

Læsevejlederuddannelsen
Læse – og skriveundervisning
Louise Maj Garde
Studienr. Dip0733

Læseforståelsesstrategier og læseforståelse

Louise Maj Garde

Indhold

1. Problemstilling	3
2. Problemformulering	3
3. Metode	3
4. Valg af observationsmetode	3
5. Læseforståelsesstrategier	4
5.1 Omstændighederne	4
5.2 Hvordan undervises der i læseforståelsesstrategier i 3.klassen?	4
5.3 Sammenfatning	6
6. Hvordan støtter undervisningen elevernes udvikling af læseforståelse?	6
6.1 Motivation	6
6.2 Viden om verden	7
6.3 Viden om tekster	7
6.4 Ordkendskab	7
6.5 Viden om sprog	8
6.6 Metabevidsthed	8
6.7 Sammenfatning	8
7. Hvordan kan jeg som vejleder medvirke til, at undervisningen gøres eksplicit?	9
8. Konklusion	10
Litteraturliste	11
Bilag 1	11

1. Problemstilling

Samfundets krav til funktionelle læse- og skrivefærdigheder er stigende, og antallet af arbejdspladser, der ikke kræver skriftsproglige kompetencer, er blevet meget reduceret. Læseforståelse er en helt afgørende kompetence i et videnssamfund som vores (Bråten, 2008, s.11). Igennem en årrække har danske elevers placering i internationale læseundersøgelser givet anledning til debat og handling i samfundet og i skolen. PISA undersøgelsen 2006 viste at 16 % af danske elever har en mangelfuld funktionel læsekompetence. Efterfølgende blev der lavet en national handleplan for læsning, hvori det blandt andet blev anbefalet at arbejde med læsning og læseforståelse i alle fag.

På skolen, hvor jeg har gjort mine observationer, arbejdes der i 1. og 2. klasse med læsebogsmaterialet ”Den første læsning”, der fokuserer meget på afkodning. Vores testresultater viser, at eleverne bliver gode til at afkode, men at en automatiseret afkodning, ikke er ensbetydende med, at eleverne opnår en god læseforståelse. Eleverne får på mellemtrinnet flere fag og flere teksttyper og formålet med læsningen bliver primært at læse for at lære. Indskolingslærerne bliver derfor nødt til at undervise eksplicit i læseforståelse og læseforståelsesstrategier. Jo tidligere eleverne lærer at bruge forskellige læseforståelsesstrategier, jo bedre grundlag har de for at blive gode læsere. Dette understøttes yderligere i Fælles Mål 2009, hvor der i trinmålene efter 4. klasse står, at eleverne skal være i stand til at bruge forskellige læseforståelsesstrategier. I læseplanen for faget dansk står der desuden, at der i 3. og 4. klasse skal introduceres forskellige læseteknikker, arbejdes målrettet med læseforståelsesstrategier og arbejdes med før-, under- og efter-læseaktiviteter (Faghæfte 1, s. 21). På skolen arbejdes der med forskellige tekster og litteratur i de enkelte indskolingsklasser, når ”Den første læsning” er færdiggjort, men hvorvidt der foregår et bevidst begyndende arbejde med læseforståelsesstrategier, er jeg ikke sikker på. Jeg vil derfor i denne opgave analysere, vurdere og diskutere undervisningen i læseforståelsesstrategier ud fra observationer foretaget i 3.klasse.

2. Problemformulering

Hvordan undervises der i læseforståelsesstrategier i en 3. klasse under et forløb med gratismaterialet ”Læseraketten” fra Ibis, og hvordan støtter undervisningen elevernes udvikling af læseforståelse? Hvordan kan jeg som vejleder medvirke til, at undervisningen gøres eksplicit?

3. Metode

I afsnit 4 beskriver jeg mit valg af observationsmetode ud fra Cato R. P. Bjørndals bog *Det vurderende øje*. De omstændigheder, der gjorde sig gældende under observationerne, beskrives i afsnit 5.1. I afsnit 5.2 vil jeg diskutere, vurdere og analysere undervisningen i læseforståelsesstrategier ud fra teori af Ivar Bråten og Astrid Roe. Linnea Ehri’s interaktive læsemodel anvender jeg dernæst for at vurdere og diskutere, hvorvidt der er teoretisk belæg for, at undervisningen udvikler elevernes læseforståelse. Jeg inddrager desuden teori af Anne Gellert til at uddybe forholdet mellem ordforråd og læseforståelse. Teori af Caroline Liberg benytter jeg for at påpege vigtigheden af at undervise parallelt i skrivning og læsning. Afsluttende finder jeg hos Astrid Roe og Rune Andreasen teoretisk belæg for, hvordan undervisning i læseforståelsesstrategier kan gøres eksplicit.

Jeg anvender i opgaven bøger og artikler, som jeg kritisk har udvalgt i forhold til deres pålidelighed. Efter min mening er den anvendte litteratur baseret på solid og veldokumenteret empiri, udarbejdet af personer, der har ekspertise inden for deres områder.

