PRØVER HVORI DER INDGÅR ET ARBEJDSRESULTAT
(jfr. Studieordning for læreruddannelsen 2012 side 211 Eksamens og prøvebestemmelser for læreruddannelsen, pkt. 1.10 Professionsbachelorprojektet).

Projektet skal afleveres **senest den 1. april 2014, kl. 12.00.**

Der dispenseres **ikke** fra denne frist. Der afleveres 3 eksemplarer (papirudgave) på studiekontoret. Desuden afleveres 1 eksemplar i elektronisk form i PURE.

Af administrative hensyn skal denne blanket være første side af opgaven.

Eksamenstermin: **Maj/juni 2014**

Professionsbachelorprojekt

i tilknytning til linjefaget: **Dansk**

Titel: **Arbejdet med elevers læseforståelse – hvorfor og hvordan?**

Vejledere: **Hanne Beermann**
(Kun navne ikke underskrift) **Anders Hjelm Jessen Hansen**

Dette projekt er udarbejdet af:

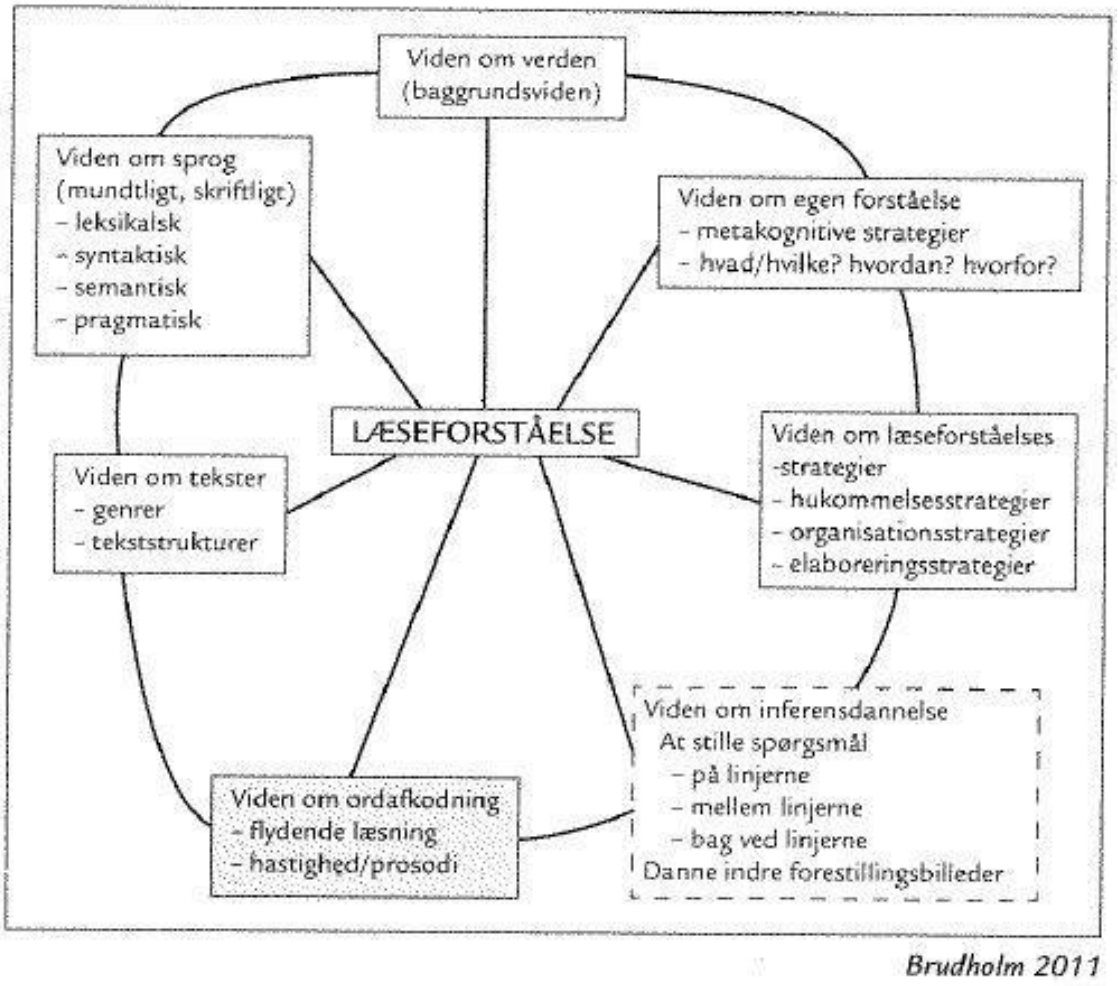
Studie nr.	Navn
L100009	**Camilla Olesen**

Antal sider i opgaven: 29 sider (75.762 anslag ekskl. forside, indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag)
(25-35 sider á 2600 enheder. Eventuelle bilag herudover må højst udgøre 10 normalsider)

Dato:_____ Studerendes underskrift:_____

Camilla Olesen Læreruddannelsen Hjørring Marts 2014
Studienummer: L100009

Arbejdet med elevers læseforståelse
- hvorfor og hvordan?



Professionsbachelorprojekt skrevet i tilknytning til dansk

af Camilla Olesen

Studienummer: L100009

Camilla Olesen Læreruddannelsen Hjørring Marts 2014
Studienummer: L100009

Indhold

Indledning 3
Problemformulering 5
Metode 5
Beskrivelse af empiri 7
Kvantitativ empiri 7
Kvalitativ empiri 7
Andres empiri 8
Differentiering i folkeskolen 8
Inklusion i folkeskolen 11
Læseforståelse 12
Analyse af elevernes læsevanskeligheder: Ud fra deres resultater af de nationale test i læsning 16
Elev A 17
Elev B 18
Analyse af elevernes læsevanskeligheder: Ud fra den dynamiske iagttagelsesmodel 20
Elev A 21
Elev B 23
Tiltag 25
Elev A 26
Elev B 27
Specialundervisning i den inkluderende skole 28
Konklusion 31
Litteratur 32
Bilag 1 34
Bilag 2 35
Bilag 3 36
Bilag 4 37
Bilag 5 38

Camilla Olesen Læreruddannelsen Hjørring Marts 2014
Studienummer: L100009

Indledning

I mine praktikker har jeg ofte oplevet, at elever med læsevanskeligheder, enten holder sig i baggrunden, eller er larmende og forstyrrende i danskundervisningen. Selvom det kommer til udtryk på forskellig vis, er disse elever altså ikke en del af undervisningen på samme niveau som de øvrige elever. Det er dog ikke kun i danskfaget, at elever med læsevanskeligheder kan opleve udfordringer. I langt de fleste af folkeskolens fag møder eleverne fagtekster, der kræver, at eleverne har gode læsefærdigheder. Det betyder dog ikke, at elever med læsevanskeligheder ikke får noget ud af at læse fagtekster. De skal blot have den rette støtte. Også i samfundet udenfor skolen har eleverne brug for gode læsefærdigheder for at skaffe viden og informationer.[1] I det hele taget er læsning *"en helt nødvendig og integreret del af vores løbende videnstilegnelse og uddannelse."*[2] For mig er det indlysende, at læsevanskeligheder på mange måder forhindrer eleven i at være en del af undervisningen, hvis ikke eleven får den nødvendige støtte. Derudover vil eleven miste motivationen, hvis han hele tiden oplever ikke at kunne leve op til de krav, der stilles i undervisningen. Netop elevens motivation og oplevelse af at være inkluderet ser jeg som helt essentielle faktorer for elevens mulighed for at lære og udvikle sig.

Ifølge Tønnesvang er Psykologisk ilt *"sådanne vitaliserende dimensioner ved forholdet til andet og andre, som af den enkelte opleves som selvunderstøttende, selvopløftende eller på anden vis vitaliserende, og som er nødvendige for etablering, opretholdelse og fortsat udvikling af et sammenhængende selv."*[3] Psykologisk ilt opstår altså i samspillet mellem den enkelte og dennes omgivelser, både forholdet til andre mennesker og det miljø, de er fælles om at færdes i. Ligeledes er tilførslen af psykologisk ilt afgørende for udviklingen og opretholdelsen af et sammenhængende selv.[4] Herved forstår jeg, at tilførslen af psykologisk ilt er forudsætningen for, at den enkelte elev kan udvikle sig både personligt og fagligt. Psykologisk ilt har derfor også betydning for elevens forudsætninger for at lære. For at der kan være tale om psykologisk ilt, må elevens behov indenfor fire motivationelle rettetheder være tilfredsstillende dækket. Disse rettetheder er den *selvhenførende*

[1] Arnbak (2008), side 20-32
[2] Arnbak (2008), side 20
[3] Tønnesvang (2011), side 96
[4] Tønnesvang (2009), side 15-17

rettethed, den *mestingshenførende rettethed,* den *andenhenførende rettehed* og den *fællesskabshenførende rettethed*.[5]

Den selvhenførende rettethed kaldes også *se mig som den jeg er*. Her handler det i høj grad om anerkendelse og forståelse for den enkelte elevs selvfremstilling og selvhævdelse. Det er dog også vigtigt, at eleven har et realistisk billede af egne evner. Oplever eleven pludselig, at hans opfattelse af egne evner ikke stemmer overens med de faktiske evner, er der stor sandsynlighed for, at han får et hak i selvtilliden, og derfor holder sig tilbage i undervisningen. Har eleven derimod for lav opfattelse af egne evner i forhold til de faktiske evner, så vil eleven ligeledes holde sig tilbage i undervisningen af frygt for at fejle. Det er altså hverken hensigtsmæssigt at elevens opfattelse af egne evner er for høj eller for lav, idet begge tilfælde kan bremse elevens mulighed for at udvikle sig. Ved at realitetskorrigere kan læreren hjælpe eleven med at tilpasse sit syn på egen kunnen.[6] På den måde kan både lærer og elev få et overblik over elevens svagheder og ikke mindst styrker. Dette hænger sammen med den mestringshenførende rettethed, som også kaldes *giv mig passende udfordring.* Her handler det om, at hver enkelt elev må opleve at blive tilpas udfordret. Ligeledes må der tages højde for elevernes forskellige talenter og læringsstile. Den andenhenførende rettethed kaldes også *vis mig hvem/hvad jeg kan blive.* Denne rettethed dækker over elevens behov for forbilleder, der viser eleven, hvad der er værd at kæmpe for. Samtidig dækker denne rettethed også over elevens behov for at føle sig som en del af noget større end ham selv, eksempelvis ved at indgå i en gruppe, der i fællesskab arbejder sammen om at skabe et produkt, eller nå et bestemt mål. Den fællesskabshenførende rettethed kaldes også *lad mig høre til ligesom dig* og understreger elevens behov for at føle sig som en del af sociale fællesskaber og have tætte relationer.[7]

Der er altså i den grad fokus på den enkeltes forudsætninger samt følelsen af, at være en del af fællesskabet. Jeg mener derfor, at Tønnesvangs teori om psykologisk ilt tydeligt understreger, at den enkelte elevs oplevelse af at være inkluderet og motiveret er helt afgørende for dennes muligheder for at lære. Dette understøttes yderligere af Hilbert Meyers ti punkter, der kendetegner god og effektiv undervisning. Disse punkter viser, at god undervisning blandt andet er kendetegnet ved, at læreren tager højde for de enkelte elevers forudsætninger og forskellige måder at lære på. Herudover er det vigtigt, at eleverne føler sig trygge og godt tilpasse i undervisningen.[8]

[5] Tønnesvang (2011), side 96
[6] Tønnesvang (2009), side 19
[7] Tønnesvang (2011), side 102-106
[8] Meyer (2005), side 17-18

Både motivationen og oplevelsen af at være inkluderet i undervisningen har altså betydning for elevernes læring. Uden den rigtige støtte kan elever med læsevanskeligheder have store udfordringer med at deltage i undervisningen, og dette gør næppe noget godt for deres motivation eller oplevelse af at være inkluderet. Elever med læsevanskeligheder kan derfor nemt ende i en form for ond cirkel, hvor deres læsevanskeligheder får en negativ effekt på deres læring - også i andre fag end dansk. Jeg ser det derfor som en nødvendighed, at man som lærer både overvejer motivation og inklusion i arbejdet med at hjælpe disse elever. Uden motivation og inklusion er der ganske enkelt ikke grobund for at læring kan finde sted.
Dette leder mig frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

På baggrund af viden om sammenhængen mellem læsevanskeligheder og læring hos elever på mellemtrinnet vil jeg diskutere, hvordan jeg som lærer kan arbejde fokuseret med læseforståelse, således at disse elever i højere grad oplever at være en del af undervisningen?

