

L. C. Ehris interaktive læsemodel

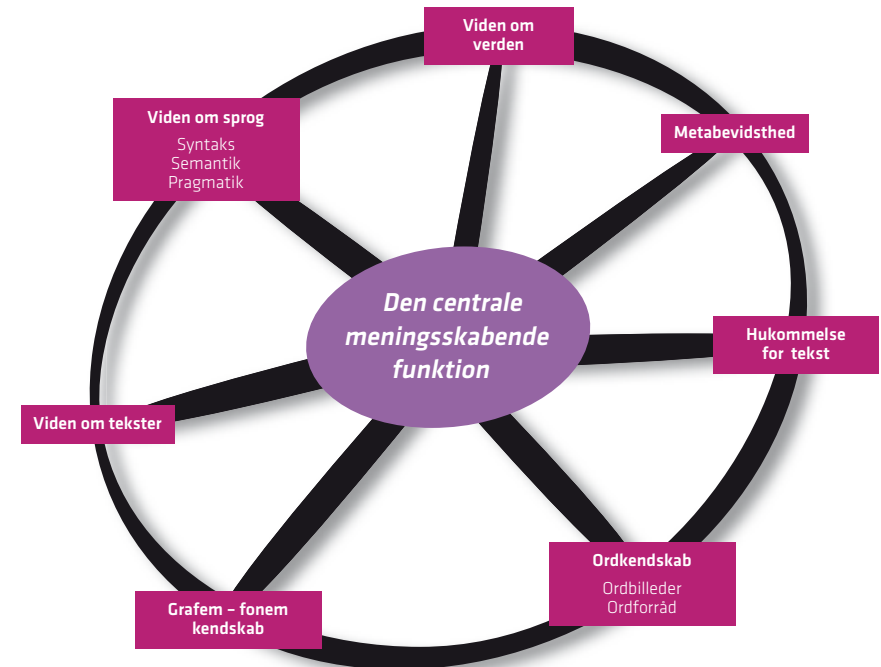
- et perspektiv
på læseproces
og læse-
evaluering

Artiklen indeholder en grundlæggende introduktion til den benyttede analysetilgang til læseevalueringsmaterialer for folkeskolens mellem- og overbygning. Her redegøres der nærmere for Linea C. Ehris læsemodel og den forståelse af læseprocessens mange aspekter og videnformer, hun beskriver i denne model. Der afsluttes med en redegørelse for centrale spørgsmål, som trods analyserne stadig ikke kan besvares uden inddragelse af andre undersøgelsesformer.

Målet for artiklerne i tidsskriftet vil være at give et indblik i de problemstillinger, der opstår, når man evaluerer læsning i folkeskolen med standardiserede test. Artiklerne vil indeholde konkrete analyser af nogle af de mest benyttede prøve- og testmaterialer til folkeskolens mellem- og ældste trin. Med dette udgangspunkt vil forfatterne problematisere og diskutere det forhold, at vi i dagens folkeskole tilrettelægger evalueringsskemaer, der som konsekvens af evalueringens form ikke vil kunne beskrive centrale processer og mål for elevernes læsefaglige udvikling. Artiklerne vil afslutningsvis pege på, at løbende og systematiske læseevalueringsprocesser må og skal supplere de mere standardiserede eller nationale læsetest.

Bag artiklernes tilgang og forståelse af læsning ligger et læsesynspunkt, der er grundlæggende inspireret af Linea C. Ehris interaktive læsemodel (præsenteret i bl.a. Brudholm 2005).¹ I Ehris model er læsning forstået som en kompleks proces, hvor flere delprocesser og vidensformer indgår som aktive elementer i en helhed. Modellen angiver nogle centrale proceselementer, som eleverne skal udvikle og magte for at blive meningsfølsomme læsere.

¹ Merethe Brudholm: Læseforståelse, Gyldendal Undervisning 2005



Marianne Corfitsen
Lektor ved læreruddannelsen,
Professionshøjskolen
University College Nordjylland.
Uddannelse: cand. mag
i dansk, sprogpsykologi,
psykologi og har enkeltfag i
evaluering af læreprocesser.

Anders Graversen
Lektor og praktikleder ved læreruddannelsen, deltager i masteruddannelse
i læse- og skriveidaktik og kompetenceteam i læsning ved Professions-
højskolen University College Nordjylland.
Uddannelse: Læreruddannet, undervist i lilleskole og i folkeskolen og Cand.
mag i nordisk litteratur.

