



LÆSEFLOW

Et differentieret læsekursus til 3. klasse i den inkluderende skole

Metropol, Institut for Skole og Læring

Debbie Gelineck Holm
Studienummer 30130203

Freja Wennerwald
Studienummer 30130224

Bachelorprojekt i faget Dansk
Vejleder: Mia Graae
Bivejleder: Lise Zarrs Eriksen

Antal anslag: 89.452 svarende til 34,40 ns. á 2600 anslag

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	3
1.1 Problemformulering	5
1.2 Læsevejledning.....	5
2.0 Forskningsmæssige afsæt	6
3.0 Udviklingsprojekt Læseflow	8
4.0 Empiri	9
4.1 Læremiddel.....	9
4.2 Kvantitative metoder	10
<i>Tests.....</i>	<i>10</i>
<i>Spørgeskema.....</i>	<i>11</i>
4.3 Kvalitative metoder	12
<i>Observationer.....</i>	<i>12</i>
<i>Interviews.....</i>	<i>13</i>
5.0 Læringsteoretisk ramme	14
5.1 Læringssyn.....	14
5.2 Illeris læringsteori.....	14
6.0 Teori	16
6.1 Læsning.....	17
<i>Læsning</i>	<i>17</i>
<i>Flydende læsning.....</i>	<i>17</i>
<i>Gentaget læsning</i>	<i>18</i>
6.2 Motivation.....	18
<i>Mestringsforventning.....</i>	<i>18</i>
<i>Faglig selvvurdering.....</i>	<i>19</i>
<i>Ydre og indre motivation.....</i>	<i>20</i>
<i>Sociale relationer.....</i>	<i>20</i>
6.3 Lige deltagelsesmuligheder	21
7.0 Analyse del 1	22
7.1 Materialet.....	23
<i>Hvordan arbejdes der i Læseflow med afkodning?</i>	<i>23</i>
<i>Hvordan arbejdes der i Læseflow med forståelse?</i>	<i>23</i>
<i>Hvordan arbejdes der i Læseflow med gentaget og flydende læsning?</i>	<i>26</i>
<i>Sammenfatning</i>	<i>28</i>
7.2 Testresultater.....	28
<i>Sammenfatning</i>	<i>33</i>
7.3 Delkonklusion 1	33
8.0 Analyse del 2	33
8.1 Læsemotivation.....	34
8.2 Elevcase 1	34
8.3 Elevcase 2	35
8.4 Makkersamarbejde.....	37
8.5 Elev-feedback.....	38

8.6 Delkonklusion 2	40
9.0 Konklusion.....	40
10.0 Handleanvisninger	42
11.0 Perspektivering.....	43
12.0 Litteraturliste.....	45
Bilag 1 – Resultater af Sætningslæseprøve 2.....	48
Bilag 2 – Resultater af Læseflowtests.....	52
Bilag 3 – Spørgeskemaet.....	54
Bilag 4 – Resultater af spørgeskemaundersøgelse.....	55
Bilag 5 – Spørgeguide Elevinterview.....	57
Bilag 6 – Spørgeguide Fokusgruppeinterview	59
Bilag 7 – Lydfiler.....	60
Bilag 8 – Søjlediagrammer fra Sætningslæseprøve 2.....	61

1.0 Indledning

I denne opgave er det vor ambition at formidle viden fra et udviklingsprojekt, som har haft til formål at udarbejde og afprøve et differentieret inkluderende læsekursus (Læseflow), som et bud på god læseundervisning i 3. klasse.

Ifølge den seneste rapport fra PISA-undersøgelserne fra 2015 viser tallene, at der kan spores en fremgang i læsning. Dette er selvfølgelig positivt, men samtidig viser tallene, at der fortsat er 15% af danske skoleelever, som betegnes som svage læsere, og som forlader skolen uden tilstrækkelige funktionelle læsekompetencer til, at de vil være i stand til at kunne klare et videre uddannelsesforløb (Christensen, 2016:6-7). I det moderne samfund er gode skriftsproglige kompetencer ikke blot en forudsætning for at kunne tage en uddannelse men helt afgørende for at kunne begå sig i hverdagen. Det er altså ikke lykkedes at formindske andelen af svage læsere, hvilket indikerer, at der trods fremgangen fortsat er en stor opgave i skolen i forhold til at udvikle god og effektiv læseundervisning, og at det er vigtigt, at vi som lærere bevarer en opmærksomhed på de udfordringer, der er forbundet med især den fortsatte læsning.

Det har tidligere været fremme i medierne, at der ligger nogle udfordringer på mellemtrinnet¹, internationalt anerkendt som “the 4th grade slump”. Tallene fra den seneste PIRLS viser ligeledes, at det går fremad med de danske elevers læsning til og med 4. klasse (Mejding & Rønberg, 2012), men herefter stagnerer fremgangen. På dette klassetrin begynder eleverne at møde stigende sproglige udfordringer og en øget sværhedsgrad i tekster og ordforråd. Dette indleder en overgang fra “at lære at læse” til “at læse for at lære” (Tobiasen, 2014:12). Meget tyder endvidere på, at forståelsen af begrebet Læseundervisning primært er knyttet til begynderlæsningen, hvor det er afkodningen, der er fokus på. Der er en tendens til, at når først eleverne har “knækket læsekoden” og tilegnet sig de elementære læsefærdigheder, træder den egentlige læsetræning i baggrunden. I den fortsatte læseundervisning lægges hovedvægten på analyse og fortolkning af tekster, læseforståelsesstrategier i mere komplekse tekster og genrekendskab, og den egentlige læsetræning indgår hovedsageligt som en opfordring til fritidslæsning. Undersøgelser viser dog at elever, som

¹ F.eks. artikel af Lise Richter: “Læseforskere: Mellemtrinnet er problemet”

modtager systematisk læsetræning efter den første begynderlæsning, udvikler sig til bedre læsere, end dem der ikke gør (Roe, 2010:19).

Vi har kontinuerligt gennem vores uddannelse været optaget af, hvordan vi kan bidrage til at udvikle læseundervisningen i en retning, som fremadrettet kan være med til at sikre, at danske elever også på mellemtrinnet udvikler sig til bedre læsere, og i den forbindelse hvordan man kan integrere systematisk læsetræning i den fortsatte læseundervisning på en kvalificeret måde. Dette er den overvejende årsag til, at vi valgte at melde os til udviklingsprojektet Læseflow, iværksat af lektorer Mia Graae og Elsebeth Otzen ved læreruddannelsen Professionshøjskolen Metropol.

Projektet omhandler intensiv, differentieret læseundervisning i 3. klasse.

Alle elever lærer i forskellige tempi, hvilket kommer til udtryk ved, at der på samme klassetrin kan være stor spredning i elevers læsefærdigheder. Konklusionerne fra PIRLS påpeger, at spredningen i læsefærdigheder for elever i Danmark kan beskrives som “en forskel på to år i læseniveau”. Det påpeges endvidere, at det kan være en udfordring for lærerne at tilrettelægge en undervisning, hvor både stærke og svage elever bliver udfordret på et passende niveau (Mejding & Rønberg, 2012:6).

Vi fandt det derfor interessant og ikke mindst væsentligt at være med til at undersøge, hvordan der kan skabes en læseundervisning, der uden at ekskludere hjælper de elever, der stadig kæmper med afkodningen, men tillige tilgodeser alle elever, jf. folkeskolereformens ambition om at alle elever skal blive så dygtige, de kan.

I løbet af projektet har vi fået øje på mange elementer, som på eksemplarisk vis kan kvalificere god læseundervisning i 3. klasse men også udfordringer i forbindelse med udførelsen i praksis, som ikke kun omhandler elevernes faglige udbytte, men også andre aspekter i forhold til elevernes læring.

1.1 Problemformulering

Med udgangspunkt i vore praksiserfaringer med afprøvningen af projekt Læseflow opstilles følgende problemformulering:

Hvordan, hvorfor og i hvilken grad kan projekt "Læseflow" siges at have en effekt på elevernes læsefærdigheder og flydende læsning i 3. klasse? Og i forlængelse heraf hvilke mulige dilemmaer kan læreren forvente at skulle være opmærksom på i praksismødet mellem Læseflow og elevernes motivation samt deltagelsesmuligheder i den inkluderende undervisning? Slutteligt hvorvidt kan Læseflow siges at kvalificere et bud på god fortsat læseundervisning?

1.2 Læsevejledning

Vi indleder opgaven med en beskrivelse af det forskningsmæssige afsæt for opgaven, hvor vi beskriver to forskningsprojekter omhandlende multikomponente indsatser for børn med læsevanskeligheder. Ligeledes beskrives konklusioner fra National Reading Panels metaundersøgelse fra 2000, som undersøger effekterne af læseundervisning. Herefter følger en kort beskrivelse af udviklingsprojektet Læseflow.

Vi præsenterer efterfølgende det empiriske materiale, der ligger til grund for vores analyse. Ligeledes begrundes valget af empiri.

For at konkretisere med hvilke briller vi ser på empirien samt vores læringssyn, følger et afsnit hvor vi redegør for Knud Illeris' læringsteori og begrundet, hvorledes teorien danner læringsteoretisk ramme for opgaven.

Dernæst følger teoriafsnittet. Vi indleder med en begrebsafklaring af begreberne læsning, flydende læsning samt gentaget læsning. Supplerende teori om læsning inddrages løbende gennem analysen for at give en mere dynamisk fremdrift. Herefter følger et teoriafsnit om motivation og slutteligt et afsnit om lige deltagelsesmuligheder. Her beskrives undersøgelsesfund fra et forskningsprojekt om samspillet mellem faglighed, differentiering og inklusion, som fungerer som inspiration til analysens del 2.

Vores analyse er todelt. Først ser vi på, hvorfor materialet Læseflow kan formodes at have en effekt på elevernes læsning med udgangspunkt i relevant teori om læsning. Dernæst ser vi på, om materialet har haft en effekt. Dette gør vi gennem en analyse af resultaterne af en række tests foretaget i forbindelse med afprøvningen af materialet, som er beskrevet i empiriafsnittet. I analysens anden del peger vi på hvordan motivation og relationer spiller en rolle i forhold til udvalgte elevers læringsudbytte samt deltagelsesmuligheder i undervisningen. Dette gør vi konkret gennem to elevcases samt ved at stille skarpt på makkerarbejde og elevfeedback.

Til sidst konkluderer vi på vores fund og fremlægger forslag til udvikling af praksis i vores handleanvisning. Opgaven afrundes med en perspektivering til yderligere aspekter, der har tiltrukket sig vores opmærksomhed i forbindelse med Læseflow, den fortsatte læseundervisnings udfordringer i skolen, samt vores egen praksisudvikling.

2.0 Forskningsmæssige afsæt

I dette afsnit vil vi beskrive National Reading Panels metaundersøgelse samt to forskningsprojekter om multikomponente indsatser.

National Reading Panel² bestod af et panel af læseforskere, som udarbejdede en rapport i 2000, hvor de samlede og konkluderede på læseforskningsresultater fra hele verden i en metaanalyse. Undersøgelsen konkluderede således, hvad god og effektiv læseundervisning bør indeholde, hvorfor det, på baggrund af vores problemformulering, har været interessant at dykke ned i rapportens konklusioner. I rapporten konstateres blandt andet, at flydende læsning (fluency) er en yderst vigtig komponent inden for kompetencen læsning, og at det er en komponent, som ofte bliver negligeret i undervisningen (NRP, 2000:3.1). I rapportens afsnit om flydende læsning har NRP set på, hvilken effekt to hyppigt brugte tilgange til læsetræning har på både flydende læsning, præcis ordafkodning samt læseforståelse. Tilgangene var: 1) gentaget højtlesning med feedback samt 2) stillelæsning med et minimum af støtte og feedback. Her viser metaanalysen tydeligt, at der er stor effekt på alle tre områder, hvis der undervises eksplicit i gentaget højtlesning med feedback, hvorimod der ingen eller ringe effekt er ved stillelæsning. Det er altså af stor betydning for børns læseudvikling, at der

² Herefter betegnet NRP

undervises målrettet i flydende læsning, og at dette gøres bedst ved hjælp af højtlesning med feedback (Ibid., 3.1-35).

I USA har læseforsker Joseph K. Torgesen foretaget studier i læseindsatser for elever med fonologisk baserede læsevanskeligheder, der kom til udtryk ved, at eleverne havde vanskeligheder ved at lære at afkode ord i tekster hurtigt og præcist og dermed opnå en flydende læsning; en del af eleverne var desuden ordblinde (Torgesen, 2005:522). Torgesen har undersøgt såkaldte multikomponente interventionsprogrammer, hvor der arbejdes med flere af læsningens komponenter og ikke kun fokuseres på en enkelt.

Torgesens egne forsøg samt en række andre undersøgelser af multikomponente indsats, som han har anvendt til sammenligning, viste, at disse indsats havde en positiv effekt på elevernes afkodning, præcision og forståelse (Ibid., 528-531). I alle tilfældene var der tale om intensive indsats i en begrænset periode, og konklusionen her er, at kortere intensive forløb er mere gavnlige for eleverne end drypvis supplerende undervisning eller flere år med specialundervisning (Ibid., 524 og 537).

Læseforsker ved Gøteborg Universitet, Ulrika Wolff, har gennem et forskningsprojekt i Sverige afprøvet interventionsprogrammet RAFT³ med det formål, at forbedre læsehastigheden gennem eksplicit træning hos elever i 3. klasse med afkodningsvanskeligheder (Wolff, 2011:298). Eleverne i interventionsgruppen har fået en-til-en undervisning i programmet 40 minutter om dagen i 12 uger - i alt 40 timer. I hver lektion blev der arbejdet med afkodning og fonologisk opmærksomhed ca. 60% af tiden, og med læseforståelsesstrategier og flydende læsning (herunder gentaget læsning) ca. 40% af tiden (Ibid., 299). Der er foretaget test både før og umiddelbart efter interventionen samt opfølgende tests et år efter. Ulrika Wolffs forskning viser en positiv effekt på eleverne i interventionsgruppens stavning, læsehastighed, læseforståelse og fonologiske opmærksomhed i forhold til kontrolgruppen efter den intensive multikomponente intervention (Ibid., 307).

Resultaterne fra Torgesen og Wolff tegner et billede af, at en intensiv multikomponent intervention kan forbedre læsekompetencerne hos børn med læsevanskeligheder betragteligt. Forskningen viser, at de forskellige komponenter inden for læsning har en indvirkning på hinanden, og at man med fordel kan arbejde med dem parallelt. Ligeledes viser forskningen, at den korte intensive træning

³ RAFT = Reading And Fluency Training based on phoneme awareness

har en bedre effekt end, hvis eleven tages ud af klassen til nogle timers specialundervisning over en årrække.

Vi har valgt at inddrage Torgesen og Wolffs forskning på grund af den dokumenterede effekt af multikomponente indsatser, som vi ikke har kunnet finde samme dokumenterede effekter af i Danmark. Her har man tradition for at arbejde med programmer, der har fokus på enten afkodning eller forståelse (eksempelvis VAKS) men altså ikke multikomponente indsatser.

Udviklingsprojektet Læseflow drejer sig netop om en sådan multikomponent indsats, hvor der arbejdes med flere områder inden for læsning.

Lektorer Mia Graae og Elsebeth Otzen har udviklet læsekurset med inspiration fra blandt andre Torgesens og Wolffs forskning. Læseflow differentierer sig fra Torgesen og Wolffs forskning, som har set på interventioner udviklet til elever med læsevanskeligheder, ved at være udviklet til en hel klasse og fremstår således som et bud på, hvordan en målrettet læseundervisning kan imødekomme elevers forskellige læsefærdigheder i den inkluderende skole.

I det følgende afsnit vil vi kort beskrive projektet samt organiseringen af materialet.

3.0 Udviklingsprojekt Læseflow

Projekt Læseflow er afprøvet i fem 3. klasser fordelt på to skoler på Frederiksberg. Afprøvningen blev foretaget af fem lærerstuderende, som hver var tilknyttet en klasse, og fandt sted fra januar til marts 2017. Denne opgave undersøger observationer og fund i to af de fem klasser.

Læseflow er et intensivt, differentieret læsekursus til elever i 3. klasse. Således er materialet delt i tre niveauer og består af i alt 24 lektioner a 45 minutter fordelt på tre lektioner om ugen over en 8 ugers periode.

I Læseflow inddeles eleverne i tre grupper, der passer til niveaudelingen i materialet, således at alle klassens elever arbejder med opgaver, der er målrettet deres læseniveau. Eleverne fordeles først og fremmest på baggrund af deres læseniveau, men også evnen til at arbejde selvstændigt har en betydning for, hvilken gruppe eleverne placeres i. Gruppe 1 består af klassens svageste læsere (niveau 1), som har brug for eksplicit læseundervisning samt elever med andre udfordringer end

læsning, som kan kræve ekstra lærerressourcer. Gruppe 2 består af de elever, som befinder sig i klassens midte, hvad angår læseniveau (niveau 2), og som kan have brug for lærerstøtte for at kunne klare opgaverne kvalificeret. Gruppe 3 består af klassens stærke læsere (niveau 3), som kan arbejde selvstændigt og klare opgaverne med et minimum af lærerstøtte. Eleverne arbejder i makkerpar og skal løse opgaverne sammen to og to.

Læseflow forudsætter ekstra voksenressourcer, for at sikre at alle elever får det maksimale ud af kurset. Det er tiltænkt, at gruppe 1 og 2 skal have en voksenressource som lærerstøtte og facilitator for opgaveløsningen. Ud over klassens faste dansklærer kan den ekstra ressource for eksempel være en anden lærer, pædagog eller læsevejleder. I dette tilfælde var vi, de lærerstuderende, den ekstra lærerressource til gruppe 2. Gruppe 3 skal arbejde selvstændigt med opgaverne.

