	hAn hA De keDt Han har det godt Han bive ved mæd at ved kat det kr ket (går godt)	28/28 28/28	C1 - 63/64 98% - 9.4 – 10 min.	
2.	SOLSGENSVAJ A SOLSKeNsVeR	KAT HNHDE GAT SAMKAT Han har det godt som kat BæsTeFAR BLier VeD MeD AF VAR KAT KADeN HA DeT GoT	28/28 usikker ved I 28/28	C1 – 64/64 100% - 9.2 – 9.50 min	
3. Frederi k	SOLSKENSVE Sol SKeNDSVAe	DEKEDEOGHE Det er godt og ..	28/28 27/28 p/q	C1 – 58/58 100% - 10.3 – 10 min	

		Han Blive ved MæD At Var en kAt SÅ er De Mere tiD til HeM OG SÅ levet De til DAes DAS eNe			
4.	SOLSENSVAE solskeNsvAR	KATDEN HDG Katten har det godt HAN BLiVR Ved MÆR VAR Kat dÆN FiK det gRt	28/28 28/28	C1 – 46/51 90% - 11.8 – 10 min	
5.	SOLSeGvæl Solsgensvae	DEBVGOT Det blev godt Han blev sem kat han blev nugd (nusset)	27/28 -/Q 27/28 p/q	B1 - 63/64 98% - 6.1 – 6.30 min	
6.	SOISGENSVAJ SoLSKeNSVAR	HANHADE GOT Han har det godt HAN blvR Keled (kælet) Den fo MASR (masser af) MAd	28/28 28/28 usikker ved å/ø	C1 – 63/64 98% - 8.7 – 9.20 min	
7.	iAE KOIAS	- - Tegner to tegn/figurer "Tegn/figurer"	Måske: A, E, M, U, Z, S, X ????	Udenfor bedømmelse Tegnede en tegning	
8.	SOLSEH SOLSeV	HRSVAØ BINSØVE Bliver kat. De bliver søde ved katten. Han vEI værE mis Dan mis hAr De GÅT	25/28 L/I, -/Z, T/J 24/28 p/q, -/z, -/j, n/h Usikker ved æ og t	C2 – 33/37 89% - 16.2 – 10 min	

9.	SOI SGeNS Veo	D. Ge. GeD Det går godt	28/28 28/28	B1 - 64/64 100% - 4.7 – 4.59 min	
10.	SOISgFRDLi Solsenvajeg	HgDKgts Han har det godt Han vi vae en kat Ket	26/28 Y/Ø, Æ/Å 26/28 y/ø, æ/å	C3 - 53/63 84% - 9.5 – 10 min	
11.	SOLSENSVAR SOLSGeNSVAR	KAT KATNRGLAD Katten er glad HN bLiVo KA DN HAR Det GoT	24/28 L/I, -/Q, - /Z, Å/Æ 25/28 -/z, -/æ, -/t Usikker ved b og d	C1 - 31/32 97% - 18.8 – 10 min	
12.	SOISGENSVAE	BeDStEFAR ER SA SEL i GEN MEN Nu HA HAN DE GET	28/28 28/28	B1 - 59/64 92% - 5.2 – 5.30 min	
13.	SolSGnevar	hnnd de ilit Og hnh bliva fa kelete Dardilit Han (bliver) dejligt og han bliver forkælet. Det er dejligt.	28/28 28/28	C1 - 52/53 98% - 11.3 – 10 min	
14.	SOISKfvn Solsgensvaje	hna hn dK Kd sm Kai Han har det godt som kat han blav Til bæseFar og de bid glad Fe de at bæseFar kem Til ba	25/28 -/Q, -/Z, - /Æ 24/28 -/q, -/z, -/æ, -/c	C2 – 35/45 88% - 15.0 – 10 min	
15.	SOLSGSÆ SOL SeN VÆe	FÅTKÆLE KAT Forkælet kat	26/28 -/Q, V/Y 27/28 -/g Tænker længe før svar. Søger hjælp i	C3 – 28/47 60% - 12.8 – 10 min	