Linea C. Ehri, der er amerikansk læseforsker, præsenterer sin læsemodel i artiklen: *The Emergence of Word Reading in Beginning Reading (1995)*² og benytter her modellen til at vise de processer og videnbaser, som hun finder aktive i en samtidig processering under læsningen af tekst. Modellen skal forstås således, at den meningskabende proces er den centrale under læsningen, men at de øvrige elementer i modellen er nødvendige kilder af information, som skaber baggrund for læserens aktive genkendelse, forståelse og fortolkning af teksten.

² Ehri, Linea: *The Emergence of Word Reading in Beginning Reading in Pamela Owen and Peter Purnfrey: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers - Volume 1, The Falmer Press (1995)*

Vi ser modellen således, at den fra den tidligste læseundervisning i førskolen og til den afsluttende læseundervisning i folkeskolens ældste klasser kan danne baggrund og ramme for den undervisning og de evalueringsskemaer, som tilrettelægges omkring elevernes læseudvikling.

Modellen viser, at eleverne må udvikle sig på mange forskellige viden- og kundskabsområder for at blive gode og kompetente læsere, og at læsning ikke kan reduceres til at indbefatte nogle få og enkle processer. Det betyder også, at eleverne for at udvikle deres læsefærdighed og læseforståelse igennem skoleforløbet skal undervises, udfordres, udvikles og evalueres

i forhold til alle områder i Ehris læsemodel. Således i forhold til *grafem-fonem-kendskabet*, *ordkendskabet*, *hukommelse for tekst*, *viden om sprog*, *viden om tekster*, *viden om verden* og *metabevidsthed om læsning*.

Det følgende vil være en nærmere gennemgang af Ehris læsemodel med særlig fokus på læseudvikling på mellem- og overbygningen.

Grafem-fonem-kendskabet

Kendskabet til relationen mellem det talte sprogs enkelte lyde og bogstaverne er en central viden for læseren. Læseren skal kende til, at der ud fra det talte sprog kan identificeres enkelte lyde, og at disse igen kan symboliseres i form af bogstaverne. Tilsvarende skal læseren under læsningen kunne foretage den modsatte proces, således at skriftsprogets enkelte bogstaver kan genkendes og tilknyttes enkeltlyde, som igen skal og kan sammensættes til egentlige sproglige helheder i ordene. På et vist niveau i udviklingen skal læseren tillige kende til afvigelser fra dette enkle lydprincip for at kunne læse mere komplekse og ikke lydrette ord.

Ordkendskab

Ordkendskabet både i form af læserens ordforråd og læserens kendte ordbilledberedskab er vigtige elementer i læseprocessen. Under læseprocessen benytter læseren grundlæggende det talte sprog som baggrund for læsningen. I lyderingsprocessen bliver det afgørende, at læseren har et ordforråd, der dækker ordene i den tekst, som læses. Læseren vil undervejs i læsningen benytte dette ordkendskab til at sammenligne det lydbillede, som han finder i lyderingsprocessen med de kendte ord. Tilsvarende vil læseren undervejs i læseudviklingen langsomt tilegne sig flere og flere kendte og skrevne ordbilleder, som kan aktiveres mere direkte under læsningen og dermed gøre afkodningen mere flydende og hurtig.

Hukommelse for tekst

For at kunne læse godt og funktionelt skal det læste kunne bearbejdes og organiseres på en hensigtsmæssig måde i læserens bevidsthed. Det betyder, at såvel

kort- og langtidshukommelse er væsentlige elementer i læseprocessen, således at læseren kan sammenstykke og bearbejde det læste til et sammenhængende hele. Det læste skal kunne fastholdes, genkaldes og genaktualiseres i relation til en given kontekst og til senere læsesituationer. Gennem processen dannes ord og betydningsfølger, der samlet set skaber en bestemt forståelse. På mellemtrinnet og i overbygningen er den læsetekniske bearbejdning en delvist automatiseret proces. Men der er behov for at udvikle elevernes strategier og hukommelse for bearbejdning og etablering af sammenhænge under læseprocessen. Evnen til at fastholde det læste og under læsningen danne relevante indre billeder og sammenhænge (inferens) er tilsvarende vigtigt på klassetrinene.

Viden om sprog

I forhold til elevens fortsatte sprogudvikling vil der på mellem- og ældste trin være behov for en fortsat udvikling og udvidelse af sprog og ordforråd.