Materialet er multikomponent og arbejder med fire komponenter inden for læsning konkretiseret ved fire typer af opgaver i en bestemt rækkefølge, som der arbejdes med i hver lektion: ordafkodning, ordforståelse, tekstforståelse og Læseflow. Rækkefølgen er vigtig, idet der eksempelvis i ordforståelsesopgaverne arbejdes med svære eller ikke-hyppige ord, der indgår i teksterne i tekstforståelsesopgaverne. I Læseflowopgaverne arbejdes med gentaget højtlesning med feedback fra makkeren. Der arbejdes 10 minutter med hver opgavetype. Der er igennem hele materialet indtænkt en progression i opgavernes sværhedsgrad. Herudover foretages hver 6. gang en opsamling af ordarbejdet fra de foregående 5 lektioner samt en progressionsmåling af elevernes læsehastighed.

4.0 Empiri

I dette afsnit præsenteres det empiriske materiale, der ligger til grund for vores analyse. Ligeledes begrundes valget af empiri.

4.1 Læremiddel

Vi har valgt at lade selve materialet Læseflow være empirisk grundlag for en del af vores analyse, hvor vi ønsker at be- eller afkræfte en hypotese om, at Læseflow kan have en effekt på elevernes

læsefærdighed og flydende læsning på baggrund af vores forskningsmæssige afsæt samt det, vi ved om god læseundervisning, inden materialet møder praksis.

Den øvrige empiri til denne opgave er indsamlet i forbindelse med afprøvningen af projekt Læseflow i to 3. klasser på en skole på Frederiksberg i ugerne 4-12 2017 og danner empirisk grundlag for analysen af elevernes møde med materialet samt udvalgte dilemmaer og opmærksomhedspunkter, der rejses i den forbindelse.

Af etiske årsager er der foretaget anonymiseringer af både skole, klasser og elevernes navne.

4.2 Kvantitative metoder

Tests

For at opnå viden om og kunne svare på problemformuleringens del om effekten af projekt Læseflow på elevernes læsefærdigheder har vi valgt at se på resultaterne af to tests, som eleverne har gennemgået både før og efter projektet. Testene er gennemført på to klasser med henholdsvis 24 elever i 3.X og 25 elever i 3.Y.

Den ene test er Sætningslæseprøve 2 fra Hogrefe, som er en standardiseret læsetest, hvor eleverne på 8 minutter skal besvare så mange opgaver som muligt. Sætningslæseprøven har som overordnet formål at teste elevernes læseforståelse. Resultaterne af Sætningslæseprøve 2 fremgår af bilag 1.

Den anden test er Læseflowtest 1, 2 og 3, som er tredelt med opgaver inden for ordafkodning, ordforståelse og tekstforståelse, der er specielt udviklet til projektet. Testen er niveaudelt i forhold til de tre grupper, eleverne skal arbejde i Læseflow. I forbindelse med prætesten blev eleverne testet på det niveau, klassernes faste dansklærer havde vurderet var passende for dem ud fra deres resultater fra foråret 2016 i Nationale Test samt lærernes vurdering af elevernes læseniveau. Eleverne havde 4 minutter til at svare på opgaverne om ordafkodning, 4 minutter til opgaverne under ordforståelse og 8 minutter til at besvare tekstforståelsesdelen. I 3.X tog 6 elever testen på niveau 1⁴, 10 elever testedes på niveau 2 og 9 på niveau 3. I 3.Y var eleverne fordelt med 6 elever på niveau 1, 11 elever på niveau 2 og 8 elever på niveau 3. På baggrund af elevernes resultater i

⁴ På grund af lofteffekt blev en enkelt elev efterfølgende gentestet med niveau 2-testen den følgende uge, således at i alt 10 elever er testet på niveau 2

Læseflowtesten blev 5 elever i X omroket til andre niveauer og arbejdede således under forløbet med opgaver på et andet niveau end det, de var blevet testet på. Tilsvarende gjorde sig gældende for 1 elev i Y-klassen. Det er disse grupper, vi anvender til beregningen af resultater.

Til posttesten blev testen gentaget på samme niveau, som eleverne havde haft til prætesten - også for de elever, der havde arbejdet i en anden gruppe under forløbet. Resultaterne af Læseflowtests fremgår af bilag 2.

Testresultater som kvantitativ metode er gode til at vurdere, hvorvidt målet, om at eleverne skal blive bedre til at læse, er nået; altså om klassen som helhed har fået et fagligt udbytte af arbejdet med Læseflow og kan kvalificere en objektiv bedømmelse af en større gruppe. Forbehold for resultaternes validitet nævnes som en del af analysen.

Spørgeskema

For at se på hvorvidt projekt Læseflow har en indvirkning på elevernes motivation og læselyst, anvender vi som en del af vores kvantitative empiri spørgeskemaet "Evaluering af Læselyst". Spørgeskemaet er udformet specifikt til projektet, og eleverne har udfyldt det som del af præ- og posttesterne. Skemaet er udarbejdet med inspiration fra spørgeskemaet til vurdering af elevers læselyst fra Mini-SL 2 (Nielsen, 2001) og består af 18 spørgsmål, hvoraf den ene halvdel lægger sig til elevens oplevelse af læselyst, og den anden vedrører elevens egen oplevelse af fremgang i forhold til læsning⁵. Spørgsmålene fordeler sig således: Oplevelse af læselyst (1, 3, 4, 6, 9, 14, 15, 17, 18); Oplevelse af fremgang (2, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16). I forbindelse med udfyldningen af spørgeskemaet læste vi spørgsmålene højt for eleverne og instruerede indledningsvis i svarmulighederne. Resultaterne fra spørgeskemaet foreligger i bilag 4. Vi bruger data til at give et overordnet billede af klassernes samlede læsemotivation, og ligeledes bruges de til isoleret at se på, om Læseflow har haft en indflydelse på enkelte elevers oplevelse af læselyst og fremgang.

Vi er opmærksomme på, at der kan være en vis usikkerhed forbundet med resultaterne af spørgeskemaet, da elevernes svar omkring deres holdning til læsning kan have været påvirket af et ønske om at fremstå som "den gode elev", og dermed afgive det svar, de tror læreren forventer, i modsætning til det de rent faktisk mener.

⁵ Se bilag 3

Fælles for de kvantitative metoder (test og spørgeskema) er, at vi ikke kan generalisere ud fra resultaterne, da populationen ikke er repræsentativ for 3. klasser i hele Danmark. Dette skyldes, at den testede population må antages ikke at have så stor spredning i kulturel og social baggrund, da de deltagende klasser i projektet alle er fra skoler beliggende på Frederiksberg. Herudover er vi opmærksomme på, at antallet af respondenter er for lille, og at empirien således kun kan sige noget om årsagssammenhængene i netop de to 3. klasser, vi har testet.

Vi har valgt at supplere den kvantitative dataindsamling med udvalgte kvalitative metoder.

4.3 Kvalitative metoder

Observationer

Særligt for at belyse hvilken indflydelse Læseflow har på elevernes sociale fællesskab, deres samarbejde og lige deltagelsesmuligheder, har vi foretaget systematiske observationer af eleverne under Læseflow-lektionerne. Observationerne kan karakteriseres som deltagende observationer (Gjøsund og Huseby i Andersen og Boding, 2014:47), idet vi selv er indgået som en del af undervisningssituationen. Dette begrænser naturligvis vores synsfelt, hvilket vi er opmærksomme på. For at undgå for stor vægtning på slutindtrykket af forløbet er registreringen af vore observationer foretaget som systematiske logbogsnotater (Ibid., 49), hvor interessante episoder er registreret umiddelbart efter hver lektion. Dette har haft den positive afledte effekt at lede til nye og uddybende opmærksomhedspunkter til efterfølgende lektioners observationer. Observationerne bruges særligt til at kvalificere beskrivelserne af de elever, som er udvalgt til elevcases i analysen.

Ved alle former for observation som metode bør man have en opmærksomhed på, at observationerne altid er afhængige af den, der observerer, og dermed kan blive genstand for subjektivitet i en vis grad. Ligeledes bør man have en opmærksomhed på "Rosenthal-effekten" (Ibid., 48), hvor forventninger til observationen automatisk bliver selvopfyldende. Hypoteser har altså nemmere ved hellere at blive be- end afkræftet. Med det in mente har vi forsøgt at observere så neutralt som muligt, og det er ligeledes årsagen til, at observationerne ikke står alene i denne opgave, men derimod supplerer de andre valgte dataindsamlingsmetoder.

Interviews

Som supplement til vore observationer har vi valgt at foretage interviews af udvalgte elever for at få en dybere indsigt i elevernes subjektive oplevelser af projekt Læseflow. I gennemførelsen af de kvalitative interviews er anvendt en semistruktureret interviewform med spørgeguide samt briefing og efterfølgende debriefing. Vi valgte den semistrukturerede interviewform for at have en åben struktur, hvilket gav os mulighed for at følge op og stille uddybende spørgsmål. For at skabe størst mulig trykthed for børnene er interviewene foretaget som gruppeinterview, men strukturen i spørgeguiden bærer mere præg af enkeltinterview, da eleverne bliver spurgt på skift om deres oplevelser med specifikke elementer i Læseflow. Der er således ikke tale om et decideret fokusgruppeinterview, hvor informanterne skal reflektere og diskutere med hinanden. Vi har foretaget tre gruppeinterview, et interview for hver af de tre grupper i Læseflow. Interviewene er alle foretaget midtvejs gennem forløbet. Informanterne til hvert interview bestod af henholdsvis to elever fra 3.X og to elever fra 3.Y.⁶ Eleverne er udvalgt på baggrund af et ønske om at have en bred vifte af holdninger til projektet ud fra vores spæde kendskab til eleverne, samt en fordeling af både drenge og piger. Vi har således interviewet sammenlagt 13 elever.

I forbindelse med interview af børn som metode har vi en opmærksomhed omkring det asymmetriske forhold mellem os og dem, hvilket kan påvirke deres svar. Ligeledes holder vi os for øje, at gruppeinterviewet kan have den afledte effekt, at informanterne bliver inspireret eller farvet af hinandens svar og holdninger.

For at anlægge flere perspektiver på oplevelsen af arbejdet med læseflow har vi sammen med Anna Eva Stutz Vous (studienr. 30130118)⁷ foretaget et semistruktureret fokusgruppeinterview med dansklærerne fra de i alt tre deltagende klasser på skolen. De tre lærere har været tilknyttet gruppe 1 i deres respektive klasser og har dermed stor indsigt i, hvordan netop denne gruppe har arbejdet. Ligeledes deltog også skolens inklusionsvejleder, som udover arbejdet med inklusion fungerer som læsevejleder på skolen. Hun har deltaget jævnlige som tredje lærerressource for gruppe 3 i 3.Z. Fokusgruppeinterviewet har kunnet bidrage til at understøtte analysen af elevernes refleksioner samt vores observationer i forhold til elevernes lige deltagelsesmuligheder i et inklusionsperspektiv.

⁶ Interviewet med gruppe 1 dog med tre elever fra 3.X

⁷ Anna Eva har foretaget afprøvning af Læseflow i 3.Z

Forud for interviewet havde vi som ved gruppeinterviewene af eleverne udarbejdet en spørgeguide. Fokusgruppeinterviewet med lærerne er foretaget umiddelbart efter afslutningen af projekt Læseflow.

Spørgeguides til henholdsvis elevinterview og fokusgruppeinterview foreligger som bilag 5 og 6. Bilag 7 indeholder links til lydfiler af de fire interviews.

Potentialet ved de kvalitative metoder, der er valgt, er, at vi kommer helt tæt på den pædagogiske praksis. Vi kan altså få et kvalificeret indblik i, hvordan der konkret arbejdes med materialet, og hvordan eleverne agerer med og overfor hinanden.

De valgte kvalitative metoder er medvirkende til at nuancere fundene i de kvantitative metoder for at kvalificere vores problemformulering.

5.0 Læringsteoretisk ramme

I dette afsnit vil vi gøre rede for vores læringssyn og i den forbindelse skitsere med hvilke teoretiske briller, vi kigger på vores empiri igennem. Vi vil starte med at definere den læringsteoretiske ramme, som opgaven er bygget op omkring og derefter afklare hvilke andre teorier og begreber, vi anvender i vores analyse.

5.1 Læringssyn

Vores læringssyn er helhedsorienteret. Læring består ikke udelukkende af faglige færdigheder og kompetencer. Barnets emotionelle og personlige kompetencer såvel som sociale kompetencer spiller en ligelig stor rolle i forhold til det at kunne lære. En læringsforståelse som understøtter de opmærksomhedspunkter, vi har observeret gennem vores arbejde med afprøvningen af Læseflow.

5.2 Illeris læringsteori

Vi har valgt at trække på Knud Illeris' forståelse af læring som teoretisk afsæt for analysen i denne opgave. Illeris' perspektiv på læring er brugbar i forhold til vores overordnede problemformulering, hvor vi ønsker at stille skarpt på de dilemmaer, der kan opstå i et krydspres mellem faglighed,

motivation og sociale fællesskaber i forhold til elevernes muligheder for læring. Illeris tilslutter sig en konstruktivistisk grundopfattelse af læring, idet han er inspireret af Piagets principper om, at individet selv danner, skaber og konstruerer viden og forståelse. Dog er det helt centralt for Illeris, at denne konstruktion foregår i en social og samfundsmæssig kontekst (Ritchie, 2007:285), og derfor skriver Tom Ritchie⁸ i sin bog *Teorier om Læring*, at Knud Illeris' læringssyn kan betegnes som en form for socialkonstruktivisme (Ibid., 85). Netop fordi vi gennem vores arbejde med Læseflow har konstateret, at elevernes personlige og sociale kompetencer også spiller en rolle for det faglige udbytte, de erhverver sig, samt måden de arbejder med materialet på, er det ideelt for os at anvende Illeris' læringstrekant som ramme for vores analyse af praksis. I det følgende skitserer vi hovedtrækkene i Illeris' læringsteori. Læringsteorien vises i grafisk form i figur 1.

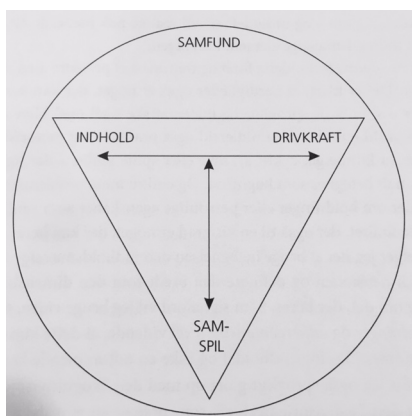


Fig. 1: Læringens 3 dimensioner (Illeris, 2006:39)

Illeris arbejder i sin teori med to processer for og tre dimensioner af læring, som, ifølge Illeris, alle bør indtænkes, hvis man ønsker en fyldestgørende analyse af en læringssituation. Processerne består af *samspilsprocessen*, som omfatter individets interaktion med sin omverden og *tilegnelsesprocessen*, som omhandler den måde, hvorpå individet bearbejder de påvirkninger, som erfares gennem interaktionen med omverdenen (Ibid., 272). Indenfor tilegnelsesprocessen ligger dimensionerne *den indholdsmæssige dimension* samt *den drivkraft-mæssige dimension*. Den indholdsmæssige dimension er grundlæggende tilegnelsesprocessen af kundskaber, færdigheder og viden; altså drejer denne dimension sig om det, der skal læres (Illeris, 2006:87). Den drivkraftmæssige dimension drejer sig om mængden af den mentale energi, der investeres i læringen; altså om den individuelle motivation og vilje for læring (Ibid., 106). I samspilsprocessen

⁸ Lektor ved UCC

ligger den *samspilsmæssige dimension*. Al læring er situeret og kontekstbestemt, og derved spiller elementer som elevens sociale færdigheder, relationer og samspil med omverdenen en væsentlig rolle i forhold til læring (Ibid., 134). Ydermere indrammer Illeris trekanten i en cirkel, som han kalder *samfundet*, idet al læring foregår i en samfundsmæssig sammenhæng, som har betydning for læringsmulighederne (Ibid., 38-39). Illeris' ambition med læringstrekanten er netop at give et modsvar til samfundets diskurs om læring som ren kompetenceudvikling, hvilket spiller godt sammen med vores ambition i denne opgave. Vi ønsker med udgangspunkt i Illeris tre dimensioner at stille skarpt på Læseflows muligheder og begrænsninger i forhold til at tilgodese alle tre dimensioner af læring.

Tom Ritchie anser Illeris' læringsteori som en alsidig almen teori om læring, som understøtter Illeris' egen forståelse af læring som et bredt begreb (Ibid., 15). Styrken ved teorien er ifølge Ritchie, at den kan anvendes på mange måder for at stille skarpt på læringens mange læreprocesser (Ritchie, 2007:283). I vores analyse anvender vi konkret teorien ved at dele vores analyse op i to hovedtemaer: Analysens del 1, som omhandler analyse af materialet Læseflow samt dets effekt på elevernes læsefærdigheder, og analysens del 2, hvor vi ser på, hvorledes elevernes samspil med hinanden samt hvordan sociale relationer har en indvirkning på den individuelle motivation for arbejdet med Læseflow. Således ønsker vi at belyse, hvordan de tre dimensioner har en gensidig påvirkning på hinanden.