Metode

Efter dette metodeafsnit vil jeg først og fremmest præsentere den empiri, som jeg anvender i opgaven, herunder to elevers resultater af de nationale test i læsning samt observationer jeg har gjort mig i undervisningen. Jeg vil beskrive hvilke typer af empiri, der er tale om, hvorfor jeg har valgt netop disse typer af empiri, samt hvordan disse anvendes i opgaven. Herefter følger tre begrebsafklarende afsnit, hvor jeg redegøre for min forståelse af tre af opgavens væsentligste begreber: undervisningsdifferentiering, inklusion og læseforståelse. Da jeg i min problemformulering netop spørger til, hvordan man gennem arbejdet med elevernes læseforståelse kan få dem til at føle sig inkluderede i undervisningen, finder jeg det relevant at redegøre for netop disse tre begreber. I afsnittet om undervisningsdifferentiering lægger jeg ud med en kort beskrivelse af Aktinsons teori om sammenhængen mellem passende udfordringer og motivation, netop for at understrege vigtigheden af differentiering i undervisningen. Herefter henviser jeg til Fælles Mål 2009 for at undersøge den danske folkeskoles holdning og krav til differentiering i undervisningen. Derudover bruger jeg Niels Egelunds opdeling af elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering og Jens Rasmussens forklaring af begrebet heterogenitet for at tydeliggøre min holdning til differentiering i folkeskolen, samt hvilke fordele og problematikker, der er knyttet til de forskellige typer af differentiering.

Rasmus Alenkærs opdeling af begreberne inklusion, rummelighed og integration bruger jeg i det begrebsafklarende afsnit om inklusion, idet han her opstiller kriterier for inklusion, som jeg ser som nødvendige i forhold til at forstå dette begreb, og hvordan inklusion bør foregå i praksis.

I det sidste begrebsafklarende afsnit omkring læseforståelse tager jeg udgangspunkt i Merete Brudholms model over komponenter i læseforståelsen, dog med inddragelse af Carsten Elbro, Ivar Bråten, Henriette Lund og Astrid Roe som supplement til Brudholms model, for at få et bredt og nuanceret billede af begrebet.

Efter de begrebsafklarende afsnit følger en analyse. Analysen er tredelt og tager udgangspunkt i to udvalgte elever med forskellige læsevanskeligheder. I den første del af analysen forsøger jeg at identificere elevernes vanskeligheder. Dette gøres både ud fra elevernes resultater af de nationale test i læsning samt Lis Pøhler og Søren Aksel Sørensens inddeling af mulige testudfald i elevprofiler. Anden del af analysen er udarbejdet ud fra det kendskab, jeg fik til eleverne i praktikken, og tager udgangspunkt i Lis og Torben Pøhlers dynamiske iagttagelsesmodel. Målet med de to første dele af analysen er at klarlægge, hvor der må gøres en ekstra indsats for at hjælpe eleverne. Ved at sammenholde de to første dele af analysen vil jeg i tredje del beskrive hvilke tiltag, jeg gjorde i praktikken for at hjælpe eleverne, og hvordan dette kom til udtryk i undervisningen. Derudover vil jeg komme med forslag til andre hensigtsmæssige tiltag, man kunne have sat i værk for at hjælpe elever med disse typer af læsevanskeligheder, men som jeg ikke nåede i løbet af min praktik. Både min viden om sammenhængen mellem læsning, inklusion og motivationens betydning for læring vil blive inddraget i mine overvejelser omkring tiltagene. Da jeg gennem hele opgaven understreger inklusionens betydning for elevernes læring, finder jeg det relevant at diskutere specialundervisning som differentieringsredskab i folkeskolen. Til slut konkluderer jeg på min problemstilling.

Beskrivelse af empiri

I opgaven inddrager jeg forskellige typer af empiri, som på forskellig vis bidrager til besvarelsen af min problemstilling. I min 4. års praktik har jeg indsamlet både kvantitative og kvalitative typer af empiri. Derudover anvender jeg også andres empiri i form af rapporter.

Kvantitativ empiri

Inden mødet med eleverne i 5. klasse fik jeg af deres klasselærer udleveret oversigten over klassens samlede testresultater fra de nationale test i læsning, som klassen havde gennemført i henholdsvis efteråret 2012 og foråret 2013. Derudover fik jeg Elev A og Elev B's individuelle testresultater.

I praktikken var jeg i samme 5.klasse med til at afvikle den nationale test i læsning, som er frivillig på dette klassetrin. Jeg har derfor i alt resultater fra tre forskellige test, som strækker sig over en længere periode. Jeg mener, at dette styrker reliabiliteten af min analyse, idet jeg ved at sammenligne den enkelte elevs testresultater, har større mulighed for at vurdere, hvorvidt et givent resultat giver et generelt billede af elevens niveau. Målet med denne empiri er at identificere Elev A og Elev B's læsevanskeligheder, idet man netop ved en analyse af sådanne færdighedstests ret præcist kan måle elevens færdigheder indenfor et givent område. Ved sådanne test får man dog ikke et indblik i, om andre faktorer, eksempelvis koncentrationsbesvær eller nevøsitet, kan have påvirket elevens resultat.[9] Man kan således kun gætte sig til årsagssammenhængene i elevernes svar.

Kvalitativ empiri

For netop mere kvalificeret at kunne tolke på årsagssammenhængene i elevernes resultater, foretog jeg observationer af Elev A og Elev B i den daglige undervisning. Det var vigtigt for mig også at være opmærksom på personlige og kognitive faktorer, der kunne have betydning for elevernes læsning, eksempelvis hukommelse, motivation og selvopfattelse. Med andre ord ville jeg altså forsøge at forstå elevernes læsevanskeligheder ud fra en større sammenhæng. Derudover ønskede jeg, at observationerne skulle give et billede af eleverne i den daglige undervisning, og observationssituationerne skulle derfor foregå som en helt naturlig del af undervisningen. Derfor indgik jeg også som en deltagende aktør under observationerne.[10] Mine observationer af Elev A og Elev B bruger jeg i sammenhæng med en analysemodel, som netop har iagttagelse som ramme for

[9] Larsen og Vejleskov (2006), side 73-75
[10] Larsen og Vejlseskov (2006), side 96-102

vurdering af elevernes skriftsproglige udvikling. Den kvantitative og den kvalitative empiri anvender jeg i en triangulering for at få et mere nuanceret billede af elevernes læsevanskeligheder.[11]

Andres empiri

Udover min egen indsamlede empiri refererer jeg i opgaven til tre rapporter. Først og fremmest referer jeg til en undersøgelse foretaget af EVA, hvis formål er at klarlægge, hvilke udfordringer en række af skolens aktører oplever som de væsentligste, samt hvilken viden, der kan være med til at imødekomme disse udfordringer. [12] Herudover referer jeg til en rapport lavet af Rambøll til Undervisningsministeriet, hvis formål er at evaluere de nationale test som et pædagogisk værktøj i den danske folkeskole, herunder deres betydning for skolernes evalueringskultur og elevernes faglige niveau.[13] Til sidst henviser jeg i min diskussion til en rapport lavet i samarbejde mellem Finansministeriet, Undervisningsministeriet og KL, hvis formål er at undersøge specialundervisningens effekt i det danske skolesystem[14]. Fælles for de tre undersøgelser er, at de alle bygger på både kvalitative og kvantitative data, blandt andet i form af forskellige typer interviews, spørgeskemaer og casestudier. Rapporterne bruger jeg hovedsageligt til at understøtte min argumentation og hypoteser i løbet af opgaven.

Differentiering i folkeskolen

Som nævnt i indledningen spiller motivation en betydelig rolle for elevernes læring. Hvorvidt en elev får tilpas udfordring, hænger i høj grad sammen dennes motivation. Ifølge Atkinson har motivation at gøre med den enkeltes forventning om at mestre, og kravene til en elev må derfor hverken være for høje eller for lave.[15] Derfor ser jeg differentiering som et vigtigt og nødvendigt redskab til at fremme elevernes motivation i undervisningen.

Forskningsrapporten fra EVA viser, at mange af skolens aktører netop oplever undervisningsdifferentiering som en stor udfordring. Dette hænger sammen med, at mange føler sig usikre omkring begrebet, eller ikke oplever at have betingelserne for at kunne praktisere det i undervisningen. Nok er det et krav, at der skal undervisningsdifferentieres i folkeskolen, men rapporten fra EVA tyder altså på, at mange lærere i folkeskolen efterlyser mere viden om, hvordan

[11] Larsen og Vejleskov (2006), side 64
[12] EVA (2013)
[13] Rambøll (2013)
[14] Finansministeriet (2010)
[15] Imsen (2011), side 341-344

de bedst lever op til dette krav. Rapporten viser ligeledes, at skolens aktører ser undervisningsdifferentiering som en vigtig del af inklusionsarbejdet, og netop inklusion er på førstepladsen over de væsentligste udfordringer i EVA's rapport.[16] Jeg kan nikke genkendende til, at det kan være en stor udfordring at skulle tænke undervisningsdifferentiering og inklusion ind i en undervisning, hvor der også skal tages hensyn til mange andre faktorer, og hvor klassen ofte består af over 20 elever med hver deres forudsætninger og behov. Som nævnt efterlyser lærerne mere viden, både omkring undervisningsdifferentiering og inklusion. Jeg forestiller mig, at en af grundene hertil er, at undervisningsdifferentiering og inklusion kan være nogle brede og lidt diffuse begreber, og derfor også ofte forveksles med andre begreber. Derfor tænker jeg, at et lille skridt på vejen til større viden omkring undervisningsdifferentiering og inklusion er at få et overblik over begreberne. Derfor vil jeg i de næste to afsnit forsøge at redegøre for, hvad undervisningsdifferentiering og inklusion er, og mindst ligeså vigtigt hvad det ikke er.

Ifølge Niels Egelund findes der grundlæggende to former for differentiering – elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering. Elevdifferentiering går i store træk ud på, at eleverne deles op på baggrund af deres faglige niveau. Denne form for differentiering rækker langt tilbage i skolens historie, hvor både faglighed og de enkelte elevers behov for uddannelse dannede baggrund for opdeling af eleverne i forskellige klasser, eller på forskellige skoler med forskellige formål. I begyndelsen af 1950'erne startede en debat om indførelsen af en udelt skole, og i 1975 indførtes den udelte skole i Danmark. I forbindelse med folkeskoleloven fra 1993 bliver undervisningsdifferentiering indført som grundlæggende princip i den danske folkeskole. Undervisningsdifferentiering har til forskel fra elevdifferentiering ikke fokus på at tilpasse elevgruppen til undervisningen, men derimod at tilpasse undervisningen til elevgruppen. Dette kræver at læreren i sin planlægning af undervisningen gør sig overvejelser omkring indhold, metoder, organisation, materialer og tid, i forhold til klassens elever. For at undervisningsdifferentieringen skal kunne lykkes, kan undervisningen ikke blot være lærerstyret. Derimod må lærer og elev arbejde sammen om målsætningen, og ikke mindst om at nå målene, selvfølgelig stadig med læreren som leder for hele processen. Læreren må ligeledes samarbejde med kolleger, således at specialundervisning og forskellige holddannelser kommer til at gavne de enkelte elever mest muligt.[17]

[16] EVA (2013), side 21-32
[17] Egelund (2010), side 10-16.

