

Hørings svar til Forenklede Fælles Mål Dansk

Lektor Lene Storgaard Brok, Nationalt Videncenter for Læsning og professionshøjskolen UCC

Lærer og læsevejleder Henriette Langkjær, BillundSkolen, medlem af Dansk lærerforeningens Bestyrelse

Lektor Jeppe Bundsgaard, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Vi er de tre forsker- og lærermedlemmer af den arbejdsgruppe, der har udarbejdet forslag til Forenklede Fælles Mål for danskfaget. Vi har valgt at give dette åbne høringssvar til de offentliggjorte Forenklede Fælles Mål for dansk, fordi det forslag, der nu er i høring, på nogle meget centrale punkter er ændret af ministeriets embedsmænd efter samråd med forskere uden for arbejdsgruppen. I dette høringssvar vil vi opsummere vores kritik af ændringerne, forklare, hvad vi anser for styrkerne ved det samlede forslag, og gennemgå de ændringer, der er foretaget, og forklare hvorfor det er en forringelse af målene og vil føre til et ringere læringsudbytte for eleverne.

Arbejdsgruppens forslag til læseområdet havde grundlag i en bred vifte af både traditionel og nyere forskning om læsning. Forslaget tog udgangspunkt, i at læsning er meget komplekse psykiske processer, som kræver forberedelse, øvelse og arbejde med læsning i mange sammenhænge. Vi tog udgangspunkt i undersøgelser af, hvad en typisk læser skal kunne læse – ikke blot på papir, men også på nettet og i andre nye teksttyper, og vi tog hensyn til betydningen af at kunne gennemskue de ofte meget komplekse kommunikationssituationer, man møder i et moderne samfund. Endelig tog vi udgangspunkt i viden om væsentligheden af at udvikle læsestrategier og strategier til at løse udfordringer under læsning, og vi havde fokus på vigtigheden af elevens arbejde med teksten og af at skabe forståelse gennem bearbejdning og kommunikation.

Ændringerne, der er indført, består i erstatning af tre søjler af færdigheds- og vidensmål i kompetenceområdet, der vedrører læsning. De tre søjler hed før ”læs”, ”forstå” og ”sammenfat” og kaldes nu ”afkodning”, ”ordforståelse” og ”tekstforståelse”. Denne ændring giver sig udtryk i grundlæggende forandringer af det oprindelige forslag til mål. De forskere, der er indkaldt til at bistå ministeriet med ændringer i arbejdsgruppens forslag til mål, repræsenterer en traditionel tilgang til læsning i form af en opfattelse af, at læsning kan beskrives som afkodning x sprogforståelse, og de bygger primært på en psykolingvistisk forskningsretning. Dette er én blandt flere ganske forskelligartede forståelser af, hvad læsning er, og tilgange til, hvordan læsning kan undersøges. Den traditionelle tilgang udgør globalt og nationalt en vigende gruppe. Nyere tilgange til læseområdet påpeger, at de tekniske aspekter af læsning ikke kan reduceres til afkodning og forståelse, og de påviser, hvordan det at kunne læse er meget mere end at kunne omsætte skrift mekanisk til lyd og sammenholde det med sprogforståelse til læseforståelse.

Et sådant nyere læsesyn kommer fx til udtryk i internationale undersøgelser som PIRLS og i endnu højere grad i PISA, som undersøger læsekompetencer, der helt kort formuleret forstås som at finde og uddrage informationer, at sammenkæde og fortolke informationer, at reflektere over og vurdere informationer. Danske elever klarer sig forholdsvis godt på det laveste niveau, at finde og uddrage informationer, mens det går dårligere for dem på de to højere og mere komplicerede niveauer. PISA er formuleret med henblik på test. Læseforskere der ikke arbejder med henblik på test, har

formuleret endnu mere sofistikerede og nuancerede beskrivelser af, hvad læsning er. Inden for læseundervisningsforskningen har man desuden gennem de senere år påvist, hvordan undervisning i læsning er meget mere end blot træning af omsætning af skrift til lyd, og man har vist, hvordan elever lærer at læse på mange forskellige måder. En sådan tilgang til læsning gennemsyrrer de læseplaner, som er udviklet i Ontario, den canadiske stat som har haft stor fremgang i læringsresultater for eleverne, og som har fungeret som inspiration for arbejdet med masteren for de Forenklede Fælles Mål.

Arbejdsgruppens forslag til læseområdet byggede på en beslutning om at både lærere, der støttede sig til en traditionel læsetilgang, og lærere, der havde orienteret sig mod de nyere tilgange, skulle kunne finde sig til rette.

Opgaven til arbejdsgruppen og løsningen af den

I det følgende udfolder vi baggrunden for arbejdsgruppens forslag og begrundelsen for kritikken af det nuværende forslag fra ministeriets side.