Vi er bevidste om, at Illeris teori om læring kritiseres for at være alt for eklektisk i sin fremstilling, og at den trækker på alt for mange traditioner og teorier inden for læring uden at have et teoretisk ståsted (Ibid., 270). Illeris svarer selv på kritikken ved at fremhæve, at alle tilgange har noget at bidrage med, hvis man skal forstå kompleksiteten i læringsbegrebet (Illeris, 2006:19). Vi deler denne betragtning, og derfor mener vi, at Illeris har sin berettigelse i forhold til vores ambition for opgaven, og for den måde vi vælger at anvende hans teori.

6.0 Teori

I vores analyse af empirien beskrevet i empiriafsnittet anvender vi teorien beskrevet i følgende afsnit. For at kvalificere analysen af elevernes læring med udgangspunkt i Illeris' indholdsdimension opstiller vi følgende begrebsafklaringer.

6.1 Læsning

Læsning

Vi vælger at tage udgangspunkt i Carsten Elbros definition af læsning: *“Læsning er at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens skrevne ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden”* (Elbro, 2014:22).

Dette betyder at læsningen forstås som et produkt af to komponenter: afkodning og sprogforståelse. Elbro beskriver afkodning som en identifikation af de skrevne ord - ordenes genkendes.

Sprogforståelse omhandler kendskab til ordenes betydning og anvendelsesmuligheder, sammen med den verden teksten handler om (Ibid., 31-32). Denne definition kendes som læseligningen: $L = A \times S^9$. Gangetegnet betyder, at der ikke kan være tale om læsning hvis den ene færdighed mangler (Ibid., 33). En række forskere angiver dog en yderligere komponent i ligningen som en væsentlig faktor, nemlig motivation (Roe, 2016:51).

Flydende læsning

Flydende læsning drejer sig om evnen til at læse en tekst hurtigt og præcist. Det er væsentligt for læseforståelsen at være i stand til at læse flydende, idet forståelsen er målet for og formålet med læsning (Klinkenberg, 2011:14-15).

Ifølge Gertrud Brandt handler flydende læsning ikke kun om automatisering af ord. Det er en kompetence bestående af fire grundlæggende processer, der er med til at skabe den flydende læsning (Brandt, 2012:11). Se figur 2.



Fig. 2: Fire grundlæggende processer, der skaber den flydende læsning (Brandt, 2012:11).

⁹ Jf. The Simple View of Reading (Gough & Tunmer).

Gentaget læsning

Gentaget læsning er en metode til udvikling af flydende læsning. Målet for gentaget læsning er at forøge antallet af ord, læseren er i stand til at afkode automatisk, hurtigt og sikkert (Klinkenberg, 2011:31). Såvel almindelige læsere som børn med læsevanskeligheder har gavn af metoden (Ibid.:20-21). Ved gentaget læsning læses det samme læsestof¹⁰ flere gange (Ibid., 26-27). Denne overindlæring har en befordrende virkning på det ortografiske leksikon (Ibid., 21). I forbindelse med Læseflow og arbejdet med gentaget læsning nævner Klinkenberg at det er vigtigt at skabe motivation omkring den gentagede læsning, da den drejer sig om overindlæring og gentagelser, noget eleverne ikke nødvendigvis er motiveret for (Ibid., 28).

Supplerende teori om læsning anvendes løbende for at gøre analysen mere dynamisk.

6.2 Motivation

Det er vores ambition at arbejdet med Læseflow skal føre til øget læring. Ifølge Illeris' læringsbegreb er det for ensidigt kun at opfatte læring som noget, der finder sted med fokus på det, der skal læres (indholdet), og derfor må flere dimensioner medtænkes. Der skal også være en drivkraft eller vilje for at lære, hvis der skal opstå egentlig læring, og derfor vælger vi at beskrive følgende begreber om motivation, som anvendes i analysen.

Mestringsforventning

Ifølge Ivar Bråten indbefatter læsemotivation også forventning om mestring. Forventning om mestring omhandler elevens syn på egen læsekompetence og vurdering af at kunne løse en bestemt opgave (Bråten, 2008:75). Denne forventning baserer sig på tidligere erfaringer, som er med til at udvikle elevernes læse- og skriveselvbevidsthed (Taube, 2011:68). En positiv oplevelse, hvor eleven har følt sig i stand til at mestre læsningen, vil bidrage til en forventning om fortsat at gøre det godt. Tilsvarende vil en elev, som har oplevet læsningen som en kamp og derigennem gjort en negativ erfaring, også fortsat have forventninger til læsning som noget problematisk. Taube omtaler dette som Matthæuseffekten (Ibid.,74). Det er dog ikke kun elevens egne erfaringer, der har indflydelse

¹⁰ Eksempelvis sammenhængende tekst, højfrequente ord, bogstaver eller ortografiske enheder.

på elevens forventning om mestring, også observation af andre samt “opmuntring og positiv tilbagemelding fra andre” (f.eks. klassekammerater og lærere) har betydning (Bråten, 2008:76).

Faglig selvvurdering

Faglig selvvurdering handler grundlæggende om, hvorvidt eleven oplever sig som god og dygtig i det enkelte skolefag. Der er en vis lighed mellem den faglige selvvurdering og mestringsforventning, idet de begge er baseret på tidligere erfaringer, og at de begge har betydning for elevens motivation. En betydningsfuld forskel er dog, at den faglige selvvurdering er en generel følelse af at være dygtig, som ændre sig gradvist, hvorimod mestringsforventning kan ændre sig meget hurtigt efter nye erfaringer. Forskning viser, at der er en stærk sammenhæng mellem faglig selvvurdering og motivation. Lige så interessant er det, at den faglige selvvurdering har en effekt på elevens læring og præstationer. Hvis eleven har en følelse af, han er dygtig, så er der større sandsynlighed for, at eleven bliver det. (Skaalvik & Skaalvik, 2015:25).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik er der to overordnede kilder til den faglig selvvurdering:

1) Social sammenligning:

Elever sammenligner sig med hinanden i mangel på mere objektive kriterier at sammenligne sig selv med i skolen. Hvis man gennem sammenligningen vurderer, at man er blandt de bedste elever styrkes den faglige selvvurdering, og vice versa. En negativ effekt af den faglige selvvurdering bliver, at eleven bliver mere optaget af, hvor godt man klarer sig i forhold til andre, end til hvor godt man klarer sig i forhold til sig selv. Altså bliver ens egen progression usynlig, hvilket i højere grad svækker de svage elevers motivation for skolearbejdet.

Taube fremhæver, at det ikke gavner udviklingen af et positivt selvbillede med sammenligninger som “bedre” og “dårligere” end, men derimod et fokus på den enkelte elevs progression (Taube, 2011:79).

2) Andres vurdering:

Her taler Skaalvik og Skaalvik om elevernes behov for, at læreren vurderer deres arbejde som medskabende til en god læringsproces. Eleverne sammenligner sig ligeledes med, hvordan læreren vurderer andre elever, og lærerens vurderinger bliver således kriteriet for den sociale sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2015:27).

Ydre og indre motivation

Den ydre motivation forstås på den måde, at arbejdet udføres for at få en form for belønning udefra, hvorimod den indre motivation oftest betegnes, som den motivation der er drevet indefra. Eleven er motiveret for skolearbejdet, fordi der opleves en glæde og tilfredsstillelse ved at arbejde med indhold, man grundlæggende finder interessant (Imsen, 2015:258). Ifølge Skaalvik og Skaalvik påvirkes den indre motivation ved tilfredsstillelse af 3 grundlæggende psykiske behov, som udover behovet for mestring og tilhørsforhold er et grundlæggende behov for selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015:53). Reeve og Jang har igennem flere undersøgelser påvist, at lærere, der støtter op om elevers behov for selvbestemmelse, fremmer motivation hos elever, og ligeledes at meget lærer-kontrollerede læringsmiljøer svækker elevernes indre motivation. (Reeve og Jang, 2006 i Skaalvik & Skaalvik, 2015:53).

Sociale relationer

Ligeledes finder vi det relevant at trække på teori om sociale relationer i forhold til motivation. Som også Illeris betoner, har samspillet med andre en stor betydning for elevens læring. Relationerne til andre har en ydre og en indre dimension.

Den ydre dimension omhandler, hvordan andre (kammerater, lærere etc.) møder den enkelte elev, og den indre dimension omhandler i hvilken grad, eleven *oplever* at blive anerkendt, værdsat, inkluderet og respekteret, samt om eleven *oplever* at få faglig støtte og *føler* tryghed, tillid og venskab. Ifølge Skaalvik og Skaalvik er en følelse af samhørighed et grundlæggende psykologisk behov, og hvordan man bliver mødt og vurderet af andre har en central betydning for selvværd og selvopfattelse. (Ibid., 71).

Skaalvik & Skaalvik betoner især vigtigheden af relationen til læreren, og den støtte eleven får. Her inddeles støtten i den emotionelle støtte, som indeholder elevens følelse af, om læreren kan lide eleven på et personligt plan, og den instrumentelle støtte, som drejer sig om den faglige støtte eleven føles at få. Oplevelsen af støttende lærere vil, ifølge forskning, give større mestringsforventninger og dermed øge motivationen. (Ibid., 73).

For at eleverne skal udvikle mestringsforventning, positiv faglig selv vurdering og indre motivation med hensyn til arbejdet, må undervisning og arbejdsopgaver tilpasses elevernes niveau, så de får

oplevelsen af at lykkes med det faglige arbejde i skolen. Alt dette fører frem til undervisningsdifferentiering (Ibid., 81).

6.3 Lige deltagelsesmuligheder

For at kvalificere analyse af elevernes læring med udgangspunkt i Illeris' samspilsdimension er vi inspireret af Lotte Hedegaard Sørensen og Sine Penthin Grumløse. De har gennem et toårigt forskningsprojekt undersøgt undervisningspraksis i to klasser på en skole i København. Med udgangspunkt i dimensionerne differentiering og inkludering har de samarbejdet med lærere om at forstå og udvikle praksis. Deres fund har virket som inspiration til at forstå og undersøge de observationer, vi har foretaget i forbindelse med Læseflow, som netop drejer sig om elevernes motivation for undervisningen og samspil med hinanden, og hvilken indflydelse de har på elevernes læring og udbytte af Læseflow.

Hedegaard og Grundløses tese er, at efter implementeringen af den målstyrede undervisning er der rettet et større fokus mod det faglige indhold i skolen, hvilket bevirker, at den faglige optimering spænder ben for et fokus på de børnefællesskaber, som er en forudsætning for, at den faglige optimering kan finde sted (Hedegaard & Grundløse, 2016:160). De peger på en tendens til, at arbejdet med trivsel, klassefællesskab og relationer foregår uden om den faglige undervisning, som eksempelvis understøttende undervisning, klassemøder m.m., men altså ikke et arbejde der foregår i den fagfaglige undervisning, hvilket ifølge Hedegaard og Grundløse er problematisk.

Hedegaard og Grundløse fremhæver, at lærere ofte mangler et blik for, at det, omtalt som ”det andet”, børnene har med hinanden, spiller en væsentlig rolle for det enkelte barns deltagelsesmuligheder i det faglige arbejde (Ibid., 119). Venskaber og relationer mellem eleverne spiller en stor rolle. Lærerne må altså være bevidste om, at det børn har med hinanden før, under og efter timen, har indflydelse på, hvordan det enkelte barn kan indgå i rollen som elev – og dermed indflydelse på, hvordan eleven kan indgå i undervisningen på den måde, som læreren forventer det.

I tilknytning hertil peger forskerne på, at skolen som institution ofte har en forventning om, at eleverne deltager i undervisningen på ”den rigtige måde”. Sidder stille, arbejder koncentreret med tingene, er engagerede og motiverede, og at børn der ikke formår at deltage i undervisningen på

denne måde, bliver forstyrrende elementer i undervisningen. Ydermere understreger Hedegaard og Grundløse, at for et elevsamarbejde kan have en gavnlige effekt, og for at børnene kan indgå i rollen som elev på ”den rigtige måde”, kræver det, at eleverne vil hinanden (Ibid.).

Elevernes deltagelsesmuligheder i undervisningen handler altså om mere end deres faglige standpunkt. Det handler i lige så høj grad om barnets deltagelse i klassefællesskabet og hvordan barnet forstår sig selv i forhold til de andre børn og vice versa (Ibid.,133). Venskaber og relationer mellem eleverne er en betingelse for, hvordan de indgår i undervisningen. Her peger Hedegaard og Grundløse konkret på 2 almindelige parametre, der kan skrues på: 1) arbejdet med børnefællesskabet 2) børnenes indflydelse på og medbestemmelse i forhold til undervisningen (Ibid.,163).

Hedegaard og Grundløse konkluderer, at i arbejdet med inkludering og undervisningsdifferentiering må læreren have et blik for, hvordan det, børnene har med hinanden, i nogle tilfælde støtter og i andre tilfælde forstyrrer børnenes deltagelsesmuligheder. Den enkelte lærer må se ”det andet”, som får betydning for det enkelte barn konkret, og integrere det i undervisningen. (Ibid.,116).

7.0 Analyse del 1

I denne del af analysen bevæger vi os indenfor Illeris’ indholdsdimension, som omhandler tilegnelsen af færdigheder og kompetencer. I dette afsnit ønsker vi at belyse, hvorvidt vi kan be- eller afkræfte en hypotese om, at Læseflow har en effekt på elevernes læsefærdigheder. Dette gøres ved at se på sammenhængen mellem en analyse af selve materialet med udgangspunkt i det, vi ved om god læseundervisning, samt resultaterne af de to tests med udgangspunkt i udviklingen fra præ- til posttests.

7.1 Materialet

Hvordan arbejdes der i Læseflow med afkodning?

Sikker, hurtig og automatiseret ordafkodning er helt essentielt for udviklingen af flydende læsning (Klinkenberg, 2011:15), og en forudsætning for dette er en beherskelse af det alfabetiske princip. I Læseflow arbejdes der i ordafkodningsopgaverne indenfor hvert niveau med ordafkodning ud fra en indtænkt progression som følger Carsten Elbros beskrivelser af de skriftsproglige principper: Lydprincip 1, som drejer sig om enkeltbogstaver og bogstavernes standardudtaler. Lydprincip 2, som omhandler bogstavernes betingede udtaler og bogstavfølgeregler. Betydningsprincippet som drejer sig om ordenes mindste betydningsbærende enheder (morfemer), samt ordspecifikke udtaler som indeholder ord med uforudsigelige udtaler eller fremmedord (Elbro, 2014:74ff). Der er en tydelig progression i mængden af opgaver, der arbejdes med inden for hvert princip afhængig af niveau. Alle niveauer arbejder med alle lydprincipper, men niveau 1 arbejder mest med lydprincip 1 og 2 (70%), niveau 2 arbejder mest med lydprincip 2 (42%), og niveau 3 arbejder mest med betydningsprincippet (42%).

Opgaverne i lydprincip 1 omhandler eksempelvis opgaver med lydsyntese, stavelsessyntese samt flere konsonanter i forlyd og udlyd. Opgaverne i lydprincip 2 indeholder eksempelvis opgaver med vokalglidninger, forskellige betingede lyde som -ng, -sj, hv-, hj-, blødt d, stumt d, stumt v samt dobbeltkonsonant. Betydningsprincipopgaverne indeholder eksempelvis opgaver med sammensatte ord, præfikser og afledningsendelser. Herudover arbejdes der med rimanalogier og en enkelt opgave i hvert niveau med ordspecifikke udtaler.

Hvordan arbejdes der i Læseflow med forståelse?

Forskningen viser, at elevernes sprogforståelse på både ordlæsningsniveau og tekstlæsningsniveau har en betydning i forhold til elevernes flydende læsning. I ordforståelsesopgaverne arbejder eleverne hver gang med 3 svære eller ikke-hyppige ord, som alle optræder i de tekster, de efterfølgende skal læse i tekstforståelsesopgaverne. Hver opgave har målet: "At kunne forstå ordforklaringer og bruge nye ord". Ifølge Carsten Elbro er det essentielt i forhold til læseforståelsen og det at kunne danne sig et forestillingsindhold, at læseren har viden om verden, og at læserens ordkendskab ikke kun udvider sig i bredden (altså hvor mange ord læseren kender) men også i

dybden. Altså at læseren får kendskab til ordenes mange anvendelsesmuligheder, synonymmer, medbetydninger, over- og underbegreber m.m. (Ibid.,124). Supplerende skal man ifølge Linnea Ehri, have viden om et ords betydning, udtale samt stavemåde, før det kan lagres i hukommelsen som et såkaldt sight-word (Ehri i: Lund & Otzen, 2013:7). Dette understøttes fint igennem materialet, hvor der arbejdes med ordene på mange forskellige måder. Eleverne får ordforklaringer for hvert ord og skal sammen tale om ordenes betydning og ordklasse. Herefter arbejdes med ordene på forskellige måder. Eksempelvis med ordenes antonymer, synonymmer og medbetydninger. Ligeledes skal eleverne skrive sætninger med ordene, sæt ring om den rigtige betydning af ordet samt komme med eksempler på, hvordan ordene kan anvendes.

Hver 6. gang er målet for opgaven "At kunne huske betydningen af ord". Her skal eleverne arbejde med alle målord fra de foregående 5 lektioner og indsætte dem rigtigt i 15 sætninger som en form for repetition, hvilket kan medvirke til at konsolidere ordene.

I tekstforståelsesopgaverne arbejder eleverne med deres læseforståelse på tekstlæsningsniveau. På niveau 1 arbejdes der med 6 forskellige tekster: 2 skønlitterære tekster, 3 faglitterære tekster og en sang. På niveau 2 arbejdes der med 5 forskellige tekster: 3 skønlitterære og 2 faglitterære. På niveau 3 arbejdes med 9 forskellige tekster: 4 skønlitterære, 4 faglitterære og en sang. I fagteksterne arbejdes der med de berettende og informerende genrer. Teksternes sværhedsgrad er tilpasset de enkelte niveauers læseniveau, idet niveau 2 læser tekster svarende til klassetrinnet, niveau 1 læser lettere tekster, og niveau 3 læser sværere tekster. Teksternes længde samt antallet af lektioner, hvori der arbejdes med hver tekst, varierer tilsvarende i forhold til niveau igennem materialet. At der varieres mellem teksttyper i materialet er godt fordi, det er vigtigt, at elever stifter bekendtskab med flere forskellige genrer.