		hAN Bed BÆSe-FAR i GÆN SÅ VA Di LeT SØD	bogstavark på tavlen. Siger ved korrekt 'æ': "Uh, der var jeg heldig"		
16.	SOLSGNSVÆE solSGesveie	HAN BEO GOiD TiL AT VAie KAT Han blev god til at være kat Han vil var Bestefar Has Famlije Hade sa (savnet) hun da Han kom jem Til sn Famije Ble di sÅ Gae	28/28 28/28 usikker ved b og d	C1 – 64/64 100% - 9.2 – 9.50	
17. Johanne	SOISGnsvae Sol skens vDer	hbFenSGVder d Han befinder sig godt ved de andre Han vi vara Bæsd-Far han had De gåt hos sin famlje	27/28 -/Æ 26/28 -/æ, -/p Usikker ved t (f)	C3 - 19/23 83% - 26.1 – 10 min	
18.	SolsGenVRE SOLSKENSVAR	KAT hAN Blyv vEd Mæd og væR Kat hAN hAd Det GRt	28/28 26/28 p/q, v/x	C3 - 30/36 83% - 16.7 – 10 min	
19.	SolSgenvain Sol sN Vae	Ka dir vem æalli vaj Kat bliver ved med at være kat Kat. HA bilR KeD	25/28 A/R, -/Æ, Å/Ø 23/28 p/q, -/æ, i/l, q/p, f/t	C1 - 35/36 97% - 16.7 – 10 min	

20.	Sol Sgen Valn SolSgenVade	KaT bil ve mæ alli vajn kaT Kat bliver ved med at være kat Han blive ved mæd at vade at Han er en sød kat.	28/28 28/28 Usikker ved z	C1 - 44/48 92% - 12.5 – 10 min	
21.				Har valgt at løse 15 opgaver af de første 32 - tilfældigt	
22.	SolsGnsvÆj	nad hve vai en man Di saune mane Her vil jeg en ... mand. De savner manden.	28/28 usikker ved K 27/28 -/q, usikker ved k	C1 – 49/54 91% - 11.1 – 10 min	
23.	SOLSGVÆ Sol sgens vare	KAT HANA Kat har det godt Han vil var Bæsdefar de va søde ved ham	28/28 27/28 -/p	C1 – 55/56 98% - 10.7 – 10 min	

Bilag nr 2:

Årsplan for 1. 2007-08

Dansk

Forløb	Materialer	Handlinger	Mål
Uge 33 Blid skolestart		Fælles opstart for 1.x og 1.y Tur til Hørhaven	At eleverne får en god skolestart
Uge 34 - 38 Danskfagets rutiner og gode arbejdsvaner indøves	"Min eventyr-ABC" Selv-fremstillet læsebog med opgaver: "Her er vi" Små selvlæsningsbøger	Læse- og skriveprocessen sættes i gang. Fokus på lyde og trykbogstaver	At gøre eleverne fortrolige med arbejdet omkring bogstaver At komme i gang med læsningen
Uge 39 - 41 "Byg en by" - tværfagligt tema Danskfagets rutiner og gode arbejdsvaner	Små selvlæsningsbøger Digitale billeder "Min eventyr-ABC" Selv-fremstillet læsebog med opgaver: "Her er vi"	Allerede igangsatte aktiviteter fortsættes Børnestavning introduceres	At kunne skrive enkle tekster om egne oplevelser At kunne skrive ud fra billeder
Uge 42	Efterårsferie		
Uge 43 - 45 "Koglefolket" Et storylineforløb	Storylineforløb ud fra Poul Dyrhauges bog "Ole og Koglefolket"	Lytte til oplæsning Samtale og kommunikation Arbejde med børnestavning	At eleverne bruger deres fantasi kreativt At udvikle gode fortælle- og samtalevaner At styrke læse- og skriveprocessen
Uge 46 - 48 Læseperiode 1	Diverse selvlæsningsbøger - niveaudelt Selv-fremstillet læsebog med opgaver: "Her er vi"	Læse- og skriveprocessen fortsættes	At komme godt i gang med læsningen

