

Læseforståelse og læseforståelsesstrategier i 6. klasse.
Læse- og skriveundervisning, forår 2010
Christina Rasmussen

Læseforståelse og læseforståelsesstrategier i 6. klasse.
Læse- og skriveundervisning, forår 2010

Christina Rasmussen

Indholdsfortegnelse

Problemstilling og problemformulering.....	s.2
Metde.....	s.2
Læseforståelse og læseforståelsesstrategier.....	s.3
Rammerne om observationsforløbet.....	s.5
Observation i 6.x – analyse, diskussion og vurdering.....	s.5
Spørgeskemaundersøgelse.....	s.10
Vejledningssamtale.....	
Konklusion og perspektivering.....	s.13
Litteraturliste.....	s.14

Bilag 1 – 4: Eksempler på observation

Bilag 5: Dobbeltnotatet

Bilag 6 abc og 7 abc: To eksempler på elevernes besvarelser af spørgeskema

Bilag 8 og 9: Mine anbefalinger til læreren

Problemstilling og problemformulering

I vores kommunikationssamfund er det vigtigt at besidde en høj læsekompetence. At kunne indholdslæse har både en personlig og en samfundsmæssig betydning, da læsning er adgangsbilletten til oplevelser, viden, ud-dannelse og personlig udvikling.

For at kunne indholdslæse skal eleven beherske en høj læsehastighed og læseforståelse, derfor er det nød-vendigt, at der i læse- og skriveundervisningen lægges stor vægt på netop læseforståelsen. Ifølge Fælles mål skal eleverne nu udvikle forståelse for, at de selv skal være aktive under læsningen, og at denne aktivitet skal være knyttet til mere end selve afkodningsarbejdet. De skal blive mere bevidste om formålet med teksten, de skal kunne vælge læsemåde ud fra bevidsthed om genre, de skal kunne læse mellem linjerne – danne infe-rens, de skal blive i stand til at bruge egen viden, skabe egne indre billeder og i det hele taget vide, at de har mange færdigheder, som skal udnyttes under læsningen (Fælles Mål for Dansk 2009).

Det er ganske givet, at mange elever ikke læser tekster omhyggeligt nok, men mit indtryk er, at mange elever ikke ved, hvad de selv kan gøre for at blive bedre til at forstå en tekst. Måske skyldes det, at de ikke undervi-ses eksplicit i læsestrategier. Denne problemstilling munder derfor ud i følgende **problemformulering**:

Hvordan undervises der i læseforståelse/læseforståelsesstrategier i et læseforståelsesforløb på 6. årgang i Is-høj kommune? Bruger eleverne strategierne med bevidsthed og hvordan kan der vejledes i at gøre undervis-ningen i læseforståelsesstrategier mere eksplicit?

Metode

Jeg vil som det første redegøre for, hvilke strategier eleverne har brug for, hvis de skal opnå en god læsefor-ståelse. Som teoretisk fundament vil jeg benytte en interaktiv læsemodel som synliggør de sproglige og kog-nitive processer, der skal arbejde parallelt, når en tekst skal læses og forstås.

Der er efterhånden bred enighed blandt læseforskere om, at læseundervisningen må tage sit udgangspunkt i en interaktiv model. Flere forskere henviser til Ehris model, men da jeg mener, at hun mangler motivationen som en afgørende komponent i læseforståelsen, vælger jeg at benytte Bråtens læseprocesteori, som jeg har opstillet i følgende model:



Frit efter Bråten, 2008

Som det næste vil jeg beskrive rammerne omkring observationsforløbet og min observationsmetode. Jeg vil kvalitativt observere og vurdere et undervisningsforløb i dansk, hvor målet er en større læseforståelse. I min analyse, diskussion og vurdering af lærerens undervisning i læseforståelse er udgangspunktet Bråtens komponenter, hvor jeg ud over læsemotivationen især vil fokusere på forkundskaber, mundtligt sprog og for-

ståelsesstrategier. Jeg inddrager teori og forskning af især Bråten, Gellert, Shkoza, Roe, Arnbak, Frost og Elbro, dels for at drage paralleller mellem forskningen og nogle af undervisningens indholdselementer, dels for at uddybe nogle af de argumenter, der måtte ligge til grund for valget af disse elementer.

For at kunne besvare spørgsmålet om, hvor bevidste eleverne er i deres brug af læseforståelsesstrategier, vil jeg lade eleverne besvare et spørgeskema og efterfølgende analysere deres svar. Analysen af mine observationer og af elevernes svar på spørgeskemaet skal danne baggrund for en efterfølgende vejledningssamtale med dansklæreren med henblik på at bevidstgøre ham i forhold til egen praksisteori.

Med udgangspunkt i ovenstående vil jeg foretage en formativ vurdering, som skal danne baggrund for mine anbefalinger til den videre læseundervisning, fordi jeg ønsker at bidrage til at gøre lærerens undervisning i læseforståelsesstrategier mere eksplicit.