Eleverne skal læse teksterne højt for hinanden i makkerpar. Ifølge NRP er netop elevernes højtlesning vigtig i forhold til udviklingen af elevernes flydende læsning.

Derefter løses opgaver til det læste tekststykke, som træner eleverne i læsestrategier. Ivar Bråten definerer en læsestrategi på følgende måde: "*En mental aktivitet, læseren vælger at benytte for at tilegne sig, organisere eller uddybe information fra en tekst og for at overvåge og styre sin egen forståelse*" (Bråten, 2008:69). Han opstiller fire typer af læsestrategier. Hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, overvågningsstrategier samt elaboreringsstrategier. Ifølge Bråten er det

vigtigt for udviklingen af en god læseforståelse, at eleverne anvender disse strategier aktivt, men også at eleverne lærer, hvornår det er hensigtsmæssigt at anvende hvilke strategier i forhold til læseformålet. (Ibid., 69-70). Der arbejdes med alle Bråtens typer for strategier gennem materialet. Eksempelvis resumé, opsummeringer, forudsige handling ud fra illustrationer og titel, ordbetydningskort, kolonnenotater, venn-diagrammer, handlingsbro, VØL-modeller, træ-diagram, tidslinje, formulere overskrifter til afsnit, bruge konteksten til at forstå betydningen af ukendte ord, samt at definere, stille og svare på spørgsmål til teksten. Der skelnes her i særdeleshed mellem faktuelle spørgsmål, hvor der arbejdes med at læse på linjerne (i materialet betegnet som *vide-spørgsmål*) og infererende spørgsmål, hvor der arbejdes med at læse mellem linjerne (i materialet betegnet som *undre-spørgsmål*). Niveauernes differentierede sværhedsgrad tydeliggøres her, idet der er en progression fra at kunne svare på spørgsmål til at kunne skelne mellem spørgsmålstyperne, og videre til at kunne formulere egne vide- og undre-spørgsmål i henholdsvis niveau 1, 2 og 3. I to opgaver på niveau 3 arbejdes der endvidere med tekstbånd i form af referentkoblinger.

Opgavetyperne stemmer således også overens med NRP konklusioner. Ifølge NRP er der 5 metoder, der har en effekt på tekstforståelsen: spørgsmål til indholdet i fagtekster, selvgenererede spørgsmål, grafiske figurer, opsummering af tekstens centrale elementer og meta-kognitive forståelsesstrategier (NRP, 2000:4.1ff).

Elbro taler ligeledes om betydningen af det, han kalder *gensidig undervisning*, hvor eleverne aktivt sammen stiller spørgsmål til en tekst, skal forklare hinanden tekstens indhold, forudsiger og foregriber og samtaler om teksten (Elbro, 2014:230). Dette understøttes af NRP, som konkluderer, at reciprok undervisning som multikomponent program har en effekt på tekstforståelsen (NRP, 2000:4.1ff). Netop makkerarbejdet i opgaverne er fordrende for dette. I følge Øistein Anmarkrud og Ivar Bråten er det motiverende at kunne samarbejde om at forstå tekster, da man får mulighed for at afprøve egne og andres forståelser, indhente informationer sammen og dele spørgsmål og svar om teksterne. Dette fremmer ligeledes elevernes motivation for at anvende læsestrategier, når de læser. Anmarkrud og Bråten understreger dog, at denne form for samarbejdslearning er kompliceret for elever og at det er essentielt, at de bliver trænet i at arbejde på denne måde (Anmarkrud & Bråten, 2010:35).

Hvordan arbejdes der i Læseflow med gentaget og flydende læsning?

I læseflowopgaverne arbejder eleverne med gentaget læsning for at øve præcis afkodning, hastighed og prosodi. Der er progression i opgaverne således, at der i de første lektioner læses bogstaver, i de efterfølgende lektioner læses der hyppige ord samt nogle digte og sluttelig tekster på mellem 100 og 225 ord. Niveau 3 har færre lektioner, hvor der læses bogstaver og ord. Dette er i tråd med Klinkenberg, som nævner, at gentaget læsning lige såvel kan omfatte ord, bogstaver og ortografiske enheder som sammenhængende tekst. Overindlæringen af de små enheder har lige så stor effekt som læsning af længere tekststykker, da det udvikler afkodningen også hurtigt at kunne identificere hyppige ord og orddele (Klinkenberg, 2011:27).

Endvidere understøtter progressionen i opgaverne fint det overordnede opmærksomhedspunkt efter 4. klasse i læsning: *Eleven kan læse tekster om et velkendt fagligt emne med ca. 120 ord pr. minut* (EMU, Læsning 3.-4.klasse).

I nogle opgaver kan vi se en sammenhæng mellem de elementer, der arbejdes med i ordafkodningsopgaverne, og indholdet i de tekster, der arbejdes med i læseflowopgaverne. Eksempelvis kan vi se, at der i lektion 3, niveau 2 arbejdes med lydprincip 2 og udtalen af grafemet -ng, og i den tilsvarende læseflowopgave skal eleverne læse teksten “Vi voksne kan også være bange”, hvori der indgår flere ord med -ng lyden (bange, lange, synge). Ligeledes ser vi i lektion 22, niveau 1, at der i ordafkodningsopgaven arbejdes med sammensatte ord, og at der i teksten i læseflowopgaven indgår flere sammensatte ord (buksevand, gummistøvler, smaskvåde). Vi mener, det er fordelagtigt for den flydende læsning, at de elementer, der arbejdes med i ordafkodningsopgaverne, optræder i naturlig sammenhæng i læseflowteksterne, hvilket kan virke befordrende for en hurtigere afkodning.

Målet for alle opgaver er “at kunne læse korrekt og tydeligt”. Hver elev skal højt læse for sin makker tre gange. De første to gange er øvelse, og den tredje gang skal makkeren vurdere oplæsningen ved at sætte kryds på en akse ud fra hastighed, stemmens styrke og pause ved punktum (se nedenstående eksempel).

b. Læs derefter siden højt, hvor din makker vurderer din læsning ved at sætte x her:



Fig. 3: Vurderingsakse fra læseflowopgave

Gentaget højtlesning med feedback understøttes, som vi tidligere har redegjort for, af forskningen, hvor NRP konkluderer, at det er den mest effektive metode til at udvikle flydende læsning på.

Hver 6. gang skal eleverne lave en progressionsmåling af deres læsehastighed. Her arbejder eleverne sammen i grupper på fire, hvor en læser så flot og tydeligt højt som muligt på et minut, en tæller elevernes fejllæste ord, en tager tid og en giver slutteligt en mundtlig feedback på læsningen. Herefter udregnes elevens hastighed og rigtighedsprocent med henblik på at kunne måle udviklingen af læsehastigheden gennem forløbet. Vi spotter et dilemma imellem tidselementet i opgaven, som skal måle læsehastigheden, samtidig med at eleverne skal øve prosodi ved “at læse korrekt og tydeligt”, som er det eksplicitte mål med opgaverne. Tidsmålingen er en metode til at undersøge, hvor mange flere ord eleven er i stand til at læse i teksten sammenlignet med den forrige progressionsmåling, men vi mener, det reelt set kan være vanskeligt at måle en progression, når det ikke er den samme tekst, der går igen ved flere progressionsmålinger. Ligeledes er sværhedsgraden i teksterne varierende. Det gør det mindre brugbart som værktøj for læreren samt at kunne tydeliggøre en progression for eleven, som kunne virke motiverende.

Opgavernes organisering med feedback understøtter ligeledes NRP’s konklusioner. Vi mener dog, at feedbacken ville være mere kvalificeret, hvis den blev foretaget af en lærer frem for en makker. Det vil dog tage for lang tid for en lærer at nå igennem alle elever i gruppen i forhold til den tid, der er til rådighed, og ydermere er der ikke en lærerressource tilknyttet niveau 3, som også vil have gavn af en kvalificeret feedback på trods af, de er de stærkeste læsere. Derfor er det vores vurdering, at der skal være explicit vejledning og guidning fra læreren i, hvordan man giver og modtager konstruktiv feedback forud for Læseflow, og at det også bør være noget, der er arbejdet med over længere tid for at kvalificere en feedback fra en makker bedst muligt. Ydermere stiller vi

spørgsmålstegn ved, hvorvidt elever i 3. klasse har de faglige forudsætninger, der sætter dem i stand til at vurdere hinandens fejllæste ord, i særdeleshed hos niveau 1.

Sammenfatning

På baggrund af ovenstående analyse har vi en formodning om, at materialet Læseflow vil have en effekt på elevernes læsekompetencer. Denne formodning bunder i, at vi mener at kunne sige, at der er tale om en multikomponent indsats, hvor der arbejdes med flere komponenter indenfor læsning, hvilket, vi har vist, der forskningsmæssigt er belæg for, understøtter den flydende læsning jvf. Torgesen og Wolff. Ligeledes bunder formodningen i NRP' konklusioner om, at gentaget læsning vil have en effekt på elevernes læseflow. I det følgende afsnit vil vi analysere sammenhængen mellem testresultaterne af præ- og posttests.

7.2 Testresultater

Den overordnede analyse af dataene fra Læseflowtesten viser, at der fra prætesten til posttesten er en signifikant fremgang i den samlede score målt som gennemsnit for klasserne. Fremgangen er stort set den samme i de to 3. klasser. Således er der i 3.X en fremgang på 37 pct., og i 3.Y kan vi måle en fremgang på 36 pct.¹¹.

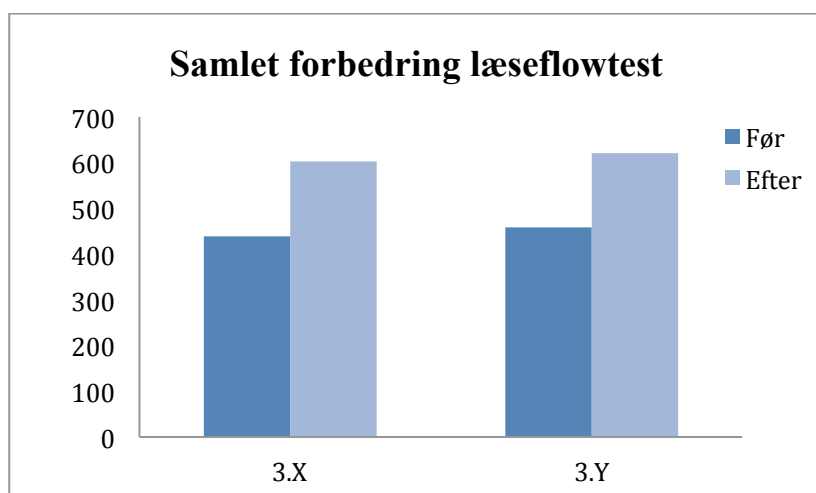


Fig. 4: Samlet forbedring læseflowtest. Procentudregningen er beregnet ud fra den procentvise fremgang hos alle eleverne fra prætest til posttest. (Se bilag 2).

¹¹ Se bilag 2

Ligeledes viser resultaterne fra den standardiserede test (Sætningslæseprøve 2) fremgang hos stort set alle eleverne. Ved sammenligning af søjlediagrammerne¹² for henholdsvis præ- og posttesten for begge klasser ses det, at en større procentdel af eleverne svarer rigtigt på et større antal af opgaverne, hvilket kan tyde på, at elevernes generelle afkodning er forbedret. Denne forbedring har den betydning, at flere af eleverne endvidere har en fremgang i forhold til deres placering i resultatkategoriene. For X-klassen ser udviklingen således ud:

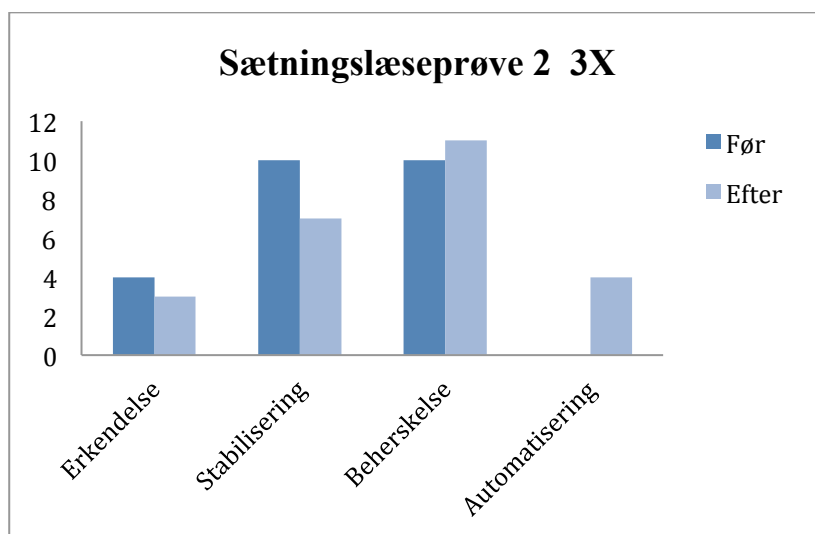


Fig. 5: Sætningslæseprøve 2, 3.X (se bilag 1).

Et tilsvarende mønster er gældende for Y-klassen.

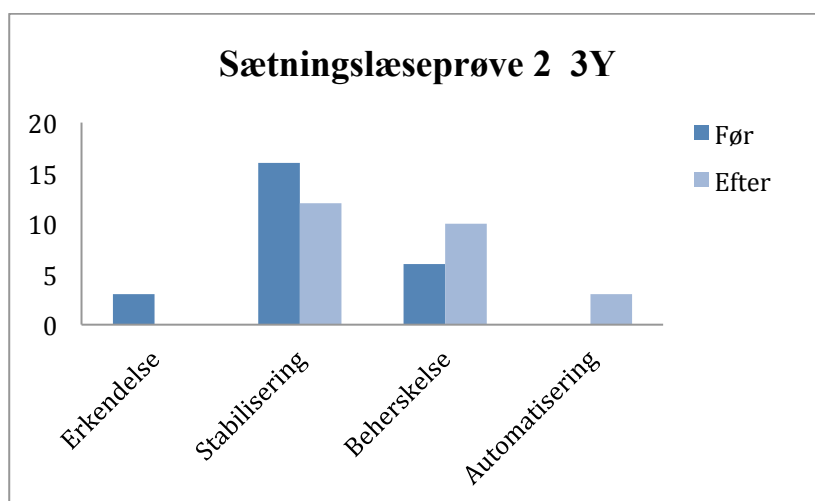


Fig. 6: Sætningslæseprøve 2, 3.Y (se bilag 1).

¹² Se bilag 8

Det skal endvidere nævnes, at én elev rykkede to kategorier op fra stabilisering til automatisering, mens én elev rykkede ned fra beherskelse til stabilisering.

Resultaterne fra den standardiserede test viser således på samme måde som resultaterne fra Læseflowtesten en fremgang i elevernes læsning. De svarer rigtigt på flere opgaver og når generelt at passere flere opgaver. Dette vidner om, at deres ordafkodning er blevet hurtigere og mere sikker, hvilket Klinkenberg påpeger som et grundlag for at udvikle flydende læsning. Antagelsen er, at denne fremgang skyldes elevernes arbejde med Læseflowprojektet, og at den multikomponente indsats, hvor der er blevet arbejdet med elevernes færdigheder både i forhold til ordafkodning, ordforståelse samt tekstforståelse, har haft en positiv effekt på elevernes læsekompetence på samme måde, som Torgesen og Wolffs undersøgelser har vist. Vi antager dermed også, at arbejdet med de forskellige komponenter har haft en effekt på elevernes læseflow, og at de herved er blevet mere flydende læsere.

Som tidligere beskrevet var klasserne inddelt i tre grupper i forhold til deres niveau.

Gruppe 1 og 2 havde lærerassistance, hvorimod gruppe 3 skulle arbejde selvstændigt. Her er det interessant at undersøge, hvorvidt grupperne rykker sig lige meget eller om, der er forskel på den opnåede fremgang; og i så fald hvilken gruppe der rykker sig mest. I forbindelse med projektet var der en implicit forudsætning om at løfte gruppen med svage læsere mest, da det er disse elever, der har mest brug for, at der kontinuerligt arbejdes med læsetræning.

Resultaterne fra Læseflowtesten viser, at i 3.X er der størst procentmæssig fremgang for gruppe 1. Tallene for Gruppe 1 viser en fremgang på 118 pct., Gruppe 2 havde en fremgang på 47 pct. og Gruppe 3 gik 8 pct. frem.

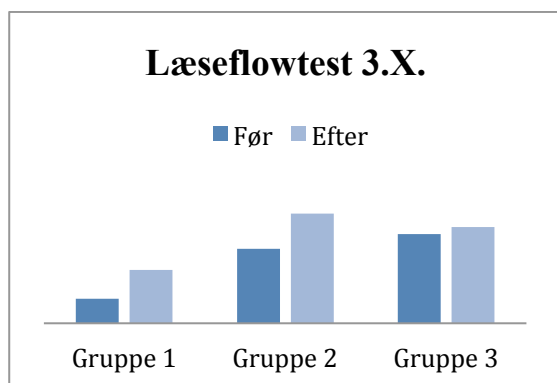


Fig. 7: Læseflowtest fordelt på grupper 3.X (se bilag 2).