I Folkeskoleloven fra 2009, paragraf 18, stk. 1-2 står: *"Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger"*[18] og *"Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever."*[19] Ligeledes står der i samme paragraf, stk. 4: *" På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærerne og eleverne."*[20] Dette viser netop, hvordan lærere i folkeskolen er forpligtet på at undervisningsdifferentiere, idet det forventes, at lærerne i samarbejde med eleverne tilrettelægger undervisningen i forhold til de enkelte elevers behov og forudsætninger, således at hver enkelt elev får passende udfordringer

Det er dog væsentligt at nævne endnu en paragraf, nemlig paragraf 25, stk. 4, hvor der står: *"I børnehaveklassen og på 1.-7. klassetrin kan undervisningen organiseres i hold inden for den enkelte klasse og på tværs af klasser og klassetrin. Holddannelsen kan ske af praktiske og pædagogiske grunde. Den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, jf. § 13, stk. 2, kan inddrages som en del af grundlaget for den pædagogisk begrundede holddannelse. Hvis den løbende evaluering indgår som en del af grundlaget, kan holddannelsen inden for det enkelte fag tidligst ske efter skoleårets begyndelse og kun omfatte dele af det enkelte fags stofområder samt kun ske for kortere kurser."*[21] Ifølge Folkeskoleloven udelukker kravet om undervisningsdifferentiering altså ikke muligheden for, at lærere kan danne nye hold på kryds og tværs af klasser og klassetrin, samt indenfor de enkelte klasser. Der er dog krav om, at eleverne overvejende skal undervises i deres egne klasser.[22]

Ifølge Jens Rasmussen er en udfordring ved enhedsskolen den heterogenitet, som givetvis opstår, idet en klasse består af forskellige elever med hver deres forskellige forudsætninger. Han beskriver fire måder, hvorpå man som underviser kan forholde sig til heterogenitet. Den passive reaktionsform går ud på, at man ignorerer elevernes forskelligheder og planlægger sin undervisning efter gennemsnitseleverne. På den måde risikerer man at tabe alle elever, der ligger udenfor denne

[18] Folkeskoleloven 2009, paragraf 18. stk. 1
[19] Folkeskoleloven 2009, paragraf 18. stk. 2
[20] Folkeskoleloven 2009, paragraf 18. stk. 4
[21] Folkeskoleloven 2009, paragraf 25, stk. 4
[22] Folkeskoleloven 2009, paragraf 25, stk. 6

midterkategori. I den substituerende reaktionsform bliver elever, der ikke passer ind i netop denne undervisning, sendt andre steder hen med den hensigt at skabe en mere homogen elevgruppe. En aktiv reaktionsform går derimod ud på, at tilpasse undervisningsformen til de enkelte elever. I en proaktiv reaktionsform tager man udover forskellige undervisningsformer også hensyn til elevernes forudsætninger for at præstere og mestre forskellige opgaver i undervisningen. Målstyring bliver derfor et vigtigt redskab for både lærer og elev.[23] Til forskel fra de to første, er de to sidstnævnte reaktionsformer i tråd med folkeskolens krav om undervisningsdifferentiering som grundlæggende princip. At adskille enkelte elever fra klassen, blot for at skabe en mere homogen elevgruppe, eller helt at ignorere de enkelte elevers behov med risiko for at tabe en stor del af eleverne, ser jeg derimod som værende i direkte uoverensstemmelse med folkeskolens krav om undervisningsdifferentiering.

Inklusion i folkeskolen

Ifølge Rasmus Alenkær er der fire begreber, som ofte knyttes sammen med *den inkluderende skole.* De fire begreber er *eksklusion, integration, rummelighed* og *inklusion.* Selvom de er væsentligt forskellige, bruges de tre sidste begreber ofte uden nogen særlig skelnen. Eksklusion, integration og rummelighed har til fælles, at der skelnes mellem det ”normale” og det ”specielle”. Når man ekskluderer *”..fratager man nogen deres ret til at deltage.”*[24] På mange måder kan dette sidestilles med elevdifferentiering, idet enkelte elever netop udelukkes fra undervisningen i klassen. Både integration og rummelighed handler om forskellige måder, hvorpå det specielle kan gøres til en del af det normale.[25] Med andre ord handler det om, hvordan elever, der på en eller anden måde afviger fra majoriteten, på forskellige måder og i forskellig grad, kan være en del af den ”normale” undervisning. At være inkluderet betyder derimod *”..at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab.”*[26] Derfor stiller man heller ikke spørgsmålstegn ved enkelte elevers ret til at deltage, men fokuserer derimod på, hvordan man sikrer sig, at eleverne føler sig som en del af fællesskabet.[27] Netop det, at der er fokus på den enkeltes *oplevelse* af, at være en del af fællesskabet, og hvordan dette opnås, ser jeg som det essentielle i inklusionsarbejdet. Man kan altså mene og gøre nok så meget i forhold til inklusion, men har man ikke den enkelte elevs *oplevelse* i fokus, så er der efter min mening ganske enkelt ikke tale om inklusion. Som nævnt i

[23] Rasmussen (2010), side 24
[24] Alenkær (2008), side 14
[25] Alenkær (2008), side 13-21
[26] Alenkær (2008), side 21
[27] Alenkær (2008), side 21-26

forrige afsnit, viser EVA's rapport, at mange lærer ser undervisningsdifferentiering som en vigtig del af inklusionsarbejdet, og jeg kan kun erklære mig enig heri. Dette kræver dog, at læreren hele tiden har for øje, hvordan undervisningsdifferentieringen kan føre til, at den enkelte elev oplever at være en del af fællesskabet, som netop er inklusionens formål. Da undervisningsdifferentiering og inklusion i denne opgave skal ses i forhold til elever med læsevanskeligheder, vil jeg, som det sidste begrebsafklarende afsnit, redegøre for de forskellige elementer der danner baggrund for elevers læseforståelse.

Læseforståelse

Elbro opstiller følgende formel for læsning: læsning = afkodning x sprogforståelse. De processer, der hører til læsning, kan altså inddeles i to kategorier. Der er processer, som har med afkodning at gøre, og processer, der har med sprogforståelse at gøre. Ved afkodning identificerer og genkender læseren enkeltord og deres betydning. Sprogforståelsen må læseren blandet andet bruge til at forstå ordene i kontekst, danne sig indre forestillingsbilleder og udfylde tomme pladser. Formlen viser, at både afkodningen og sprogforståelsen har lige stor betydning for læsningen, idet de gensidigt påvirker hinanden. Fungerer ordafkodningen, men ikke sprogforståelsen, vil læseren godt kunne læse en tekst, men den samlede forståelse af teksten vil mangle. Fungerer derimod sprogforståelsen, men ikke ordafkodningen, vil læseren ikke kunne læse teksten, men ville godt kunne forstå den samlede mening, hvis teksten bliver læst op.[28]

Ifølge Brudholm er læseforståelse tæt forbundet med elevernes tekniske læsefærdigheder, men gode tekniske læsefærdigheder fører ikke automatisk til god læseforståelse, idet læseforståelse er en blanding af både kognitive og lingvistiske processer. Hun beskriver hvordan læseforståelsen *"…kan siges at være nøglen til at læseren kan få mening ud af det læste, kan tilegne sig viden og indsigt, informationer eller oplevelser i mødet med forskellige tekster."*[29] Set i sammenhæng med Elbros formel, kan læseforståelse ses som det, der sker i sprogforståelsesprocesserne, nemlig at læseren forstår teksten, og ikke kun afkoder de enkelte ord. Ordafkodningen spiller dog en central rolle i denne proces. Beskrivelsen passer også godt med Bråtens definition af læseforståelse som *"..det at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skrevet tekst. På den ene side drejer det sig altså om at uddrage eller frembringe den mening, som teksten formidler – det vil sige tekstnær forståelse – og på den anden side drejer det sig om at skabe mening ved at drage*

[28] Elbro (2006), side 29-31
[29] Brudholm (2011), side 33

konklusioner, som går ud over tekstens bogstavelige mening."[30] Her er det ligeledes tydeligt, at læseforståelse både handler om at kunne læse og forstå det, der står på linjerne, men også det der står mellem linjerne.

Selvom Brudholm ikke giver en separat beskrivelse af afkodningen, så er denne stadig en komponent i hendes model, og hun pointerer da også afkodningens væsentlige betydning for læseforståelsen.[31] Ifølge Bråten afhænger god læseforståelse af læserens evne til at afkode ordene i en tekst uden for mange vanskeligheder og i et nogenlunde tempo. Bruger læseren for meget energi på at afkode de enkelte ord i en sætning, vil der typisk ikke være overskud til også at fokusere på meningen af hele sætningen. [32] At afkode betyder dog ikke kun at kunne læse og udtale ordet, men også at kende ordets betydning. Man kan bruge konteksten til at identificere ordene i teksten, men denne strategi er dog ikke holdbar i længden, idet chancen for at gætte rigtig alene ud fra konteksten er meget lille. Konteksten er af meget større betydning, når det kommer til sprogforståelsen, idet et ord i sig selv kan betyde mange ting, men ud fra tekstens kontekst viser nogle betydninger sig mere relevante end andre. Læseren kan også forsøge at gætte hele ordet ud fra en ortografisk identitet. Det vil sige, at læseren forsøger at gætte ordet ud fra et genkendeligt billede af ordet. Det kan være ord, eleverne er stødt på mange gange, eller ord som på anden måde er lette at genkende. Heller ikke denne strategi er dog tilstrækkelig, idet der let kan opstå forvekslinger. En direkte afkodning af hvert enkelt ord er mere effektiv, og undersøgelser viser da også, at gode læsere faktisk bearbejder hvert enkelt ord i en tekst omhyggeligt. Her har grafem-fonem forbindelsen en stor betydning, idet en stærk læser forbinder enkelte bogstaver og bogstavfølger med lyde, aktiverer lydene og sammenholder det afkodede ord med ord i deres ordforråd, for at tjekke afkodningen. En automatiseret afkodning er dog også en vigtig del af læseforståelsen. Når læsningen er automatiseret, tænker læseren ikke længere over de forskellige afkodningsprocesser, og det er netop på denne måde, at der bliver frigjort energi til at koncentrere sig om tekstens indhold.[33] Det er altså blevet klart, at afkodning er en mere kompleks proces end som så, og at afkodningen også påvirker læseforståelsen.

Med inspiration fra Ehris interaktive læsemodel har Brudholm udarbejdet en model over komponenter i læseforståelsen, men til forskel fra Ehris model fokuserer Brudholms model på

[30] Bråten (2008), side 47
[31] Brudholm (2011), side 34
[32] Bråten (2008), side 49-50
[33] Elbro (2006), side 29-55

læseforståelse og ikke læseudvikling generelt. Brudholm understeger, at selvom hver enkelt delkomponent bliver behandlet for sig, spiller de sammen på kryds og tværs, og at vanskeligheder i én komponent ofte påvirker andre komponenter. De første fire komponenter handler om at have viden om sprog, viden om verden, viden om tekster og viden om egen forståelse. Hertil kommer to kognitive processer, som handler om at kunne danne inferens og indre forestillingsbilleder.[34]

Viden om sprog: Brudholm beskriver her tre niveauer, det semantiske, det leksikalske og det syntaktiske niveau. Det semantiske niveau handler om sammenhængen i en tekst, både på makro- og mikroniveau. Det leksikalske niveau handler om forståelsen af enkeltord i forhold til den kontekst, de indgår i. Her kan kendskabet til morfemer hjælpe eleverne med at forstå ukendte ord. Hertil kommer, at et godt ordforråd også er en vigtig del af læseforståelsen. Det syntaktiske niveau handler om sætningsopbygning, eksempelvis viden omkring sætningsled og deres rækkefølge. For at opsummere dækker viden om sprog altså over elevernes evne til at se og skabe sammenhæng i en tekst, og deres viden om ord og sætningsopbygning.