Opgaven til arbejdsgruppen lød at de bestående Fælles Mål fra 2009 skulle forenkles gennem overførsel til en ny kompetenceorienteret ramme, samtidig med at der skulle ske en opprioritering af it-relaterede mål, fokus på innovation og entreprenørskab og fokus på sproglig bevidsthed. Vi valgte at løse denne opgave ved at analysere, hvordan de begreber og metoder, der er udviklet inden for danskfagets område, kunne bidrage til at eleverne udvikler kompetencer, de kan anvende i deres liv som borger, arbejder og person i sociale sammenhænge. Det førte til, at vi formulerede fire kompetenceområder som efter forhandlinger med ministeriet fik navnene *Kommunikation*, *Læsning*, *Fremstilling* og *Fortolkning*. Området *Læsning* kaldte vi oprindeligt *Forståelse* for at understrege at det at læse i et moderne samfund, er en meget kompleks kompetence. Vi skal ikke alene læse skrevne tekster på bogsider, men tekster, der integrerer billeder, grafiske illustrationer, modeller, ikoner, lyd og ikke mindst aktive links til andre tekster. Man kalder sådanne tekster multimodale tekster, fordi de indeholder flere modaliteter (skrift, billede, ikon, tale osv.).

I forhold til tre af områderne blev det klart for os at kompetencen består i at kunne gennemføre en række delprocesser, som til sammen udgør kompetencen. Når man skriver eller fremstiller andre typer af tekster (powerpointpræsentationer, dokumentarfilm osv.), er det således en proces, som kræver, at man kan forberede sig fra ide over planlægning til indsamling og tilrettelæggelse af stof, at man kan fremstille udkast og modtage respons på disse, at man kan læse korrektur, og ikke mindst at man kan præsentere og evaluere sit produkt. Vi formulerede derfor læringsmål, som viste denne proces.

På samme måde kunne vi iagttage en proces i det område vi kaldte *Fortolkning*. *Fortolkning* er det område man ofte forbinder med danskfagets erkendelses- og dannelsesmæssige perspektiver. Her fik vi tydeliggjort hvordan arbejdet med litteratur og andre æstetiske tekster består i overvejelser over livsrelaterede spørgsmål, fx om hvorfor vi er i verden, hvad og hvem vi er, hvordan andre oplever verden, og hvad meningen med det hele er.

Området kommunikation beskriver ikke på samme måde en proces, men angiver perspektiver på vores sproglige og sociale omgang med hinanden. Inden for kommunikation fik vi bl.a. som ønsket fra opdragsgiver indføj et særligt fokus på informationsteknologi og dets betydning for vores liv,

og vi fik placeret det nordiske perspektiv i en mere tydelig sammenhæng med kulturel udveksling og forståelse.

Arbejdsgruppens forslag til Læsning

Endelig var der læseområdet, som med rette har haft en stor opmærksomhed både fra fagets udøvere og fra omgivelserne. Vi lagde vægten på at integrere de mange nye udfordringer, læsere har i det moderne samfund, og tog udgangspunkt i undersøgelser af, hvad en typisk læser skal kunne læse på nettet og i andre nye teksttyper, og vi forsøgte at klargøre betydningen af at kunne gennemskue de ofte meget komplekse kommunikationssituationer, man møder som læser.

Vi lagde naturligvis også stor vægt på det, man kan kalde de ”tekniske” sider af læseudfordringen. Det vil sige det at kunne omsætte tegn på papir til ord og sætte dem sammen i en sammenhængende forståelse af teksten og kunne forstå hvad den samlede tekst betyder i sammenhængen. Hele tiden med opmærksomhed på, at tekster i dag ikke længere blot er løbende tekst fra venstre mod højre, oven fra og ned, men ofte består af flere forskellige modaliteter. Desuden gjorde vi i arbejdet meget ud af at inddrage den viden, forskningen har frembragt om væsentligheden af at kunne monitorere sin egen læseproces og forholde sig til, hvordan en tekst skal læses forskelligt i forskellige sammenhænge. Der har således over de senere år været et stærkt og nødvendigt forøget fokus på faglig læsning, altså at tekster læses forskelligt i forskellige faglige sammenhænge.

Ligesom i omgivelserne var der i gruppen meget klare holdninger og holdningsforskelle til stede, og det gjorde at læseområdet var genstand for lange diskussioner og forhandlinger, også efter at de havde været fremlagt for forligspartierne og andre interessenter. Til slut kunne en enig arbejdsgruppe fremlægge et forslag til den endelige politiske behandling. Der er således tale om et meget gennearbejdet og balanceret forslag til mål for læseområdet.