4. Valg af observationsmetode

På baggrund af min problemformulering valgte jeg et struktureret og afgrænset fokus for mine observationer. Observationerne blev derfor af mere kvalitativ karakter og formålet var, at få størst mu-

lig grad af nøjagtighed i observationerne. Jeg valgte, at observationerne var min primære aktivitet. Ved klasseundervisning observerede jeg hele klassen og ved makkerarbejde observerede jeg et specifikt makkerpar. Undervisningen var dog primært tilrettelagt som klasseundervisning. Jeg benyttede en form for observationslog med åbne kategorier. Under observationerne registrerede jeg hvad jeg så og efterfølgende reflekterede og tolkede jeg på baggrund af iagttagelserne¹. Ifølge Cato R. P. Bjørndal medvirker en sådan bearbejdning til, at observationerne bliver så nuancerede og tro i forhold til virkeligheden som muligt (Bjørndal, 2003, s. 68). I mit tolkningsarbejde valgte jeg en formativ tilgang til bearbejdning af observationerne, idet jeg ser denne type vurdering som værende en bedre og mere lærerig tilgang til den efterfølgende vejledning med læreren. Da jeg i dagligdagen taler meget med læreren, har jeg forsøgt at tage hensyn til mulige fejlkilder i form af det Cato R. P. Bjørndal kalder glorieeffekten, opvurderingstendensen, personlige forhold samt forstyrrelser og tilfældigheder under observationerne.

5. Læseforståelsesstrategier

Ivar Bråten definerer læseforståelsesstrategier, som mentale aktiviteter, læseren vælger at benytte for at tilegne sig, organisere eller uddybe information fra en tekst og for at overvåge og styre sin egen tekstforståelse (Bråten, 2008, s. 69). Læseforsker Astrid Roe vælger at opdele læseforståelsesstrategier i aktiviteter før, under og efter læsning. Også Fælles Mål 2009 bruges disse begreber. I faghæftet for dansk definerer læseforståelsesstrategier som ”mentale aktiviteter, som læseren sætter i værk for at forstå en tekst før, under og efter læsning” (Faghæfte 1, s. 39).

5.1 Omstændighederne

Klassen består af 21 elever. Deres dansklærer, der også underviser dem i historie, kristendom og musik, har de haft siden første klasse. Hun er samtidig deres klasselærer. Læreren mener selv, at klassen socialt er en homogen gruppe, men at der fagligt er stor forskel på eleverne. Jeg har kun kendskab til to af drengene, som jeg har læst med i specialcenteret.

5.2 Hvordan undervises der i læseforståelsesstrategier i 3.klassen?

Ivar Bråten inddeler læseforståelsesstrategierne i fire typer: Hukommelsesstrategier samt de tre dybe strategier: organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvågningsstrategier. Elever der har god forståelse af det, de læser, bruger dybe forståelsesstrategier oftere og på en mere effektiv måde end elever, som har problemer med at forstå det de læser (Bråten, 2008, s. 70). Hukommelsesstrategier anvendes for at udvælge og repetere information i en tekst - som at genlæse, genfortælle eller skrive nøgleord. I undervisningen anvendte læreren ofte hukommelsesstrategier, i det hun ofte startede dagens undervisning med, at klassen skulle repetere den læste tekst eller gårdagens aktiviteter mundtligt, f.eks. som dette eksempel: Lærer: ”Hvad var det første spørgsmål, I lavede i makkerparrene i går?”. Elev: ”nummer 3²”. Hun stillede samtidig en del lukkede spørgsmål, hvor svarene udelukkede var at finde på linjerne. Lærer: ”hvad hedder hovedpersonen?”. Elev: ”Paulinha”. Lærer: ”ja, hvor gammel er Paulinha?” osv. En anden dag læser klassen en fagtekst om en dreng på deres alder, der bor i Angola. Eleverne skulle udfylde en tipskupon til historien. Læreren spørger: ”hvilke frugter tror I, at der vokser i Angola?”. En elev svarer vindruer. Læreren bliver irriteret og siger: ”nej. Vi ved helt præcist, at der IKKE vokser vindruer i Angola. Hvorfor?”. Ingen af eleverne svarer. Læreren beder irriteret eleverne om at læse teksten igen. Teksten handler om en dreng, der er flyttet fra byen til landet. Han beskriver forskellene og nævner, at noget af det han savner ved byen, er vindruer. Læreren irriteres, at hun forventer, at eleverne kan besvare hendes spørgsmål på baggrund af dette tekststykke. Men da læreren ikke viser eleverne, hvordan

¹ Se evt. bilag 1

² Eleven refererer til et arbejdsark, læreren havde udleveret dagen forinden.

man danner inferenser, er eleverne selvsagt ikke særlig gode til det. I stedet for at vise eleverne hvordan man infererer, vælger hun, at eleverne skal repetere teksten ved at læse den igen, for på den måde at finde svaret.