Således viser tallene, at effekten var størst for gruppen med de svage læsere. I 3.Y kan vi ikke genfinde den samme tendens. Her er det midtergruppen, der opnår den største fremgang. 42 pct., mens Gruppe 1 og Gruppe 3 havde en fremgang på henholdsvis 32 pct. og 29 pct.

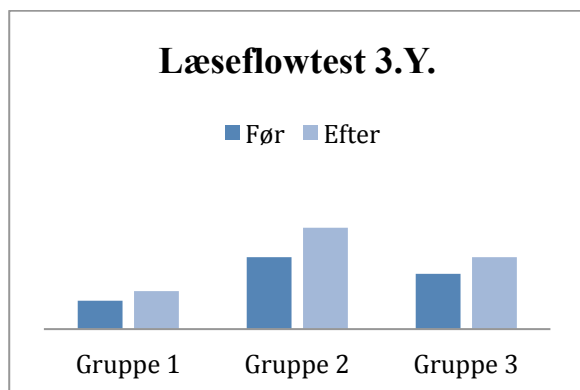


Fig. 8: Læseflowtest fordelt på grupper 3.Y (se bilag 2).

Der kan være forskellige bagvedliggende årsager til, hvorfor gruppe 1 ikke har haft den samme procentmæssige fremgang i de to klasser, men datasættet viser, at gruppe 1 i X-klassen havde en lavere testscore i prætesten, end tilfældet var for eleverne i Y-klassen. I X-klassen havde eleverne i gruppe 1 en rigtighedsprocent på 33 pct., mens de i Y-klassen havde en rigtighedsprocent på 58 pct. Udgangspunktet har således været dårligere i X-klassen, hvorfor det også har været nemmere at opnå en procentmæssig forbedring. Om det skyldes, at de er svagere læsere i X, har fået dårligere instruktion eller har vanskeligere ved at forstå opgaverne og nemmere går i stå, hvis der er noget, de ikke forstår, kan vi ikke sige med sikkerhed. Vi er dog opmærksomme på, at der kan være flere faktorer i spil.

Samlet set er det dog tydeligt, at det har haft en gavnlig effekt for begge grupper at få intensiv undervisning målrettet deres niveau, men det har haft størst effekt i den klasse, der har haft det dårligste udgangspunkt.

For begge klassers vedkommende er det gruppe 3, der har den mindste fremgang i Læseflowtesten på trods af, de dog stadig har en signifikant fremgang. Hvorvidt det skyldes et bedre udgangspunkt end i de andre grupper, da flere elever var tæt på lofteffekt ved prætesten, så der derved er en mindre plads til forbedring, eller om det skyldes, at eleverne var selvkørende og derved ikke modtog instruktion og støtte fra en lærer på samme måde som de andre grupper og derfor muligvis

ikke har arbejdet lige så effektivt med opgaverne gennem Læseflow, er svært at sige noget validt omkring. Særligt at vi ikke har observeret gruppe 3.

Kigger vi nærmere på resultaterne for de enkelte elever i den standardiserede test (Sætningslæseprøve 2), er der omkring en håndfuld elever (Lulu, Louise, Inge, Tristan, Kristian, Sandra), hvor der ikke kan spores en fremgang, til trods for at disse elever forbedrede deres resultater i Læseflowtesten. Tydeligst ses dette ved, at én elev (Inge) i Y-klassen rykker tilbage fra beherskelse til stabilisering. For de andre elever gælder det, at de enten har et fald eller ligger status quo i antal besvarelser i forhold til prætesten. Eleverne var fra alle tre niveauer af Læseflow, så vi kan ikke konkludere noget generelt omkring årsager til deres tilbagegang på baggrund af dette. Hvorvidt det skyldes sværhedsgrad, dagsform, motivation for projektet generelt eller nervøsitet i testsituationer, er svært at sige med sikkerhed.

Overordnet kan vi se, at en intensiv læseindsats har en effekt på hvert enkelt niveau, hvilket indikerer, at det hjælper eleven til fremgang at arbejde med opgaver, der er passende og ligger indenfor zonen for nærmeste udvikling.

Enkelte usikkerhedsfaktorer i forhold til resultaternes validitet bør dog nævnes. Den meget markante fremgang i Læseflowtesten *kan* skyldes, at eleverne i testen skal svare på opgavetyper, som de er blevet direkte undervist i i gennem projektet. De har således været i stand til at svare på spørgsmål, der stemte overens med opgavetyper, de var bekendt med, men om de er i stand til at omsætte denne viden uden for opgavesættet, kan vi ikke vide. Derudover var det samme test, der blev anvendt såvel ved præ- som ved posttesten. Dette kan have bevirket, at testen har været nemmere at gå til.

Tilsvarende usikkerhed må også nævnes i forhold til resultaterne af den standardiserede test (Sætningslæseprøve 2), idet det her også var den samme prøve, der blev gentaget, og at kendskabet til prøveformen kan have spillet en rolle. Der bruges ganske enkelt mindre tid på at finde ud af, hvad testen går ud på, når den allerede er bekendt.

Sammenfatning

Til trods for disse forbehold er det vores vurdering, at projektet har haft en effekt i forhold til at løfte elevernes læsefærdigheder. Resultaterne af testene indikerer, at Læseflow kan anvendes som en indsats til at forbedre elevernes læsefærdigheder samt, at det kan anvendes til at løfte en klasse som en gruppe.

7.3 Delkonklusion 1

Vi har i denne del af analysen haft som teoretisk ramme at stille skarpt på indholdsdimensionen af Illeris' læringsteori, og dermed haft fokus på de kognitive færdigheder og kompetencer i læringens tilegnelsesproces. Vi har i ovenstående analyse kvalificeret Læseflow som et multikomponent intensivt differentieret interventionsprogram og ligeledes hvordan, Læseflow kan siges at have en effekt i forhold til at løfte elevernes læsefærdigheder i en hel klasse.

Men hvad sker der, hvis man ser på enkelte elever med en viden om, at læring ifølge Illeris og vores overordnede teoretiske ramme for opgaven er mere end blot de faglige færdigheder. Kunne klasserne have opnået mere læring med en større opmærksomhed på drivkraft- og samspilsdimensionen? Når vi ser på eleverne som enkeltindivider, viser det sig også, at der er nogle, der ikke rykker. Alt dette vil vi se nærmere på i analysens anden del.

8.0 Analyse del 2

I denne del af analysen bevæger vi os ind i Illeris' drivkraft og samspilsdimension og ser på, hvilken indvirkning elevernes relationer til, samt samspil med hinanden har af betydning for deres motivation for arbejdet med Læseflow. Vi ser først på to elevcases i et individperspektiv, og herefter ser vi på forskellige elevs udtalelser om arbejdet med projektet for at vise et bredere perspektiv på de dilemmaer, vi er stødt på. Her tages udgangspunkt i to nedslagspunkter: makkersamarbejde og elev-feedback. Analysen kvalificeres med motivationsteorier samt Hedegaard og Grundløses forskning, som er beskrevet i teoriafsnittet.

8.1 Læsemotivation

Vores spørgeskemaundersøgelse viser, at den generelle læsemotivation i begge klasser er høj. Klasserne har grundlæggende en positiv læselyst og tro på egen fremgang, både da vi undersøger dem inden og efter forløbet¹³, og der viser sig ikke et klart billede af, hvorvidt Læseflow har en positiv eller negativ indvirkning på den enkelte elevs læselyst. Nogle elever udvikler sig positivt, andre negativt. I de to følgende elevcases ser vi nærmere på, hvad eventuelle årsager kan være til de større udsving, vi alligevel bliver opmærksomme på.

8.2 Elevcase 1

Mikkel går i 3.Y og arbejder i gruppe 3 uden lærerstøtte. Mikkel er en af klassens dygtigste læsere. Mikkel bliver frustreret over, at hans første makker fjoller meget, for han vil bare have lavet opgaverne, som han har fået besked på at løse. Han får midtvejs i forløbet en ny makker, som har samme arbejdsmoral som ham selv, hvilket har en positiv indvirkning på ham. Desuden er Mikkel en vellidt dreng med en god relation til sine klassekammerater og lærere.

Mikkels læseniveau og hans måde at gå til opgaverne på indikerer, at han har en positiv forventning til mestring samt en positiv faglig selv vurdering. Dette understøttes i vores gruppeinterview med gruppe 3, da der spørges ind til, om han synes, han er blevet bedre til at læse: *"jeg synes ikke rigtig, jeg er blevet bedre. Ja jeg er ret god i forvejen (...) jeg synes da, jeg læser ret godt, og jeg gør det, som man skal, når jeg læser"* (bilag 7.1). I forhold til hans faglige selv vurdering spiller det ind, at han vurderes positivt af lærere og kammerater i forhold til hans læsekompetencer. Mikkel bliver udfordret på sit læseniveau og går til opgaverne, som det forventes af ham. Han trives fint med at være i den selvkørende gruppe, hvilket indikerer, at han ikke har brug for den instrumentelle lærerstøtte. Dette giver en indikation af, at han føler, han har en god indre social relation med sin lærer i forhold til den emotionelle lærerstøtte, hvilket observationer af ham i klassen understøtter. Herudover har han sluttelig et god samarbejde med sin makker, trives generelt i klassefællesskabet, og derfor er der intet, der antyder, at han er udfordret på sine muligheder for deltagelse i det faglige arbejde, jf. Hedegaard og Grundløse.

¹³ Se bilag 4

Alt dette er med til at styrke hans læsemotivation, hvilket også viser sig i spørgeskemaet, hvor hans egen oplevelse af fremgang er positiv.

Navn	Læselyst Forskel	Fremgang Forskel
Mikkel L.	4	5

Fig. 9: Evaluering af Læselyst Mikkel L. 3.Y (se bilag 4).

Ligeledes er Mikkel den elev, som gennem forløbet har rykket to kategorier i Sætningslæseprøve 2 fra stabilisering til automatisering¹⁴. Om Læseflow siger han ydermere: ”og så blev det sjovere og sjovere” (bilag 7.2) hvilket indikerer i samspil med observationer af hans øvrige arbejdsmoral, at han grundlæggende er styret af en indre motivation, jf. Imsen.

Læseflow har på alle tre dimensioner af Illeris’ læringstrekant haft en positiv indvirkning på både læring og motivation for Mikkel. Han er fagligt dygtig, han har en drivkraft og ved, det kræver, at han arbejder koncentreret i undervisningen, og han fungerer godt i fællesskabet med de andre elever. Men sådan er det ikke gået for alle.

8.3 Elevcase 2

Louise går i 3.X, hvor hun arbejder med Læseflow i gruppe 2. Louises afkodning er ikke sikker og effektiv, og hun bryder sig ikke om at skulle læse højt. Når der skal læses højt med en makker, sørger hun oftest for at få sin makker til at læse og læser kun selv, hvis læreren i gruppen opfordrer dem til at skiftes. Hun udviser svingende interesse for opgaverne og arbejder sjældent seriøst med dem. Hvis opgaverne volder vanskeligheder, er hun ikke udholdende og lader ofte sin makker finde svaret, hvorefter hun duplikerer det. Dette vidner om, at Louise muligvis er placeret forkert i forhold til sit læseniveau, og hun kommer ind i en ond spiral (negativ Matthæuseffekt), som har en negativ indvirkning på hendes forventning til mestring. Louise er meget optaget af niveaudelingen af klassen i forbindelse med Læseflow. Hun vil gerne vide, hvad de er blevet inddelt efter og giver udtryk for, at hun kan se, de stærke læsere sidder i gruppe 3. Hun vil gerne vide, om det er de ”dårlige”, der befinder sig i gruppe 1, men selvom hun ikke får et svar, konkluderer hun, at hun selv er bedre end en af pigerne i gruppe 1. Taube understreger, at sådanne sammenligninger ikke gavner

¹⁴ Jf. side 30

udviklingen af et positivt selvbillede. Tolkes dette ud fra teorien om faglig selvsvurdering, har Louise en stor tendens til at foretage sociale sammenligninger, og dette har en negativ påvirkning på hendes faglige selvsvurdering.

Louise går i en klasse med en klassekultur, som er mere præget af sociale sammenligninger, hvor de konkurrerer meget med hinanden. Læreren siger blandt andet, da vi spørger til, om eleverne er bevidste om niveaudelingen i klassen: *"Det fylder altid lidt mere inde i A. De sammenligner sig meget! Der er nogle få, som er sådan lidt "jeg er bedre end dig"-agtige"* (bilag 7.3). Klassekulturen er ikke fordrende for Louise i forhold til hendes negative selvbillede og læsemotivation.

Louise snakker meget af tiden i stedet for at arbejde med opgaverne, hvilket forstyrrer de andre makkerpar og fører til irettesættelser fra læreren. Igennem forløbet med Læseflow bliver Louise mere og mere ukoncentreret og forstyrrer sine omgivelser mere og mere. Det bliver svært for hendes makker at arbejde sammen med hende især omkring læseflowopgaverne, og mod forløbets slutning fungerer gruppens lærer flere gange som makker for Louise for at mindske forstyrrelserne for gruppen og hjælpe hende med opgaverne. Louise har meget svært ved at deltage i det faglige arbejde på den måde, som læreren forventer, hvilket kan påvirke Louises opfattelse af emotionel støtte fra læreren negativt, på trods af den materielle støtte, hun modtager.

Jf. Hedegaard og Grundløse, er Louise ligeledes et godt eksempel på hvorledes "det andet", som eleverne har med hinanden spiller en rolle i forhold til Louises muligheder for at deltage i undervisningen. Louise fungerer generelt godt i klassen socialt. Dog kan det antages, at hendes forstyrrende adfærd og vanskeligheder ved makkersamarbejdet gennem forløbet påvirker både den indre og ydre dimension af hendes sociale relationer negativt.

Gennem forløbet daler Louises motivation for læsning, og hendes resultater i både Sætningslæseprøve 2 samt progressionsmålingerne falder. Ligeledes viser spørgeskemaet, at hendes egen oplevelse af fremgang er negativ.

Navn	Læselyst Forskel	Fremgang Forskel
Louise	-7	-8

Fig. 10: Evaluering af Læselyst Louise 3.Y (se bilag 4).

Kigger vi på Louise med udgangspunkt i Illeris' læringstrekant, er Louise udfordret på alle tre dimensioner. Hun har svært ved det faglige indhold, hun har svært ved at mønstre motivation og drivkraft for arbejdet med Læseflow og har ligeledes vanskeligheder ved at indgå i fællesskabet på en god måde i forhold til at opnå læring.

8.4 Makkersamarbejde

Olga synes, det er lidt irriterende at skulle vente på sin makker og kommer med en ide til hvordan, hun synes, makkerparrene burde inddeles. Hun siger:

"Det ville nok være f.eks. (...) at se, hvem der er lige gode og (...) hvem man har set før, der arbejder godt sammen. Så man sådan er sammen med nogen, man arbejder godt sammen med, og som man ikke bliver sur på. Sådan at man ved det samme også, sådan man larmer heller ikke for meget sammen." (bilag 7.4).

Viola vil gerne selv vælge makker, da det er vigtigt for hende at arbejde godt sammen med sin makker. Hun siger: *"mig og Sisse arbejder rigtig godt sammen (...) jeg er ikke så god til at arbejde sammen med Viggo"*. (bilag 7.5).

Pil er derimod optaget af fordelene ved at have haft forskellige makker: *"Jeg synes det har været rart at skifte, så man ligesom ved, hvad hinanden tænker og kommer med råd til, hvad man kunne skrive i opgaven. Der kan det være rart at snakke med nogle forskellige"*. (bilag 7.6).

Mikkel er ikke enig. Han synes ikke selv, man skal have lov at vælge: *"jeg synes ikke, man skal have lov til selv at bestemme, hvem man skal arbejde sammen med, fordi jeg prøvede mange gange, hvor man selv har bestemt (...) så har vi nogle gange bare valgt vennerne, og som jeg synes, at så har vi bare fjollet lidt for meget"*. (bilag 7.7). Som tidligere omtalt er Mikkel fokuseret på at nå fagligt i mål.

Vi har ligeledes spurgt lærerne hvilken betydning, de synes, makker-samarbejdet har haft på elevernes udbytte af projektet. Hertil svarer en lærer: *"Det kommer meget an på, hvem de har*

arbejdet sammen med. Altså vi besluttede, at nu skulle de have et makkerskift, og da hun kommer i makkerpar sammen med ham, hun ikke har lyst til at arbejde sammen med, så bliver det meget demotiverende for hende og før, hvor hun hyggede sig sammen med Sara, var det skæppe skønt (...) på den måde er det jo altid ligegyldigt, hvad man laver, fordrende for det gode samarbejde hvis man passer sammen og har lyst til hinanden, og det er jo det stik modsatte, hvis man ikke har valgt hinanden og ikke har lyst til det". (bilag 7.8).

Det viser sig, at der er mange forskellige definitioner på hvilke kriterier, der ligger til grund for det gode makkersamarbejde. Nogle peger på, det er den makker, som man kan få gode ideer af, nogle peger på, det er en, man har det godt med og har lyst til at arbejde sammen med, mens andre peger på, det er dem, man fagligt passer godt med. De fleste elever vil gerne selv have lov at vælge deres makker, mens læreren de fleste gange har bestemt makkeren for at sikre, at der arbejdes kvalificeret med opgaverne, med den intention at eleverne skal få størst muligt udbytte af projektet. Der viser sig dermed tendenser til, at der er diskrepans mellem henholdsvis de kriterier, elever og lærere lægger til grund for det gode makkersamarbejde. Læreren har tendens til at fokusere på det faglige, og de kategoriserer de gode makkerpar, som dem, hvor opgaverne løses effektivt uden konflikter og fjolleri, mens eleverne primært har fokus på, at de gode makkerpar er dem, hvor de fungerer godt sammen socialt. Dette stemmer godt overens med Hedegaard og Grundløses fund.