Læseforståelse og læseforståelsesstrategier

Læseforståelsen bør udvikles fra børnehaveklasse til 9. klasse (Fælles mål for Dansk 2009). Forkundskaber er den enkeltfaktor, der ifølge Bråten betyder mest for læseforståelsen. *"Hvad en elev får ud af en bestemt tekst, er langt hen ad vejen bestemt af, hvad eleven ved om tekstens indhold på forhånd."* (Bråten, 2008, s. 63) Ikke alle elever aktiverer deres forkundskaber under tekstlæsning, og de skal gives direkte undervisning i, hvordan de kan relatere det, de allerede ved til teksten indhold. *"Det er derfor oplagt at hjælpe eleverne med at gøre relevant baggrundsviden **aktiv**. Det skal ske **inden** de går i gang med at læse en ny tekst"* (Elbro, 2008, s. 191).

Ligeledes er mundtligt sprog, herunder ordkendskab, centralt at beskæftige sig med, fordi læseforståelsesproblemer ofte hænger sammen med et begrænset ordforråd. Flere læseforskere kan henvise til undersøgelser, der påviser sammenhæng mellem elevernes ordkendskab og læseforståelse. Elever med et omfattende ordforråd er typisk gode til at forstå tekster, mens elever med et begrænset ordforråd ofte klarer sig dårligt i test af læseforståelse (Gellert, 2007). At arbejdet med at udvide elevernes ordforråd er vigtigt, understøttes ligeledes af Elbro, som siger at *"Omfanget af læseres ordforråd er en vigtig indikator for deres sprogforståelse"* (Elbro, 2008, s. 180).

På mellemtrinnet stiger kravet til forståelse, eleverne skal nu læse for at lære i mange fag, og til dette har de brug for forståelsesstrategier. Undervisning i forståelsesstrategier skal være eksplicit. Læreren viser og modellerer effektive strategier, før han overlader arbejdet til eleverne (Andreassen, 2008). Læseforståelsesstrategier kan ifølge Bråten inddeles i fire kategorier: hukommelsesstrategier, organisationsstrategier, elaboreringsstrategier og overvågningsstrategier. De tre sidste betegnes ofte som dybe strategier. Det er ifølge Bråten muligt at forbedre læseforståelsen hos svage læsere ved at undervise i især de dybe strategier over et længere tidsrum via eksplicit undervisning (Bråten, 2008). Undersøgelser tyder på, at en stor del af skolens undervisning i læseforståelse er implicit, eksempler herpå kan være, når læreren stiller kontrolspørgsmål til teksten og forklarer ukendte ord før læsning. Problemet herved er, at eleverne ikke kan bruge strategierne på egen hånd.

Det er ligeledes vigtigt at påpege at *"Motivasjonsarbeid og undervisning i lesestrategier må gå hånd i hånd, for dersom elevene ikke er motiverte for å lese, kan arbeid med lesestrategier i verste fall bare bli tekniske øvelser som elevene ikke forstår overføringsverdien av."* (Roe, 2008, s. 39). Hvis eleverne ikke er motiveret lærer de ikke udover det de skal i skolen og de tillægger ikke deres handlinger energi (Bråten, 2008, s. 77). Et overordnet mål for al læseundervisning må derfor være at bevare og styrke elevernes læselyst. Klare mål for hvad der skal læres, og hvorfor det skal læres, er en af de faktorer, der påvirker elevernes motivation i læringsituationer (Roe, 2008, s. 39).

Jeg antager, at de fleste elever på mellemtrinnet har automatiseret deres afkodning, derfor vil jeg i opgaven ikke beskæftige mig med denne del af læseprocessen.

Viden om skriftsprog og kognitive evner er også komponenter, der skal styrkes i læseundervisningen på mellemtrinnet.

Inden jeg går til analysen af observationsforløbet, vil jeg kort redegøre for rammerne omkring forløbet og klassen samt min observationsmetode.

Rammerne om observationsforløbet

6.x består af 15 elever hvoraf 7 er tosprogede. De har i december måned modtaget et kursus i læseforståelse foretaget af skolens læsevejleder. Fokus var på at lære at stille spørgsmål til teksten via dobbeltnotat. Forløbet blev tilrettelagt, fordi klassen som helhed havde opnået et resultat i TL1, hvor de placerede sig langt under landsgennemsnittet i forhold til referencen. I Gedden ligger 6.x **markant** under referencen, der mangler både elever i midtergruppe og i top og der er 53,4% i K9. I Nybyggerne ligger 6.x ligeledes **markant** under referencen og her er 70,6% i K9. Resultaterne viste, at for mange elever i 6.x ikke magtede at læse faglige og skønlitterære tekster på dette niveau med forståelse.

Jeg har i forløbet afsat ½ time til førsamtale med læreren om hans mål og planlægning af forløbet, 6 lektioner til observation af danskundervisningen i 6. klasse og 1 time til samtale om observationerne.