For at sætte det følgende i perspektiv gengiver vi her det forslag til mål for læseområdet, som arbejdsgruppen i enighed indleverede d. 9. april 2014.

| Kompetencemål | | Læsning | | | | | | | | | | | | |
|---------------|---|--|--|--|--|---|---|--|---|---|--|--|---|--|
| | | Faser | Find tekst | | Forbered læsning | | Læs | | Forstå | | Sammenfat | | Sæt i sammenhæng | |
| 1.-2. klasse | Eleven kan læse enkle tekster og bruge dem i hverdagsammenhænge | 1. | Eleven kan vælge en tekst ud fra et mindre udvalg | Eleven har viden om teksters sværhedsgrad | Eleven kan forberede læsning gennem samtale i klassen | Eleven har viden om måder til at skabe forforståelse | Eleven kan anvende enkle læsestrategier | Eleven har viden om enkle læsestrategier | Eleven kan samtale om teksters indhold | Eleven har viden om indholdselementer i fortællende og informerende tekster | Eleven kan genfortælle eller følge tekstens anvisninger | Eleven har viden om genfortælling og instruktion | Eleven kan forbinde tekstens emne med egen viden, erfaring og ideer | Eleven har viden om samspil mellem tekst og læser |
| | | 2. | Eleven kan finde tekster ved at navigere på alderstilpassede hjemmesider | Eleven har viden om sideopbygning på hjemmesider | Eleven kan anvende enkle forlæsestrategier | Eleven har viden om enkle forlæsestrategier | Eleven kan læse alderssvarende tekster flydende | Eleven har viden om ord og sætningers opbygning og betydning | Eleven kan udlede det vigtigste i teksten | Eleven har viden om nøgleord og tekststruktur | Eleven kan samtale om tekstens udsagn og anvisninger | Eleven har viden om enkle teksters formål | Eleven kan forholde sig til tekstens emne | Eleven har viden om enkle refleksionsopgørelser |
| 3.-4. klasse | Eleven kan læse multimodale tekster med henblik på oplevelse og faglig viden | Find tekst | | Forbered læsning | | Læs | | Forstå | | Sammenfat | | Sæt i sammenhæng | | |
| | | 1. | Eleven kan navigere ud fra søgespørgsmål på alderssvarende hjemmesider og på biblioteket | Eleven har viden om hjemmesiders struktur | Eleven kan strukturere sin baggrundsviden | Eleven har viden om metoder til strukturering af viden | Eleven kan stillelæse tekster om velkendte emner med tilpas hastighed og god forståelse | Eleven har viden om egne læsekompetencer | Eleven kan forestille sig tekstens situationer og sammenhænge | Eleven har viden om tekstforløb og årsagssammenhænge | Eleven kan gengive tekstens indhold i visuel form | Eleven har viden om visualiseringsformer | Eleven kan bruge teksten som inspirationskilde til oplevelser og faglig viden | Eleven har viden om måder at få inspiration på |
| 2. | Eleven kan vurdere hjemmesiders relevans i forhold til søgespørgsmål | Eleven har viden om enkle kildekritiske metoder på internettet | Eleven kan formulere enkle læseformål | Eleven har viden om oplevelseslæsning og faglig læsning | Eleven kan læse faglige tekster | Eleven har viden om læseforståelsesstrategier til multimodale tekster | Eleven kan opklare læseforståelsesproblemer | Eleven har viden om metoder til håndtering af læseforståelsesproblemer | Eleven kan sammenfatte tekstens hovedideer | Eleven har viden om referat og resume | Eleven kan samtale om teksters budskaber | Eleven har viden om teksters påvirkende funktion | Eleven har viden om teksters påvirkende funktion | |
| 5.-6. klasse | Eleven kan læse og forholde sig til tekster i faglige og offentlige sammenhænge | Find tekst | | Forbered læsning | | Læs | | Forstå | | Sammenfat | | Sæt i sammenhæng | | |
| | | 1. | Eleven kan vurdere relevans af søgeresultater på søgeresultatsider | Eleven har viden om søgerelaterede læsestrategier | Eleven kan orientere sig i tekstens dele | Eleven har viden om rubrikker, billeder, diagrammer og grafik | Eleven kan fokusere på relevante dele af teksten i forhold til læseformål | Eleven har viden om fokuspædagogik | Eleven kan strukturere det læste | Eleven har viden om redskaber til at strukturere tekstens indhold | Eleven kan sammenfatte sin forståelse fra flere tekster | Eleven har viden om metoder til at sammenholde og nuancere tekstforståelse | Eleven kan vurdere teksters perspektiv på et emne | Eleven har viden om metoder til sammenligning af teksters perspektiver |
| 2. | Eleven kan gennemføre billed- og fuldttekstsøgning | Eleven har viden om teknikker til billed- og fuldttekstsøgning | Eleven kan sammenholde teksters formål og indhold med læseformål | Eleven har viden om teksters formål og om læseformål | Eleven kan læse med bevidsthed om eget udbytte | Eleven har viden om metoder til at løse læseudfordringer | Eleven kan analysere sammenhænge mellem teksters genre, sprog, indhold og situation | Eleven har viden om genretæk, teksttype, sprog og kommunikationssituation | Eleven kan sætte tekster ind i sammenhæng | Eleven har viden om sammenhæng mellem tekst og kontekst | Eleven kan vurdere teksters anvendelighed | Eleven har viden om kriterier for teksters anvendelighed | | |
| 7.-9. klasse | Eleven kan læse og diskutere teksters betydning i deres kontekst | Find tekst | | Forbered læsning | | Læs | | Forstå | | Sammenfat | | Sæt i sammenhæng | | |
| | | 1. | Eleven kan kildekritisk vurdere bruger- og ekspertproduceret indhold | Eleven har viden om afsenderforhold og genrer på internettet | Eleven kan vurdere tekstens afsender og målgruppe | Eleven har viden om afsenderforhold og målgruppe | Eleven kan læse omfangsrige tekster | Eleven har viden om omfangsrige teksters struktur | Eleven kan identificere teksters virkemidler | Eleven har viden om analysebegreber | Eleven kan udpege teksters intention | Eleven har viden om tekstformål | Eleven kan vurdere fagteksters kvalitet | Eleven har viden om kriterier for fagteksters kvalitet |
| | | 2. | Eleven kan planlægge og gennemføre faser i informationssøgning | Eleven har viden om faser i informationssøgning | Eleven kan skaffe sig overblik over multimodale teksters opbygning | Eleven har viden om genretæk og multimodalitet | Eleven kan læse komplekse tekster | Eleven har viden om grafiske modeller, fortælle- og informationsstrukturer og informationstæthed | Eleven kan forstå formelle tekster | Eleven har viden om sprogbrug og genretæk ved formelle genrer | Eleven kan illustrere komplekse teksters situationer og forløb | Eleven har viden om metoder til afdækning af situationer og forløb | Eleven kan diskutere mulige udfald af situationer beskrevet i tekster | Eleven har viden om metoder til opstilling af scenarier |
| 3. | Eleven kan gennemføre målrettet og kritisk informationssøgning | Eleven har viden om kildekritisk søgning | Eleven kan afgøre, hvordan en tekst skal læses | Eleven har viden om forlæsestrategier | Eleven kan styre og regulere sin læseproces | Eleven har viden om metakognitive læsestrategier | Eleven kan opnå forståelse af tekster gennem analyse | Eleven har viden om analyseredskaber | Eleven kan udarbejde karakteristisk af tekster på baggrund af analyse | Eleven har viden om metoder til tekstkarakteristik | Eleven kan kritisk vurdere teksters udsagn på baggrund af kontekst | Eleven har viden om metoder til systematisk undersøgelse af tekster | | |