Uge 49 -51	Fælles læsning: "Her kommer Grådig kat" "Grådig kat er sulten" "Hvad kan Grådig kat lide?" Nisserne Nikolaj og Nikoline Ole Lund Kirkegård: "Nissepok" Decemberbog med opgaver	Fælleslæsning: Stor/lille bog Mundtlig fortælling Højtlesning Læsning/skrivning	At opleve og samtale omkring en fælles tekst At udtrykke sig og fortælle At opleve og samtale omkring en fælles tekst At fortsætte læse- og skriveprocessen
Uge 52	Juleferie		
Uge 1 - 4 Læseperiode 2	Diverse selvlæsningsbøger - Stor/lille bog: "Kender du mig" "Skal vi svømme?" "Tal højere"	Læse- og skriveprocessen fortsættes	At fortsætte læse- og skriveprocessen
Uge 5 - 6 Universet - tværfagligt tema	Alineas temakasse Lene Bülow Olsen: "At tænke som en stjerne" Små fagbøger Nils Hartmann: "Bim Bum Verdensrum"	Lave tegninger af stjernebilleder Høre historier om stjernebilleder Læse og skrive digte om universet	Igennem historier og digte forundres og fascineres af universet. At udtrykke sig gennem fortællinger og digte
Uge 7	Vinterferie		
Uge 8 - 9 Læsebog	Annette Christiansen: "Læs med Læsefidusen"	Arbejde med læsebogens forskellige tekster og opgaver	At læse ukendte lette og aldersvarende tekster At øve højtlesning af forberedte tekststykker
Uge 10	Temaug for hele skolen		
Uge 11 Læsebog	Annette Christiansen: "Læs med Læsefidusen"	Arbejde med læsebogens forskellige tekster og opgaver	At læse ukendte lette og aldersvarende tekster At øve højtlesning af forberedte tekststykker
Uge 13 - 16 Læseperiode 3 Læsebog	Diverse selvlæsningsbøger - niveaudelt Annette Christiansen: "Læs med Læsefidusen"	Læse- og skriveprocessen fortsættes	At fortsætte læse- og skriveprocessen At læse ukendte lette og aldersvarende tekster At øve højtlesning af forberedte tekststykker
Uge 17 - 19 Kolonihaven - tværfagligt	Selvproducerede materialer	Eleverne laver deres egen minikolonihave og - hus. Tur til en haveforening	At producere egne tekster

storylineforløb		Produktion af tekster om egen kolonihave Følge et spiringsforløb	
Uge 20 Udeuge i Indskolingen			
Uge 21 - 23 Eventyr	Forskellige eventyr Fortælleposer Selvproducerede materialer Spil	Eventyr som genre med særlig fokus på indholdslæsning og mundtlig formulering	At eleverne læser, hører, skriver eventyr. At eleverne bliver bekendte med de almindeligste eventyrtræk.
Uge 24 - 26 Børneroman	Egon Mathiesen "Mis med de blå øjne" Dertil hørende opgaver	Fælleslæsning Oplæsning	At give eleverne en fælles læseoplevelse At læse tekstnært At eleverne bruger deres fantasi til meddigtning At eleverne bruger deres fantasi kreativt

I alle forløb og perioder vil udvikling af skrive- og læsefærdigheder indgå som en bærende del.

Gennemgående aktiviteter

Logbog

Selvlæsningsbøger fra biblioteket

Fortællepose

Skrivebøger

Børnestavning

Individuelle opgaver

Heudover vil vi arbejde med forskellige bogstav- og sproglege

Bilag nr. 3:

Eventyr

Differentieret undervisningsforløb i læsning i 1. klasse

I seks uger arbejder 1. klasse med et differentieret læseforløb. Det overordnede tema er ”eventyr”. Grundmaterialet er ”Læs med læsefidusen”.

Elevernes læsestandpunkt er blevet evalueret med ”Det gode læseforløb”. Evalueringresultaterne inden for kategorierne ”fonologisk opmærksomhed” og ”ordafkodning” danner baggrund for elevplacering i værksteder. Disse to kategorier er fokusområder i dette forløb. Ved periodens afslutning evalueres igen med samme materiale og med OS 64.

Grundtanken for læseforløbet er undervisningsdifferentieret arbejde i værksteder med et fælles udgangspunkt i litteraturarbejdet. Den teoretiske forankring er bl.a. Carsten Elbro: *Læsning og læseundervisning*, J. Frost: *Principper for god læseundervisning* samt Merete Brudholm: *Læseforståelse*.

Jørgen Frosts didaktiske tænkning i helhed-del-helhed danner baggrund for undervisningstilrettelæggelsen. Det samme gælder Carsten Elbros opfordring til direkte undervisning i afkodning og til at arbejde med sproglig opmærksomhed.