Organiseringsstrategier bruges ifølge Ivar Bråten til at forbinde og skabe sammenhæng mellem forskellige dele af en tekst. Under arbejdet med eventyret ”Heste på snor” får eleverne en opgave, de skal løse i makkerpar. Opgaven hedder: gennemgang af et eventyr. Opgaven går blandt andet ud på, at de skal finde træk, der viser, at eventyret foregår i Afrika. I slutningen af timen ”retter” de opgaverne fælles i klassen. En elev siger: *”jeg tænker på forfatterens navn”*. Lærer: *”ja men nu skulle I jo læse eventyret og ikke se på faktaboksene. Det er en svær opgave, men I skulle se i teksten”*. Eleven prøver igen: *”hvad så med heksedoktor og uddannelse?”*. Lærer: *”ja heksedoktor er karakteristisk for Afrika –godt”*. Læreren uddyber og vurderer svarene på forskellig vis, imens hun på tavlen organiserer elevernes samlede viden i et tankekort. Læreren ønsker altså, at give eleverne et overblik, inden eleverne selv skal i gang med at skrive et afrikansk eventyr.

Ifølge Ivar Bråten benyttes elaboreringsstrategier til, at gøre teksten mere meningsfuld ved at bruge ny viden i forhold til kendt viden, uddybe eller udvide oplysninger. Dette kan blandt andet gøres gennem eksempler og personlige erfaringer. Et eksempel på hvordan læreren anvender elaboreringsstrategier i undervisningen er, da eleverne læser eventyret ”Heste af snor”. Læreren spørger: *”nu vil jeg gerne vide, hvorfor I synes, at ”Heste af snor” er et eventyr”*. En elev svarer: *”den starter med der var engang”*. En anden elev supplerer: *”ja og den slutter med de levede lykkeligt til deres dages ende”*. Eleverne nævner desuden opbygningen: hjemme – ude – hjemme, modsætningerne og de forvandlinger hovedpersonen gennemgår. Undervejs repeterer klassen eventyrs genretræk, fra et større forløb de havde i december. Læreren spørger ind til, hvem der er ond, og hvem eleverne tror levede lykkeligt til deres dages ende. Læreren bearbejder og uddyber derved eventyret ”Heste på snor” ud fra den viden om eventyr eleverne har i forvejen. Overvågningsstrategier er ifølge Ivar Bråten, den vigtigste strategi af dem alle, i det læseren bruger denne strategi til at vurdere, kontrollere og evaluere sin egen tekstforståelse. Flere gange under mine observationer, appellerer læreren til, at eleverne skal anvende overvågningsstrategier, når de læser. F.eks. siger hun en dag: *”det er ikke nemt det her. Man skal tænke rigtig meget selv. Meget mere end når jeg stiller spørgsmål, som I skal svare på. I bliver nødt til at læse teksten ordentligt”*. En anden dag fortæller hun lidt mere om, hvad man ifølge hende skal, når man skal ”læse ordentligt”. *”Nå det var nogle af de ting, vi kunne se i teksten. Beviser for at eventyret foregår i Afrika. Det er ikke særlig nemt, men I skal lære det nu. At se hvad der måske ikke står direkte men skjult. Kan I huske det fine ord? At analysere. Man skal prøve at finde en mening med teksten”*. Det læreren mener, er nok snarere det at inferere, som hun efterlyste i det tidligere beskrevne eksempel.

Ivar Bråten lavede i 2005 en undersøgelse, der skulle kortlægge hvilken rolle ordafkodning, forkundskaber og strategier spillede for læseforståelsen. Resultaterne viste, at forskellene i elevernes læseforståelse skyldtes elevernes forskellige forkundskaber, afkodningsfærdigheder og brug af organiseringsstrategier og overvågningsstrategier (Bråten, 2008, s. 73). På baggrund af disse resultater kan jeg konkludere, at det er af afgørende betydning at undervisning i læseforståelsesstrategier er differentieret. I 3.klassen laver alle elever de samme aktiviteter. Udgangspunktet for undervisningen er en fælles tekst, der læses hjemme. I skolen følges teksten op af en form for dialog, hvorved læreren forsøger at give eleverne en fælles forforståelse. Problemet er blot, at forforståelsen først aktiveres efter, at eleverne har læst teksten hjemme. Elevernes mulighed for at løse de efterfølgende opgaver på et ligeværdigt grundlag er derfor ikke tilgodeset. Opgaverne kunne samtidig oftest kun løses på ét niveau jf. tipskuponen fra tidligere eksempel. Det eneste tilfælde hvor jeg vurderer, at læ-

rerer differentierede undervisningen var i forhold til elevernes egne eventyr. Og her kan det endda diskuteres hvorvidt der er tale om differentiering eller blot forskel i lærerens forventninger til eleverne. Her havde læreren forskellige forventninger til længden af elevernes eventyr. Disse forventninger blev dog ikke formuleret til eleverne, og jeg mener derfor, at elevernes udbytte af en sådan aktivitet er diskutabel. Er der ingen forventninger til eleverne, er der heller ikke meget at leve op til. Derudover indeholder undervisningen kun ganske få fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer, der ellers burde forberede eleverne til dialog og samarbejde. Undervisningen er nemlig organiseret så det oftest er læreren der er aktiv, og eleverne der er passive.