Forslag af 9. april 2014 til Forenklede Fælles Mål fra arbejdsgruppen.

Matrixen kan læses på flere forskellige måder: Ude til venstre er de overordnede kompetencemål for de fire trin, som danskfaget er delt ind i. Som det fremgår, er der en progression i kompetencerne fra at kunne læse tekster i nære hverdagssammenhænge til at kunne læse og diskutere teksters betydning i deres kontekst. Hvis man læser hen over siden, vil man se hvordan læsningens delprocesser er målsat fra *Find tekst*, over *Forbered læsning* til *Læs, Forstå, Sammenfat* og til sidst *Sæt i sammenhæng*. Under hver overskrift er to mål, et færdighedsmål og et vidensmål. Fx skal eleverne i anden fase på fjerde trin have *færdigheden* at kunne planlægge og gennemføre faser i informationssøgning og have *viden* om faser i informationssøgning. Læser man derimod nedad i en søjle, ser man en progression, således at det der følger, bygger oven på det, der har været arbejdet med tidligere. Det betyder, at man i de senere klasser må have for øje, om nogle af de tidligere klassetrins mål ikke er nået.

Vi afleverede vores udspil til Forenklede Fælles Mål den 9. april og blev i arbejdsgruppen ikke gjort bekendt med nogen substantiel kritik af udkastet til Forenklede Fælles Mål, heller ikke af læseområdet. Ministeriet valgte derpå i samråd med to forskere uden for arbejdsgruppen at ændre målene for læsning, og de blev sendt i offentlig høring den 15. maj. I det følgende vil vi forklare, hvorfor vi finder de foreslåede ændringer fra UVM uhensigtsmæssige. Først gengiver vi de tre søjler, som er ændret.