Viden om verden: Under læsningen kan en elev gøre brug af sine kognitive skemaer, som indeholder allerede erfaret viden, eksempelvis omkring et bestemt emne. Eleven kan udvide disse skemaer i takt med at der opnås nye erfaringer og viden. Jo større overensstemmelse der er med elevens skemaer og en given tekst, jo lettere er det for eleven at forstå teksten. Viden om verden har altså at gøre med elevens evne til at gøre brug af sin baggrundsviden i forståelsesarbejdet.

Viden om tekster: Genrekendskab kan fungere som et godt redskab for eleverne både før og under læsningen, da kendskabet kan give en idé om, hvilke forventninger eleverne kan have til både form og indhold i forskellige typer af tekster.

Viden om egen forståelse: Den stærke læser er bevidst om sin egen læsning. Dette indebærer blandt andet, at læseren opdager, hvis der opstår vanskeligheder med forståelsen under læsningen, at han undersøger hvad problemet skyldes og hvad der kan gøres for at løse det. Det er også vigtigt, at læseren kender og er i stand til at bruge flere forskellige læseforståelsesstrategier.[35] Læseforståelsesstrategierne kan inddeles i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvågningsstrategier. Hukommelsesstrategier kan eleverne bruge til at repetere det læste, eksempelvis ved at genlæse eller at genfortælle dele af teksten. Organiseringsstrategier kan bruges til at opdele, forbinde og gruppere informationer i

[34] Brudholm (2011), side 34-37
[35] Brudholm (2011), side37- 60

teksten, eksempelvis ved hjælp af forskellige typer af diagrammer og skemaer. Elaboreringsstrategier hænger sammen med viden om verden, idet det her handler om, hvordan kognitive skemaer kan anvendes og udvikles i arbejdet med at forstå en tekst. Her ser vi altså et tydeligt eksempel på, at læseforståelseskomponenterne spiller sammen. Overvågningstrategier bruges ligesom beskrevet ovenfor, når læseren overvåger sin egen læsning og derved opdager, hvis der opstår vanskeligheder med forståelsen.[36] At have viden om egen forståelse handler med andre ord om metakognition.

At danne inferens og indre forestillingbilleder: Elevernes evne til at danne inferens og drage følgeslutninger har betydning for læseforståelsen, idet tekster i højere eller mindre grad efterlader tomme pladser, som læseren selv må udfylde. Igen ser vi, at en komponent kan have betydning for en anden, da evnen til at danne indre forestillingsbilleder hænger tæt sammen med evnen til at bruge sine kognitive skemaer. Ved at aktivere og tilpasse allerede eksisterende viden kan eleverne nemmere danne indre forestillingsbilleder under læsningen. [37]

Læseforståelse er altså en blanding af forskellige tekniske og kognitive færdigheder, men Henriette Lund mener at læseforståelse skal ses i et bredere perspektiv. Hun henviser til Jeppe Bundgaards udvidede læseformel, der har en sociokulturel tilgang til læsning. Denne læseformel adskiller sig fra Elbros, blandet andet ved også at pege på motivation som en vigtig del af læseforståelsen. Teksterne skal være relevante og vedkommende for eleverne, og de skal kunne se formålet med at læse dem.[38] Astrid Roe pointerer ligeledes, at *"God læseforståelse er afhængig af et vist læseengagement, som i nogle sammenhænge er styret af læselyst og læseglæde – men ikke altid."*[39] Det betyder altså, at motivation er afgørende for en god læseforståelse, men at det ikke nødvendigvis altid behøver være en indre motivation. Også en ydre motivation, hvor eleverne kan se en nødvendighed i at læse en bestemt tekst, kan gavne læseforståelsen. Roe henviser til en række interviews, som hun lavede af 42 elever i niende klasse i forbindelse med PISA+.[40] Her udtrykker flere elever, hvor vigtig interesse for teksten og tilstrækkelig forhåndsviden er for deres læsning. Engagement spiller altså en stor rolle for elevernes læsning, men både generelle læsefærdigheder og elevernes baggrund kan have betydning for elevernes motivation for læsning. PISA 2000 viste, at positive holdninger til læsning har stor betydning for elevernes læsepræstationer. De holdninger til læsning som eleverne

[36] Bråten (2008), side 69-70
[37] Brudholm (2011), side 60-65
[38] Lund (2012)
[39] Roe (2010), side 57
[40] Et forskningsprojekt med det formål at undersøge problematiske fund i PISA-undersøgelsen fra 2000.

møder i hjemmet kan påvirke dem, og på den måde bliver det tydeligt, at elevernes sociale baggrund også spiller ind på læsningen.[41] Dette er endnu en grund til at se læsning fra et sociokulturelt perspektiv.

Læseforståelse er altså en blanding af forskellige læsetekniske og kognitive komponenter, der gensidigt påvirker hinanden. Denne viden om komponenterne og sammenhængen mellem dem, ser jeg som særlig brugbar, når man planlægger tiltag for at hjælpe elever med læseforståelsesvanskeligheder. Det kan give et overblik over hvor vanskelighederne stammer fra, og hvor der må gøres en ekstra indsats. Det blev dog også tydeligt, at elevernes motivation, herunder deres holdning til læsning, er vigtig. Man må altså både have sig de forskellige komponenter, motivation og inklusion for øje, når man vil arbejde med elevernes læseforståelse.

Analyse af elevernes læsevanskeligheder: Ud fra deres resultater af de nationale test i læsning

Som tidligere nævnt fik jeg inden mødet med eleverne i min praktikklasse lov til at se deres resultater af de nationale test i læsning. Inden praktikken fik jeg elevernes resultater fra en frivillig test i efteråret 2012 og en obligatorisk test i foråret 2013. Under praktikken var jeg selv med til at afvikle en frivillig test og har derfor også resultaterne fra en test i efteråret 2013. Ud fra disse resultater forsøgte jeg, allerede inden jeg startede i praktik, at identificere Elev A og Elev B's læsevanskeligheder. Selvom jeg har resultater fra tre test, tager jeg udgangspunkt i resultaterne fra den obligatoriske test fra 2013, idet det er den nyeste af de test, som jeg kunne analysere på inden jeg mødte eleverne. At have resultater fra tre forskellige test, der strækker sig over en længere periode, kan dog med fordel vise, hvorvidt forskellige fejltyper går igen i de tre tests. På den måde kan jeg med større sikkerhed vurdere hvilke fejltyper, der kunne tyde på generelle læsevanskeligheder hos eleven. Når man vil identificere elevernes styrker og svagheder i læsningen, giver det god mening at adskille læsningen i dens to hovedkomponenter: afkodning og sprogforståelse. Dette giver blandet anden mening fordi, at hver enkelt komponent kræver meget forskellige færdigheder. Elever kan derfor godt have vanskeligheder knyttet til den ene hovedkomponent uden nødvendigvis at have problemer med den anden.[42] Jeg vil selvfølgelig have denne adskillelse af de to hovedkomponenter i mente i min analyse af elevernes testresultater, men samtidig være opmærksom på, at komponenterne ofte påvirker hinanden. I analysen vil jeg også

[41] Roe (2010), side 53-62
[42] Elbro (2008), side 46-50

støtte mig til Lis Pøhler og Søren Aksel Sørensens beskrivelser af de nationale tests opbygning og tre profilområder, samt deres forslag til hvordan forskellige kombinationer af testresultater kan tolkes.

Elev A

Oversigten over elevernes testresultater[43] viser, at Elev A ligger klart under middel i både afkodning og tekstforståelse, men faktisk ligger omkring middel i sprogforståelse. Dette resultat ser dog en smule anderledes ud, når man ser på resultaterne fra de to andre test. Fælles for alle tre tests er dog, at afkodningen vurderes til klart under middel. I testen fra 2012 vurderes eleven til at ligge klart under middel i alle tre områder, hvor han i efteråret 2013 er under middel i både sprogforståelse og tekstforståelse.

Afkodning: Går vi ind og ser nærmere på Elev A's svar fra foråret 2013 kan vi se, at han faktisk svarer rigtig på en del spørgsmål indenfor dette profilområde. Her er det dog værd at bemærke, at de nationale test er adaptive[44], og at eleven inden for dette profilområde næsten hele testen igennem ligger på laveste sværhedsniveau. Ved nogle af spørgsmålene bruger eleven væsentligt mere tid end den normerede svartid, og enkelte steder væsentligt mindre. Svartiden ser dog umiddelbart ikke ud til at have den store betydning for, om eleven svarer rigtigt eller forkert. At eleven bruger meget tid på de fleste spørgsmål, men svarer forkert ligeså ofte som han svarer rigtigt, kunne tyde på, at han har problemer med afkodningen. Det kunne ligeledes tyde på, at han ofte gætter sig til svaret. Dette kunne forklare den noget tilfældige fordeling af ukorrekte og korrekte svar uden nogen særlig forbindelse til svartidslængden. To steder vælger eleven helt at lade være med at svare uden at have kigget på spørgsmålet først. Fælles for begge disse spørgsmål er, at sværhedsgraden stiger.[45] Denne observation, sammen med formodningen om, at eleven i mange tilfælde gætter sig frem, hænger altså sandsynligvis sammen med, at eleven har vanskeligheder indenfor dette profilområde, og derfor enten bruger meget lang tid på besvarelserne eller hurtigt opgiver.

Tekstforståelse: Igen varierer antallet af korrekte og ukorrekte svar en del, og sværhedsgraden er oftest er på det laveste niveau. Også her bruger eleven ofte længere tid på besvarelserne end normeret. Her ser det umiddelbart ud til, at eleven oftere svarer rigtigt, når han bruger lang tid på spørgsmålet. Eleven svarer dog også forkert på mange spørgsmål trods lang svartid. Opgaverne

[43] Se bilag 1
[44] Pøhler og Sørensen (2010), side 14-17
[45] Se bilag 2, spørgsmål 20 og 32

indenfor dette profilområde indeholder ofte et længere tekststykke, som eleverne skal læse for at kunne besvare opgaven.[46] Med det i mente er det imidlertid ikke så underligt, at en elev, der i for vejen har problemer med afkodning, også kan få problemer i tekstforståelsesdelen. Jeg forestiller mig, at fordi Elev A har afkodningsvanskeligheder, skal han bruge ekstra tid på at læse sig igennem tekststykket, Han vil skulle koncentrere sig så meget om selve afkodningen, at der kun sjældent er energi nok til også at fokusere på meningen og sammenhængen i teksten. Vanskelighederne indenfor dette profilområde kan altså meget vel hænge sammen med afkodningsvanskeligheder. En måde at undersøge dette på kunne være at læse tekststykket op for eleven. Har eleven ingen problemer med at svare på spørgsmålene, når tekststykket læses op, er det efter alt at dømme i afkodningsdelen, at vanskelighederne ligger.

Sprogforståelse: Elev A svarer rigtigt på omkring halvdelen af spørgsmålene indenfor dette profilområde. Her opnås dog en højere sværhedsgrad end i de andre profilområder, og eleven bruger ofte mindre end den normerede tid. Elev A ser altså ud til at klare sig bedre her end i de andre profilområder, og dette forstærker blot formodningen om, at det er i afkodningen, at vanskelighederne ligger. Fælles for opgaverne indenfor dette profilområde er nemlig, at teksten der skal læses er væsentlig kortere end i tekstfortåelsesopgaverne[47]. Dette viser altså, at når opgaven ikke kræver, at eleven skal læse et længere tekststykke, har han lettere ved at svare på spørgsmålene. Jo mindre tekst der skal afkodes, jo mere overskud er der til at fokusere på tekstens indhold.

Elev B

Oversigten over testresultatet fra foråret 2013 viser, at Elev B ligger omkring middel, både når det kommer til afkodning og tekstforståelse. Til gengæld ser det ud til, at eleven har vanskeligheder med sprogforståelsen. I de to andre tests fra efteråret 2012 og efteråret 2013, ligger eleven dog også under middel i tekstforståelse.[48] Umiddelbart kunne den positive ændring af resultatet i tekstforståelsen fra efteråret 2012 til foråret 2013, hvor eleven går fra at ligge under middel til at ligge på middel, tyde på, at eleven har udviklet sig indenfor dette område. At eleven i den nyeste test så igen er under middel, kunne dog også tyde på, at eleven rent faktisk har problemer med tekstforståelsen.