5.3 Sammenfatning

Sammenfattende kan jeg konkludere, at læreren i undervisningen anvender hukommelsesstrategier til at repetere og gentage den læste tekst, organiseringsstrategier til at gruppere information og skabe overblik og elaboreringsstrategier til at gøre teksterne mere meningsfulde ved at bearbejde den nye information. Jeg kan samtidig konkludere, at læreren ønsker, at eleverne skal gøre brug af overvågningsstrategier, når de læser. Men hvordan man anvender overvågningsstrategier, når man læser, lærer hun dem ikke. Hun fortæller dem kun, at de skal læse ordentligt! Læreren underviser implicit i læseforståelsesstrategier, idet hun giver eleverne kontrolspørgsmål til teksten samtidig med, at hun definerer vanskelige ord og begreber i en tro på at disse aktiviteter styrker elevernes læseforståelse. I stedet burde hun, som jeg kommer ind på i afsnit 7, have undervist eksplicit i læseforståelsesstrategier, som eleverne selv kunne bruge fremover i nye læsesituationer, når teksten eller læseformålet krævede det. Undervisningen differentieres ikke og styrker og udvikler derved ikke den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov. Undervisningen burde tilrettelægges så eleverne var aktive og så de gennem sociale læringssituationer lærte at løse opgaver ved at støtte, hjælpe og inspirere hinanden. På den måde ville eleverne få succesoplevelser, der kunne være med til at udvikle nye kundskaber og færdigheder.

6. Hvordan støtter undervisningen elevernes udvikling af læseforståelse?

Ifølge Ivar Bråten handler læseforståelse om at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst. Læseforståelse kræver altså interaktion mellem læser og tekst (Bråten, 2008, s. 14). Jeg har valgt at vurdere undervisningen ud fra Linea Ehris interaktive læsemodel. Modellen tydeliggøre de sproglige og kognitive processer, der skal arbejde parallelt, når en tekst skal læses og forstås (Brudholm, 2005, s. 24). Samtidig har jeg valgt at inddrage motivationsfaktoren, da jeg mener, at motivation er afgørende for, at al læring kan finde sted.

6.1 Motivation

Læreren forstår til dels at motivere eleverne i sin undervisning, idet Afrika er et emne, der interesserer læreren og klassen meget. Læreren var i 1. klasse i Syd Afrika, hvor hun underviste i fire måneder. Efterfølgende havde hun en sydafrikansk lærer med i sin undervisning. Ifølge Ivar Bråten er motivation en vigtig dimension i læseforståelsen, da eleven er nødt til at rette sin fulde opmærksomhed mod en tekst for at forstå den. Han mener, at elever med høj læsemotivation vælger at læse oftere end elever med lav læsemotivation. Dette betyder altså, at høj læsemotivation øger læsemængden, som så forbedrer læseforståelsen (Bråten, 2008, s. 78). Hvorvidt læreren kun formår at motivere eleverne for emnet og ikke for at læse de enkelte tekster kan diskuteres. Som introduktion til forløbet "Hele verden i skole", fortalte læreren eleverne formålet med forløbet. Hun tog udgangspunkt i lærermaterialet og fortalte blandt andet eleverne, at de skulle lære om børn i Angola og opnå viden om børns rettigheder. Derudover tilføjede hun selv, at eleverne skulle blive bedre til at læse - "Og så skal I også blive bedre til at læse. Det skal I jo hele tiden". Læreren brugte samme dag en dobbeltlektion på at aktivere elevernes kendskab til børns vilkår i Afrika ved blandt andet at

vide film fra hendes ophold i Syd Afrika. Gennem disse aktiviteter har læreren formentlig motiveret eleverne for det kommende forløb. Jeg mener dog ikke, at læreren formåede at motivere eleverne for de enkelte tekster, i det hun hverken tydeliggjorde læseformålet for eleverne og muligvis heller ikke for sig selv. Da det danskfaglige mål med forløbet netop var, at eleverne skulle blive bedre læsere, burde hun have introduceret forløbet med at lære eleverne at anvende læseforståelsesstrategier ved at undervise eksplicit i udvalgte eksemplariske tekster.