Til observationen valgte jeg valgt observation af første orden og havde klargjort ustrukturerede observationer (Bjørndal, 2003, s. 59). Under observationen benyttede jeg refleksionslog, da det gav mig mulighed for at få en mere dybtgående forståelse af det, jeg observerede via skriftlig refleksion og mulighed for at være meget åben over for flere forhold undervejs i min observation (Bjørndal, 2003, s. 72). Umiddelbart efter observationen samlede jeg mine observationer i et observationsskema. (bilag 1-4).

Under førsamtalen fortæller læreren, at klassen skal arbejde med at stille spørgsmål til teksten på og mellem linjerne via dobbeltnotat. Han vil undervise i forskellige kortere tekster og hans mål er øget forståelse af det læste og udvidelse af ordforråd.

I det følgende afsnit vil jeg analysere, diskutere og vurdere dele af undervisningsforløbet i 6.x.

Observation i 6.x – analyse, diskussion og vurdering

Jeg vil i dette afsnit især fokusere på følgende områder:

- Hvordan arbejdes der med læsestrategier før, under og efter læsning herunder aktivering af forkundskaber og arbejde med ordkendskab
- Er lærerens undervisning med til at fremme elevernes motivation

Læreren brugte to tekster "Gid du brækker benene" og "Farlig last" begge fra novellesamlingen "Gid du brækker benene". Første tekst er sværere end anden tekst, da den ikke har nogen egentlig ydre handling. "*Handlingen foregår på Viljas indre scene, i hendes bevidsthed, som rulles ud for læseren via den valgte fortælle teknik*" (Brudholm, 2004, s. 54). Læreren var velforberedt. Materialer lå klar ved timerens start og han havde tydeligvis en plan for timerne. Læreren skrev programmet for dagen på tavlen. Han klargjorde overfor eleverne, hvad der skulle ske og hvordan men synliggjorde ingen mål, hvilket jeg finder problematisk. Synliggørelse af mål for undervisningen giver eleverne overblik over egen læreproces, og det er en forudsætning for, at eleverne kan reflektere og være aktivt engagerede i at forstå og udvikle deres forståelse. "*Fordi barnet således har overblik over sin arbejdsproces, har det mulighed for at fungere reflekterende under arbejdet.*" (Frost, 2003, s. 209).

Før-læsning: Ordkendskabsarbejdet blev brugt som før-læsningsstrategi. Læreren havde valgt ord ud, som han sammen med eleverne satte ind i et skema (ordbank).

Ord jeg ikke forstår	forklaring	Ordet brugt i en sætning
regissør		

Arbejdet foregik fælles. Eleverne kom med forskellige bud på ordene, og læreren noterede det rigtige svar. Ved første ord fandt klassen i fællesskab også frem til en sætning. Læreren afviste de fleste af elevernes bud

og kom derefter selv med et bud på en sætning, som han skrev på tavlen og eleverne skrev af. Eleverne gives ikke meget tid til at reflektere – læreren indbød ikke til samtale om ordene. Kun meget få elever var aktive i dette arbejde. Læreren sagde, at sætningen skulle give en fornemmelse af, hvad ordet betyder. Ved resten af ordene skulle eleverne selv lave sætninger. Ved anden tekst foregik ordarbejdet i grupper, men ellers på samme måde. Eleverne havde svært ved at finde ordforklaringer, og læreren endte med at give de fleste definitioner til grupperne. Selvom flere elever var aktive, var det stadig alt for få og man kan spørge sig selv: når eleverne til en dybere forståelse af ordenes betydning eller er det spild af tid? Forstår de formålet med opgaven? Den manglende modellering bevirkede, at eleverne havde vanskeligheder med opgaven. Flere havde skrevet sætninger, hvor ordene fx var brugt forkert. Læreren tjekkede ikke elevernes sætninger og dermed deres forståelse. Læreren kobled på intet tidspunkt ordene med novellen. Eleverne fik ingen strategier til, hvordan de skulle finde betydningen af ordene, og læreren brugte ikke teksten til at koble konteksten til arbejdet. Læreren benyttede kun direkte ordkendskabsundervisning og det kan være et problem, fordi eleverne ikke lærer, hvordan de selv skal lære nye ordbetydninger på egen hånd. (Shkoza,2003,s33) Især for svage elever er det svært at tilegne sig betydningen af nye ord på egen hånd. De har brug for undervisning i selv at udlede ordbetydninger. Derfor skal de også undervises efter den indirekte ordkendskabsundervisning, som har til formål at øge sandsynligheden for, at læseren bruger alle de informationskilder, der ligger i teksten, til at få en forståelse af det ukendte ords betydning. (Shkoza,2003,s.40) *”Endvidere ser det ud til at være vigtigt, at den indirekte ordkendskabsundervisning realiseres gennem en undervisning, hvor formålet og værktøjer forklares eksplicit, og hvor læreren gennem eksempler viser eleverne, hvordan de kan udlede ordbetydninger fra konteksten.”* (Shkoza,2003, s.49).