[46] Pøhler og Sørensen (2010), side 41-49
[47] Pøhler og Sørensen (2010), side 26-32
[48] Se bilag 1

Afkodning: Eleven svarer rigtig på en del afkodningsopgaver. Fælles for de opgaver, som eleven svarer forkert på er, at de alle har en høj sværhedsgrad. Ved de fleste spørgsmål bruger eleven lige omkring den normerede svartid. Et af spørgsmålene skiller sig dog en smule ud med hensyn til svartiden. I spørgsmål 41 er den normerede svartid 18 sekunder, men eleven bruger hele 80 sekunder, men løser da også opgaven korrekt.[49] En mulig fortolkning af den lange svartid kunne være, at eleven blot finder denne opgave særlig vanskelig, men når man tænker på, at eleven ellers ikke har brugt lang tid på denne type opgaver, virker dette dog en smule usandsynligt.

Tekstforståelse: Antallet af ukorrekte og korrekte svar varierer en del indenfor dette profilområde. Èn ting, som er værd at være opmærksom på er dog, at eleven de fleste steder bruger langt under den normerede svartid. I opgave 111 bruger eleven eksempelvis kun 9 sekunder på en opgave normeret til 46 sekunder, og det er da også usædvanligt, at elever når igennem så mange spørgsmål i løbet at en test.[50] At der ofte er så væsentlig en forskel på elevens og den normerede svartid peger i retning af, at eleven gætter sig igennem disse opgaver, og i netop denne test tilfældigvis får nok rigtige svar til at score en middelplacering. Mistanken om, at eleven rent faktisk har en eller anden form for vanskeligheder indenfor dette område bliver herved også forstærket.

Sprogforståelse: I alle tre test ligger eleven under middel indenfor dette profilområde. Eleven opnår ikke en særlig høj sværhedsgrad og svarer ofte forkert på opgaverne, selvom han bruger lige omkring den normerede svartid. Resultaterne peger altså i retning af, at eleven har vanskeligheder indenfor dette område.

For at opsummere viser analysen af elevernes testresultater, at de begge har læsevanskeligheder, men at vanskelighederne er af forskellig karakter. Pøhler og Sørensen opstiller seks forskellige profiler, som hænger sammen med de forskellige resultatkombinationer, der kan forekomme i de nationale test i læsning. Ud fra den inddeling ser det ud til, at Elev A er en Elevprofil 4. For elever med den type elevprofil, er det i afkodningsprocessen, at vanskelighederne opstår, men dette påvirker resultatet indenfor de andre profilområder, hvilket især er tydeligt i tekstforståelsesdelen.[51] Det kan være svært at vurdere, om Elev B er en Elevprofil 3 eller 5, idet hans resultat på tekstforståelsesområdet ikke er konstant i de tre tests. Fælles for disse to profiltyper er dog, at

[49] Se bilag 3
[50] Se bilag 4
[51] Pøhler og Sørensen (2010), side 54

afkodningen ikke volder eleven de større problemer, men så snart meningen og sammenhængen af det afkodede skal i spil opstår problemerne.[52]

Som tidligere nævnt er denne analyse udelukkende lavet på baggrund af elevernes testresultater fra de nationale test i læsning. En rapport skrevet på baggrund af en evaluering af nationale test gennemført af Rambøll viser, hvordan lærerne i folkeskolen bruger resultaterne i de nationale test i undervisningen. Rapporten viser, at et flertal af de adspurgte lærere både bruger de nationale test til at få et overblik over klassens samlede faglige niveau, og til at få et overblik over den enkelte elevs faglige niveau. Rapporten viser dog også tydeligt, at de nationale test blot bliver brugt som et supplement til anden evaluering. I deres evaluering anvender lærerne blandt andet også observationer fra den daglige undervisning.[53] I folkeskoleloven står at *"Børne- og undervisningsministeren udarbejder test i udvalgte fag og på bestemte klassetrin, som skal anvendes som led i den løbende evaluering.."*[54] Lærernes brug af de nationale test som et supplement til den løbende evaluering stemmer altså overens med lovgivningen. Jeg er helt enig i, at også andre faktorer må i spil for at kvalificere evalueringen af elevernes faglige niveau samt den videre planlægningen af undervisningen. Især lærerens kendskab til de enkelte elever ser jeg som en vigtig faktor. Derfor vil den næste del af analysen netop tage udgangspunkt i det kendskab, jeg fik til eleverne under praktikken.

Analyse af elevernes læsevanskeligheder: Ud fra den dynamiske iagttagelsesmodel

Inden den egentlige analyse vil jeg først give en beskrivelse af Lis og Torben Pøhlers dynamiske iagttagelsesmodel. Modellen er netop tænkt som et supplement til folkeskolens individuelle læsetest. Formålet med modellen er derfor også at undersøge elevernes forudsætninger for skriftsprogsudvikling, mere end det er at udpege vanskeligheder. Modellen er altså tænkt som et redskab, som kan bruges i arbejdet med at planlægge og tilrettelægge undervisning og tiltag, som tager hensyn til de enkelte elevers forudsætninger.[55] På den måde kan modellen også ses som et redskab, som kan danne udgangspunkt for undervisningsdifferentiering, idet modellen netop kan give et overblik over, hvilke tiltag i undervisningen, der vil gavne den enkelte elev. Dette hænger også godt sammen med, at det kun er de områder af modellen, som tænkes som særligt relevante for

[52] Pøhler og Sørensen (2010), side 53-55
[53] Rambøll (2013), side 39-42
[54] Folkeskoleloven 2009, paragraf 13, stk. 3
[55] Pøhler og Pøhler (2009), side 59

den enkelte elev, der skal fokuseres på. Det kan både være områder, hvor eleven formodes at have gode forudsætninger for udvikling, eller hvor eleven formodes at have vanskeligheder. At læreren selv kan vælge, hvilke områder, der især skal have opmærksomhed, og ikke behøver at følge modellen slavisk, er netop det, der gør den dynamisk. Derfor vil jeg i min analyse fokusere på de områder, jeg finder særligt relevante i forhold til Elev A og Elev B's skriftsprogsudvikling.

Modellen består at ni stråler, som repræsenterer områder, der har betydning for elevernes skriftsprog.[56] De ni stråler spiller sammen og påvirker hinanden gensidigt. Modellen er bygget op således at de to yderste stråler i modellen omhandler elevens *Skriftsproglige selvvurdering* og *Motivation for læsning og skrivning.* De to stråler er placeret yderst i modellen, da de tilsammen er med til at danne den ramme, som der kan planlægges og tilrettelægges undervisning indenfor. Den midterste stråle hedder *Viden om skriftsprog,* og på hver sin side af denne, finder man forudsætninger som er henholdsvis ikke tekst-relaterede og tekst-relaterede. [57] Jeg vil ikke give en særskilt beskrivelse af, hvad hvert af de ni områder dækker over, da dette gerne skulle fremgå tydeligt af min analyse. Analysen tager udgangspunkt i et forløb, hvor eleverne læste og arbejdede med Astrid Lindgrens roman *Ronja Røverdatter.*

Elev A

Motivation for læsning og skrivning: I praktikken kom jeg ofte ud til denne elev under gruppearbejdet, hvor eleven hverken havde slået op på den rigtige side i danskhæftet eller det rigtige kapitel i bogen. Han deltog også kun sjældent i gruppearbejdet og den fælles undervisning på klassen. Herudover gav eleven ofte udtryk for, at han ikke fik læst sine lektier. At eleven ikke fik læst sine lektier, og derfor ikke havde de samme forudsætninger for at bidrage til arbejdet med romanen som mange af hans klassekammerater, kunne meget vel hænge sammen med hans manglende lyst til at deltage i undervisningen. Alt i alt oplevede jeg, at denne elev ikke havde megen motivation for at læse og skrive.

Skriftsproglig selvvurdering: Dette område skal ses i tilknytning til elevens motivation, idet elevens motivation ofte hænger sammen med hvordan han vurderer sine egne evner indenfor et givent område. Som nævnt ovenfor oplevede jeg en elev, som sjældent deltog i gruppearbejdet og klasseundervisningen. Jeg erfarede dog, at hvis jeg sørgede for at komme forbi denne elevs gruppe ofte, og tale om de spørgsmål og svar, som gruppen havde fundet frem til, så ville eleven gerne

[56] Se bilag 5
[57] Pøhler og Pøhler (2009), side 59-61

deltage og bidrage til samtalen. Når eleven i gruppearbejdet havde fået bekræftet, at hans svar var okay, ville han også gerne dele dem med resten af klassen i den fælles omsamling. Eleven havde ikke megen tiltro til egne evner inden for læsning og skrivning, men så snart han var sikker på, at det han havde tænkt rent faktisk var godt nok, steg hans engagement for at deltage i undervisningen. Ud fra mine observationer af eleven bundede den manglende motivation altså i usikkerhed. Dette hænger godt sammen med Atkinsons teori som jeg beskrev i afsnittet om differentiering. I sin teori om self-efficacy beskriver Bandura også, at elevens forventning om at lykkes hænger sammen med motivationen. Ifølge Bandura er elevens mestringsforventning baseret på fem informationskilder. I forhold til Elev A finder jeg det især relevant at fokusere på tre af informationskilderne. Disse bygger på henholdsvis tidligere erfaring, emotionelle forhold og verbal overbevisning.[58] Sandsynligvis har Elev A tidligere oplevet ikke at kunne mestre læse- og skriveopgaver og denne erfaring påvirker hans motivation. Har eleven herudover en frygt for at fejle i læse- og skrivesituationerne så har det ligeledes en betydning for motivationen. Som nævnt ville eleven dog gerne deltage, hvis jeg støttede ham og opmuntrede ham til at dele ud af sin viden.

Talesprog: Når eleven endelig deltog i gruppearbejde og i undervisningen på klassen, oplevede jeg en elev, som var god til at forklare og argumentere for sine synspunkter. Han var ligeledes god til at lytte til sine klassekammerater og efterfølgende bruge deres synspunkter til at udvide sin egen forståelse af det læste. Han kendte for det meste også de ord og faste vendinger, vi arbejde med, men også her skulle han være helt sikker på at hans svar var rigtigt, inden han ville dele det med resten af klassen.

Kognitive forudsætninger: I gruppearbejdet lavede eleven tit mange andre ting end at kigge på det han skulle. I klassen var eleven dog for det meste opmærksom på, hvad der skete i undervisningen. Dette bekræfter mig i, at elevens adfærd under gruppearbejdet var et tegn på usikkerhed, snarere end et egentlig problem med at fastholde opmærksomhed på opgaverne. Ofte krævede opgaverne til romanen, at eleverne kunne læse mellem linjerne. Da eleven sjældent havde læst lektier, havde han givetvis også svært ved at løse disse opgaver, men når man talte med eleven, om det han skulle have læst, var det tydeligt, at han godt kunne drage følgeslutninger, udfylde tomme pladser og danne indre forestillingsbilleder.

Forfortåelse: *Ronja Røverdatter* hører til den fantastiske genre, en genre som eleverne ikke havde arbejdet meget med på forhånd, men sandsynligvis har stiftet bekendtskab med uden for skolen.