6.2 Viden om verden

Det at klassen arbejder med emnet ”Hele verden i skole” gør, at elevernes viden om verden udvikles. Da erindringen om den ghanesiske lærers ophold fylder meget for klassen både visuelt og i deres hukommelse, tager hun udgangspunkt i det. Læreren beder klassen komme ned til opslagstavlen, hvor fotografierne fra Syd Afrika hænger – *”på det her billede kan I tydeligt se forskel på deres skole og jeres. Prøv at se. Der er ingen møbler, de har hver en tavle til at skrive på, og de har sko-leuniformer på”*. Det er vigtigt, at læreren aktivere elevernes forforståelse, idet nyt stof lettere bliver tilgængeligt, når det kan knyttes til noget eleverne har kendskab til i forvejen. Men at aktivere elevernes forforståelse for hele forløbet ved at hun fortæller om Afrika, er ikke nok. Læreren burde for det første læse tekster af en sværhedsgrad som dem i Læseraketten højt for eleverne. Inden forløbet havde hun talt med de elever, hun mente ville have vanskeligheder med at læse teksten selv og bedt dem få hjælp af deres forældre. Dette mener jeg ikke, er en god idé, idet man ikke kan regne med at forældrene hjælper. Dernæst kommer vigtigheden af, at højtlesning betones korrekt og at svære ord og begreber forklares undervejs. Samtidig burde klassen inden højtlesningen undersøge titlen, illustrationerne, tekstens form, opbygning og sprog for på den måde at aktivere elevernes forforståelse.

6.3 Viden om tekster

De tekster læreren vælger er både realistiske og eventyrlige og gennem arbejdet med Læseraketten præsenteres eleverne for forskellige genre. Ifølge Dagrud Skjelbred er det der adskiller gode læsere fra dårlige, netop evnen til at tilpasse læsemåden til genre og formål, altså til at benytte forskellige læsestrategier. Dårlige læsere læser alle tekster på samme måde (Skjelbred, 2009, s. 43). Læreren giver, som tidligere nævnt, eleverne teksterne for hjemme og klassen taler først om genren dagen efter, teksten er læst. Kun de elever der selv kan definere genren hjemme, har altså en chance for at tilpasse læsemåden til teksten og derved opnå et større fagligt udbytte end de elever, der ikke selv er i stand til at definere genren.

6.4 Ordkendskab

Læreren skriver dagligt ord eller sætninger på tavlen, som eleverne skal arbejde med. Desværre observerer jeg kun en enkelt gang i forbindelse med mindmappen, at eleverne skal kopiere dem til deres hæfter. Da flere forskere som blandt andet Caroline Liberg påpeger lighedspunkterne mellem skrift- og talesproget, idet det er gensidigt afhængige sprogaktiviteter, som støtter hinandens udvikling, burde undervisningen have indeholdt langt flere skriftsproglige aktiviteter (Liberg, 1997, s. 14). Gennem dialog arbejdes der dagligt med ordkendskab. Oftest foregår det på den måde, at læreren spørger ind til ordene på tavlens betydning, hvorefter en eller flere elever svarer. Afsluttende kommer læreren med den korrekte definition eller med eksempler fra tidligere læste tekster, oplevelserne med gæstelæreren osv. Læreren spørger f.eks. klassen: *”det næste ord er kvarterets skole. Hvad betyder det?”*. En elev svarer: *”det er en skole, der ligger der, hvor hun bor”*. Læreren supplerer: *”ja den ligger nok i kvarteret, men forskellen på den og folkeskolen er, at kvarterets skole koster penge, og derfor er den ikke for alle”*. Anne Gellert refererer til flere undersøgelser, der viser, at elevers læseforståelse især hænger sammen med bredden og dybden af deres ordforråd (Gel-

lert, 2007, s. 2). Hun beskriver desuden, at elevernes læseforståelse imidlertid ikke bliver bedre, hvis ordkendskabsundervisningen kun indeholder øvelser i at forbinde nye ord med korrekte definitioner, som det oftest er tilfældet i undervisningen i 3.klassen. Læreren bør i stedet sigte mod flere øvelser, der giver eleverne viden om, hvordan de enkelte ord er relateret til andre ord inden for det samme betydningsfelt og om, hvordan ordene kan indgå i forskellige kontekster (Gellert, 2007, s. 2). En enkelt gang under mine observationer, observerer jeg en sådan øvelse, da eleverne skulle skrive deres eget eventyr. Klassen definerede i fællesskab eventyrets genretræk, hvorefter de talte om udvalgte ord og begreber. På tavlen blev lavet en mindmap, hvor der blandt andet blev skrevet høvding, heksedoktor, vilde dyr, savanne og vogte geder. Eleverne skrev mindmappen ned imens. Dernæst skulle eleverne skrive deres eget eventyr ud fra mindmappen ved at inddrage nogle af ordene. Her gav læreren dem altså mulighed for, at arbejde med ordene i forskellige kontekster, idet eleverne først læste ordene i Læseraketten, derefter talte om ordenes betydning og efterfølgende brugte dem i eventyrene.