| Afkodning * | | Ordforståelse | | Tekstforståelse | |
|--|--|---|---|--|---|
| Eleven kan læse lydrette ord på en og to stavelser med god præcision | Eleven har viden om bogstavernes standard-udtale, navn og form | Eleven kan forstå mundtlige og skriftlige instruktioner om skrift og læsning | Eleven har viden om ord og udtryk i instruktioner og læseopgaver | Eleven kan genfortælle tekster | Eleven har viden om opbygning af fortællende tekster |
| Eleven kan læse almindelige lydrette og ikke-lydrette ord i lette tekster flydende og med god forståelse | Eleven har viden om bogstavernes kontekstbetingede udtaler og almindelige ord i lette tekster | Eleven kan afgøre om beskrivelser er positive eller negative, løgn eller sandhed, fantasi eller virkelighed | Eleven har viden om forskelle og ligheder i ords betydning | Eleven kan forstå fagtekster med sammenligninger og modstillinger | Eleven har viden om formål og struktur af fagtekster med sammenligninger og modstillinger |
| Afkodning * | | Ordforståelse | | Tekstforståelse | |
| Eleven kan læse sammensatte ord og bøjede ord | Eleven har viden om regler for sammensætning og bøjning af ord | Eleven kan anvende ordbøger til at afklare ords betydning | Eleven har viden om analoge og digitale ordbøgers opbygning | Eleven kan bevidst kombinere tekst og baggrundsviden til at skabe forståelse | Eleven har viden om samspil mellem tekstens informationer og læserens viden |
| Eleven kan læse lette tekster flydende og med god forståelse | Eleven har viden om stavemåde og betydning af de fleste ord i lette faglige og æstetiske tekster | Eleven kan skelne mellem forskellige måder at beskrive indhold i tekster på | Eleven har viden om abstraktionsniveau | Eleven kan skabe sammenhængende forståelse mellem ord, sætning og afsnit | Eleven har viden om tekstbånd |
| Afkodning | | Ordforståelse * | | Tekstforståelse | |
| Eleven kan læse ukendte ord ved umiddelbar genkendelse af de mest almindelige orddele | Eleven har viden om ords stamme, bøjningsmorfemer, afledningsmorfemer og disses stavemåde | Eleven kan anvende overskrifter og fremhævede ord til forståelse af tekster | Eleven har viden om ord og udtryk, der forklarer nyt stof | Eleven kan overvåge sin læseforståelse og opklare forståelsesproblemer | Eleven har viden om forståelsesstrategier |
| Eleven kan læse tekster flydende og med god forståelse | Eleven har viden om stavemåde og betydning af de fleste ord i faglige og æstetiske tekster | Eleven kan udlede ukendte ords betydning | Eleven har viden om morfologiske og kontekstbaserede strategier til forståelse af ord | Eleven kan sammenfatte fagtekster og æstetiske tekster | Eleven har viden om fagteksters og æstetiske teksters struktur |
| Afkodning | | Ordforståelse | | Tekstforståelse | |
| Eleven kan variere læsehastighed bevidst efter læseformål og forhåndskendskab til ord i teksten | Eleven har viden om sammenhæng mellem umiddelbar ordgenkendelse og læsehastighed | Eleven kan identificere teksters virkemidler | Eleven har viden om metaforer, ironi, sproglig manipulation | Eleven kan anvende grafiske modeller til at fastholde og præsentere teksters indhold og struktur | Eleven har viden om grafiske modeller |
| Eleven kan læse komplekse danske og lånte ord | Eleven har viden om låneords bøjnings-morfemer, aflednings-morfemer og disses stavemåde | Eleven kan forstå ord og begreber i formelle tekster | Eleven har viden om formelt sprogbrug | Eleven kan forstå komplekse tekster | Eleven har viden om fortælle- og informationsstrukturer |
| Eleven kan læse komplekse tekster med passende hastighed og god forståelse | Eleven har viden om stavemåde og betydning af de fleste ord i alle tekster | Eleven kan analysere sammenhænge mellem teksters ordvalg, genre, indhold og situation | Eleven har viden om sammenhænge mellem ordvalg, teksttype, genre, formål og kommunikationssituation | Eleven kan opnå forståelse af tekster gennem analyse | Eleven har viden om analyseredskaber |

Ændrede søjler i mål udsendt i offentlig høring

Kort fortalt ser vi følgende forskelle.

I ministeriets forslag er der primært fokus på

- lydrethed,
- syntaks,
- tekniske strategier til forståelse af ord
- læsning af ord (mere end på læsning af tekster)

I arbejdsgruppens forslag var der fokus på

- læsestrategier og strategier til at løse udfordringer under læsning,
- læsning af multimodale tekster,
- forståelse af tekster i deres sammenhæng,
- elevens arbejde med teksten og med at skabe forståelse gennem bearbejdning og kommunikation, herunder at danne sig forestillingsbilleder af teksten,
- brug af tekst i relevante sammenhænge,
- læsning af tekster og på at udvikle læsning af omfangsrige og komplekse tekster

Vi betragter arbejdsgruppens forslag som et balanceret forslag, der tager hensyn til den viden, der er udviklet inden for en meget bred og omfattende forskning i læsning inden for meget forskellige videnskabelige tilgange fra traditionelle kognitive og psykolingvistiske over kognitivt lingvistiske og sociokognitive til sociokulturelle tilgange. Ministeriets forslag er til gengæld udtryk for en traditionel psykolingvistisk forskning. Det er en tilgang, som primært tager udgangspunkt i undersøgelser af de psykologiske aspekter af læsning, og som har haft fokus på læsevanskeligheder – og altså i mindre grad på hvad læsning bruges til og hvordan læsning tager meget forskellige former i forskellige kontekster.

Ved beslutningen om, hvad der skal være målene inden for læseområdet, finder vi det væsentligt at tage udgangspunkt i et opdateret og bredt funderet forskningsgrundlag. Vi vil derfor udfolde begrundelsen for, hvorfor vi finder ministeriets ændrede forslag til læseområdet uhensigtsmæssige.