Forkundskaber: Før læsning af teksten ”Gid du brækker benene” fortalte læreren meget lidt om tekstens opbygning. Han sagde, at meget af teksten foregår inde i hovedet på hovedpersonen, og at eleverne skulle lægge mærke til det, når de læste. De skulle også lægge mærke til døren, som måske kunne være et symbol på noget. Læreren går ud fra, at alle er klar over, hvad et symbol er – han spørger ikke til forståelsen og forklarer det heller ikke. Læreren spurgte, om nogen havde et bud på, hvad døren kunne være et symbol på. En elev sagde ”en mission”. Læreren gav ingen respons på dette men kom med sit eget bud på, hvad døren kunne betyde. Kun en elev var aktiv, og eleverne fik ikke tid til refleksion eller undren.

Ved teksten ”Farlig last” var læreren mere omhyggelig med at aktivere elevernes forkundskaber inden læsningen. Vi havde forud for denne time et vejledningsmøde, hvor jeg spurgte ind til hans arbejde med elevernes forforståelse, og jeg pegede på nødvendigheden af at arbejde grundigt med forforståelsen, før teksten læses. Jeg anbefalede strategien at arbejde med forventninger til teksten bl.a. på baggrund af genreforståelse. Indholdet af forforståelsesarbejdet ved ”Farlig last” var orienteringslæsning i forhold til at bestemme teksttype og forudsige indhold.

Ifølge Arnbak kan især svage elever have glæde af aktiviteterne, fordi det kan hjælpe dem til at danne sig et overblik over tekstens indhold og struktur. Eleverne skal danne sig et overblik over, hvad teksten kunne handle om. Efter fælles samtale om forventninger til teksttypen opsummerede læreren: ”Et eller andet med spænding - noget farligt ombord, og du sagde noget om radioaktivt” Derefter var eleverne klar til at skulle læse teksten i grupper. Læreren nævnte ikke, at teksterne var noveller, og heller ikke novellens typiske genretræk blev gennemgået. Læreren burde sørge for at aktivere elevernes forkundskaber ved at opfordre dem til at tænke på andre spændingstekster eller krimier - erfaringerne med denne teksttype kunne skrives på tavlen inden læsning, så lærer og elever kan vende tilbage til det i den fælles samtale efter læsning af teksten. Endvidere kunne øvelsen knyttes til novellegenren (læreren har fortalt, at de tidligere i 6. klasse har arbejdet med at skrive noveller) også de typiske genretræk for novellen kunne samles på tavlen eller på en planche til op-hæng i klassen. Efter læsning af begge noveller kunne disse sammenlignes og holdes op mod novellens typiske genretræk.

I undervisningen skal der arbejdes struktureret med at lære eleverne de forskellige tekstgenrers karakteristika, så eleverne lærer at navigere i forskellige tekstgenrer. (Klint Petersen,2008, s.49) Alt efter hvilken teksttype eleverne skal læse, skal de være bevidste om hvilken strategi, de skal vælge. Forskellige teksttyper stiller forskellige krav. *”Den fortællende tekst kan jo være nok så meget værd at læse, men hvad hjælper det,*

hvis eleven ikke kender og forstår den fortællende teksts særlige tekstkonventioner, og derfor ikke har nogle redskaber til at åbne teksten med, herunder nogle anvendelige læseforståelsesstrategier" (Brudholm,2004,s.6) Bråten siger, at personer med god læseforståelse har bedre kendskab til forskellene mellem forskellige genrer, end personer med dårlig læseforståelse har, og de kan derfor lettere finde rundt i og få gavn af læsningen af forskellige typer tekst (Bråten,2008,s.68).

Under læsning

Eleverne blev inddelt i grupper med 4 i hver – valgt af læreren så svage og stærke arbejdede sammen. Grupperne skulle i fællesskab læse teksten. Inden læsning fik de udleveret en opgaveside til arbejdet med dobbeltnotat (bilag 5) og læreren forklarede meget kort arbejdet med dobbeltnotatet, som de kender fra det tidligere læsekursus. Læreren fortalte ikke om arbejdsgangen, som ellers er fint udspecificeret på opgavesiden, og jeg så ingen elever, der begyndte med de to første punkter – at orienteringslæse og gøre sig tanker om læseformål. Alle gik direkte til læsning. *"Det er avgjørende at læreren er nøye med å forklare eleven hva strategiene går ut på og hvordan de skal brukes, helst ved å illustrere og modellere hvordan de ulike strategiene brukes i praksis.* (Roe,2008,s.113). Roe påpeger også nødvendigheden af at det gøres mange gange i forskellige læsesituationer og med forskellige tekster. (Roe,2008,s.116) Det læsarbejde, som jeg observerede, var et fuldstændigt bevidstløst arbejde. Eleverne læste passivt, flere elever læste højt for sig selv, mens resten af gruppen lavede andre ting indtil det blev deres tur til at læse. Ingen stoppede ved ukendte ord, og ingen korrigerede hinanden trods fejllæsninger. Heller ikke læreren, som gik rundt mellem grupperne, reagerede på højt læsningen. Ordbankerne var godt gemt af vejen, og jeg så ingen elever benytte dem til nye ukendte ord fra teksten. Opgavesiden lægger op til at eleverne skal være aktive både før, under og efter læsning, men eleverne fokuserede kun på skemaet, der skulle udfyldes. Læreren bør sørge for tydelig instruktion. De kunne i fællesskab læse siden op og få slået fast hvilke opgaver, der knytter sig til før, under og efter læsning. Ingen elever skrev nøgleord til teksten hvem, hvad, etc. som ellers skulle være deres udgangspunkt for udfyldelsen af dobbeltnotatet.