Sprogudviklingen vil betyde en udvikling af kendskab og brug af sproget i mange forskellige situationer og kræve viden og bevidsthed om pragmatisk (hvornår bruges hvilket sprog), syntaktisk (hvordan er skriftsproglige helheder opbygget) og ortografisk (ordenes opbygning) viden om sproget. Ved at læse mange tekster og møde orddannelser og sprogformer i et varieret omfang vil eleverne gennem egenlæsning og undervisning udvikle og nuancere deres forståelse af ordenes betydningsstrukturer. De vil således forstå, at ords betydning ofte er mere end den blotte og umiddelbart grundbetydning, men også er funderet i den betydning, som de semantiske medbetydninger bibringer ordets kvalitet. Et eksempel er f.eks., at ordene hest, øg og ganger basalt set betyder det samme, men har forskellige medbetydninger.

Viden om tekster

Læseren må udvikle en stor bredde i sit kendskab til forskellige genrer og opleve, at sprogforståelse og genrekendskab kvalificeres gennem mange forskellige læseoplevelser. Ved at opbygge forskellige genreforventninger og genreskemaer under læsningen bliver

læserens tilgang og strategier i forhold til forskellige tekster mere og mere kvalificeret og bevidst funderet i den viden om tekster, som læseren tilegner sig igennem læseudviklingen. Særligt i forhold til sagprosa vil der typisk opstå behov for at udvikle mere genre-specifikke læse- og forståelsesstrategier, fordi disse tekster i særdeleshed er præget af at være begrundet i en bestemt kommunikationssituation med en mere sparsom, men præcis faglig kommunikationsform. Men også i forhold til fiktive tekster skal læserens tilgange og fortolkningsprocesser udvikles og kvalificeres, for at læseren fortsat udvikler sin fiktionsskompetence og genreforventning.

Viden om verden

Læsernes viden om verden og den forforståelse, som læserne møder teksterne med, er afgørende for det udbytte, som de får ved læsningen af tekster. Meget af den viden, som læseren kan benytte og har behov for under læseprocessen, er viden, som er opbygget gennem tidligere læsning, men det er også centralt, at læseren i læseprocessen kan aktivere og aktualisere erfaringer og viden tilegnet uden for læsningen. På mellem- og ældste trin er elevernes videnhorisont større og bredere end i tidligere læseudviklingsfaser, tilsvarende vil læsematerialet gradvist blive mere krævende, derfor vil der især på disse klassetrin opstå et stigende behov for, at eleverne kan aktivere og benytte tidligere erfaringer (læseerfaringer og livserfaringer) aktivt under læseprocessen. De vil ofte have behov for at kunne danne indre forestillingsbilleder og drage slutninger og fortolkninger på baggrund af mødet med tekstens bevidsthedsunivers og egne livserfaringer og læserfaring.

Metabevidsthed

For at blive en sikker og god læser og fortsat kunne udvikle sin læsning skal eleverne på mellemtrinnet og i overbygningen gradvist udvikle en større og stærkere bevidsthed om egen læseproces. Ved at kunne bestemme og vurdere egen læseproces eller blot de strategier, som er mulige at benytte i forhold til en given tekst, vil eleverne blive bevidste om de udviklingspotentialer, som der er for deres egen læseudvikling.

Erfaringen viser, at mange elever ikke umiddelbart er så bevidste om deres egen læsning. Derfor er det vigtigt i undervisningen at hjælpe eleverne til at blive mere opmærksomme på egen læseproces og også på de udviklingsbehov, den enkelte har.

Analysen af læsetest

L. C. Ehris læsemodel er ikke formuleret og udformet med henblik på at danne grundlag for at vurdere læse-evalueringmateriale. Derfor har vi i analyserne skullet omsætte modellen til en brugbar analysetilgang. Det har betydet, at delprocesser i læsemodellen ikke i alle tilfælde har været lige relevante at inddrage. Men grundlæggende har gruppen fundet det frugtbart at benytte elementerne i læsemodellen som udgangspunkt for en beskrivelse og analyse af evalueringsmaterialernes bredde og dybde.

