

Læserapporter i fremmedsprogundervisningen

Receptive færdigheder og elevcentrering



Rineke Brouwer

Drs. (cand.phil.) fra Groningen
ph.d.. studerende ved Institut for Sprog og
Kommunikation, Odense Universitet.

Elevcentreret undervisning er en logisk måde at gribe sagen an på, når det drejer sig om læse- og lyttefærdighed. Det hænger sammen med disse færdigheders karakter: Reception bygger i meget høj grad på elevernes viden og erfaringer, og er således meget individuel. Derfor bør undervisning i reception i høj grad foregå på elevernes præmisser, hvilket også indebærer en differentiering, idet hver elev kommer med sine egne forudsætninger og behov.

Kontrol

En god måde at opnå differentiering og elevcentrering på er at lade elever delvis selv bestemme, hvad der skal laves, hvordan, hvornår og i hvilket tempo. Denne tilgang behøver imidlertid ikke at betyde, at eleven er overladt til sig selv. I denne artikel beskrives en

måde at supplere læseundervisningen på, som er differentieret og elevcentreret, men hvor der samtidig er en balance mellem elevernes arbejde og respons og vejledning fra læreren.

I de fleste læse- og lytteundervisningstimer lever ønsket om kontrol i bedste velgående, fra såvel lærerens som elevernes side. Læreren vil gerne sikre sig, at alle behersker det, der er blevet undervist i, og at man kan gå videre til en ny udfordring. Samtidig ønsker eleverne feedback på deres forståelse: De vil gerne vide, om de har udført arbejdet „rigtigt“. Eleven føler ikke, at han selv kan evaluere sin præstation.

I traditionel læse- og lytteundervisning udføres denne kontrol ved at stille eleven spørgsmål (skriftligt eller mundtligt) vedrørende forståelsen. Man kon-

trollerer, om forståelse har fundet sted (produktorienteret).

Der findes imidlertid flere måder at forstå en tekst på. Viden og tidligere erfaringer, som selvfølgelig er meget individuelle, udgør en stor del af forståelsesprocessen, og hvad der kommer ud af den. I traditionelle klasseværelser ender det ofte med, at der kun er een måde at forstå teksten på: Lærens. På denne måde tages der ikke højde for et antal faktorer, som indgår i læse- og lytteprocessen: Elevernes forudsætninger og forventninger, tekstens kommunikative mål, og samspillet mellem tekst og elev. For lærer og elev er det faktisk vigtigt at vide, om arbejdet er udført på en god måde (procesorienteret).

Her har vi kernen i problemet: På den ene side har eleverne behov for at få en reel feedback på deres anstrengelser, hvilket indebærer, at læreren skal se noget „output“ omkring forståelsen, på den anden side har læreren ikke patient på, hvordan tekster i bred forstand skal forstås, mens der selvfølgelig findes grænser for, hvad der er en acceptabel forståelse og hvad ikke.

I denne forbindelse vil jeg her give nogle erfaringer videre fra læsetræningsundervisningen ved Scandinavian Area Studies (SAS), Odense Universitet.

Læsetræning ved SAS

SAS er et studieprogram for udvekslingsstuderende ved Odense Universitet. Det største modul i programmet er sprogmødet, hvor de studerende får

undervisning i dansk, som er et fremmedsprog for dem. Modulet er delt op i en mundtlig sprogfærdighedsdel (ca. 170 timer) og en læsetræningsdel (ca. 30 timer). Læsetræningens mål er at opøve de studerende i at „stille“-læse autentiske brugstekster. Der bliver altså ikke læst højt, og al diskussion om teksterne og læseprocessen foregår på undervisningssproget engelsk eller på de studerendes modersmål, f.eks. i par- eller gruppearbejde.

Indtil 1994 bestod læsetræningsdelen udelukkende af læsetræningsøvelser, som blev gennemført i fælleskab (se Hauge 1992). Der var imidlertid et ønske om at differentiere mere i læseundervisningen, samt at motivere de studerende til at læse mere dansk i deres fritid. Derfor blev fri, individuel læsning i efteråret 1994 sat i system som en etableret, supplerende del af læseundervisningen. Der blev indsamlet og købt en masse læsestof, som var til rådighed i timerne og pauserne. Det blev muligt for de studerende at låne blade, bøger o.l. med hjem. De studerende fik en introduktion til folkebiblioteket for at gøre det lettere for dem selv at gå ud og finde læsemateriale. Og så blev der indført læserapporter. I det følgende vil jeg beskrive, hvordan fri læsning og læserapporter fungerer i undervisningen, og hvilke fordele de har som pædagogisk redskab.

Fri individuel læsning

I SAS-informationsmaterialet beskrives fri individuel læsning på følgende måde:

Fri læsning

Fremgangsmåden ved fri læsning er enkel: du vælger selv en tekst og læser den i dit eget tempo. Du kan vælge forskellige slags tekster: brochurer, bøger, avisartikler, tidsskrifter, tegneserier; du kan vælge frit, forudsat det er på dansk. Læreren vil tage nogle materialer med til timerne, men du må også gerne finde noget selv. Du skal skrive en kort rapport om de tekster du læser. Brug „REPORT SHEET“. Du må gerne skrive rapporten på dit modersmål. Du skal aflevere mindst 1 rapport hver uge. Husk at din læsefærdighed bliver bedre jo mere du læser (min oversættelse).