Ved beslutningen må man skelne mellem fire perspektiver:

- Hvad skal man kunne for at få et godt liv (arbejdsliv, studieliv, socialt liv, liv som borger og liv som forbruger), og hvad er læseudfordringerne i forhold hertil
- Hvordan kan man tilrettelægge aktiviteter, der understøtter, at eleverne udvikler læsekompetencer
- Hvordan kan man opstille mål, som kan evalueres af lærer og elever i dagligdagen

- Hvordan kan man måle relevante aspekter af kompetencen gennem test

Læringsmålene skal så vidt muligt imødekomme alle fire perspektiver. Det ministerielle forslag har udpræget vægt på det fjerde, og denne vægt fokuserer på nogle let målbare tekniske aspekter af dette, som ifølge nyere forskning (se nedenfor) ikke udgør de centrale aspekter af læsning.

Læsning er en kompliceret kompetence, fordi den involverer en meget bred vifte af færdigheder, vidensområder og tilgange. Over de senere år er forståelsen af hvad læsning er, og hvordan den kan måles af lærere og elever og ikke mindst med standardiserede test, udviklet meget.

Vi vil se på en række internationale undersøgelser og projekter for at kunne præsentere en lidt dybere beskrivelse af, hvori læsekompetencer består, og derefter vil vi anvende disse til at vise, hvordan man kan opstille mål, der imødekommer de to perspektiver, der vedrører lærere og elevers daglige evalueringspraksis og behovet for standardiserede tests. Vi kommer også ind på spørgsmålet om, hvordan man bedst underviser i læsning.

Hvad er læsning?

Den internationale OECD-undersøgelse *Programme for International Student Assessment* (PISA) undersøger 15-årige unges kompetencer inden for matematik, naturfag og læsning hvert 3. år med særligt fokus på læsning hvert 9. år. I PISA forsøger man at måle kompetencer til at være "prepared for life". I PISAs *Framework* (OECD 2013, s. 60ff.) lægges der vægt på, at læsning er en interaktiv og konstruktiv proces, hvor læseren bruger såvel situationel som kontekstuel viden til at konstruere mening og til at gøre noget med teksten. Læsning er ikke blot en simpel afkodningsproces, men en proces, hvor læseren forstår, bruger, reflekterer over og engagerer sig i teksten: "Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society." I PISA har man samtidig fokus på, at læsning ikke alene består i afkodning af løbende skriftlig tekst, men i meget vidt omfang omfatter andre modaliteter i form af diagrammer, billeder, kort, tabeller, grafer, tegneserier osv. Den gode læser er i stand til at orientere sig i de forskellige modaliteter og deres komplekse samspil. Dette bliver endnu mere påtrængende, når der er tale om digitale tekster, som ikke alene indeholder alle disse modaliteter, men ofte også hænger sammen med andre tekster, som kan uddybe, supplere, modsige osv. den tekst, man læser lige nu. Dette kom i øvrigt også til udtryk i tilføjelsen til læseundersøgelsen i 2009 i form af en test i *Electronic Reading*. Danske elever klarede sig under middel, forholdsmæssigt dårligere, end de gør på papir. På trods af at danske elever er dem, der anvender it mest i de undersøgte lande.

I PISA undersøger man læsningen i relation til forskellige typer situationer (personlig, offentlig, uddannelsesmæssig og arbejdsmæssig), man har fokus på teksten (dens medium, miljø, tekstformat og teksttype (genre/fremstillingsform)) og på dens aspekt (måde teksten læses på) – her identificeres fem typer:

- retrieving information;
- forming a broad understanding;
- developing an interpretation;

- reflecting on and evaluating the content of a text; and
- reflecting on and evaluating the form of a text.

Disse fem aspekter reduceres af måletekniske årsager til tre områder i resultatopgørelsen: Finde og uddrage informationer, Sammenkæde og fortolke informationer, samt Reflektere over og vurdere informationer.

I PISA 2009 var der fokus på læsning, og her viser det sig, at de danske elever klarer sig forholdsmæssigt bedst, når det handler om læsning inden for det laveste af disse tre niveauer (Egelund 2010, s. 35ff), mens de altså klarer sig dårligere på de mere avancerede niveauer. Skal vi have flere elever, der klarer sig på kompetenceniveau 5 og 6 i PISA, så skal vi med andre ord have væsentligt større fokus på, at eleverne arbejder med de mere komplicerede aspekter af læsningen.

En anden international undersøgelse af læsning, *Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS, der gennemføres af International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), undersøger, hvor gode elever på 4. klassetrin er til at læse. PIRLS bygger på en definition af læsning, der ligger i tråd med PISA: "For PIRLS, reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment." (Mullis m.fl. 2009, s. 11). Læsere betragtes i PIRLS som nogle, der aktivt konstruerer mening, og som kender til effektive læsestrategier og kan reflektere over deres egen læsning. Der er således i højere grad fokus på selve læseprocessen og hvordan, den udfolder sig – hvilket er ganske naturligt, givet alderen på eleverne, hvis læsekompetence der undersøges. Også i PIRLS arbejdes der med en variation af modaliteter og tekster produceret med forskellige teknologier inden for forskellige situationstyper og genrer. I undersøgelsen af elevernes læsekompetencer fokuserer PIRLS på følgende fire områder:

- focus on and retrieve explicitly stated information
- make straightforward inferences
- interpret and integrate ideas and information
- examine and evaluate content, language, and textual elements (op. cit., s. 13).