8.5 Elev-feedback

Lise giver udtryk for, at hun ikke kan lide, det er en større gruppe, der skal vurdere hendes oplæsning under progressionsmålingerne. Hun siger *"Jeg kan ikke så godt lide det (...) det er fordi, alle fra gruppen ligesom kan komme med en mening, hvor det er meget rarere, hvis det bare er én"*. (bilag 7.9) Dette stemmer overens med observationer af især den første progressionsmåling, hvor en gruppe af fire drenge i 3.Y blev decideret uvenner, og to elever begyndte at græde, på grund af kammeraternes eksplicitte fejlfinding. Her viser det sig, at det at modtage feedback fra hinanden bliver ubehageligt for eleverne. I modsætning til Skaalvik & Skaalviks anbefalinger, foretages disse vurderinger "offentligt", hvilket kan øge elevernes sociale sammenligninger og dermed påvirke deres faglige selvvurdering negativt (2015:29).

Det er interessant, at de interviewede elever er mindst lige så optaget af, hvordan det påvirker dem at skulle give feedback til deres kammerater. De er bange for at komme til gøre hinanden kede af det. Sara siger: *“Nogle gange er det ikke så sjovt at vurdere på hinanden, hvordan de læser, sådan hvis måske de gør sådan ik-så-godt-agtigt, så tør man næsten ikke sådan skrive-det-agtigt.”* (bilag 7.10). Ligeledes siger Pil: *“Der er mange, der sætter kryds ved “passende” for det er sådan lidt højt og lidt lavt.”* (bilag 7.11). Senere uddyber hun, at det er fordi, man ikke vil gøre sin makker ked af det. Ligeledes udtrykker Mikkel en utryghed ved at skulle vurdere sine kammerater. Han siger: *“jeg er ikke så vild med selv at vurdere andre, jeg ved ikke hvorfor (...) jeg synes det er lidt privat, når man vurderer, om man synes, han er god eller ikke god.”* (bilag 7.12).

Andre gange oplever vi, at det, man synes om en kammerat, har en påvirkning i forhold til, hvordan man eksempelvis vurderer fejllæsninger under progressionsmålingerne. En lærer understøtter observationer, og udtrykker følgende:

“det lyder jo nærmest, som om det er mobning, og det kan jeg så sidde og tænke lidt over, men ham fra min gruppe, som man ikke ville være i gruppe med, han fik, lige så snart han bare lavede en lille fejl, så blev den markeret - DET var bare en fejl! Men hende man så synes er sød, hvis hun bare har sagt det lidt forkert, så er det jo faktisk ikke en fejl. Altså så på den måde bliver det jo det der med at være hinandens dommere, hvor man ikke selv har valgt hinanden, det synes jeg godt nok er svært.” (bilag 7.13).

Her eksemplificeres Hedegaard og Grundløses konklusioner ved, at det ”andet”, eleverne har med hinanden eller børnenes måde at deltage som børn i et fællesskab på, har en stor betydning for de muligheder, de har for at indgå som elever i den faglige undervisning. Eleverne er meget optagede af den relation, de også har til deres kammerater uden for undervisningen, som besværliggør deres muligheder for at gå til Læseflowopgaverne og progressionsmålingerne på den måde, der forventes af læreren.

Olga oplever det at sidde i en lille gruppe som positivt i forhold til hendes motivation for at læse højt. Hun siger: *“Nogle gange i klassen så har jeg ikke rigtig lyst til at spørge. Hvis (...) man sagde det forkert, så var der ikke sådan rigtig mange, der bare kiggede på én og bare sagde ”aj, men det er forkert”. (...) så det er rart, at det bare er en lille gruppe med en lærer (...) men sådan med hele klassen så f.eks. ens venner så (...) hvis de er lidt bedre end én så “ej hvorfor ku’ du ik’ det?” (...)*

Det kan jeg ikke så godt lide hvis der er nogen, der siger". (bilag 7.14+15). Opbygningen af materialet med niveaudelingen og de små grupper af elever, der arbejder sammen, har bevirket, at Olga har kunnet fokusere mere på det faglige, end hun er vant til normalt, hvor "det andet", hun har med sine kammerater uden for undervisningen, fylder for hende i forhold til at turde byde ind. Arbejdet med materialet kan dermed have en positiv indflydelse på hendes forventninger til mestring, og hun har ligeledes en lavere grad af social sammenligning, som kan påvirke hendes faglige selvvurdering positivt og dermed øge hendes læsemotivation.

Lise udtaler sig om sit forbehold overfor det at skulle læse højt for andre: *"Jeg er bedre til at læse inden i mig selv, så tænker jeg ikke så meget over, at der er nogen, der står og hører på, hvad jeg siger og tænker "det læste hun forkert". Så tænker jeg meget mere over, at jeg godt kan, og jeg gør det godt inde i mig selv".* (bilag 7.16). Læseforskningen er klar med hensyn til effekten af højtlesning med feedback, men hvad med de elever som Lise som måske af den ene eller anden grund bliver utrygge ved at skulle læse højt for deres kammerater og dermed mister deres læsemotivation? Her bliver vi opmærksomme på et decideret dilemma mellem læseforskning og pædagogikken i materialets opbygning.

8.6 Delkonklusion 2

Ovenstående viser, at elevernes relationer til de andre elever i klassen og det, de som fællesskab har med hinanden uden for undervisningen, også spiller en rolle for hvordan, de går til arbejdet med Læseflow. De har altså andet og mere på spil end læsetræning og læsefærdigheder, som er materialets ambition. Alt sammen noget læreren må have en opmærksomhed på for at sikre så mange elever som muligt lige deltagelsesmuligheder jf. Hedegaard og Grundløse.

9.0 Konklusion

Formålet med denne bacheloropgave har været at undersøge om, Læseflow kan siges at have en effekt på elevers læsefærdigheder og flydende læsning og i så fald, hvilke årsager der kan ligge til grund med udgangspunkt i teorier om hvad, der kan virke fremmende for læsning.

Vores analyse konkluderer, at arbejdet med Læseflow har haft en positiv effekt på elevernes afkodning og forståelse, hvilket afspejler sig i testene ved en forbedring i hastigheden og antallet af korrekte besvarelser. Testene viser, at læseniveauet for en hel klasse løftes. Vores analyse har ligeledes konkluderet, at årsagerne hertil kan være, at Læseflow er en multikomponent indsats, hvilket forskning viser har en effekt, og ligeledes at der i materialet arbejdes med såvel ordafkodning, læseforståelse samt gentaget højtlesning, som det anbefales af NRP.

Som vi konkretiserede i vores teoretiske afsæt for opgaven, har vi foretaget analysen med en bevidsthed om, at læring består af mange delelementer. Illeris læringsteori handler om mere end faglige kompetencer, som ovenstående omhandler. Læring handler også om elevernes motivation for arbejdet, samt hvordan samspejlet med omverden har en påvirkning på læringen. Analysen konkluderer, at de klasser, vi har arbejdet med, har en høj læsemotivation målt som samlet klasse, men at der, når vi kigger på enkeltindivider, viser sig nogle opmærksomhedspunkter i forhold til især makkerarbejdet og elevfeedbacken, som er indeholdt i materialet samt elevernes relationer til hinanden, da dette kan have en indvirkning på elevernes motivation, hvilket spiller en væsentlig rolle i forhold til, hvordan de arbejder med materialet. Alt sammen faktorer man som lærer bør være sig bevidst om. Konteksten spiller en afgørende rolle for ovenstående, og hvordan man løser disse opmærksomhedspunkter, vil være helt afhængigt af, hvilken børnegruppe man har med at gøre. Som Illeris understreger, viser vore konklusioner netop, at alle tre dimensioner i hans læringsteori influerer på og påvirker hinanden gensidigt.

Bevirker disse opmærksomhedspunkter så, at vi ikke kan konkludere, at Læseflow er et kvalificeret bud på god læseundervisning? Det mener vi ikke. Opmærksomhedspunkterne er vigtige at være sig bevidst om i forhold til at *højne* elevernes læringsudbytte gennem arbejdet med Læseflow, men vi mener på ingen måde, at det fratager materialet alt det gode, vi kan se, det byder på. At vi målrettet skal arbejde med elevernes motivation, deltagelsesmuligheder i undervisningen og relationer som en del af læringen, er altid en integreret del af al undervisning i skolen. Derfor mener vi konkluderende, at vores analyse har vist, at hvis man netop har øje for at skabe gode betingelser for disse opmærksomhedspunkter i sin undervisning, er Læseflow et kvalificeret bud på god læseundervisning i 3. klasse.

10.0 Handleanvisninger

I dette afsnit vil vi forsøge at pege på konkrete tiltag, som kan udvikle praksis i arbejdet med Læseflow fremadrettet.

Vi anbefaler, at der som led i det pædagogiske arbejde med klassen, arbejdes intensivt med hvad det vil sige at være en god makker. På baggrund af det vi nu ved, vil det være fordelagtigt at foretage en eksplicit forventningsafstemning, og dermed italesætte dels hvad læreren vurderer er kendetegnende ved en god makker, og dels hvad eleverne vurderer er kendetegnende ved en god makker. Her gør vi opmærksom på, at eleverne kan italesætte et behov for også at “hygge sig”, hvor læreren kan have en større forventning til, at det gode makkersamarbejde beror på hvem, der kan arbejde mest effektivt sammen om det faglige arbejde. ET forsøg på at favne elevernes ønske kan også ske at have en afledt positiv effekt på lærerens ønsker som udbytte.

Det er væsentlig, at læreren får italesat betydningen af og formålet med den gentagne læsning af teksterne i læseflowopgaverne således, at det giver mening for eleverne, hvorfor de skal læse teksten højt for hinanden flere gang og ligeledes lytte til hinandens oplæsning af flere omgange. Vores anbefaling er, at det er vigtigt, at læreren er meget tydelig omkring dette og gerne vender tilbage til det flere gange undervejs i forløbet, da vi gennem afprøvning af projektet har haft god gavn af dette tiltag.

Ligeledes i relation til læseflowopgaverne anbefaler vi, at der arbejdes målrettet med at øve eleverne i, hvordan der gives en kvalificeret elevfeedback. Den kvalificerede elevfeedback skal både have til formål at mønstre et fagligt udbytte for eleven men også at opretholde gode relationer til hinanden i et klassefællesskab. Eksempelvis kan arbejdes med “sandwich-modellen”, hvor man øver eleverne i at give en kompliment, derefter et forslag til hvad der kan forbedres og sluttelig en kompliment mere. Når læreren har hjulpet eleverne til at blive bevidste om hvordan, de skal give en kvalificeret feedback til hinanden, vil eleverne have en bedre forståelse for, hvad det er, de skal blive bedre til og øve sig på og muligvis derigennem gøre sig mere umage, når de arbejder med den gentagne læsning. Det antager vi, også vil have en effekt på deres flydende læsning, hvilket vil øge deres motivation for læseflowopgaverne i materialet samt kvalificere opgaverne til at blive et redskab for eleverne til at se deres egen fremgang.

For at progressionsmålingerne kan fungere som et evalueringsredskab for læreren, er det vigtigt, at eleverne kan give den gode feedback til hinanden, og vi mener, det vil være en fordel, hvis det er den samme tekst, eleven skal læse ved hver progressionsmåling. Teksten kan så godt være længere eller mere udfordrende. Således vil der bedre kunne spores en fremgang hos eleven, end tilfældet er i materialet, som det foreligger nu, hvor eleven læser forskellige tekster af stigende sværhedsgrader. Yderligere vil det også kunne bruges som en motivationsfremmende faktor for den enkelte elev, særligt hvis man yderligere sørger for at skabe en visuel gengivelse af elevens progression. Man kunne eksempelvis bagerst i hver opgavemappe have et ark, hvor eleven efter hver progressionsmåling kunne indtegne sine resultater i en form for søjlediagram, eventuelt i samarbejde med makkeren.

Udover de handleanvisninger vi har skitseret, som taler direkte ned i arbejdet med Læseflow, mener vi, det er uhyre vigtigt at arbejde kontinuerligt med læringsmiljøet og klassefællesskabet generelt, hvilket kan kvalificere arbejdet med Læseflow. Her vil vi fremhæve fokus fra lærerens side på at skabe en klassekultur, hvor det er naturligt for alle, at fejl er en vigtig del af læringsprocessen med fokus på den enkeltes progression, så man undgår en negativ social sammenligning. Dette vil kunne have indflydelse på elevernes lige deltagelsesmuligheder i såvel den faglige undervisning som i klassen som fællesskab.

11.0 Perspektivering

Vores undersøgelse af Læseflow gennem deltagelsen i dette udviklingsprojekt har givet os mange interessante oplevelser af arbejdet med den fortsatte læsetræning og har belyst mange interessante aspekter, som ville kvalificere sig som væsentlige at dykke ned i - langt flere end det har været muligt at medtage i denne opgave.

Som nævnt i indledningen vil det altid være en udfordring i danskundervisningen, at man har en stor niveauforskel læsemæssigt i en klasse, og i den forbindelse er dette materiale et bud på at imødekomme denne problemstilling, da eleverne her udfordres på et niveau, der ligger inden for deres nærmest udviklingszone. Herved undgår man også at skabe en eksklusion ved at tage udvalgte elever ud af klassen til supplerende undervisning, som understøtter inklusionstanken i skolen. Men vi har også gennem arbejdet med Læseflow fået øjnene op for en række dilemmaer forbundet med

niveaudelingen. Blandt andet hvordan og i hvilken grad synliggørelsen af de forskellige niveauer for eleverne muligvis påvirker deres selvbillede. Dét ville være interessant at foretage yderligere undersøgelser af.

Resultater fra NRP's undersøgelse viser, at stillelæsning ikke har samme dokumenterede effekt på at fremme elevers læsefærdigheder som højtlesning har. Vores spæde erfaringer indikerer, at det ofte anvendte læsebånd i skolen benyttes til stillelæsning. Derfor er det vigtigt, at vi arbejder med indsatser, hvor der gøres brug af højtlesning sådan, at vi kan forsøge at modvirke den stagnation, der viser sig på mellemtrinnet. Herudover er det vores erfaring, at der mangler materiale i skolen som bevidst beskæftiger sig med læsetræning, efter de grundlæggende læsefærdigheder er etableret for de fleste i indskoling. Måltrettet læsetræning bør være en kontinuerlig del af danskundervisningen hele vejen igennem skoleforløbet, for at sikre at eleverne kan udvikle den funktionelle læsekompetence, som er en forudsætning for at kunne begå sig på en videregående uddannelse og i samfundet generelt. Arbejdet med Læseflow har givet os et skærpet blik for vigtigheden af fortsat at arbejde med læsetræningen på mellemtrinnet. Bevidstheden om dette vil i høj grad få en betydning for vores virke som kommende dansklærere.

Ligeledes har arbejdet med Læseflow og denne opgave givet os en øget forståelse for, at læring ikke udelukkende består af færdigheder og kompetencer. Det øgede fokus på målstyring i skolen må ikke bevirke at vi mister grebet om det, skolen også handler om - nemlig det daglige arbejde med børnenes trivsel og fællesskaber, som en integreret del af undervisningen.

12.0 Litteraturliste

Andersen, Gorm Bagger og Boding, Jesper (2014). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.

Anmarkrud, Øistein og Bråten, Ivar (2010). "Læsemotivation og motiverende undervisning". I Madsbjerg, Sigrid og Lund, Henriette Romme (Red.), *Læselyst og læring*. (s. 25-40). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Brandt, Gertrud M.R (2012). *Flydende læsning i praksis - præcis, hurtig og udtryksfuld læsning*. København: Akademisk Forlag.

Bråten, Ivar (2008). "Læseforståelse - komponenter, vanskeligheder og tiltag". I Bråten, Ivar (Red.), *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet - teori og praksis*. (s. 47-83). Århus: Klim.

Christensen, Vibeke Tornhøj (red.) (2016). "PISA 2015-undersøgelsen - En sammenfatning". Downloadet d. 29/5-2017 herfra: <http://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersogelser/pisa/pisa-2015>

Elbro, Carsten (2014). *Læsning og læseundervisning*. 3. udgave, 1. oplag, København: Hans Reitzels Forlag.

EMU - Danmarks Læringsportal. Fælles Mål for Faget Dansk: Læsning. Lokaliseret d. 29/5-2017 her: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk/3-4-klasse/l%C3%A6sning>

Hedegaard-Sørensen, Lotte og Grumløse, Sine Penthin (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering - pædagogiske lektionsstudier i praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, Knud (2006). *Læring*. (2. reviderede udg.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, Gunn (2015). *Elevers verden - indføring i pædagogisk psykologi*. 2. udgave, 1. oplag, København: Hans Reitzels Forlag.

Klinkenberg, Jan Erik (2011). *Den lille bog om flydende læsning*. København: Akademisk Forlag.

Lund, Yvonne og Otzen, Elsebeth (2013). *Specialpædagogisk guide til læsning og skrivning*. 2. udgave, Herning: Specialpædagogisk Forlag.

Mejdning, Jan & Rønberg, Louis (2012). "PIRLS - en sammenfatning". Lokaliseret d. 29/5-2017 her: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Internationale_undersogelser/PIRLS/PIRLS2011_Sammenfatning.pdf

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Lokaliseret d. 29/5-2017 her: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Nielsen, Jørgen Chri. (2001). *Mini-SL – et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns sætningslæsning, læselyst og skrivning på 1. Og 2. Klassestrin*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Richter, Lise (2011, 19. august). "Læseforskere: Melletrinnet er problemet". *Information*. Lokaliseret d. 29/5-2017 her: <https://www.information.dk/indland/2011/08/laeseforskere-mellemtrinnet-problemet>

Ritchie, Tom (2007). *Teorier om læring - en læringspsykologisk antologi*. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.