Efter læsning gik eleverne direkte til punktet: udfyld dobbeltnotat. Opsummering af teksten enten skriftligt eller mundtligt havde været på sin plads nu. Læsearbejdet i grupperne fik mig til at stille spørgsmålstegn ved, om alle havde forstået teksten. Når eleverne skal opsummere teksten med egne ord, bliver de opmærksomme på, om de har forstået teksten. (Andreassen,2008,s.258).

Doppeltnotatet kan hjælpe eleverne til at stille spørgsmål på tre niveauer på, mellem og bag linjerne og det kan gøre det nemmere for eleverne at holde styr på de meninger eller budskaber, der kommer frem i teksten og samtidig danne egne meninger (Fabrin,2003,s.62). Eleverne kan bruge dobbeltnotatet både mens de læser (holde styr på teksten) og efter læsningen (huske tanker til efterfølgende diskussion).

At stille spørgsmål til sig selv, mens man læser, er et af kendetegnene ved den bevidste læser (Fredheim s.14) Målet for arbejdet med dobbeltnotatet kan derfor være, at eleverne skal være aktive i læringsprocessen, at de bliver i stand til at udvikle inferens og metakognition. Desuden er det muligt at aktivere alle elever, da det at stille spørgsmål på tre niveauer kan være et godt udgangspunkt for differentierede spørgsmål til forskellige tekster, og det fremmer motivationen at de selv formulerer spørgsmål til en tekst, som de gerne vil have besvaret (Arnbak,2005,s.101). *"Erfaringsmæssigt kan det at lave sine egne spørgsmål være lige så lærerigt, som at skulle besvare andres, og mange elever er glade for denne type af arbejde"*. (Maagerø,2006,s.200) Men *"Et problem med elevernes egne spørgsmål er, at de ofte er meget konkrete og faktaorienterede"* (Arnbak,2005,s.102) Besvarelsen af disse spørgsmål giver kun eleverne opmærksomhed på hvad der står på linjerne. Hvis vi vil lære eleverne at reflektere og læse mellem linjerne, må de undervises i at stille spørgsmål, der stiller krav til dem om at tolke og drage slutninger af det læste, og hvor de skal inddrage deres forkundskaber og viden om teksttypen. At undervise eleverne i at stille spørgsmål forudsætter, at eleverne kan afgøre, hvad det er vigtigt at spørge om. Alle spørgsmål er ikke lige gode - det drejer sig om kvalitet i de stillede spørgsmål – ikke bare at eleverne stiller spørgsmål.

I 6.x var læreren ikke opmærksom på at inddrage spørgsmålstypen i den fælles gennemgang. En elev lagde op til at diskutere spørgsmålstype, da hun sagde at hun havde lagt mærke til at et af spørgsmålene var forkert

kategoriseret: ”Det er ikke et spørgsmål til mellem linjerne, for jeg kan finde svaret direkte i teksten.” Læreren greb den ikke og lagde ikke op til refleksion omkring dette. Han lagde heller ikke op til en diskussion af, hvad de forskellige slags spørgsmål kan gøre for læseforståelsen, eller hvorfor man skal lære dem at kende. Eleverne er *ikke* blevet undervist i at læse mellem linjerne og at stille spørgsmål, og det vil jeg vurdere kommer forud for introduktion af dobbeltnotatet. En enkel måde at udvikle elevernes evne til at danne inferenser er øvelsen: ”Skyg hovedpersonen” – hvad står der *direkte* i teksten, og hvad tænker *jeg* om det – altså hvad står der mellem linjerne. Det kan stilles op som et kolonnenotat. Eller ”Stil 5 spørgsmål til teksten” hvor eleven efter læsning af teksten skal finde fem ting, som han synes, er vigtigt at få svar på for at han har forstået teksten og derefter formulere disse som spørgsmål. Derefter skal de i grupper diskutere sig frem til de vigtigste spørgsmål og svare på spørgsmålene¹. Efterfølgende kan fokus rettes mod de enkelte spørgsmålstyper og på hvad det gjorde for forståelsen at besvare disse. Læreren kunne fx spørge: ”Var der nogen af spørgsmålene, der førte til en dybere forståelse af teksten?” Begge øvelser kræver at læreren i første omgang modellerer fx ved at ”tænke højt”.