Fælles undervisning

(Læseforståelsesdelen)

- litteraturarbejde
- genarbejde
- ord-og begrebsforståelse

I det fælles litteraturarbejde arbejder eleverne med eventyr. Eleverne præsenteres for remseeventyr og folkeeventyr. Som værktøj i genarbejdet introduceres Merete Brudholms fortællingskort, genretræet og eventyrtræet. Der arbejdes med forforståelse, meddigtning og ordkendskabskort. Forforståelsen er i denne sammenhæng udelukkende vigtig i forhold til genarbejdet – ikke i forbindelse med læsearbejdet i værkstederne.

Remseeventyret (”Sørens hus”) og folkeeventyret (”Guldlok”) er i bogen. De læses højt for og sammen med eleverne. Eleverne vil ud over disse eventyr have adgang til et righoldigt udvalg af andre eventyrtekster.

Den tidlige læseudvikling og skriveudvikling hører tæt sammen. Derfor vil skrivning være en sideløbende aktivitet med læsning i litteraturarbejdet og i alle tre værksteder.

Differentieret undervisning

(Sprogdelen)

Er organiseret som værkstedsarbejde.

I alle tre værksteder arbejdes der med fonologisk opmærksomhed og med ordafkodning. Læreren underviser direkte. Eleverne arbejder selvstændigt og med makker.

Værksted 1 (rød gruppe)

Aktiviteter i arbejdet med fonologisk opmærksomhed:

1. rim
2. stavelsesdeling
3. identifikation af første lyd
4. identifikation af samme lyd
5. lydsyntese af tre sproglyde

Aktiviteter i arbejdet med ordafkodning:

1. bogstavarbejde
2. genkendelse af almindelige småord (fx mor, far, hun, han, ja, nej)
3. læsning og dannelse af enkle, nye småord (fx ris, sol)
4. læsning af tostavelsesord med enkel lydfølge (fx Lise, læse, gabe)

Værksted 2 (gul gruppe)

Aktiviteter i arbejdet med fonologisk opmærksomhed:

1. identifikation af samme lyd
2. lydsyntese af tre sproglyde
3. lydanalyse
4. fonemsubtraktion
5. fonemaddition

Aktiviteter i arbejdet med ordafkodning:

1. ordlæsning og orddannelse af ord med enkel konsonantforbindelse (fx sk-, sp-, sm-, sv-, sl- og tr-, pr-, kr-, fr, gr-, br-, dr-)
2. ordlæsning og orddannelse af ord med kompliceret konsonantforbindelse i begyndelsen af ord (fx skr-, spr-, skv-, str-, skj-)

Værksted 3 (grøn gruppe)

Aktiviteter i arbejdet med fonologisk opmærksomhed:

1. identifikation af samme lyd
2. lydsyntese af tre sproglyde
3. fonemombytning
4. orddannelse med given begyndelseslyd

Aktiviteter i arbejdet med ordafkodning:

1. ordlæsning og orddannelse af ord med kompliceret konsonantophobning i begyndelsen af, inde i og i slutningen af ord (fx sprog, skrig, kringlet, vestkysten, bedst, mindst, yngst)
2. afkodning af nonsensord
3. avanceret ordlæsning

Materialer

Eventyrbøger, materiale fra ”Læs med læsefidusen”, fonologisk vendespil, rimspil, bogstavterninger, bogstav-, ord- og sætningsdominospil, bogstav-ord- Sorteper-spil, Davs Klavs – rimfirkort, Lydpotten, Tryllestaven 1-5, Ordkassen, materiale fra begynderdansk-konferencen på skolekom, KONVO-hjulet.

Bilag nr. 4:

FORSØGSKLASSEN

Samtaleark OS-prøver

Samtaleark OS-prøver

Samtaleark OS-prøver

side 1

1. december 2007

DE ENKELTE ELEVERS RESULTATER

OS	STIGENDE RIGTIGHEDSPROCENT		
	> 90%	< 90% men flert læselse	< 90% men flert overspringne
STIGENDE LÆSEHASTIGHED	<p>3 sek. pr. opgave</p> <p>A1</p>	A2	A3
	<p>3 sek. < H. sek. pr. opg.</p> <p>B1</p> <p>67/64 100% 3,3 3,30 67/64 100% 3,8 3,40 67/64 100% 3,6 3,44 67/64 94% 3,6 3,30 67/64 100% 4,4 4,40 67/64 90% 3,6 4,56 67/64 97% 3,6 4,52 67/64 100% 3,0 3,24 67/64 100% 3,2 3,30 67/64 94% 3,6 3,72 67/64 100% 3,9 4,14 67/64 100% 3,7 4,08</p> <p>B2</p> <p>B3</p>		
	<p>> 6 sek. pr. opgave</p> <p>C1</p> <p>67/64 100% 8,6 9,10 67/64 100% 8,6 9,10 67/64 98% 8,7 9,15 67/64 100% 8,8 9,25 67/64 98% 10,7 10,70 67/64 94% 11,5 10,00 67/64 98% 12,5 10,00 67/64 100% 13,6 10,50</p> <p>C2</p> <p>C3</p>		