Roe, Astrid (2010). *Læsedidaktik - efter den første læseundervisning*. 2. udgave, Århus: Klim.

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2015). *Motivation for læring - teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Taube, Karin (2011). "Læse- og skrivefærdigheder, selvbillede og motivation". I Bjar, Louise & Frydmark, Astrid (Red.), *Børn læser og skriver - specialpædagogiske perspektiver*. (s. 67-86). Frederikshavn: Dafolo.

Tobiassen, Helle (2014): "Sproget i fagene - en udfordring" i Tobiassen, Helle (red.): *Løft læringen*. (s. 12-27). Projekt uddannelsesløft.

Torgesen, Joseph K. (2005). "Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia". I Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 521-537). Oxford: Blackwell.

Wolff, Ulrika (2011). "Effects of a Randomised Reading Intervention Study: An Application of Structural Equation Modelling". *Dyslexia*, 17(4), 295-311. Lokaliseret d. 29/5-2017 her: [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1099-0909](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1099-0909)

Bilag 1 – Resultater af Sætningslæseprøve 2

3.X Sætningslæseprøve 2 prætest

Klasserapporten – Sætningslæseprøve 2 Januar 2017

(årgang: 16/17), Institut for skole og læring, Professionshøjskole Metropol

Læs denne rapport sammen med kapitel 6 (om fortolkning af resultater) i Vejledning til Sætningslæseprøve 1-2.

Klasseoversigt

Nr.	Navn	R*	F*	O/U*	Pass.*	% O/U	Besv.*	% R	Sek.	Kategori
1		41	1	0	42	0	42	98	11,4	Stabilisering
2		9	2	0	11	0	11	82	43,6	Erkendelse
3		20	2	0	22	0	22	91	21,8	Erkendelse
4		32	1	0	33	0	33	97	14,5	Erkendelse
5		37	0	0	37	0	37	100	13	Stabilisering
6		53	2	0	55	0	55	96	8,7	Stabilisering
7		35	1	0	36	0	36	97	13,3	Stabilisering
8		46	2	0	48	0	48	96	10	Stabilisering
9		27	0	0	27	0	27	100	17,8	Erkendelse
10		46	2	1	49	2	48	96	10	Stabilisering
11		50	0	0	50	0	50	100	9,6	Stabilisering
12		46	1	0	47	0	47	98	10,2	Stabilisering
13		69	3	0	72	0	72	96	6,7	Beherskelse
14		58	1	0	59	0	59	98	8,1	Beherskelse
15		56	0	0	56	0	56	100	8,6	Beherskelse
16		44	1	0	45	0	45	98	10,7	Stabilisering
17		54	2	0	56	0	56	96	8,6	Beherskelse
18		66	0	2	68	3	66	100	7,3	Beherskelse
19		51	0	1	52	2	51	100	9,4	Stabilisering
20		60	0	0	60	0	60	100	8	Beherskelse
21		68	1	1	70	1	69	99	7	Beherskelse
22		69	1	0	70	0	70	99	6,9	Beherskelse
23		59	2	0	61	0	61	97	7,9	Beherskelse
24		58	0	0	58	0	58	100	8,3	Beherskelse
	KLASSESNIT	48,1	1	0,2	49,3	0,3	49,1	97,3	11,7	Stabilisering

* = Den maksimale score er 108. R = Antal rigtige. F = Antal forkerte. O/U = Antal oversprungne/ufortolkelige.
 Pass. = Antal passerede (R + F + O/U). % O/U = Oversprungne/ufortolkelige i procent af passerede.
 Besv. = Antal besvarede (R+F). % R = Rigtige i procent af besvarede. Sek. = Sekunder per besvaret opgave.

Klasserapporten – Sætningslæseprøve 2 Januar 2017

(årgang: 16/17), Institut for skole og læring, Professionshøjskole Metropol

Læs denne rapport sammen med kapitel 6 (om fortolkning af resultater) i Vejledning til Sætningslæseprøve 1-2.

Klassens fordeling på kategorier

	Før-fasen	Erkendelse	Stabilisering	Beherskelse	Automatisering	Elitelæser
		Olivia (2)	Joseph (1)	Mika (12)		
			Karla (25)	Nana (27)		
Antal (24)	0	4	10	10	0	0
Procent	0%	16,7%	41,7%	41,7%	0%	0%

3.X Sætningslæseprøve 2 posttest

Klasserapporten – Sætningslæseprøve 2

Marts 2017

(årgang: 16/17), Institut for skole og læring, Professionshøjskole Metropol

Læs denne rapport sammen med kapitel 6 (om fortolkning af resultater) i Vejledning til Sætningslæseprøve 1-2.

Klasseoversigt

Nr.	Navn	R*	F*	O/U*	Pass.*	% O/U	Besv.*	% R	Sek.	Kategori
1		49	2	0	51	0	51	96	9,4	Stabilisering
2		18	2	0	20	0	20	90	24	Erkendelse
3		28	2	1	31	3	30	93	16	Erkendelse
4		46	2	0	48	0	48	96	10	Stabilisering
5		47	4	0	51	0	51	92	9,4	Stabilisering
6		60	2	0	62	0	62	97	7,7	Beherskelse
7		35	1	0	36	0	36	97	13,3	Stabilisering
8		55	1	0	56	0	56	98	8,6	Beherskelse
9		21	0	1	22	5	21	100	22,9	Erkendelse
10		54	2	0	56	0	56	96	8,6	Beherskelse
11		54	0	0	54	0	54	100	8,9	Stabilisering
12		58	1	0	59	0	59	98	8,1	Beherskelse
13		81	3	0	84	0	84	96	5,7	Automatisering
14		61	4	0	65	0	65	94	7,4	Stabilisering
15		67	1	0	68	0	68	99	7,1	Beherskelse
16		60	1	0	61	0	61	98	7,9	Beherskelse
17		70	2	0	72	0	72	97	6,7	Beherskelse
18		69	3	0	72	0	72	96	6,7	Beherskelse
19		67	1	0	68	0	68	99	7,1	Beherskelse
20		85	2	0	87	0	87	98	5,5	Automatisering
21		89	0	0	89	0	89	100	5,4	Automatisering
22		91	4	0	95	0	95	96	5,1	Automatisering
23		73	1	0	74	0	74	99	6,5	Beherskelse
24		70	1	0	71	0	71	99	6,8	Beherskelse
25		37	1	0	38	0	38	97	12,6	Stabilisering
	KLASSESNIT	57,8	1,7	0,1	59,6	0,3	59,5	96,8	9,5	Beherskelse

* = Den maksimale score er 108. R = Antal rigtige. F = Antal forkerte. O/U = Antal oversprungne/ufortolkelige.
 Pass. = Antal passerede (R + F + O/U). % O/U = Oversprungne/ufortolkelige i procent af passerede.
 Besv. = Antal besvarede (R+F). % R = Rigtige i procent af besvarede. Sek. = Sekunder per besvaret opgave.

Klasserapporten – Sætningslæseprøve 2

Marts 2017

(årgang: 16/17), Institut for skole og læring, Professionshøjskole Metropol

Læs denne rapport sammen med kapitel 6 (om fortolkning af resultater) i Vejledning til Sætningslæseprøve 1-2.

Klassens fordeling på kategorier

	Før-fasen	Erkendelse	Stabilisering	Beherskelse	Automatisering	Elitelæser
		Olivia (3)	Isak (1)	Buster (6)	Vita (12)	
Antal (25)	0	3	7	11	4	0
Procent	0%	12%	28%	44%	16%	0%

3.Y Sætningslæseprøve 2 prætest

Klasserapporten – Sætningslæseprøve 2 Januar 2017

(Årgang: 16/17), Institut for skole og læring, Professionshøjskole Metropol

Læs denne rapport sammen med kapitel 6 (om fortolkning af resultater) i Vejledning til Sætningslæseprøve 1-2.

Klasseoversigt

Nr.	Navn	R*	F*	O/U*	Pass.*	% O/U	Besv.*	% R	Sek.	Kategori
1		59	1	0	60	0	60	98	8	Beherskelse
2		75	0	0	75	0	75	100	6,4	Beherskelse
3		56	2	0	58	0	58	97	8,3	Beherskelse
4		52	0	0	52	0	52	100	9,2	Stabilisering
5		51	0	0	51	0	51	100	9,4	Stabilisering
6		32	0	0	32	0	32	100	15	Erkendelse
7		59	0	0	59	0	59	100	8,1	Beherskelse
8		49	1	0	50	0	50	98	9,6	Stabilisering
9		42	1	0	43	0	43	98	11,2	Stabilisering
10		52	0	0	52	0	52	100	9,2	Stabilisering
11		38	2	2	42	5	40	95	12	Stabilisering
12		50	0	0	50	0	50	100	9,6	Stabilisering
13		43	2	0	45	0	45	96	10,7	Stabilisering
14		58	1	1	60	2	59	98	8,1	Beherskelse
15		40	0	0	40	0	40	100	12	Stabilisering
16		36	0	0	36	0	36	100	13,3	Stabilisering
17		56	4	0	60	0	60	93	8	Stabilisering
18		48	0	0	48	0	48	100	10	Stabilisering
19		42	1	0	43	0	43	98	11,2	Stabilisering
20		34	2	0	36	0	36	94	13,3	Stabilisering
21		44	0	0	44	0	44	100	10,9	Stabilisering
22		39	0	1	40	3	39	100	12,3	Stabilisering
23		27	2	1	30	3	29	93	16,6	Erkendelse
24		28	2	0	30	0	30	93	16	Erkendelse
25		61	3	0	64	0	64	95	7,5	Beherskelse
	KLASSESNIT	46,8	1	0,2	48	0,5	47,8	97,8	10,6	Stabilisering

* = Den maksimale score er 108. R = Antal rigtige. F = Antal forkerte. O/U = Antal oversprungne/ufortolkelige.
 Pass. = Antal passerede (R + F + O/U). % O/U = Oversprungne/ufortolkelige i procent af passerede.
 Besv. = Antal besvarede (R+F). % R = Rigtige i procent af besvarede. Sek. = Sekunder per besvaret opgave.

Klasserapporten – Sætningslæseprøve 2 Januar 2017

(Årgang: 16/17), Institut for skole og læring, Professionshøjskole Metropol

Læs denne rapport sammen med kapitel 6 (om fortolkning af resultater) i Vejledning til Sætningslæseprøve 1-2.

Klassens fordeling på kategorier

	Før-fasen	Erkendelse	Stabilisering	Beherskelse	Automatisering	Elitelæser
Antal (25)	0	3	16	6	0	0
Procent	0%	12%	64%	24%	0%	0%

3.Y Sætningslæseprøve 2 posttest

Klasserapporten – Sætningslæseprøve 2 Marts 2017

(årgang: 16/17), Institut for skole og læring, Professionshøjskole Metropol

Læs denne rapport sammen med kapitel 6 (om fortolkning af resultater) i Vejledning til Sætningslæseprøve 1-2.

Klasseoversigt

Nr.	Navn	R*	F*	O/U*	Pass.*	% O/U	Besv.*	% R	Sek.	Kategori
1		71	1	0	72	0	72	99	6,7	Beherskelse
2		92	2	0	94	0	94	98	5,1	Automatisering
3		60	4	0	64	0	64	94	7,5	Stabilisering
4		66	1	0	67	0	67	99	7,2	Beherskelse
5		70	0	0	70	0	70	100	6,9	Beherskelse
6		49	1	0	50	0	50	98	9,6	Stabilisering
7		79	2	0	81	0	81	98	5,9	Automatisering
8		82	2	0	84	0	84	98	5,7	Automatisering
9		58	1	0	59	0	59	98	8,1	Beherskelse
10		43	1	0	44	0	44	98	10,9	Stabilisering
11		49	0	0	49	0	49	100	9,8	Stabilisering
12		56	0	0	56	0	56	100	8,6	Beherskelse
13		49	1	0	50	0	50	98	9,6	Stabilisering
14		54	3	8	65	12	57	95	8,4	Beherskelse
15		55	0	0	55	0	55	100	8,7	Stabilisering
16		48	0	0	48	0	48	100	10	Stabilisering
17		67	1	0	68	0	68	99	7,1	Beherskelse
18		56	5	0	61	0	61	92	7,9	Stabilisering
19		51	0	0	51	0	51	100	9,4	Stabilisering
20		42	1	0	43	0	43	98	11,2	Stabilisering
21		55	2	0	57	0	57	96	8,4	Beherskelse
22		55	1	1	57	2	56	98	8,6	Beherskelse
23		44	1	2	47	4	45	98	10,7	Stabilisering
24		35	1	0	36	0	36	97	13,3	Stabilisering
25		58	1	5	64	8	59	98	8,1	Beherskelse
	KLASSESNIIT	57,8	1,3	0,6	59,7	1	59	98	8,5	Beherskelse

* = Den maksimale score er 108. R = Antal rigtige. F = Antal forkerte. O/U = Antal oversprungne/ufortolkelige.
 Pass. = Antal passerede (R + F + O/U). % O/U = Oversprungne/ufortolkelige i procent af passerede.
 Besv. = Antal besvarede (R+F). % R = Rigtige i procent af besvarede. Sek. = Sekunder per besvaret opgave.

Klasserapporten – Sætningslæseprøve 2 Marts 2017

(årgang: 16/17), Institut for skole og læring, Professionshøjskole Metropol

Læs denne rapport sammen med kapitel 6 (om fortolkning af resultater) i Vejledning til Sætningslæseprøve 1-2.

Klassens fordeling på kategorier

	Før-fasen	Erkendelse	Stabilisering	Beherskelse	Automatisering	Elitelæser
Antal (25)	0	0	12	10	3	0
Procent	0%	0%	48%	40%	12%	0%

Bilag 2 – Resultater af Læseflowtests

3.X Læseflow prætest 12/1-2017 og posttest 29/3-2017

Gruppe 1	Niveau	Ordfærdighed Præ	13 Ordfærdighed Post	13 Ordfærdelse Præ	3	6 Ordfærdelse Post	5	83%	6 Tekstforståelse Præ	0	10 Tekstforståelse Post	6	0%	10 lalt. Præ	5	17%	29 lalt. Post	23	79%	29 Fremgang	18	360%	Fremgang %
	1	2	15%	12	92%	3	50%	5	83%	0	0%	6	0%	60%	5	17%	23	79%	18	360%			
	1	1	8%	10	77%	4	67%	4	100%	0	0%	7	70%	70%	5	17%	23	79%	18	360%			
	1	3	23%	11	85%	5	83%	5	83%	3	30%	5	50%	50%	11	38%	21	72%	10	91%			
Olga	1	9	69%	12	92%	0	0%	6	100%	7	70%	9	90%	90%	16	55%	27	93%	11	69%			
	1	11	85%	11	85%	0	0%	2	33%	6	60%	6	60%	60%	17	59%	19	66%	2	12%			
Lulu	2	1	7%	3	20%	2	33%	4	67%	0	0%	4	40%	40%	3	10%	11	35%	8	267%			

Gruppe 2	Ordfærdighed Præ	15 Ordfærdighed Post	15 Ordfærdelse Præ	6 Ordfærdelse Post	6	100%	6 Tekstforståelse Præ	4	40%	10 Tekstforståelse Post	7	70%	10 lalt. Præ	11 <th>35% <th>31 lalt. Post</th> <th>23 <th>74% <th>31 <th>109%</th> </th></th></th></th>	35% <th>31 lalt. Post</th> <th>23 <th>74% <th>31 <th>109%</th> </th></th></th>	31 lalt. Post	23 <th>74% <th>31 <th>109%</th> </th></th>	74% <th>31 <th>109%</th> </th>	31 <th>109%</th>	109%
Louise	2	2	13%	10	67%	5	83%	6	100%	4	40%	7	70%	70%	11	35%	23	74%	12	109%
	2	2	13%	6	40%	4	67%	6	100%	6	60%	9	90%	90%	12	39%	21	68%	9	75%
	2	8	53%	10	67%	4	67%	6	100%	8	80%	9	90%	90%	20	65%	25	81%	5	25%
	2	6	40%	14	93%	4	67%	5	83%	10	100%	9	90%	90%	20	65%	28	90%	8	40%
	2	11	73%	11	73%	5	83%	6	100%	5	50%	9	90%	90%	21	68%	26	84%	5	24%
	2	12	80%	12	80%	5	83%	6	100%	5	50%	5	50%	50%	22	71%	23	74%	1	5%
	2	13	87%	14	93%	6	100%	6	100%	6	60%	9	90%	90%	25	81%	29	94%	4	16%
	2	9	60%	10	67%	5	83%	6	100%	10	100%	10	100%	100%	24	77%	26	84%	2	8%
	3	3	16%	14	74%	3	50%	5	83%	2	25%	8	100%	100%	8	24%	27	82%	19	238%
	3	4	21%	15	79%	5	83%	6	100%	2	25%	6	75%	75%	11	33%	27	82%	16	145%