Efter arbejdet med dobbeltnotatet havde læreren ved begge tekster planlagt andet fortolkende arbejde fx arbejde med billedsprog, find motiver i fortællingen og tema. Disse aktiviteter foregik fælles. Læreren stillede i det afsluttende fortolkningsarbejde især ved ”Gid du brækker benene” gode og åbne spørgsmål. Han indbød til samtale og diskussion om teksten og viste en anerkendende tilgang til elevernes svar.

Læreren havde ingen skriftlighed med i forløbet, og eftersom der i forløbet også var en alvorlig mangel på tid til refleksion og fordybelse i arbejdet kunne indførelsen af en logbog til opsummeringer, refleksioner etc. have været givtigt. ”*Skrivning har den fordel at eleverne får tid til å tænke seg om i sitt eget tempo, slik at det ikke bare er de eleverne som er raskest til å ta ordet, som har noe å komme med.*” (Roe, 2008, s.118) Ved skriftligt at udtrykke hvad man nu kan og ved, sker der samtidig en bevidstgørelse og langt flere kan være aktive i den efterfølgende samtale.

Sammenfattende om lærerens og elevernes arbejde med de to tekster kan siges, at det er mangelfuldt. Især lærerens mangelfulde arbejde omkring forforståelsen fremstår tydeligt. Læreren forsøger i teksten ”Farlig last”, men arbejdet er stadig for overfladisk, og eleverne får ikke forklaret, hvad de skal bruge det til. Der mangler tid til refleksion.

Læreren virker på mig ureflekteret omkring egen undervisningspraksis, og omkring hvad eleverne skal få ud af de valgte undervisningsaktiviteter. Hvorfor skal de gøre det og med hvilket forventet resultat? Der er for lidt eksplicit undervisning i forståelsesstrategierne, og jeg så ingen modellering, hvilket får mig til at sætte spørgsmålstegn ved flere elevers arbejde. Det virker mekanisk og ureflekteret. Der er ikke i grupperne en ægte undren over forhold i teksten og dermed motivation for at diskutere svarmuligheder. Alt i alt så jeg en implicit undervisning, hvor eleverne var optagede af at løse de stillede opgaver dog uden bevidsthed om hvorfor og med hvilket resultat.

Eleverne er i forløbet ikke blevet bevidstgjort om, hvad de selv kan gøre for at opnå en større læseforståelse, og om hvad der kendetegner god læseforståelse. Man kan spørge sig selv om læreren er bevidst om hvilke elementer, der indgår i den gode læseforståelsesundervisning. Er han klædt på til opgaven?

Hvor lærerens fokus måske primært har været på de aktiviteter, som undervisningen bestod i, skal lærerens fokus i højere grad være på, hvad eleverne lærer.

Dette fører frem til næste afsnit, hvor jeg ved hjælp af en spørgeskemaundersøgelse vil besvare spørgsmålet om, hvor bevidste eleverne er i deres strategibrug.

Spørgeskemaundersøgelse

¹ Metoden er beskrevet i Bo Steffensen(2002),s.212

Da læreren ikke havde nogen evaluering i undervisningsforløbet, spurgte jeg efterfølgende om lov til at udarbejde et spørgeskema til eleverne for at kunne vurdere, i hvor høj grad eleverne var blevet bevidste i deres strategibrug.

Det følgende er min sammenfatning af elevernes svar på udvalgte spørgsmål: (eksempel på to elevbesvarelser: bilag 6abc og 7abc)

- Størstedelen af eleverne svarer at dobbeltnotat var målet for arbejdet. 1 svarer "tekstgenre", 2 svarer "at arbejde i grupper", 2 svarer "læse" og 2 ved ikke hvad målet var.
- 7 elever kan genrebestemme de to tekster som noveller, 2 svarer "faglitteratur", 1 at det var digte og et par stykker at de ikke ved det.
- Meget få kunne nævne typisk træk ved teksttypen: 4 oplister bare de genrer de kender, 2 svarer "at det er opdigtet" og 2 "at der sker spændende ting".
- 7 elever begrundet arbejdet med dobbeltnotatet med at det gør forståelsen bedre og så de bedre kan huske det, 3 svarer at "læreren beder os om det", 3 siger "så vi kan blive bedre til det" og 2 ved ikke hvorfor de skal arbejde med dobbeltnotat.
- Praktisk taget ingen elever ved hvilke danskfaglige ting de er har øvet under forløbet, kun 4 svarer "at læse og forstå ord"
- Ordbanker hvorfor og hvordan: 6 svarer "skrive ord og betydninger", 3 "slå ord og sætninger op", 1 siger "så vi bedre kan udtale dem", 2 "ved ikke", og 3 svarer "forstå ord og sætninger"
- 14 svarer at det har gjort en forskel at de havde arbejdet med ordene inden, men kun 3 svarer på hvilken forskel det har gjort, de siger "så ved man, hvad det betyder, når man støder på det"
- 7 elever ved ikke hvad et læseformål er, 4 elever begrundet læseformålet med "så man ved hvad det handler om" 1 siger "så man har en idé om det" og 2 siger "så man forstår teksten bedre"