I 2016 gennemføres PIRLS-undersøgelsen igen. Denne gang suppleres den af en undersøgelse, kaldet ePIRLS, af elevernes læsekompetencer på nettet. Her er fokus ikke alene på at navigere og skelne mellem forskellige informationstekster i et ikke-lineært miljø, men også på at skabe mening på baggrund af internetressurser, samle data, danne forestillinger og se sammenhænge og integrere den fundne information på tværs af flere sider. Tekster på nettet er i endnu højere grad multimodale, og der vil derfor være fokus på, at eleverne kan orientere sig på tværs af modaliteter (billeder, ikoner, grafer, links osv.). Læsning på internettet kan således være langt mere komplekst end traditionel læsning på papir (Mullis & Martin 2013, s. 25).

En lang række projekter internationalt tager udgangspunkt i den erfaring og opfattelse at den traditionelle undervisning ikke i tilstrækkelig grad sætter eleverne i stand til at håndtere de

udfordringer, der er i det moderne informations- og kommunikationssamfund. Sådanne projekter taler ofte om 21st Century Skills, det 21. århundredes kompetencer. Disse projekter (fx p21.org og atc21s.org) har i sagens natur et bredere sigte end blot læsning, men de indeholder alle i et eller andet omfang fokus på skriftlig kommunikation. Det kan fx formuleres som det gøres af en international forskergruppe i *White Paper 1, Defining 21st Century Skills*: "Ability to search, collect and process written information, data and concepts in order to use them in study and to organize knowledge in a systematic way. Ability to distinguish, in listening, speaking, reading and writing, relevant from irrelevant information" (Binkley m.fl. 2010, s. 25).

Et fjerde eksempel på, hvordan man i nyere forskning arbejder med læsning, finder man inden for området New Literacy Studies, som har fokus på, hvad det vil sige at læse i praksis. Her er målet ikke at udvikle metoder til at teste læsning, men i højere grad at forstå læsning i al sin kompleksitet – fx for at kunne formulere, hvad man skal kunne for at kunne begå sig i det moderne videns- og netværkssamfund. Begrebet literacy betyder oprindeligt at kunne læse, men i disse studier har man taget konsekvensen af at læsning er en kompetence, som kun kan forstås i sin sammenhæng. New Literacy Studies beskæftiger sig således både med nye udfordringer for læsning og med nye måder at forstå læsning (literacy) på. Forskningen foregår ofte ved at følge børn og voksne i deres konkrete liv og iagttage hvordan literacy udfolder sig i meget forskelligartede kontekster (literacy events), hvordan literacy anvendes til meget forskellige ting, og hvordan literacy indgår i komplekse sammenhænge med andre kompetencer ("Ecology of the written language"). Førende forskere inden for dette efterhånden meget omfattende felt er fx Günther Kress, James Paul Gee, David Barton, David Buckingham, Colin Lankshear og Michele Knobel.

Det er bl.a. denne forskning man kan genkende bag de læseplaner, der er udviklet i Ontario, den canadiske stat som har oplevet nogle meget bemærkelsesværdige fremskridt i internationale undersøgelser, og som bl.a. derfor har fungeret som inspiration ved udarbejdelsen af rammeværket til de forenklede Fælles Mål.

I Ontarios læseplan står bl.a.: "Reading is a complex process that involves the application of many strategies before, during, and after reading. [...] During reading, students may use "cueing systems" – that is, clues from context or from their understanding of language structures and/or letter-sound relationships – to help them solve unfamiliar words, and comprehension strategies to help them make meaning of the text. Comprehension strategies include predicting, visualizing, questioning, drawing inferences, identifying main ideas, summarizing, and monitoring and revising comprehension."

Som det fremgår, er der i Ontarios læseplan fokus på, at eleverne arbejder med læsningen i al sin kompleksitet, hvor fokus ikke alene er på afkodning, men på udvikling af strategier til at løse læseudfordringer gennem brug af både kontekstviden, viden om sprog og tekster, viden om bogstav-lyd-forbindelser og visualisering, spørgen, forudsigen osv. I Ontarios læseplan arbejdes der med mange forskellige teksttyper og med tekster i alle tænkelige modaliteter (instruktionsvejledninger, tegneserier, baseballkort, nyhedsartikler for at nævne et lille udpluk).