*finder ordene
ko, bi, to
(måske
tilkaldigt)*

Hver elevs navn indskrives inden for rammerne af den kategori, der svarer til elevens prøveresultat.

Man kan opføre eleverne i tilfældig rækkefølge, eller man kan under hver kategori rangordne dem efter læsetid.

Hvis begge OS-prøver skal indskrives kan det gøres med forskellig farve eller i 2 kolonner.

KONTROLKLASSEN

Samtaleark OS-prøver

Samtaleark OS-prøver

Samtaleark OS-prøver

1: OS 64

06.12.07

DE ENKELTE ELEVERS RESULTATER

OS	STIGENDE RIGTIGHEDSPROCENT																																						
	≥ 90%	< 90% men flertal fejlløst	< 90% men flertal uvurseringer																																				
SINGELDE LÆSEHASTIGHED	▲																																						
	< 1 sek. pr. oplysning	A1	A2	A3																																			
	> 1 sek. pr. oplysning	B1	B2	B3																																			
	> 2 sek. pr. oplysning	<table border="1"> <tr><td>61/64</td><td>100%</td><td>9.4</td></tr> <tr><td>63/64</td><td>99%</td><td>9.3</td></tr> <tr><td>63/64</td><td>98%</td><td>9.3</td></tr> <tr><td>64/64</td><td>100%</td><td>9.6</td></tr> <tr><td>64/64</td><td>100%</td><td>9.1</td></tr> <tr><td>64/64</td><td>97%</td><td>9.5</td></tr> <tr><td>62/64</td><td>97%</td><td>9.5</td></tr> <tr><td>63/64</td><td>99%</td><td>9.0</td></tr> <tr><td>61/64</td><td>95%</td><td>8.0</td></tr> </table>	61/64	100%	9.4	63/64	99%	9.3	63/64	98%	9.3	64/64	100%	9.6	64/64	100%	9.1	64/64	97%	9.5	62/64	97%	9.5	63/64	99%	9.0	61/64	95%	8.0										
	61/64	100%	9.4																																				
	63/64	99%	9.3																																				
	63/64	98%	9.3																																				
	64/64	100%	9.6																																				
	64/64	100%	9.1																																				
	64/64	97%	9.5																																				
	62/64	97%	9.5																																				
	63/64	99%	9.0																																				
61/64	95%	8.0																																					
> 3 sek. pr. oplysning	C1	C2	C3																																				
> 4 sek. pr. oplysning	<table border="1"> <tr><td>61/64</td><td>100%</td><td>9.4</td></tr> <tr><td>64/64</td><td>95%</td><td>8.4</td></tr> <tr><td>57/60</td><td>95%</td><td>10.5</td></tr> <tr><td>49/51</td><td>92%</td><td>11.8</td></tr> <tr><td>44/49</td><td>90%</td><td>12.2</td></tr> <tr><td>38/42</td><td>90%</td><td>14.3</td></tr> </table>	61/64	100%	9.4	64/64	95%	8.4	57/60	95%	10.5	49/51	92%	11.8	44/49	90%	12.2	38/42	90%	14.3	<table border="1"> <tr><td>15/21</td><td>86%</td></tr> <tr><td>11/65</td><td>73%</td></tr> <tr><td>9/28</td><td>65%</td></tr> <tr><td>14/18</td><td>84%</td></tr> <tr><td>11/21</td><td>52%</td></tr> <tr><td>7/32</td><td>28%</td></tr> </table>	15/21	86%	11/65	73%	9/28	65%	14/18	84%	11/21	52%	7/32	28%	<table border="1"> <tr><td>26/31</td><td>84%</td><td>(40)</td></tr> <tr><td>27/42</td><td>64%</td><td>(130)</td></tr> </table>	26/31	84%	(40)	27/42	64%	(130)
61/64	100%	9.4																																					
64/64	95%	8.4																																					
57/60	95%	10.5																																					
49/51	92%	11.8																																					
44/49	90%	12.2																																					
38/42	90%	14.3																																					
15/21	86%																																						
11/65	73%																																						
9/28	65%																																						
14/18	84%																																						
11/21	52%																																						
7/32	28%																																						
26/31	84%	(40)																																					
27/42	64%	(130)																																					

Hver elevs navn indskrives inden for rammerne af den kategori, der svarer til elevens prøveresultat.