[58] Imsen (2011), side 402-403

Den fantastiske genre kan inddeles i tre underkategorier med hensyn til, hvordan den magiske verden fremstilles. Nogle fantastiske fortællinger beskriver både en virkelig og en magisk verden, som eksisterer parallelt med hinanden. I *Ronja Røverdatter* beskriver Lindgren kun én magisk verden. Denne type af fantastiske fortællinger foregår ofte i et miljø med mange middelaldertræk.[59] Dette er også tilfældet i *Ronja Røverdatter.* Inden læsningen af romanen spillede jeg introen til filmatiseringen af denne. Imens skulle eleverne skrive ned, hvad de kom til at tænke på, når de lyttede til musikken. Formålet var at aktivere elevernes forforståelse og give dem en fornemmelse af, hvilken type tekst de skulle til at læse. Her kunne Elev A bidrage med en del associationer, eksempelvis til andre tekster og film, der ligesom *Ronja Røverdatter* foregår i et middelaldermiljø. Genrekendskab og viden om, hvilket sprog, der knytter sig til forskellige typer af tekster, har også noget med viden om skriftsproget at gøre, og ud fra sine associationer virkede Elev A til at have en klar fornemmelse af, hvilken genre vi skulle arbejde med, og hvad han kunne forvente af romanen både på sprog- og indholdssiden.

Ordafkodning: Ud fra de nationale test, ser det ud til at eleven har vanskeligheder med afkodning. Flere gange under gruppearbejdet bad jeg eleven læse udvalgte tekststykker fra romanen op. Eleven var meget tøvende og usikker i sin oplæsning. At eleven har afkodningsvanskeligheder blev helt tydeligt for mig i løbet af praktikken.

Læsestrategier: Når eleven læste op for mig, sprang han ofte ord over, som han ikke kunne læse. Jeg forestiller mig, at dette også var tilfældet når eleven læste for sig selv. På den måde mister eleven givetvis en del af sammenhængen i teksten. I gruppearbejdet havde eleven svært ved at finde specifik information i en tekst, fordi han nærlæste hele kapitlet for at finde enkelte informationer.[60]

Elev B

Motivation for læsning og skrivning: Elev B havde ofte travlt med meget andet end at arbejde med romanen, og deltog heller ikke meget i klasseundervisningen. Jeg tror, at dette i nogen grad hænger sammen elevens *skriftsproglige selvvurdering.* Når gruppearbejdet blev sat i gang, forsvandt denne elev ofte andre steder hen, eksempelvis gik han rundt og snakkede med de andre grupper. Har eleven følt ikke at kunne mestre de stillede opgaver, kunne dette være en måde at ”flygte” fra opgaverne på. Jeg forestiller mig dog, at motivationsniveauet i højere grad skal ses i forhold til elevens koncentrationsevne.

[59] Le guin (2005), side 10
[60] Pøhler og Pøhler (2009), side 62-88

Kognitive forudsætninger: Som nævnt ovenfor havde eleven svært ved at koncentrere sig om gruppearbejdet, og lavede alle mulige andre ting end det han egentlig var blevet bedt om. Flere gange i løbet af en lektion skulle han hente vand eller på toilettet. Han gik fra den ene gruppe til den anden, og ville rigtig gerne snakke, men dog om alt andet end romanen. Flere gange vidste han heller ikke, hvad han skulle gå i gang med, enten fordi han ikke havde været opmærksom da instruktionerne blev givet, eller fordi han ikke havde noteret arbejdsspørgsmålene. Derfor måtte han også flere gange i løbet af en lektion gå tilbage til klassen for at skrive spørgsmålene ned, eller få gentaget, hvad opgaven bestod i. Dette efterlod altså ikke meget tid arbejdet med romanen. Selvom eleven havde givet udtryk for, at han havde læst sine lektier, havde han dog svært ved at huske, hvad han havde læst. Jeg blev dog også hurtigt klar over, at eleven havde svært ved at holde fokus og koncentrere sig i længere tid ad gangen. Derudover oplevede jeg, at eleven havde problemer med at forstå flere af de ord og faste vendinger vi arbejde med. Han havde ligeledes svært ved at bruge egne erfaringer i arbejdet med romanen. Især havde han svært ved at sætte sig ind i personernes tanker og følelser, for at prøve at forstå deres handlinger og motiver.

Ordafkodning: Når jeg har bedt eleven læse op for mig, har han læst nogenlunde sikkert og flydende. Efter læsningen havde han dog svært ved at genfortælle, hvad han havde læst. Jeg oplevede også, at eleven ofte havde travlt med at blive hurtig færdig med sin læsning, og dette kan have påvirket hans forståelse.

Læsestrategier: Eftersom eleven ikke har afkodningsvanskeligheder, men alligevel sjældent kan huske det, han har læst, kunne det tyde på, at eleven er det som Elbro kalder en *passiv læser*.[61] Under læsningen er eleven altså ikke opmærksom på, om han rent faktisk forstår det han læser. Læsestrategier, som under læsningen kan gøre ham opmærksom på manglende forståelse, kunne måske være en hjælp for denne elev.[62]

Denne analyse sammenholdt med analysen af elevernes testresultater giver nu et samlet billede af elevernes vanskeligheder. Elev A har uden tvivl problemer med afkodningen, og dette påvirker både hans motivation og de andre komponenter i læseforståelsen. En fokuseret indsats indenfor netop dette område, ser jeg derfor som værende nødvendig for at hjælpe ham med at forbedre sin læseforståelse. En positiv udvikling i afkodningsområdet vil sandsynligvis også gavne eleven på andre områder, idet hans vanskeligheder i disse områder netop stammer fra

[61] Elbro (2008), side 255-257
[62] Pøhler og Pøhler (2009), side 62-88

afkodningsvanskelighederne. Alt tyder på, at Elev B er passiv læser. Redskaber til, hvordan han kan tjekke sin forståelse, samt holde fokus under læsningen, vil derfor være en hjælp for ham. Ligeledes har denne elev svært ved at aktivere de kognitive skemaer, der gør, at han kan bruge sin viden om verden i arbejdet med at forstå tekster. Man må altså også overveje, hvordan man kan hjælpe eleven til at aktivere disse skemaer. De næste afsnit kommer til at omhandle de tiltag jeg gjorde for at hjælpe Elev A og Elev B i praktikken. Sammen med analysen danner min viden om motivation, undervisningsdifferentiering, inklusion og læseforståelse, baggrund for udarbejdelsen af tiltagene.

Tiltag

I praktikken arbejdede vi med Astrid Lindgrens roman *Ronja Røverdatter*, men i danskfaget såvel som i andre af folkeskolens fag, kommer eleverne også til at arbejde med forskellige typer af faglitteratur. Fagtekster vil informere, beskrive, forklare, overtale og diskutere, alt afhængig teksttypen.[63] Når man læser fagtekster læser man altså for at få viden om et bestemt emne, eller med andre ord, man læser for at lære. Dette stiller dog store krav til elevernes læsefærdigheder, idet fagtekster ofte er informationstætte, indeholder nye fagudtryk og har en kompliceret sætningsstruktur.[64] Viden om emnet og genren kan lette læsningen, og arbejdet med elevernes forforståelse ville jeg derfor vægte højt i arbejdet med fagtekster. Fokus på nominaliseringer og ukendte ord og udtryk knyttet til teksten ville ligeledes gavne eleverne.[65] Når man læser skønlitteratur er formålet et andet. Gennem sproget og den fiktive verden, der fremstilles i teksten, er hensigten at give læseren oplevelser. Ved at leve sig ind den fiktive verden og identificere sig med dens personer, kan læseren blive klogere på verden og andre mennesker, men i høj grad også på sig selv. Dette kræver dog også noget helt særligt af elevernes læsefærdigheder, nemlig at de kan læse med fordobling og bruge deres kognitive forståelsesskemaer.[66] Faglitteratur og skønlitteratur vil altså noget forskelligt, og kræver derfor også noget forskelligt af elevernes læsefærdigheder. Havde vi i praktikken arbejdet med faglitteratur, ville jeg derfor have forholdt mig til de udfordringer som kan knytte sig til læsningen af tekster indenfor denne genre. De tiltag som jeg beskriver i dette afsnit, ses altså ses i lyset af, at vi arbejdede med skønlitteratur i praktikken.

[63] Arnbak (2008), side 42
[64] Arnbak (2008), side 47-49
[65] Roe (2010), side 74-84
[66] Fibiger (2010), side 166-170

Elev A

Som tidligere nævnt, deltog Elev A sjældent i undervisningen. Jeg fandt også hurtigt ud af, at eleven ikke fik læst sine lektier. Jeg antog, at eleven ikke deltog i undervisningen, netop fordi han ikke havde lavet lektier og derfor ikke kunne tale med om det læste. Der måtte altså være en sammenhæng mellem den manglende lektielæsning og den manglende deltagelse i undervisningen. Det blev mit mål, at eleven skulle blive en større og mere aktiv del af undervisningen, og det første skridt på vejen var, at eleven fik læst sine lektier. Jeg spurgte derfor eleven, hvorfor han ikke fik læst sine lektier. Han svarede, at han ganske enkelt ikke kunne overskue det. Eleverne skulle læse et kapitel i romanen til hver dansktime. Herudover skulle eleverne under læsningen af hvert kapitel skygge[67] Ronja og Birk, da de skulle bruge dette til en senere personkarakteristik. Ud fra analysen af denne elevs læsevanskeligheder, blev det klart, at eleven har problemer med afkodningen. Derfor giver elevens svar på mit spørgsmål omkring lektielæsning da også god mening. Eleven skal bruge al sin energi på at afkode og forsøge at forstå kapitlets indhold. Når han samtidig skal koncentrere sig om at udvælge og nedskrive informationer, bliver det for stor og uoverskuelig en opgave. I fællesskab aftale vi derfor, at eleven ikke skulle skygge Ronja og Birk, men blot koncentrere sig om at få læst lektien. Vi aftalte en prøveperiode på en uges tid, hvorefter vi hver især skulle komme med vores evaluering af tiltaget. Eleven gav udtryk for, at han havde mere lyst til at gå i gang med læsningen nu, men at han nogle gange blev meget træt og måtte opgive at læse den sidste del, hvis kapitlet var meget langt. Han følte dog, at han havde mere at bidrage med i gruppearbejdet og på klassen, også selvom han kun havde læst noget af kapitlet. Jeg oplevede ligeledes en elev, som oftere fik læst sine lektier, og som kunne, og ligeledes havde lysten, til at deltage i undervisningen i højere grad end tidligere. Jeg var dog bekymret for, om eleven ville have noget at byde ind med, når eleverne skulle i gang med at lave personkarakteristikker. Det viste sig dog, at selvom eleven ikke havde skrevet informationerne ned, kunne han huske mange af de informationer, han havde læst. Alt andet lige kunne eleven bidrage mere til gruppens arbejde, end hvis han slet ikke havde fået læst romanen.

Selvom Elev A fik læst sine lektier og i højere grad deltog i gruppearbejdet, oplevede jeg dog, at han gerne ville være helt sikker i sin sag, før han delte ud af sine tanker omkring det læste. Derfor var det vigtigt for mig, at hjælpe ham med at læse enkelte linjer op fra kapitlet, som var helt centrale for det arbejde, gruppen skulle beskæftige sig med. Når eleven stødte på ord, han ikke umiddelbart kunne afkode, sprang han dem over. Elev A kan siges at være det som Astrid Roe kalder en *bevidst*

[67] Nedskrive alle informationer omkring Ronja og Birk, som de stødte på under læsningen.

læser. Han var bevidst om, hvornår hans forståelse svigtede, men manglede strategier til at få skabt forståelsen.[68] Her læste jeg blot ordet højt for eleven, så han så hurtigt som muligt kunne komme i gang med arbejdet sammen med sin gruppe. En mere tidskrævende, men dog også mere gavnlig løsning for eleven, ville være at give ham nogle strategier, han kunne bruge, når han stødte på ord, han ikke kunne afkode. Under afsnittet om læseforståelse så vi, hvor vigtig kendskabet til grafem-fonem forbindelser er, selv for stærke læsere. Derfor må den første strategi, eleven afprøver, være at lydere sig frem til ordet. Eleven kan også forsøge at dele ordet i morfemer, for på den måde at gøre et sammensat ord mere overskueligt. Måske kender eleven allerede ordets morfemer og skal blot sætte disse sammen. På den måde bliver det lettere for eleven, både at finde frem til ordets udtale, men også at danne en forestilling om ordets betydning. Når eleven tror, at han har afkodet ordet rigtigt, kan han bruge konteksten til at tjekke, om det han er kommet frem til nu også er sandsynligt.[69] På den måde får eleven nogle redskaber, han kan bruge i sin afkodningsproces i stedet for at springe over ordene under læsningen Jeg oplevede dog, at det ofte var mange og forholdsvis simple ord i en sætning, som eleven havde problemer med. En mere fokuseret og dybdegående undervisning i skriftens lydprincipper, mener jeg derfor ville være en stor hjælp for denne elev.