6.5 Viden om sprog

I forbindelse med eventyrskrivningen, arbejder læreren også med at styrke elevernes viden om sproget. Under mine observationer noterede jeg mig, at læreren havde en tæt dialog og et godt overblik over, hvor de enkelte elever var i deres skriveproces. Når eleverne skrev, gik hun rundt i blandt dem og satte sig ofte ved elever, der ikke havde markeret blot for at observere elevernes arbejdsproces. Gennem vejledende spørgsmål fik hun eleverne til at reflektere, og hjalp samtidig de elever videre, der var gået i stå. Lærer: *"Hvorfor har du valgt at drengen skal møde mange vilde dyr på savannen?"*. Elev: *"fordi der er mange vilde dyr i Afrika"*. Lærer: *"ja. Har du tænkt over hvor mange vilde dyr, han skal møde? Kan du f.eks. huske at der i eventyr er noget med magiske tal?"*. Elev: *"der er altid tre sønner"*. Indholdet i elevernes eventyr skal godkendes af læreren, kladden rettes - først med makkeren dernæst med læreren og til sidst skal eventyret skrives ind på computer. Mulighederne for at give vejledning i såvel syntaks og semantik er derved også til stede.

6.6 Metabevidsthed

Læreren giver gennem hele forløbet udtryk for, at hun ønsker at aktivere elevernes metabevidsthed. Som beskrevet i afsnit 5. 2 appellerer hun flere gange til at eleverne skal reflektere og tage stilling til deres forståelse af den læste tekst. Eleverne skal *"læse ordentligt"* og *"tænke imens de læser"*. Under mine observationer, lykkedes dette dog ikke. Læreren fortalte kun eleverne, at hun forventede, at de læste ordentligt, og at de skulle huske at tænke imens. Disse bemærkninger faldt oftest, når læreren ikke var tilfreds med elevernes forståelse af teksten eller deres manglende aktivitet og engagement. Arbejdet med teksten fik derfor mere karakter af mesterfortolkning, hvor læreren var den eneste med de rigtige svar.

6.7 Sammenfatning

Sammenfattende kan jeg konkludere, at til trods for lærerens ønske om, at eleverne skal reflekterer over deres egen læsning og læring, kan de det ikke. Undervisningen bærer præg af, at læreren taler og eleverne lytter passivt. Læreren formår hverken at vise eleverne, hvordan man overvåger sin egen læsning, tydeliggøre læseformålet eller tilrettelægge aktiviteter der både stiller krav til skrivning, tegning og dialog. Sådanne opgaver ville udover at udvikle elevernes læseforståelse, give læreren mulighed for at differentiere undervisningen og stimulere hver enkelt elev i zonen for nærmeste udvikling. Jeg må samtidig konkludere, at jeg ikke på så kort et forløb kan vurdere, hvorvidt undervisningen i læseforståelsesstrategier udvikler elevernes læseforståelse. Jeg har observeret i hvilket omfang læreren formår at undervise i de sproglige og kognitive processer, der skal arbejde parallelt, når en tekst skal læses og forstås. Udfra mine observationer må jeg konkludere, at læreren

ikke er bevidst, om de forskellige delkomponenter af læseforståelsen der skal til, for at undervisningen støtter elevernes læseforståelse. Samtidig er det af afgørende betydning at også eleverne er bevidste om, hvad der skal til for at opnå god læseforståelse.

7. Hvordan kan jeg som vejleder medvirke til, at undervisningen gøres eksplicit?

Læseforsker Astrid Roe vælger at opdele læseforståelsesstrategier i aktiviteter før, under og efter læsning. Denne inddeling kan efter min mening være nemmere at forholde sig til for den lærer, der ikke kender teorien bag læseforståelsesstrategier. I 3. klassen blev der ikke undervist eksplicit i læseforståelsesstrategier. Min vejledning vil derfor bygge på den metode, der kaldes reciprok undervisning, idet læreren efterlyser aktivitet, engagement og dialog. Gennem hele observationsforløbet virker læreren frustreret over, *"at eleverne er tunge, og at de ikke kan tænke selv"*. Ifølge Rune Andreasen er reciprok undervisning eksplicit undervisning, hvilket vil sige konkret og direkte undervisning, hvor læreren forklarer og demonstrerer effektive læsestrategier, og hvordan de virker. Målet er at rette elevernes opmærksomhed mod, hvad de selv kan gøre for at få den bedst mulige forståelse af den tekst, de læser (Andreasen, 2008, s. 256). Jeg vil uddybe den reciproke undervisning med teori af Astrid Roe.

En god måde at forberede læsningen på, er ved at gøre det klart for eleverne, hvilken type tekst de skal til at læse, og hvad formålet med læsningen er. Det er vigtigt, at aktivere elevernes forforståelse, idet nyt stof lettere bliver tilgængeligt, når det kan knyttes til noget eleverne har kendskab til i forvejen. Jeg vil rose læreren for, at hun som introduktion til forløbet *"Hele verden i skole"*, fortalte eleverne formålet med forløbet samt brugte en dobbeltlektion på at motivere eleverne. Motivation er ifølge Astrid Roe et nødvendigt udgangspunkt for en læseaktivitet. Jeg vil derfor, som tidligere beskrevet, anbefale læreren, at have et tydeligt læseformål med fremtidige tekster, læse fælles tekster højt og aktivere elevernes forforståelse inden læsning ved i fællesskab at undersøge titlen, illustrationerne, tekstens form, opbygning og sprog. Af aktiviteter før læsningen vil jeg også rose læreren for, at hun dagligt fremhæver svære ord og begreber. Men jeg vil fortælle hende, at ordforråd og læsning udvikles i vekselvirkning og dernæst anbefale hende, at arbejdede systematisk med at forstå ordet i overført og konkret betydning, at kunne bruge det mundtligt og skriftligt, at kunne bruge det i konteksten, kende ordets synonyme, antonymer og syntaks. Et svagt udviklet ordforråd kan nemlig give store problemer med læseforståelsen (Lyster, 2009, s. 277).