Man kan opføre eleverne i tilfældig rækkefølge, eller man kan under hver kategori rangordne dem efter læssetid.

Hvis begge OS-prøver skal indskrives, kan det gøres med forskellig farve eller i 2 kolonner.

Bilag nr. 6

Samtaleark OS-prøver

Samtaleark OS-prøver

Samtaleark OS-prøver LØS 1

DE ENKELTE ELEVERS RESULTATER

1.c

OS 64 29/1 08

		← STIGENDE RIGTIGHEDSPROCENT →		
		≥ 90%	< 90% men flest fejllæste	< 90% men flest oversprungne
STIGENDE LÆSEHASTIGHED	OS 64 23. nov. 07 ≤ 3 sek. pr. opgave	A1 Marie MARIE	A2	A3
	> 3 sek. ≤ 8 sek. pr. opgave	B1 Marcus Astrid Thea Hela Jonas Amalie Nikoline Kristine Emilie Hela Emilie Jonas Amalie	B2	B3
	> 8 sek. pr. opgave	C1 Anders Victoria Lørke Mustafa (?) OSKAR GUSTAV	C2 Patrick Andrea Gustav Morten Mads A Mads P	C3 Lasse Oskar MADS A

Hver elevs navn indskrives inden for rammerne af den kategori, der svarer til elevens prøveresultat.

Man kan opføre eleverne i tilfældig rækkefølge, eller man kan under hver kategori rangordne dem efter læsetid.

Hvis begge OS-prøver skal indskrives, kan det gøres med forskellig farve eller i 2 kolonner.

Forsøgsklasse Vestskolen
Bilag nr. 7

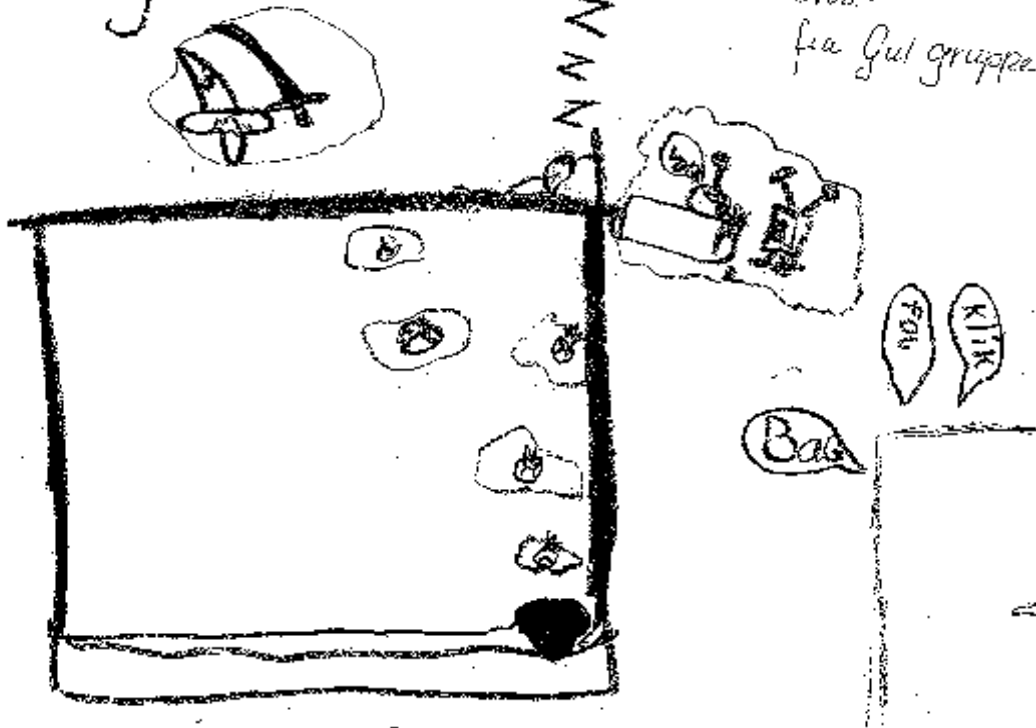
Samtaleark OS-prøver Samtaleark OS-prøver Samtaleark OS-prøver