Elev B

Arbejdet med romanen krævede, at eleverne skulle sætte sig i hovedpersonernes sted. I et af kapitlerne var elevernes forståelse af ordet *længsel* helt central for at eleverne kunne forstå Ronja og Birks følelser og handlinger. Som nævnt i analysen har Elev B svært ved at aktivere sine kognitive skemaer og gøre brug af disse under læsningen. Jeg valgte derfor at inddrage en del medskabende øvelser i arbejdet med romanen. Mit ønske var, gennem sansning og oplevelse, at give eleverne en mulighed for at aktivere deres kognitive skemaer på en anden måde end under selve læsningen[70]. I en af øvelserne skulle eleverne efter en kort brain storm på tavlen opføre et skuespil i grupper. Temaet for skuespillet var længsel. Efter opførslen af alle skuespil kunne vi i fællesskab uddybe vores brain storm fra tidligere. Eleverne kunne nu argumentere for, at der findes flere former for længsel. De kunne også sætte ord på, hvordan forskellige former for længsel føles. Elev B deltog væsentligt mere end han plejede, men også mange af klassens øvrige elever deltog mere end sædvanligt. Jeg oplevede ligeledes, at de fleste elever, inklusiv Elev B, kunne koble deres viden fra

[68] Roe (2010), side 216
[69] Elbro (2006), side 31-43
[70] Keinicke og Nielsen (2005), side 35-36

skuespillene til arbejdet med romanen. Noget tyder altså på, at dette var en gavnlig øvelse, ikke kun for Elev B, men også klassens øvrige elever. Derfor lavede vi flere gange under forløbet forskellige situationsspil, for at styrke elevernes forståelse af personernes følelser og handlinger i forskellige situationer i romanen.[71]

Analysen viste også, at Elev B havde store vanskeligheder med at holde fokus under sin læsning. Når jeg kom ud til denne elev under gruppearbejde og spurgte, hvorfor han ikke lavede det han skulle, svarede han ofte, at han ikke kunne huske det, han havde læst. At introducere eleven til læsestrategier, som kunne fastholde hans opmærksomhed under læsningen, tænker jeg derfor kunne gavne denne elev. Eleven har dog både brug for en overvågnings- og hukommelsesstrategi. Selvom tokolonnenotatet egentlig er tænkt som et redskab til læsningen af fagtekster[72], ser jeg dog ingen hindring for, at denne metode også med fordel kan bruges under læsningen af skønlitteratur. Her skulle eleven under læsningen give afsnittene i kapitlet overskrifter i den højre kolonne og skrive stikord til kapitlet i den venstre. Jeg har valgt tokolonnenotatet, fordi jeg synes det er enkelt og overskueligt for eleven. Andre former for notatteknik, måske et helt hjemmestrikket et, kunne også bruges. Ved at bruge disse notatteknikker ville eleven blive tvunget til at være opmærksom under læsningen, og ligeledes til at tjekke, om han har forstået det læste. Samtidig ville eleven efter læsningen have nogle stikord, som i det efterfølgende arbejde på klassen kunne hjælpe ham med at huske, hvad han har læst.

En anden måde, hvorpå elever med læsevanskeligheder kan få hjælp, er specialundervisning. Men kan specialundervisning forenes med folkeskolens krav om inklusion og undervisningsdifferentiering? Er specialundervisning ikke netop med til at ekskludere elever fra fællesskabet, og derved også en måde at praktisere elevdifferentiering på? Og med tanke på sammenhængen mellem inklusion og læring, er specialundervisning så et godt redskab til at fremme læring? Det er netop disse spørgsmål jeg vil diskutere i næste afsnit.

Specialundervisning i den inkluderende skole

Antallet af elever i den danske i folkeskole, som modtog specialundervisning i skoleåret 2011/2013, faldt fra 36.538 elever til kun 865 elever året efter. En af hovedårsagerne til dette fald var ændringen af inklusionsloven i april 2012. Her blev det vedtaget, at elever som har brug for færre end ni timers støtte om ugen, ikke længere betragtes som specialundervisningselever. Antallet af

[71] Keinicke og Nielsen (2005), side36-37
[72] Arnbak (2008), side 138 og 142

elever, som får mellem end ni og tyve timers specialundervisning om ugen er dog også faldet. Dette fald i antallet af specialundervisningselever bekymrer både Niels Egelund og Danmarks Lærerforening, der stiller spørgsmålstegn ved, om eleverne får tilstrækkelig støtte.[73] Men hvis målet er at inkludere så mange elever som muligt i folkeskolen, er det så ikke netop et godt tegn, at færre elever har brug for specialundervisning, men i højere grad er en del af den daglige undervisning i klassen?

Der er flere forskellige årsager til, at nogle elever kan have brug for specialundervisning. Eksempelvis vil elever med nedsat hørelse, syn motorik og tale, have brug for særlig støtte i undervisning. Også elevers adfærd kan skabe behov for støtte i undervisningen. Elever der ikke rent fagligt kan leve op til de krav, der stilles i undervisningen, kan også have brug for specialundervisning. Der findes dog også forskellige former for specialundervisning, både i og udenfor klassen.[74] I en undersøgelse fra juni 2010, med det formål at undersøge effekten af specialundervisning, tyder det på, at effekten af specialundervisningen hænger sammen med, hvilke typer af vanskeligheder, der er tale om. Elever med perceptuelle vanskeligheder, eksempelvis vanskeligheder med synet, hørelsen, talen eller ordblindhed, får størst fagligt udbytte af specialundervisningen. Elever med generelle indlæringsvanskeligheder og adfærdsvanskeligheder får ikke rent fagligt samme udbytte af specialundervisningen.[75] I forbindelse med denne undersøgelse, finder jeg det interessant at inddrage Anja Hvidfelt Staneks syn på børnefælleskabers betydning for elevernes læring. Hun understreger, at vi som undervisere må være opmærksomme på, hvor elevens deltagelsesvanskeligheder stammer fra. Elever har som tidligere nævnt brug for at være en del af fællesskaber. Elever, der på den ene eller anden måde, har problemer med at indgå i sociale relationer med deres klassekammerater, vil derfor ofte bekymre sig om disse vanskeligheder i løbet af skoledagen - også i undervisningen. Eleven vil derfor ikke have den læringsro, der skal til, for at kunne følge med i undervisningen.[76] Det giver god mening, at disse elever ikke får det store faglige udbytte af specialundervisning, især ikke hvis denne foregår udenfor klassen, da elevernes vanskeligheder netop stammer fra bekymringer omkring, hvordan de bliver en del af fællesskabet. Om specialundervisningen kan forenes med folkeskolens krav om undervisningsdifferentiering og inklusion, mener jeg derfor afhænger af begrundelsen og formålet med, at den enkelte elev skal have specialundervisning.

[73] Aisinger (2013)
[74] Undervisningsministeriet (1999), side 9-11
[75] Finansministeriet (2010), side 60
[76] Stanek (2011), side 112-124

Er målet med specialundervisningen blot at fjerne afvigere, for på den måde at opnå en mere homogen klasse med mere undervisningsro[77], så mener jeg, at specialundervisningen kan siges at gå direkte imod undervisningsdifferentieringsprincippet. Jeg vil igen påpege, at der kun kan være tale om inklusion, hvis den enkelte elev *oplever* at være inkluderet. Er målet med specialundervisningen, at den enkelte elev på længere sigt skal blive bedre i stand til at deltage i undervisningen, så mener jeg, specialundervisningen kan være med til at fremme inklusionen. Dette afhænger givetvis også af de aktiviteter, som finder sted i specialundervisningen. Hvis eleven blot laver det samme, som han ville gøre i den almindelige undervisning, får eleven ganske vist mere voksenstøtte til at løse opgaverne, men dette vil tvivlsomt gavne ham i den almindelige undervisning. Hvis eleven igennem specialundervisningen derimod får nogle redskaber, der på sigt kan fremme hans forudsætninger for at deltage i undervisningen, så ser jeg specialundervisning som et nyttigt differentieringsredskab.

Det er imidlertid vigtigt for mig at nævne, at jeg ikke mener, at specialundervisning i alle tilfælde bør sigte efter elevens inklusion i den almindelige undervisning. Nogle elever, eksempelvis med svære psykiske og fysiske handicaps, vil ikke have gavn af at deltage i folkeskolens almindelige undervisning. De har brug for helt særlig støtte for at kunne være en del af undervisningen, som ikke kan gives i den almindelige folkeskole, og som tidligere nævnte undersøgelse også viste, så har specialundervisningen en særlig gavnlig effekt på disse elevers faglige niveau. Jeg mener dog stadig, at formålet med alle typer af specialundervisning må være, at den enkelte føler sig som en del af det fællesskab og den undervisning, som han eller hun er en del af.

Las os til sidst i dette afsnit vende tilbage til spørgsmålet omkring faldet af antallet af elever, der modtager specialundervisning. Ligesom Egelund og Danmarks Lærerforening, kan jeg se en problematik i faldet. Tallet viser godt nok, at færre elever får specialundervisning, men det viser ikke om færre elever reelt har brug for denne. Muligvis sidder mange elever i den danske folkeskole og har brug for mere støtte end de får. Hvis vi ønsker en inkluderende folkeskole med plads til forskellighed, mener jeg på ingen måde at en nedbringelse af antallet af specialundervisningselever er vejen frem - tværtimod. Jeg mener derimod, at specialundervisning er en nødvendighed, hvis vi vil fremme inklusionen i den danske folkeskole.

[77] Stanek (2011), side 121-123

Konklusion

Læseforståelse er en vigtig del af elevernes hverdag. De skal bruge deres læseforståelse i alle folkeskolens fag, men også i andre sammenhænge. Elever med læsevanskeligheder kan derfor møde store udfordringer i alle fag, men også i deres liv uden for skolen, hvis ikke de får den rigtige støtte. Hvis eleverne føler, at de krav og udfordringer, der stilles til dem i skolen er for høje, og at eleverne ikke kan følge med og deltage i undervisningen, vil dette kunne have en negativ effekt på deres motivation og oplevelse af at være inkluderet. Netop elevens motivation og inklusion er forudsætninger for, at læring kan finde sted.

Læseforståelse er dog en noget kompleks størrelse. Den indeholder både tekniske færdigheder og kognitive processer, som spiller sammen og påvirker hinanden gensidigt. Derfor må man som lærer være opmærksom på, at vanskeligheder i en komponent kan stamme fra vanskeligheder i en anden, og ligeledes påvirke andre komponenter. Læseforståelse skal dog ses som bestående af mere end blot tekniske færdigheder og kognitive processer. Også elevernes interesse og holdninger til det at læse har betydning for forståelsen. Læsning skal derfor ses i et sociokulturelt perspektiv. For at kunne arbejde fokuseret med at udvikle elevernes læseforståelse, må læreren altså have øje for læseforståelsens forskellige komponenter og deres sammenhæng, men også motivation og inklusion bliver nøglebegreber i dette arbejde.

Forskellige færdighedstest kan bruges som pejlemærke, når man vil identificerer elevernes læsevanskeligheder. Men netop fordi at andre faktorer spiller ind på læseforståelsen, må man også tage udgangspunkt i kendskabet til de enkelte elever, i arbejdet med at planlægge tiltag. Hvilke tiltag eleverne har brug for, hænger nødvendigvis også sammen med genren som eleverne skal arbejde med, idet forskellige genrer kræver noget forskelligt af elevernes læsefærdigheder. Specialundervisning er også en mulighed i arbejdet med at hjælpe elever med læsevanskeligheder. Netop fordi at inklusion er så vigtig en del af elevernes læring, må specialundervisningen dog netop have inklusionen som sigte. Hvis rammerne for specialundervisningen lever op til folkeskolens krav om undervisningsdifferentiering og inklusion, mener jeg at dette er et vigtigt redskab i arbejdet med at skabe en inkluderende skole.