Fri læsning foregik i timerne som „pauselæsning“, og af og til blev der afsat tid til fri læsning. De studerende læste også danske tekster i deres fritid.

Fordele ved fri læsning

Fri læsning i og uden for timerne er nødvendig for at kunne udvikle en god læsefærdighed. Dels fordi der ofte er for lidt tid i timerne til at læse tilstrækkelig meget, dels fordi „stille“-læsning er et individuelt foretagende. Ikke alene er selve aktiviteten et solo-foretagende, men også det, man læser, og hvorfor man læser det, er individuelt betinget. At være tvangsindlagt til at læse en bestemt tekst er mindre motiverende end selv at vælge en. For læreren er det en vanskelig opgave at vælge tekster ud, da det er svært at ramme rigtigt m.h.p. emne og sværhedsgrad.

Den første fordel ved fri læsning er altså, at eleven selv vælger den tekst,

der skal læses. Det bevirker ikke alene, at eleven vælger et emne, som vedkommende er interesseret i og motiveret for at læse om, men også at eleven selv kan vælge, hvor lang og svær teksten må være. Endelig bestemmer eleven selv, hvor intensivt der skal læses. Disse valgmuligheder kan betegnes som „autentiske“, siden man i høj grad har dem, når man læser tekster på sit modersmål. At valget af tekster ligger hos eleven selv, gør det mere sandsynligt, at teksten passer til elevens niveau, behov og forhåndsviden - sådan at eleven lærer at udnytte sine ressourcer ved læsningen. En elev kan selvfølgelig gå galt i byen ved valget af en tekst - enten fordi den ikke handler om det, han troede, eller fordi den var for svær. Men også det problem løser sig selv: Eleven kan vælge ikke at læse teksten færdig eller lægge den væk for at læse den senere. Andre fordele er, at eleven kan læse i sit eget tempo og på et tidspunkt, der passer, og derfor ikke bliver stresset af andre elever, som læser hurtigere. Fri læsning gør, at eleverne kan læse tekster for deres egen skyld - for at nyde, for at lære noget eller for at holde sig underrettede, sådan som man plejer at gøre det på modersmålet.

Fri læsning er altså principielt fri; men det betyder ikke, at der ikke stilles nogen krav, eller at eleven er overladt helt til sig selv. For systematisk at stille krav til den frie læsning og for at kunne følge elevernes læreproces kan man bruge læserapporter.

Læserapporter

En læserapport er en dobbelt A-4 side, hvor der stilles nogle spørgsmål om og opgaver til den tekst, eleven har læst. På vores læserapport blev der stillet spørgsmål og opgaver omkring det følgende:

- oplysninger om det læste (hvilken type tekst, længde, forfatter)
- oplysninger om elevens læseproces (hvor lang tid, strategier, særlige problemer)
- et kort referat af teksten (3-10 linier)
- mening om indhold og sværhedsgrad
- om teksten kan anbefales til andre studerende
- evaluering af egen præstation og strategier
- oplysninger om fremtidige planer for læsning.

Fordele ved brug af læserapport

Brug af læserapporter bevirker, at læreren har mulighed for at følge elevens læseproces, både m.h.p. hvor meget og hvad der er læst, men også m.h.p. hvor problemerne ligger, og hvilke strategier eleven har. Læreren kan følge og vejlede den enkelte elev på en mere individuel basis end det er muligt ved fælles øvelser. Læreren kan foreslå forskellige strategier eller tekster, alt efter hvor elevens problemer ligger, opmuntre frustrerede elever og rose, uden at de andre i klassen skal blandes ind i det. Dette kan resultere i, at frustrerede elever får en succesoplevelse og mere lyst til at læse. Med andre ord får læreren via elevens „output“ omkring forståelse af tekster i form af læserapporter

en god forudsætning for at kunne vejlede den enkelte elev.

For eksempel viste en studerendes læserapport, at hun havde en meget „alvorlig“ opfattelse af læsning. Dels læste hun kun „tunge“ tekster, såsom avisledere, kronikker og debatartikler, dels ville hun forstå teksterne i detaljer. Det resulterede i, at hun slog ethvert ukendt ord op i ordbogen, og nærmest lavede oversættelser. Hun var meget frustreret, havde et lavt læsetempo og betragtede sig selv som den dårligste læser i klassen. Efter at hun havde fulgt rådet om at læse nogle tegneserier uden brug af ordbogen, var hun tydeligvis lettet og fik mere mod på at læse danske tekster. Omvendt blev en anden studerende foreslået at lade tegneserierne ligge, tage fat i andre teksttyper og læse mindre overfladisk.