DE ENKELTE ELEVERS RESULTATER

OS 64
feb. 08

OS 64		← STIGENDE RIGTIGHEDSPROCENT →		
		≥ 90%	< 90% men flest fejllæste	< 90% men flest oversprungne
STIGENDE LÆSEHASTIGHED	≤ 3 sek. pr. opgave	A1 Oliver	A2	A3
	> 3 sek. ≤ 8 sek. pr. opgave	B1 Helena 100 - 3,7 Mikkel 100 - 4,3 Rasmus 97 - 4,6 Mariz 100 - 6,2 Oliver 97 - 6,6 Olivia 100 - 7,3 Matte 100 - 7,6 Mikkel Helena Peter Rasmus Olivia Matte Jakob Simon Maria Clara Ellen Amanda Maya	B2 • Peter 84 - 5,1 Magnus Mikail Marie	B3
	> 8 sek. pr. opgave	C1 Maya 97 - 9,2 X Simon 94 - 9,5 • Amanda 92 - 9,8 Jakob 92 - 10,0 • Clara 90 - 10,0 Thor 97 - 10,0 X Magnus 91 - 10,7 • Rasmus 98 - 12,2 • Adrianna 96 - 21,4 kore.	C2 • Marie 83 - 8,4 • Ellen 89 - 9,7 • Mikail 85 - 11,5 Andreas 68 - 24,0 X Adrianna Sara	C3 • Sara 50 - 23,1 <i>indt.</i>

Bange



Der var en gal og jeg var kun
7 år jeg hørte en lyd jeg
har også prøvet andre uklyg-
te og der var en da tante fe-
slænsyt

Bilag nr. 8

Eks. fa.
Grønne gruppe



JEG VIL GARNE VARER
HANA MONTANA JEG HAR
ALTID DRØMT OM AT STÅ
PÅ SENEN OØ SYGE I
EN MIKROFON OØ VÆR LISOM
HANA MONTANA FOR DI
HUN SYGER SOR ØØT.

ACU

Bilag nr. 9:

Eksempler på bøger i kasserne til læse-selv bøger i de tre grupper i 1. periode (efteråret 2007)		
GRØN GRUPPE	GUL GRUPPE	RØD GRUPPE
<p><i>Selvlavede bøger med én linje pr side.</i></p> <p>Bøger fra Daneklærerforeningen; fx "De små læsebøger" (6-10 = <i>Cirkuskaninen</i>, <i>Abekattestregere m.fl.</i>, 21-25 = fx <i>Læsefidusen ser i en kise</i>; 26-30 = fx <i>Den lille heks flyver</i> og <i>Værkstedsfidusen 1-10</i>; fx <i>Læsefidusen laver pitabrød</i></p> <p>Bøger fra systemet "Bogslottet 2. niveau" fra Alinea; fx <i>Mavepine</i></p> <p>Bøger fra Bogkassen fra Intervention Press; fx <i>Jeg er bange</i> og <i>Et spøgelse</i></p> <p>Bøger fra KIWI-kassen 1-2, Alinea</p> <p>Bøger fra serien Lydret Dingo, Gyldendal; fx <i>Sif og Bo</i></p> <p>Mille og Malte-serien fra Alinea; fx <i>Mille og Malte på altan-vejen</i></p>	<p>Bøger fra Daneklærerforeningens Forlag; fx <i>Louis Jensen, Dukken Kongen og duen</i> og Dansefidusens eventyr 1-10; fx <i>De tre bukke bruse</i></p> <p>Bøger fra serien Super Let PS: fra Alinea; fx <i>Hvor er tyven?</i></p> <p>Bo-bøger fra Special-pædagogisk Forlag; fx <i>Bo ror</i></p> <p>Bøger fra serien Mikro Dingo; Gyldendal; fx <i>Så kører vi, Bella!</i> og <i>Klara rydder op</i></p> <p>Bøger fra Maaholm; fx <i>Jørn Jensen, Mine fugle</i> og <i>Hvem er højest?</i></p>	<p>Bøger fra Daneklærerforeningens Forlag; fx <i>Dansefidusens Eventyr 1-5</i>; fx <i>Mal, min kværn</i> og <i>Tur i naturen</i>; fx <i>Kan dyr blive bange</i></p> <p>Bøger fra serien Super Let PS: fra Alinea; fx <i>Jeg hedder Frode</i></p> <p>Bøger fra serien Let PS fra Alinea; fx <i>Mark spiller fodbold</i></p> <p>Bøger fra Mini ZOOM-serien, Alinea; fx <i>Lukas har en butik</i> og <i>Magnus og Marie finder en skat</i> og <i>Jørn Jensen, Hvad glør du på?</i></p> <p>Bøger fra Lille-Dingo-serien, Gyldendal; fx <i>Det dybe hul</i></p> <p>Den første læsning – Frilæsning, Alinea; fx <i>Adam på ferie</i></p>