Jeg konkluderer ud fra ovenstående at eleverne er meget lidt bevidste omkring målet med aktiviteterne og desuden tydeligvis ureflekterede omkring, hvad de har lært og hvorfor de skal lære det. De fleste ved hvad, og hvordan, men ikke hvornår og hvorfor. De har med andre ord ikke udviklet metabevindstthed. Arnbak peger på, at metakognitionen er nødvendig, hvis der skal skabes god læseforståelse. I undersøgelser " *har læserens evne til at styre og regulere udbyttet af sin læsning (en metakognitiv indstilling til læsning)* vist sig at have stor betydning for læseforståelsen". (Arnbak,2005,s30) Eleverne må kunne anvende viden inden for tre forskellige områder:

deklarativ viden - kende til relevante færdigheder og strategier (hvad)

procedural viden – vide hvordan man anvender forskellige strategier

conditional viden – vide hvorfor og hvornår det er nyttigt at anvende disse strategier.(Arnbak,2005,s.30)

Det er især den procedurale og conditionale viden der er vigtig. Jeg vurderer ud fra analysen af observationen og spørgeskemaundersøgelsen at eleverne i 6.x mangler den conditionale viden.

Læreren kan bidrage til, at eleverne øger deres udbytte af læsningen, hvis han tænker viden om vigtige komponenter i god læseforståelse ind i sin planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen og samtidig er opmærksom på at bevidstgøre eleverne om hvornår og hvorfor. Omdrejningspunktet for min vejledningssamtale vil derfor være, at bevidstgøre læreren om vigtige komponenter i god læseforståelsesundervisning.

Vejledningssamtale

I mit virke som læsevejleder har jeg bl.a. ansvar for at vejlede kolleger og formidle viden om læsning og læseforståelse. Via min samtale med læreren ønskede jeg at bidrage til en større bevidsthed hos ham omkring egen praksisteori og desuden medvirke til at udvikle undervisningen i mere eksplicit retning så fx mål og evaluering fremstår klart og tydeligt for eleverne.

Med lærerens godkendelse optog jeg samtalen på bånd for at sikre mere nøjagtig information. Læreren havde modtaget mine sammenfatninger af elevernes besvarelser inden samtalen og han virkede ikke overrasket over, hvor småt elevernes faglige udbytte egentlig var. Han indledte samtalen med at sige, at det jo er, hvad man kan forvente af denne elevgruppe.

Jeg spurgte til lærerens egen vurdering af undervisningsforløbet for at bruge dette som udgangspunkt for den videre samtale. På den måde bliver det især læreren, der vælger hvilke anbefalinger, vi skal tage fat i. Læreren fokuserede mest på de negative elementer i forløbet. Han nævnte at gruppearbejdet ikke fungerede, irritation over at ni elever mødte uforberedte, elevernes passivitet både i forhold til selve læsearbejdet (de stopper ikke op, undrer sig eller undersøger ord) og i forhold til det fortolkende arbejde.

I samtalen kom vi ud over disse punkter ind på forskellige elementer i den gode læseundervisning og i forhold til elevernes besvarelser af spørgeskemaet talte vi sammen om, hvordan man kan gøre eleverne mere aktive i læsningen og læsearbejdet. Jeg refererede til hvad der er vigtigt at fokusere på i læseundervisningen i forhold til Bråten's syv komponenter og anbefalede ham at begynde med de fire strategier som i følge Palincsar og Brown reflekterer de vigtigste funktioner ved god læseforståelse²

- opsummering
- at stille spørgsmål
- opklaring
- forudantagelse

Jeg påpegede nødvendigheden af at læreren eksplicit modellerer strategierne for eleverne og anbefalede ham at afprøve dem inden for strukturen "Rollelæsning" fra Cooperative learning. Dette var læreren meget positiv overfor og mente, at det var noget han kunne gå i gang med med det samme.

Flere af de forslag til undervisningen, som jeg har beskrevet i min analyse af observationsforløbet, var vi ligeledes omkring.

Efter vejledningssamtalen foreslog jeg læreren, at jeg nedskrev mine anbefalinger til ham, da det kan gøre det lettere for ham at huske. (Bilag 8 og 9).