Da eleverne ikke er aktive, når de læser, vil jeg anbefale læreren, at lade eleverne *"læse med lup"*. Give dem forskellige skyggeopgaver i form af f.eks. personer der skal skygges under læsningen alt efter læseformålet.

Reciprok undervisning fokuserer på en strategi kaldet forudantagelse. Forudantagelse vil ifølge Rune Andreasen sige, at læseren har en forventning om, hvad teksten kommer til at handle om på baggrund af læserens forforståelse eller det hidtil læste. Astrid Roe beskriver hvordan, forventningen om hvad der skal ske, gør læsningen mere fokuseret, motiverende, koncentreret og aktiv. Da jeg har anbefalet læreren at læse teksten højt, vil der være rig mulighed for at stoppe læsningen et valgt sted, for derefter at lade eleverne forudsige handlingen i deres læselog.

Brugen af læseforståelsesstrategier kan desuden indebære evnen til at danne visuelle forestillinger med udgangspunkt i teksten. Læreren kan give eleverne opgaver, hvor dele af teksten skal visualiseres evt. i grupper, så eleverne samtidig lærer at argumentere ud fra teksten.

En anden strategi ved reciprok undervisning er opsummering. Ifølge Rune Andreasen indebærer opsummering, at eleven må rette opmærksomheden mod hovedindholdet i teksten og læse selektivt. Samtidig er det en måde, at tjekke om indholdet er forstået, når opsummeringen formuleres med egne ord (Andreasen, 2008, s. 258). At stille spørgsmål undervejs i læsningen er den tredje strategi. Gode læsere stiller spørgsmål, imens de læser samtidig med, at de forsøger at besvare dem. Oftest foregår det ifølge Astrid Roe ikke bevidst og eksplicit, men på forskellige måder går læseren i dialog med teksten (Roe, 2008, 94). Ifølge Rune Andreasen indebærer den fjerde strategi, opklaring, at vurdere, om noget i teksten er særligt svært at forstå, og hvad man kan gøre for at ubedre manglende forståelse.

Jeg mener derfor, at den strukturerede og direkte undervisningen gennem disse aktiviteter må tilrettelægges, så der er fokus på dialog. Dialogen i klassen skal være anerkendende, støttende og accepterende og samtidig bære præg af at være kritisk og spørgende. Jeg kan konkludere at undervisningen i 3. klassen bærer præg af passive elever og den må ved hjælp af reciprok undervisning tilrettelægges sådan, at eleverne er aktive ved hele tiden at bidrage på deres niveau. Læreren må vise eleverne, hvilke læseforståelsesstrategier der findes, og hvordan de anvendes. Når eleverne gentagne gange har observeret lærerens nye måde at tænke eller arbejde på, vil de ifølge Rune Andreasen langsomt overtager mere og mere af ansvaret for arbejdet. Eleven vil lære i sit eget tempo – inde for sin nærmeste udviklingszone.

Sammenfattende mener jeg at kunne konkludere, at læreren ved reciprok undervisning kombineret med nogle af Astrid Roes aktiviteter før, under og efter læsningen, kan undgå at eleverne læser uden at tænke over, hvad teksten handler om og derved mindske deres mulighed for at overse, hvordan komplicerede ting hænger sammen. Med andre ord udvikle elevernes læseforståelse gennem eksplicit undervisning i læseforståelsesstrategier.

8. Konklusion

Læreren anvender i undervisningen hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier og elaboreringsstrategier samtidig med at hun forventer eleverne skal gøre brug af overvågningsstrategier, når de læser. Til trods for lærerens ønske om, at eleverne skal reflekterer over deres egen læsning og læring, kan de det ikke, da hun underviser implicit i læseforståelsesstrategier. Undervisningen differentieres ikke og bærer samtidig præg af, at læreren taler og eleverne lytter passivt. Læreren formår hverken at vise eleverne, hvordan man overvåger sin egen læsning, tydeliggøre læseformålet eller tilrettelægge aktiviteter der både stiller krav til skrivning, tegning og dialog. Sådanne opgaver ville udover at udvikle elevernes læseforståelse, give læreren mulighed for at differentiere undervisningen og stimulere hver enkelt elev i zonen for nærmeste udvikling. Jeg må samtidig konkludere, at jeg ikke på så kort et forløb kan vurdere, hvorvidt undervisningen i læseforståelsesstrategier udvikler elevernes læseforståelse. Udfra mine observationer må jeg konkludere, at læreren ikke er bevidst, om de forskellige delkomponenter af læseforståelsen der skal til, for at undervisningen støtter elevernes udvikling af læseforståelse. Ved reciprok undervisning kombineret med nogle af Astrid Roes aktiviteter før, under og efter læsningen, kan læreren undgå at eleverne læser uden at tænke over, hvad teksten handler om og derved mindske deres mulighed for at overse, hvordan komplicerede ting hænger sammen. Med andre ord kan en sådan undervisning støtte elevernes udvikling af læseforståelse gennem eksplicit undervisning i læseforståelsesstrategier.