Bilag nr. 10

Samtaleark OS-prøver

Samtaleark OS-prøver

Samtaleark OS-prøver

side 1

21/4-08

DE ENKELTE ELEVERS RESULTATER

OS	STIGENDE RIGTIGHEDSPROCENT																																																		
	≥ 90%	< 90% men flest fejlløste	< 90% men flest oversprungne																																																
STIGENDE LÆSEHASTIGHED ↑	≤ 3 sek. pr. opgave A1 5 6 1/4 100% 2,1 2,12 6 1/4 150% 2,2 2,20 6 3/4 98% 2,2 2,20 6 3/4 100% 2,5 2,39 6 3/4 100% 2,6 2,55 6 3/4 100% 2,8 3,00 6 3/4 98% 3,0 3,15	A2	A3																																																
	> 3 sek. ≤ 6 sek. pr. opg. B1 <table border="0"> <tr><td>6 3/4</td><td>98%</td><td>3,5</td><td>3,45</td></tr> <tr><td>6 1/4</td><td>100%</td><td>3,5</td><td>3,46</td></tr> <tr><td>6 3/4</td><td>100%</td><td>3,6</td><td>3,50</td></tr> <tr><td>6 1/4</td><td>100%</td><td>3,7</td><td>3,69</td></tr> <tr><td>6 1/4</td><td>100%</td><td>3,7</td><td>3,69</td></tr> <tr><td>6 1/4</td><td>100%</td><td>4,1</td><td>4,25</td></tr> <tr><td>6 1/4</td><td>100%</td><td>4,3</td><td>4,40</td></tr> <tr><td>6 1/4</td><td>100%</td><td>4,4</td><td>4,50</td></tr> <tr><td>6 3/4</td><td>100%</td><td>4,6</td><td>4,53</td></tr> <tr><td>6 3/4</td><td>100%</td><td>4,7</td><td>4,75</td></tr> <tr><td>6 3/4</td><td>100%</td><td>4,8</td><td>5,10</td></tr> <tr><td>6 1/4</td><td>100%</td><td>7,2</td><td>7,30</td></tr> </table>	6 3/4	98%	3,5	3,45	6 1/4	100%	3,5	3,46	6 3/4	100%	3,6	3,50	6 1/4	100%	3,7	3,69	6 1/4	100%	3,7	3,69	6 1/4	100%	4,1	4,25	6 1/4	100%	4,3	4,40	6 1/4	100%	4,4	4,50	6 3/4	100%	4,6	4,53	6 3/4	100%	4,7	4,75	6 3/4	100%	4,8	5,10	6 1/4	100%	7,2	7,30	B2	B3
	6 3/4	98%	3,5	3,45																																															
6 1/4	100%	3,5	3,46																																																
6 3/4	100%	3,6	3,50																																																
6 1/4	100%	3,7	3,69																																																
6 1/4	100%	3,7	3,69																																																
6 1/4	100%	4,1	4,25																																																
6 1/4	100%	4,3	4,40																																																
6 1/4	100%	4,4	4,50																																																
6 3/4	100%	4,6	4,53																																																
6 3/4	100%	4,7	4,75																																																
6 3/4	100%	4,8	5,10																																																
6 1/4	100%	7,2	7,30																																																
> 8 sek. pr. opgave C1 6 1/4 100% 8,4 9,00 4 1/4 95% 2,5 2,40	C2 35/116 13,8 10 min. NY ELEV	C3																																																	