Konklusionen og perspektivering

Gode læsevaner og effektive strategier er en forudsætning for at kunne klare sig i vores kommunikationssamfund. Derfor må der fokus på at forbedre skolens undervisning i læseforståelse. Jeg har i denne opgave på baggrund af observation, spørgeskemaundersøgelse og vejledningssamtale beskrevet nødvendigheden af at undervise eksplicit i læsestrategier, forkundskaber og ordkendskab, og jeg er kommet med forslag til hvordan dette kan gøres på en måde der øger elevernes læseforståelse og motivation. Læreren er blevet mere bevidst om egen praksis, han har fået mere både teoretisk og didaktisk viden om læsning og udvikling af læseforståelse, og en afsmittende effekt på undervisningen har jeg gode grunde til at forvente, da han var meget positiv over for mine anbefalinger. En del kom han selv frem til og sagde flere gange at "det skal jeg være langt mere bevidst om, det kan jeg godt se". Arbejdet er naturligvis ikke gjort med denne ene samtale, men det er første skridt på vejen og vi aftalte at mødes igen til en opfølgende samtale senere.

Læsevejlederens vigtigste opgave må være at skabe bedre forståelse for betydningen af god læseundervisning fx igennem observation og vejledningssamtaler men jeg er overbevist om at noget af det der virkelig kan være medvirkende til at "rykke" en lærers undervisning er at få modelleret ny undervisning af andre fx skolens læsevejleder. Derfor må der afsættes ressourcer til dette. Jørgen Frost sagde på skolebøgsmessen at læringsmiljø hvor læreren hele tiden er i en udviklingsproces er lig med et læringsmiljø, hvor eleverne lærer mere.³

² Resultaterne af Palincsar og Browns forskning er gengivet af Andreassen i Bråten, 2008, s. 258.

³ Jørgen Frost på skolebøgsmessen i Roskilde 2010

Denne opgave har gjort, at jeg nu har langt mere mod på opgaven og føler mig bedre klædt på.

Litteraturliste

- Andreassen, Rune (2008): "EksPLICIT undervisning i læseforståelse" i Bråten, Ivar (red): *Læseforståelse, læsning i videnssamfundet*, 2008, Klim
- Arnbak, Elisabeth (2005) *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*, Gyldendalske boghandel, kap. 3 og 10
- Arnbak, Elisabeth (2009): *Faglig læsning – fra forskning til undervisning*, Læsepædagogen november 2009
- Bjørndal, Cato R. P. (2003) *Det vurderende øje*, forlaget Klim
- Bluitgen, Kåre: "Farlig last" i Brudholm, Merete *Gid du brækker benene*, 2004, Alinea
- Brudholm Merete (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Alinea kap. 1, 2, 4 -7 og 10
- Brudholm, Merete (2004) *Gid du brækker benene! – og andre nye fortællinger – lærervejledning*, Alinea
- Bråten, Ivar (2008): *Læseforståelse, læsning i videnssamfundet – teori og praksis*, Klim, kap. 2, 3 og 10
- Elbro, Carsten: (2008) *Læsning og læseundervisning*, Gyldendal kap. 7
- Elbro, Carsten: (2007) "*Læsevanskeligheder*", Gyldendal kap. 4 og 7
- Fabrin, Hanne: (2003) "*Læs med*" Grundbog og tekstbog, Dansk lærerforeningen
- Fredheim, Gerd: (2006) *At læse for at lære*, Gyldendal
- Frost, Jørgen: (2003) *Principper for god læseundervisning*, Dansk psykologisk forlag kap. 3, 5 og 6
- Fælles mål for dansk 2009, undervisningsministeriet
- Gellert, Anna: (2007) "*Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse*", Tidsskriftet Viden om læsning nr. 2,
- Kagan, Spencer og Stenlev, Jette: (2006) *Cooperative learning*, Malling Beck
- Lyster, Solveig-Alma Halaas: "Ordforråd og læseudvikling. Hvad ved vi? Hvad gør vi?" i Frost, Jørgen: *Håndbog i læsevejledning – teori og praksis*, 2009, Dansk psykologisk forlag
- Mailand, Mette Kirk: (2007) "*Genreskrivning i skolen*", Gyldendal kap 2 og 3
- Maagerø, Eva: (2006) "*Å lese i alle fag*" Universitetsforlaget kap.9
- Mouritzen, Peter: "Gid du brækker benene" i Brudholm, Merete *Gid du brækker benene*, 2004, Alinea
- Petersen, Dorthe Klint: *Hvad har betydning for eleveres læseforståelse?*, Læserapport 44, 2008, Landsforeningen af læsepædagoger
- Poulsen, Lene Herholdt: (2007) "*Læseforståelse set i et undervisningsperspektiv*", Tidsskriftet Viden om læsning nr. 2
- Roe, Astrid (2008) *Lesedidaktik*, Universitetsforlaget kap.1, 3, 4 og 5
- Shkoza, Bianca Holders: (2003) "*Undervisning i ordkendskab*" i Psykologisk pædagogisk rådgivning
- Steffensen, Bo: (2002) "*Når børn læser fiktion*", Akademisk forlag kap. 4 og 5
- Undervisningsdifferentiering i folkeskolen, 2004, Danmarks evalueringsinstitut