Vi har gennem artiklerne, som nævnt, valgt at sætte fokus på læsetest på mellemtrinnet og sluttrinnet. Det er der flere grunde til. For det første er det især på mellemtrinnet og overbygningen at det mere brede syn på læsning og læseevaluering har sin største berettigelse, fordi eleverne særligt her har behov for at udvikle deres læsning videre end den blotte afkodning, og for det andet er det ofte, når eleverne når til mellemtrinnet, at der synliggøres nogle mere komplekse læseproblemer, som testene måske ikke i tilstrækkelig grad afdækker. Derfor er det relevant på disse klassetrin at spørge til, hvorvidt testene tester det, de tror, de tester?

Vi har anvendt L.C. Ehris interaktive model for læsning, fordi den ser læsningen som en kompleks proces. En anden metode, der anvendes i artiklerne (særligt i analysen af LæS5), er en tekstnær sproglig analyse inspireret af Lettallet,³ fordi denne analyse udover meningslængde og lange ord har de tekstlige parametre som omdrejningspunkt. Denne tilgang understøtter L.C. Ehris model derved, at vi gennem analysen kan synliggøre de læseforudsætninger, der fordres af læseren for at læse og besvare testmaterialerne.

³ Lis Pøhler: *Folkeskolen 7/11 200*

Struktur og nogle centrale spørgsmål i analyserne

I det komplekse felt, som læsning udgør, ser vi på processen inden for de tre følgende felter:

Test. Hvad siger testene selv, de tester

Ganske kort beskriver vi, hvad testmaterialets lærerhenvendelse udtrykker om sit læsesyn, testsyn og hensigt med testen.

Tekst. Hvordan er testene opbygget

Ordnes semantiske betydning og teksternes kompleksitet i form af forfelt, sammenbindinger og modaliteter? Hvilken ideal-/modellæser forudsætter testene. Er teksten valgt i forhold til det, der testes i? (dvs. kan testmålet opfyldes). Er teksten valgt i forhold til elevgruppen?

Elev. Hvordan læser den faktiske elev teksten?

Hvilke hypoteser herom kan der opstilles på baggrund af analyser af mål og tekst?

I feltet mellem de tre niveauer Test – Tekst – Elev rejser der sig flere spørgsmål, end vi besvarer. De materialer, vi analyserer, måler primært for læsehastighed og -rigtighed. Disse to parametre vil være afgørende for at score højt. Men er det den eneste måde at teste læsning på? Når vi i stigende grad bliver bevidste om, at læseformålet styrer læsestrategien, må det være relevant at spørge, hvilke formål der er med læsning, og hvad der er den bedste test til at teste netop dette. I hvilke sammenhænge læser vi f.eks. for rigtighed og hastighed, hvornår læser vi for overblik og sammenhæng, hvornår for kun en bestemt oplysning. Det vil imidlertid kræve empiriske test, kvalitative interviews og en tæt observation af eleverne, mens de tager testene. Det er desværre ikke inden for vores mulighed, men et interessant sted at gå videre.

Når vi vælger den meget tekstnære beskrivelse og analyse af teksterne, er det, fordi vi derigennem mener at kunne sige noget afgørende for forståelsen af læsetestene. Det ser ud, som om de forståelsesmæssige problemer knytter an til den såkaldte kultursvage læsegruppe, herunder de tosprogede, som får samme

læseproblemer omkring mellemtrinnet og overbygningen (Chall 1990). Vores analysemetode peger på nogle sproglige og forståelsesmæssige problemer, som ikke afdækkes, hvis testen kun måler rigtighed og hastighed. Centrale spørgsmål i forhold til vores projekt er, om teksternes sproglige kompleksitet får indflydelse på børns læseforståelse. Er der centrale processer i læsningen, som ikke afdækkes gennem testene? Har alle børn samme slags forståelsesmæssige læsevanskeligheder? Og giver tekstlig kompleksitet nødvendigvis forståelsesmæssige problemer? I forbindelse med læsetestene har eleverne desuden hver deres dagsorden: Indstilling til test, rutine i test, strategier for test, selvforståelse for sig selv som læser. Dette er efter vores skøn parametre, som spiller ind ved elevernes løsning af test, men elementer, som dog er svære at analysere ud fra testmaterialerne alene.

Litteraturliste

Brudholm, Merethe:
Læseforståelse, Gyldendal Undervisning 2005.

Ehri, Linea:
The Emergence of Word Reading in Beginning Reading in Pamela Owen and Peter Pufrey: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers – Volume 1, The Falmer Press (1995).

I love my daddy
because he give
me a good ejuk ashun

409 sider: 8

Nanette Newman: LOTS OF LOVE, Collins (1974).