Gruppe 3	Ordfærdighed Præ	19 Ordfærdighed Post	19 Ordfærdelse Præ	6 Ordfærdelse Post	6	100%	6 Tekstforståelse Præ	5 <th>50%</th> <th>8 Tekstforståelse Post</th> <th>5 <th>50%</th> <th>8 lalt. Præ</th> <th>21 <th>68%</th> <th>33 lalt. Post</th> <th>24 <th>77%</th> <th>33 <th>14%</th> </th></th></th></th>	50%	8 Tekstforståelse Post	5 <th>50%</th> <th>8 lalt. Præ</th> <th>21 <th>68%</th> <th>33 lalt. Post</th> <th>24 <th>77%</th> <th>33 <th>14%</th> </th></th></th>	50%	8 lalt. Præ	21 <th>68%</th> <th>33 lalt. Post</th> <th>24 <th>77%</th> <th>33 <th>14%</th> </th></th>	68%	33 lalt. Post	24 <th>77%</th> <th>33 <th>14%</th> </th>	77%	33 <th>14%</th>	14%
Viggo	2	10	67%	13	87%	6	100%	6	100%	5	50%	5	50%	50%	21	68%	24	77%	3	14%
	3	13	68%	14	74%	5	83%	6	100%	7	88%	7	88%	88%	22	67%	27	82%	5	23%
	3	14	74%	14	74%	4	67%	5	83%	4	50%	5	63%	63%	25	76%	24	73%	-1	-4%
Viola	3	18	95%	17	89%	5	83%	6	100%	2	25%	2	25%	25%	25	76%	25	76%	0	0%
	3	15	79%	18	95%	6	100%	6	100%	5	63%	8	100%	100%	26	79%	32	97%	6	23%
Sise	3	16	84%	18	95%	6	100%	6	100%	6	75%	7	88%	88%	28	85%	31	94%	3	11%
	3	16	84%	18	95%	6	100%	6	100%	8	100%	6	75%	75%	30	91%	30	91%	0	0%
	3	17	89%	17	89%	6	100%	6	100%	8	100%	8	100%	100%	31	94%	31	94%	0	0%

Total 439
 Beregnet fremgang
 Total 377%
 Gruppe 1 118%
 Gruppe 2 47%
 Gruppe 3 8%

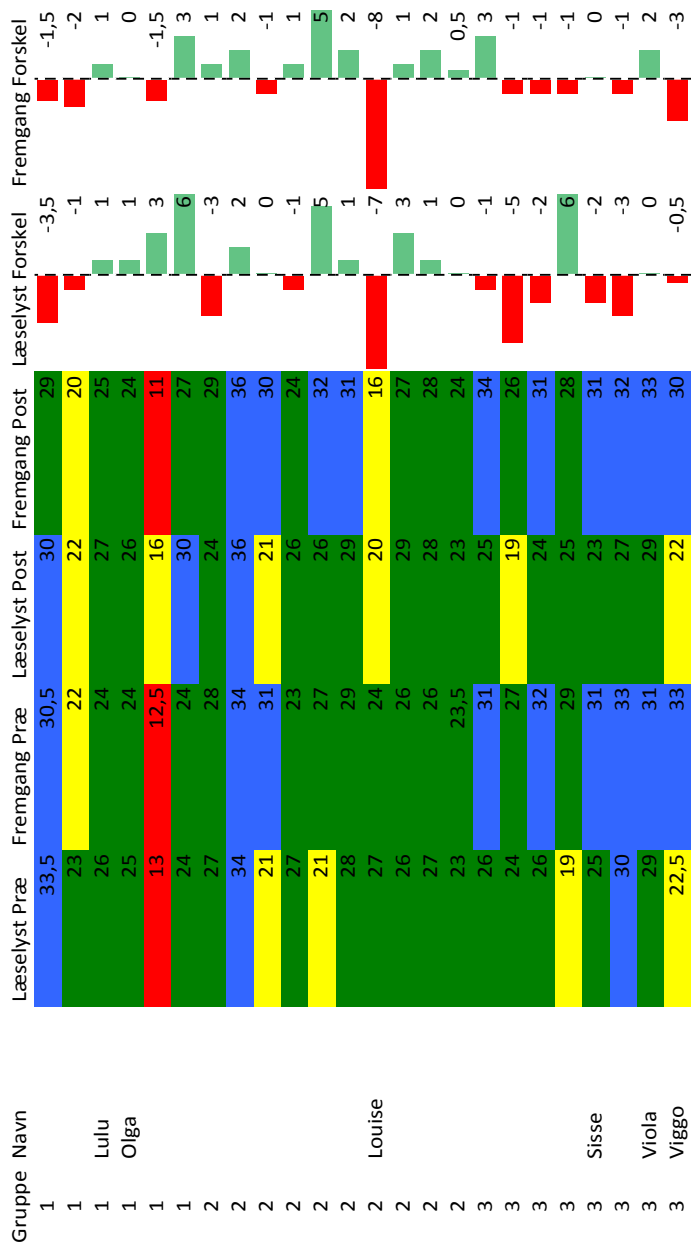
Bilag 3 – Spørgeskemaet

Evaluering af læselyst

Lyt til og læs disse udsagn - sæt et X ud for hvert	meget enig	enig	uenig	meget uenig
1. Jeg kan lide at læse hver dag.				
2. Jeg skal have hjælp, når jeg skal læse.				
3. Jeg kan lide at komme på biblioteket.				
4. Jeg kan lide at læse højt for klassen.				
5. Jeg læser ret hurtigt.				
6. Jeg kan lide at læse stille for mig selv.				
7. Jeg synes, det er let at læse.				
8. Jeg læser tydeligt, når jeg læser højt.				
9. Jeg kan lide at læse højt derhjemme.				
10. Jeg kan læse alle ordene korrekt.				
11. Jeg læser langsomt.				
12. Jeg synes, det er svært at læse.				
13. Jeg spørger om ord, der er svære at læse.				
14. Jeg synes, det er sjovt at læse.				
15. Jeg læser mange forskellige slags bøger.				
16. Jeg forstår det, jeg læser.				
17. Jeg kan godt lide at få læst op af en voksen.				
18. Jeg synes, det er kedeligt at læse.				

Bilag 4 – Resultater af spørgeskemaundersøgelse

3.X Læselest evaluering



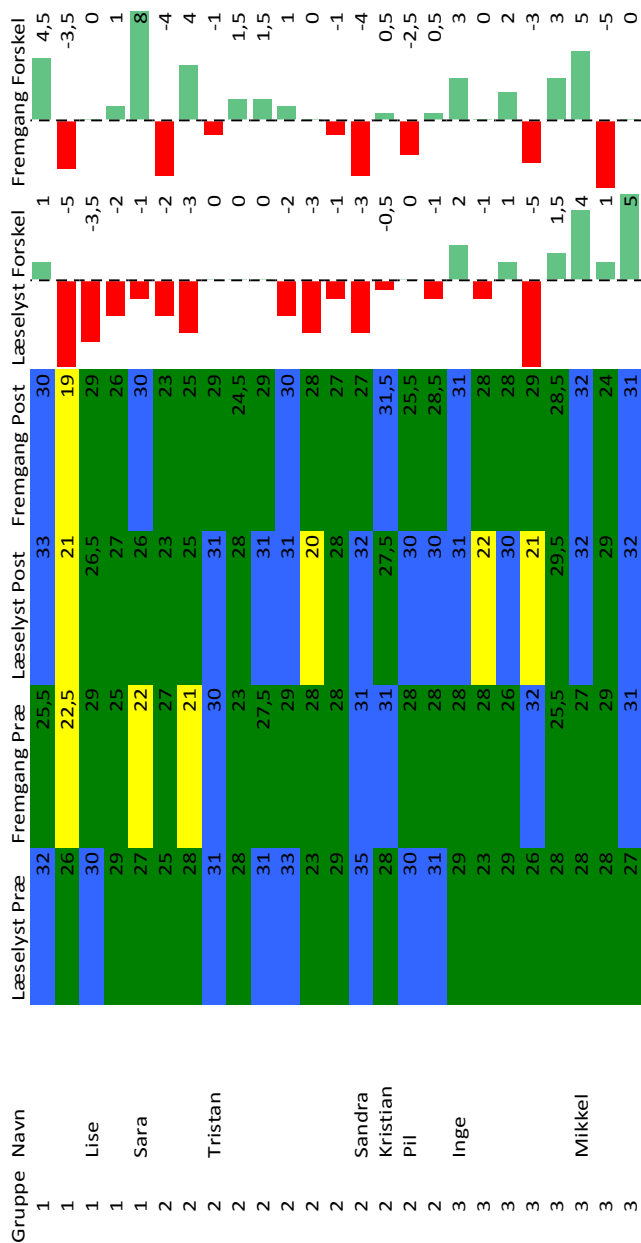
11 3 10 10 2 12

Negativ 9-15 Neutral 16-22 Positiv 23-29 Klart positiv 30-36

Klassen samlet:

Læselest Præ	1	4	16	3
Læselest Post	0	6	15	3
Fremgang Præ	1	1	13	9
Fremgang Post	1	2	11	10

3.Y Læselyst evaluering



14 - 0 - 7 8 - 4 - 13

Negativ 9-15 Neutral 16-22 Positiv 23-29 Klart positiv 30-36

Klassen samlet:

Læselyst Præ	0	0	0	8
Læselyst Post	0	4	10	11
Fremgang Præ	0	3	17	5
Fremgang Post	0	1	17	7

Bilag 5 – Spørgeguide Elevinterview

SPØRGEGUIDE LÆSEFLOW

Briefing inden:

- Vi søger viden til vores Bachelor - viden om jeres oplevelse af læseflow
- det tager ca. 45 minutter - vi kan godt holde pauser
- vigtigt at I siger det, I føler - vi vil rigtig gerne høre jeres ærlige mening - ikke det I tror, vi gerne vil høre
- vi optager, så vi kan huske, hvad I siger
- vi skriver ikke jeres navne ned i vores opgave
- Har I nogle spørgsmål?

Spørgsmål:

Hvordan synes I, det er at være med i læseflow?

Hvordan er det at arbejde sammen med en makker?

I har en fast makker, hvordan er det?

I har ikke en fast makker, hvordan er det?

Hvilken en af opgaverne kan I bedst lide?

Hvorfor det?

Hvilken en af opgaverne kan I mindst lide?

Hvorfor det?

(de samme spørgsmål til alle opgavetyper)

Er der noget I godt kan lide?

Er der noget I synes er svært?

Hvorfor?

Var der noget I havde lyst til at lave om, hvis I havde muligheden?

Hvad skulle det være og hvorfor?

Hvad synes I kendetegner en god læser - hvordan er man en god læser?

Hvis I tænker på nogle af de ting vi arbejder med i læseflow, er der så noget I godt kunne tænke jer at blive bedre til?

Er der nogle af jer, der synes, I har lært noget nyt imens I har lavet Læseflow?

Kan I komme med nogle eksempler?

Er der nogle af jer, der kan mærke at I er blevet bedre til at læse?

Hvordan kan I mærke det?

Hvordan har I det med at læse generelt?

Kan I godt lide at læse?

Hvor kan I bedst lide at læse (hjemme, i sofaen, i skolen, på værelset)

Læser I meget derhjemme?

Får I læst højt derhjemme?

Hvad kan I bedst lide at læse?

Debriefing

Tak for hjælpen

Vi skriver til jeres forældre og informere dem - tal gerne med dem om det derhjemme

Bilag 6 – Spørgeguide Fokusgruppeinterview

FOKUSGRUPPEINTERVIEW SPØRREGUIDE LÆSEFLOW

Briefing:

Hvad er vi interesseret i af viden
Hvad skal det bruges til
Tidshorisont – ca. 1 time.

Spørgsmål:

Selve læseflow projektet:

- hvad er jeres umiddelbare tanker om projektet?
- Om opgavetyperne?
- Om sværhedsgraden?
- Om niveaudelingen?
- Om læsemotivationen?
- Hvordan oplever I inklusionstanken i forhold til en samlet indsats for en hel klasse?
- Hvordan oplever I intentionen om, at der kun er 2 voksne til 3 niveauer?

Gruppe 1:

- I har siddet med gruppe 1 - intensiv undervisning - hvad er jeres oplevelse af, hvorvidt de rykker?
- Har det en betydning at lærere der har gruppe 1 har “udvidede kompetencer” i forhold til støtte af elever med læseudfordringer?.

Foreligge nogle resultater:

- Tror I, de har rykket sig?
- Overrasker resultaterne jer?
- Hvilken indflydelse tror I læseflow har på resultaterne?

Spørgsmål om elev-elevsamarbejdet:

- Ser I, at projektets organisering med elev-elevsamarbejde er fordrende for deres fordybelse/koncentration/flow? Hvorfor?
- Hvad tror I, elev-elevsamarbejdet har haft af betydning ift. at blive bedre flydende læsere?
- Hvordan oplever I elevernes samarbejde?
- Hvordan oplever I elevernes forhold til tekstforståelse generelt? / ift. tekstforståelsesopgaverne i Læseflow?
- Hvad skal til i udviklingen af elevernes tekstforståelse?
Hvad mener I om de selvstændige progressionsmålinger ift. elevernes læseselvbillende?

Læseundervisning generelt:

- Hvordan arbejdes der ellers med læsning / læseudvikling i 3. klasse?

Debriefing:

Takker for hjælpen
Hvad sker der nu
“bytning” af Hogrefe testresultater

Bilag 7 – Lydfiler

Henvisninger

1. Mikkel. Elevinterview nr. 3. Tid: 27:03 – 27:36
2. Mikkel. Elevinterview nr. 3. Tid: 21:05 – 21:38
3. Lærer. Fokusgruppeinterview. Tid: 7:25 – 7:57
4. Olga. Elevinterview nr. 1. Tid: 11:43 – 12:21
5. Viola. Elevinterview nr. 3. Tid: 04:30 – 05:04
6. Pil. Elevinterview nr. 2. Tid: 10:03 – 11:06
7. Mikkel. Elevinterview nr. 3. Tid: 06:37 – 07:21
8. Lærer. Fokusgruppeinterview. Tid: 24:50 – 25:33
9. Lise. Elevinterview nr. 1. Tid: 10:32 – 11:01
10. Sara. Elevinterview nr. 1. Tid: 01:18 – 01:43
11. Pil. Elevinterview nr. 2. Tid: 18:15 -18:24
12. Mikkel. Elevinterview nr. 3. Tid: 28:34 – 29:14
13. Lærer. Fokusgruppeinterview. Tid: 31:25 – 32:08
14. Olga. Elevinterview nr. 1. Tid: 05:30 – 06:11
15. Olga. Elevinterview nr. 1. Tid: 37:57 – 38:26
16. Lise. Elevinterview nr. 1. Tid: 20:31 – 20:54

Link:

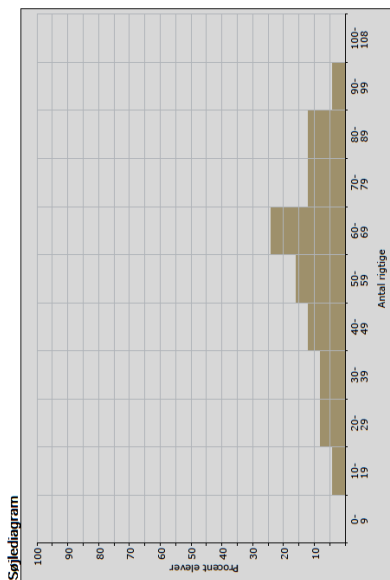
Link til elevinterview 1 : <https://dreambroker.com/channel/m8dc2er0/07dpmf9p>

Link til elevinterview 2 : <https://dreambroker.com/channel/m8dc2er0/uv2n2sti>

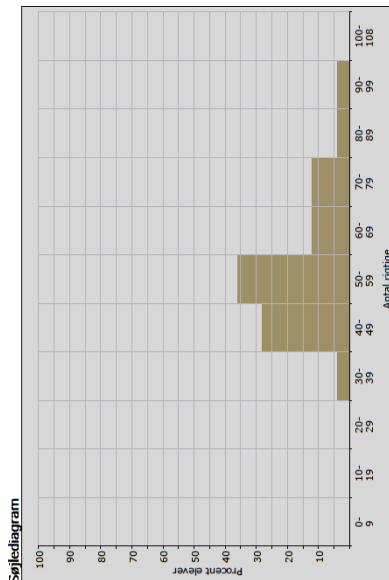
Link til elevinterview 3 : <https://dreambroker.com/channel/m8dc2er0/7211qmgz>

Link til fokusgruppeinterview : <https://dreambroker.com/channel/m8dc2er0/oi3nem7c>

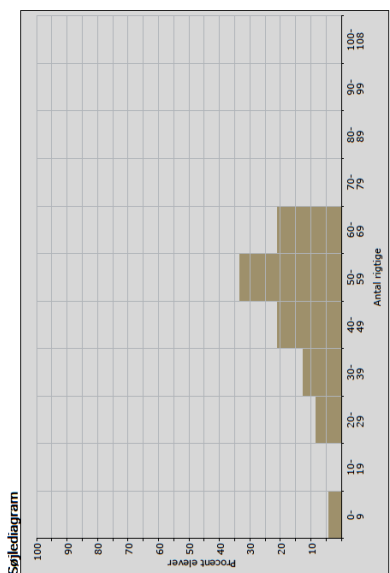
Bilag 8 – Søjlediagrammer fra Sætningslæseprøve 2



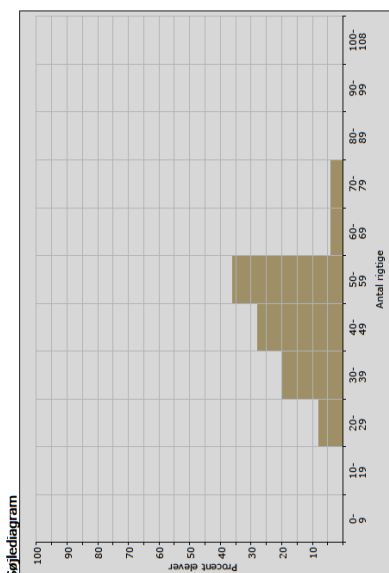
3.X præ



3.Y præ



3.X post



3.Y post