Litteraturliste

- Andreasen, Rune (2008): "EksPLICIT undervisning i læseforståelse" i *Læseforståelse, Læsning i videnskabsfundet - teori og praksis*, Klim
- Bjørndal, Cato R.P. (2003): *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*, Klim
- Brudholm, Merete (2005): *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?*, Alinea
- Bråten, Ivar (2008): *Læseforståelse, Læsning i videnskabsfundet - teori og praksis*, Klim
- Dysthe, Olga (1997): Det flerstemmige klasserum, Klim, kap. 5
- Ehri, Linea (2003): "Phases of development in learning to read words" i Oakhill, Jane og Beards, Roger *Reading development and the teaching of reading*
- Gellert, Anna Steenberg (2007): *Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse* i Viden om læsning nr. 2
- Liberg, Caroline (1997): *Sådan lærer børn at læse og skrive*, Gyldendal Undervisning, kap. 1 + 2
- Lyster, Solveig-Alma Halaas (2009): "Ordforråd og læseudvikling. Hvad ved vi? Hvad gør vi?" i Jørgen Frost (red.): *Håndbog i læsevejledning – teori og praksis*, Dansk psykologisk Forlag
- Plauborg, Andersen og Bayer (2007): *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. Hans Reitzels forlag, kap. 5
- Roe, Astrid (2008): *Lesedidaktik*, Universitetsforlaget
- Skjelbred, Dagrud (2009): "Genrer og læsemåder i fagtekster" i *At læse i alle fag*, Klim
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles mål I*, Dansk

Bilag 1

Observationsskema – undervisning i læseforståelse & læseforståelsesstrategier
d. 12.04.10 kl. 9.55- 11.25

Omstændigheder

Eleverne sidder klar på deres pladser, da læreren og jeg kommer ind i klassen. Pædagogen sidder ved et bord.

Eleverne sidder i makkerpar eller ved enkeltborde. Nogle er placeret med ryggen til tavlen, så de vender sig om, når der gives beskeder.
 Dagens program står på tavlen:
 1. + 2. lektion: matematik med både matematik- og dansklærer
 3. + 4. lektion: hele verden i skole

Tid	Observation	Tolkning
9.55	<p>Læreren: ”I har derhjemme lavet hvad?”</p> <p>En elev fortæller hvilke sider de har læst. En anden supplerer med, hvad de handlede om.</p> <p>Læreren: ”I fredags da vi startede med det her emne, havde vi to timer. Vi talte om arbejdet med ”Læseraketten”, jeg viste en masse billeder fra Afrika, og vi skrev nogle af de ord der havde med Afrika at gøre op på tavlen.</p> <p>Læreren skriver de stikord ned på tavlen, som eleverne kan huske fra fredagens undervisning. 17 ud af 21 elever bidrager. På tavlen står: Angola, Ibis, 2015, rettigheder, uddannelse, Afrika og skol. Efterfølgende spørger læreren de to elever der var fraværende i fredags, hvad de tror klassen talte om.</p> <p>Elev: ”om at gå i skole i Angola i Afrika”</p> <p>Lærer: ”ja det er rigtigt. Hvad med de andre ord. Kan I der var her i fredags ikke forklare dem?”</p> <p>Elverne forklarer på skift de forskellige ord og læreren supplerer med yderligere oplysninger. Hun stiller spørgsmål til eleverne som appellerer til, at de skal holde sig og tænke selv. Læreren fortæller bla. at der på det møde der førte til aftalerne vedr. 2015 blev aftalt, at skolerne skulle være af god kvalitet. Lærer spørger: ”hvad er god kvalitet?” Flere elever forklarer hvad deres opfattelse er – ikke blive slået, at få lov til at stille spørgsmål, at lærere og elever taler samme sprog mm.</p>	<p>Læreren bruger repetition og gentagelser som hukommelsesstrategi.</p> <p>Læreren har i fredags som optakt givet eleverne en viden om verden.</p> <p>Læreren bruger organiseringstrategier til at give eleverne et overblik over, hvad det kommende forløb ”Hele verden i skole” handler om.</p> <p>Læreren anvender elaboreringsstrategier, idet elevernes nye viden om blandt andet Ibis, Afrika og Angola bearbejdes og uddybes. Underviser i ordkendskab, viden om sprog og viden om verden.</p>

--	--	--

Læsevejlederuddannelsen
Læse – og skriveundervisning
Louise Maj Garde
Studienr. Dip0733