Hvordan lærer man at læse

Det andet aspekt vedrørende valget af mål for læsning handler om, hvordan man lærer at læse. Også dette er et meget omdiskuteret område. Der findes flere forskellige tilgange, som bygger på forskellige typer af evidens. Nogle bygger overvejende på randomiserede forsøg og laboratoriestudier, andre på antropologiske studier, andre igen på design-baseret forskning. Hver for sig har disse forskningsmæssige tilgange blik for noget, mens de kan være blinde for andet, ligesom de med god ret kan hævde, at målt på deres egen målestok, så er de andre tilgange ugyldige eller svagt funderede. Vi har i arbejdsgruppen for Fælles Mål forsøgt at gøre det muligt for praktikere at udfolde praksisser, som vil blive betragtet om velfunderede inden for flere af disse tilgange – både af hensyn til lærernes metodefrihed, men også fordi det ville være uheldigt at knytte Fælles Mål til en metode, som kan vise sig at være uhensigtsmæssig.

Hvordan kan man evaluere læsning i dagligdagen?

Når man formulerer læringsmål, er det et væsentligt mål, at disse læringsmål er til at evaluere af lærere og elever i dagligdagen. Lærere og elever skal kunne sige: ”Er denne elev blevet bedre til dette?”, ”I hvilket omfang kan jeg nu noget, jeg ikke kunne før?” og ”Er der flere sammenhænge, hvor jeg kan dette, end jeg kunne før?” Hvis målene skal kunne være styrepind både for de meget dygtige og dem, der har meget svært ved det, så må målene formuleres på en måde, så de på en og samme gang er opnåelige og uendelige. Hvis der står: ”Eleven kan lægge to tal sammen”, så kan mange elever nå målet før tiden – og så kan de holde fri. Målet må derfor have en form, som gør, at der kan være udfordringer for alle, men samtidig så man kan sige: ”Nu kan du dette mål i forhold til disse situationer eller disse felter”.

Her kan der være en del hjælp at hente fra både de internationale undersøgelsers meget ambitiøse målsætninger og fra deres måder at stille spørgsmål på. I nogle af de nyere internationale undersøgelser (fx *International Computer and Information Literacy Study*) har man valgt at udarbejde en rammefortælling, som eleverne skal løse opgaver inden for. Det samme kan man gøre i den daglige evalueringspraksis på en måde, så eleverne på differentieret vis kan møde udfordringer, der passer til deres niveau, og så lærere og elever kan evaluere i forhold til disse differentierede udfordringer. Fx kan nogle elever læse tekster, de har fået udleveret, med en enkelt graf, der viser udviklingen i delfinbestanden, mens andre elever kan blive henvist til et websted og selv skal vælge mellem flere fremstillinger af delfinbestanden, fremstillinger som har forskellige grafiske modeller og figurer. Begge typer elever kan efterfølgende evaluere på, hvor gode de er blevet til at læse en multimodal tekst med grafiske modeller, men der vil være tale om to meget forskellige udgangspunkter og resultater.

Hvordan kan man teste læsning?

Også inden for dette område er der sket en meget omfattende udvikling de senere år. Med igangsættelsen af de store internationale undersøgelser er der udviklet mange nyskabende tilgange til måling. I et vist omfang indgår der menneskelig vurdering på baggrund af en nøje formuleret scoringsguide i disse undersøgelser, og det vil fra vores perspektiv være at foretrække, hvis det i testpraksis også i forhold til læsning accepteres, at dybere forståelse af elevers læsekompetencer

kræver et vist mål af menneskelig vurdering. Der sker dog en meget omfattende udvikling på området også gennem anvendelse af computere, som gør, at man i dag kan stille opgaver, hvor det, der vurderes, fx ikke alene er elevens svar, men også består i en vurdering af vejen til svaret, fx gennem registrering af klik med musen. Derfor kan mål i dag formuleres væsentligt mere nuanceret og alligevel måles ved standardiserede test, end det var tilfældet for få år siden.

Vi mener at valget står mellem på den ene side en målsætning af læseområdet, som overfokuserer på tekniske delelementer og derfor ikke har øje for, at læsning er en meget kompliceret proces. Og på den anden side en mere ambitiøs og nuanceret forståelse af, hvad eleverne bliver nødt til at lære for at kunne læse i et moderne skriftsamfund.

På baggrund af disse overvejelser vil vi anmode om, at den reducere af læsekompetenceområdet, som der er tale om i ministeriets seneste udkast, ikke fastholdes.

Lene Storgaard Brok, Henriette Langkjær og Jeppe Bundsgaard

Referencer

Marilyn Binkley, Ola Erstad, Joan Herman, Senta Raizen, Martin Ripley, with Mike Rumble (2010): *Draft White Paper 1. Defining 21st century skills*.

<http://atc21s.org/index.php/resources/white-papers/>

Niels Egelund (red.). *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning. Bind 1 – Resultatrapport*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy, Kathleen L. Trong, and Marian Sainsbury (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center: Lynch School of Education, Boston College.

Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin (red.) (2013). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center: Lynch School of Education, Boston College.

Ministry of Education (2006). *The Ontario Curriculum. Grades 1-8. Language*. Ontario: Ministry of Education.

OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>