Litteratur

Bøger

Alenkær, Rasmus (2008): ”Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration” i: Alenkær, Rasmus (red.): *Den inkluderende skole – en grundbog.* Frydenlund.

Arnbak, Elisabeth (2008): *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces.* Gyldendal.

Brudholm, Merete (2011, 2. udgave): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Akademisk Forlag.

Bråten (2008): ”Læseforståelse – komponenter, vanskeligheder og tiltag” I: Bråten, Ivar (red.): *Læseforståelse.* Klim.

Egelund, Niels (2010): ”Elevdifferentiering og undervisningsdifferentierng – en indledning” I: Egelund, Niels (red.): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik.* Dafolo.

Elbro, Carsten (2008): *Læsevanskeligheder.* Gyldendal.

Elbro, Carsten (2006, 2. udgave): ”Læsning og læseprocesser” I: *Læsning og læseundervisning.* Gyldendal.

Fibiger, Johannes (2010, 2. udgave): ”Litteratur” I: Asmussen, Jørgen; Clausen, Lisbet Hastrup (red.): *Mosaikker til danskstudiet.* Academica.

Imsen, Gunn (2011): *Elevens verden. Indføring i pædagogisk psykologi.* Gyldendals lærerbibliotek.

Keinicke, Marianne; Nielsen, Jonna Byskov (2005): ”Medskabende arbejde” i: *Læs bøger med hoved, hænder og hjerte.* Forfatterne og Dansklærerforeningens Forlag.

Larsen, Anne- Lise Salling; Vejleskov, Hans (2006, 2. udgave): *Videnskab og forskning.* Gads Forlag.

Le Guin, Ursula K. (2005):”Entering Worlds of Fantasy” I: *Finderup, Anne Mette; Fog, Agnete (red.): Worlds of Fantasy.* Systime.

Meyer, Hilbert (2005): *Hvad er god undervisning?* Gyldendals lærerbibliotek.

Pøhler, Lis; Pøhler, Torben (2009): ”Dynamisk iagttagelse” I: *Coaching i skriftsprog – til elever i skriftsprogsvanskeligheder.* Dafolo

Pøhler, Lis; Sørensen, Søren Aksel (2010): *Nationale test og anden evaluering af elevens læsning.* Dafolo.

Rasmussen, Jens (2010): ”Undervisningsdifferentiering i enhedsskolen” i: Egelund, Niels (red.): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik.* Dafolo.

Roe, Astrid (2010): *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning*. Klim.

Stanek, Anja Hvidtfeld (2011): ”Børnefællesskabers betydning for børns læring” I: Boelt, Vibeke; Jørgensen, Martin; Rasmussen, Torben Nørregaard (red.) *Specialpædagogik – teori og praksis.* KvaN.

Tønnesvang, Jan (2011): ”Vitaliserende læringsmiljøer” I: Hermansen, Mads (red.): *Lærerens psykologibog. Læringsledelse, didaktiske opgaver og samarbejde.* Akademisk Forag.

Tønnesvang, Jan (2009): ” Skolen som et vitaliseringsmiljø – hvordan kan skolen give næring til måden, vi er sammen på?” I: *Skolen som vitaliseringsmiljø – for dannelse, identitet og fællesskab.* Klim.

Anden litteratur

Aisinger, Pernille (2013): *Næsten ingen inkluderede elever får specialundervisning*. Folkeskolen.dk. http://www.folkeskolen.dk/536271/naesten-ingen-inkluderede-elever-faar-specialundervisning - lokaliseret den 30. marts 2014.

EVA (2013): *Udfordringer og behov for viden.*

Finansministeriet (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – veje til bedre organisering og styring.*

Lund, Henriette (2012): *Tid til et læse(efter)syn?* Viden om Læsning, nr. 12. http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Henriette_lund.pdf - lokaliseret den 30. marts 2014.

Rambøll (2012): *Evaluering af de nationale test.*

Undervisningsministeriet (2009): *Folkeskoleloven.*

Undervisningsministeriet (1999): *Undervisning af elever med læsevanskeligheder*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 30.

Bilag 1

Frivillig test i efteråret 2012

Navn	Unilogin	Sprogforståelse Resultat 1-100	Afkodning Resultat 1-100	Tekstforståelse Resultat 1-100	Samlet vurdering Resultat 1-100	Status
Elev A		6 = Klart under middel	5 = Klart under middel	6 = Klart under middel	6 = Klart under middel	Gennemført
Elev B		19 = Under middel	61 = Middel	20 = Under middel	33 = Under middel	Gennemført

Obligatorisk test fra foråret 2013

Navn	Unilogin	Sprogforståelse Resultat 1-100	Afkodning Resultat 1-100	Tekstforståelse Resultat 1-100	Samlet vurdering Resultat 1-100	Status
Elev A		37 = Middel	6 = Klart under middel	7 = Klart under middel	17 = Under middel	Gennemført
Elev B		20 = Under middel	58 = Middel	38 = Middel	39 = Middel	Gennemført

Frivillig test fra efteråret 2013

Navn	Unilogin	Sprogforståelse Resultat 1-100	Afkodning Resultat 1-100	Tekstforståelse Resultat 1-100	Samlet vurdering Resultat 1-100	Status
Elev A		22 = Under middel	7 = Klart under middel	18 = Under middel	16 = Under middel	Gennemført
Elev B		16 = Under middel	54 = Middel	21 = Under middel	30 = Under middel	Gennemført

Bilag 2

20	Afkodning	Ord med betingede udtaler	B	**	18 sek.	0 sek.	Se opgave
21	Tekstforståelse	Kunne finde en konkret information i en skønlitterær tekst	R	*	14 sek.	39 sek.	Se opgave
22	Sprogforståelse	tillægsord	R	***	16 sek.	8 sek.	Se opgave
23	Afkodning	Sammensatte ord	F	*	21 sek.	18 sek.	Se opgave
24	Tekstforståelse	Kunne danne følgeslutninger i en skønlitterær tekst (Inferensdannelse)	R	*	18 sek.	62 sek.	Se opgave
25	Sprogforståelse	tillægsord	F	****	12 sek.	20 sek.	Se opgave
26	Afkodning	Ord med betingede udtaler	R	*	8 sek.	11 sek.	Se opgave
27	Tekstforståelse	Kunne danne følgeslutninger i en skønlitterær tekst (Inferensdannelse)	R	*	15 sek.	12 sek.	Se opgave
28	Sprogforståelse	Tillægsord	F	***	14 sek.	7 sek.	Se opgave
29	Afkodning	Lydrette ord	R	*	10 sek.	7 sek.	Se opgave
30	Tekstforståelse	Kunne finde en konkret information i en skønlitterær tekst	F	*	27 sek.	7 sek.	Se opgave
31	Sprogforståelse	faste vendinger	F	***	20 sek.	26 sek.	Se opgave
32	Afkodning	Lydrette ord	B	**	13 sek.	0 sek.	Se opgave
33	Tekstforståelse	Kunne danne indre relevante forestillingsbilleder (indre mentale modeller)	F	*	20 sek.	18 sek.	Se opgave
34	Sprogforståelse	Navneord	R	***	23 sek.	11 sek.	Se opgave
35	Afkodning	Ord med betingede udtaler	F	*	11 sek.	15 sek.	Se opgave
36	Tekstforståelse	Kunne finde en konkret information i en sagprosatekst	R	*	25 sek.	22 sek.	Se opgave
37	Sprogforståelse	Navneord	F	***	15 sek.	13 sek.	Se opgave
38	Afkodning	Låneord	F	*	18 sek.	26 sek.	Se opgave
39	Tekstforståelse	Kunne danne følgeslutninger i en skønlitterær tekst (Inferensdannelse)	R	*	16 sek.	12 sek.	Se opgave
40	Sprogforståelse	tillægsord	R	***	12 sek.	14 sek.	Se opgave

Bilag 3

40	Sprogforståelse	faste vendinger	R	**	18 sek.	9 sek.	Se opgave
41	Afkodning	Låneord	R	***	18 sek.	80 sek.	Se opgave
42	Tekstforståelse	Kunne finde og sammenfatte flere konkrete informationer i en sagprosatekst	F	***	44 sek.	15 sek.	Se opgave
43	Sprogforståelse	Navneord	F	**	17 sek.	22 sek.	Se opgave
44	Afkodning	Ord med betingede udtaler	R	***	17 sek.	9 sek.	Se opgave
45	Tekstforståelse	Kunne finde og sammenfatte flere konkrete informationer i en skønlitterær tekst	F	***	52 sek.	12 sek.	Se opgave
46	Afkodning	Ord med betingede udtaler	F	****	19 sek.	18 sek.	Se opgave
47	Tekstforståelse	Kunne finde en konkret information i en skønlitterær tekst	R	***	60 sek.	30 sek.	Se opgave
48	Tekstforståelse	Kunne danne følgeslutninger i en skønlitterær tekst (Inferensdannelse)	R	***	65 sek.	55 sek.	Se opgave
49	Sprogforståelse	Navneord	R	**	12 sek.	9 sek.	Se opgave
50	Afkodning	Låneord	R	***	30 sek.	16 sek.	Se opgave
51	Tekstforståelse	Kunne finde en konkret information i en sagprosatekst	R	***	30 sek.	61 sek.	Se opgave
52	Sprogforståelse	Tillægsord	R	**	10 sek.	7 sek.	Se opgave
53	Afkodning	Sammensatte ord	R	****	38 sek.	15 sek.	Se opgave
54	Tekstforståelse	Kunne finde en konkret information i en sagprosatekst	F	***	62 sek.	17 sek.	Se opgave
55	Sprogforståelse	faste vendinger	F	**	16 sek.	13 sek.	Se opgave
56	Afkodning	Lydrette ord	F	****	22 sek.	14 sek.	Se opgave
57	Tekstforståelse	Kunne finde en konkret information i en sagprosatekst	F	***	50 sek.	19 sek.	Se opgave
58	Sprogforståelse	Navneord	R	**	18 sek.	8 sek.	Se opgave
59	Afkodning	Ord med betingede udtaler	B	****	24 sek.	5 sek.	Se opgave
60	Tekstforståelse	Kunne finde en konkret information i en sagprosatekst	F	***	46 sek.	44 sek.	Se opgave

Bilag 4

103	Sprogforståelse	Tillægsord	R	**	18 sek.	36 sek.	Se opgave
104	Afkodning	Låneord	F	**	14 sek.	16 sek.	Se opgave
105	Tekstforståelse	Identificere tekstens emne/ide i en sagprosatekst	F	***	39 sek.	34 sek.	Se opgave
106	Sprogforståelse	udsagnsord	F	**	20 sek.	8 sek.	Se opgave
107	Afkodning	Ord med betingede udtaler	F	**	20 sek.	18 sek.	Se opgave
108	Tekstforståelse	Kunne finde en konkret information i en skønlitterær tekst	F	***	46 sek.	17 sek.	Se opgave
109	Sprogforståelse	udsagnsord	R	**	19 sek.	15 sek.	Se opgave
110	Afkodning	Ord med betingede udtaler	F	**	13 sek.	6 sek.	Se opgave
111	Tekstforståelse	Kunne danne indre relevante forestillingsbilleder (indre mentale modeller)	F	***	46 sek.	9 sek.	Se opgave
112	Sprogforståelse	Tillægsord	F	**	17 sek.	11 sek.	Se opgave
113	Afkodning	Ord med betingede udtaler	R	**	18 sek.	9 sek.	Se opgave
114	Tekstforståelse	Kunne danne følgeslutninger i en skønlitterær tekst (inferensdannelse)	F,B,F,F,R	***	87 sek.	15 sek.	Se opgave

Bilag 5

Pøhler og Pøhler (2009)