Udover den individuelle vejledning får læreren mulighed for at tage aspekter ved læsningen og læseprocessen op til diskussion i timerne, såvel dem, som alle eller mange elever finder problematiske, som dem, alle synes at beherske. Udover det får læreren efterhånden en idé om, hvilke typer tekster eller hvilke emner eleverne som gruppe godt kan lide, og kan på den baggrund lave fælles øvelser, som er bedre tilpasset målgruppen.

Læserapporter som pædagogisk redskab sætter den frie individuelle læsning i system for eleven selv. Faserne ved fri læsning og skrivning af rapporter ligner i høj grad dem, som bruges ved fælleslæsningen.

Den første fase er udvælgelses-fasen. Det, der sker i denne fase, ligner i høj grad den første fase i fællesøvelser med „brain storm“, som Hauge 1993 beskriver det:

„Og udover at gøre læreren opmærksom på tekstens emne, gør „brain storm“ også læreren bevidst om hendes/hans forhåndsviden og dens brugbarhed. Læreren skal anerkende hendes/hans ressourcer for at kunne læse nye tekster succesfuldt.“ (s. 36, min oversættelse).

Eleven gør sig i denne fase klart, hvorvidt han vil være i stand til at læse teksten, vurderer i den forbindelse sin viden og sine færdigheder og tænker over emnet.

Herefter læses teksten i eget tempo. Under læsningen vurderer eleven om teksten er passende m.h.p. emne, indhold og sværhedsgrad. Eleven har på ethvert tidspunkt under læsningen mulighed for at vælge teksten fra.

Sidste fase er den, hvor eleven bevidst evaluerer sin læseproces ved at udfylde en læserapport. Denne sidste fase er væsentlig. Eleven tænker over sin læsning, hvorved forskellige aspekter af læseprocessen bliver sat i perspektiv. Samtidig er eleven på forhånd klar over de opgaver og spørgsmål, der stilles på læserapporten, hvilket gør, at de forskellige faser udgør en logisk helhed.

- læsestrategier og læseproces:
„Billederne hjalp mig meget, fordi jeg ofte bare kiggede på dem, og så kunne jeg hurtigere forstå meningen.“
„Jeg valgte ikke at slå alle ordene op, og

det gjorde det lettere at læse“

- tekstens sværhedsgrad:
„for svært på det her tidspunkt. Måske om 4 uger.“
- tekstens indhold:
„Det er fantastisk: skrevet for voksne - det gør det interessant“
- egne forventninger:
„Det meste vidste jeg på forhånd“.

Derudover får eleverne en større viden om, hvad læsning går ud på som færdighed for dem selv og i det hele taget. For eksempel:

- at læsning er meget individuel:
„Det er nemt at læse hvis man kan lide fodbold“
„Jeg vil ikke anbefale teksten til andre studerende. De vil sandsynligvis synes at den er kedelig“
- at man kan læse for at nyde:
„Tegneserier er gode når man ligger i sin seng og er ved at blive søvrig og man ikke vil læse noget svært“
„det er rart at læse bare for at slappe af“
- hvad der er problematisk:
„Nogle dele af teksten var svære - eller snarere forvirrende, fordi det skiftede fra at handle om familier bestående af en far eller en mor med to børn til familier bestående af to forældre med et barn“
- hvad der var positivt (succesoplevelser)
„Min første artikel UDEN billeder som ikke tog mig 5 timer. YEAH!“
- og hvordan man skal gå videre eller gribe læsningen anderledes an:
„Næste gang vil jeg først læse teksten uden at slå de ord op som jeg ikke kender. Hvis man bare læser videre kan man ofte forstå ordenes betydning fra konteksten“.
„Jeg vil holde op med at læse tidligere -

og ikke håbe på noget som alligevel ikke er i teksten“.

Denne fase, hvor eleven selv vurderer sin forståelse, overtager til dels den funktion, som eleven tidligere fik opfyldt fra lærerens side: En vurdering om teksten er blevet forstået „rigtigt“. Forskellen er, at det for det første er mere tilfredsstillende selv at kunne vurdere sin læsning, for det andet at eleven ikke får pålagt en bestemt forståelse af læreren. Eleven og læreren samarbejder altså omkring at „overvåge“ og evaluere indlæringsprocessen, hvorved eleven i højere grad styrer sin egen tilegnelsesproces.

Lærerens rolle

Læreren er ikke en usynlig størrelse i læreprocessen. For det første fungerer læreren som en slags monitor for elevernes læse- og læreproces. Denne monitor-funktion, som deles med eleven, er mere brugbar end den kontrol, som man kan se i traditionelle klasseværelser. Ved at læse læserapporter får læreren et mere præcist billede af den enkelte elevs forståelsesproces og kan derfor give eleven en mere procesorienteret feedback. Læreren fungerer altså mere som en vejleder og hjælper end som en kontrollør.

Et problem, som evt. kan opstå, er kaosangst (se Munkholm Andersen 1990) fra såvel lærerens som elevens side. Kaosangst hos eleven bunder især i usikkerhed. Her er det vigtigt, at såvel læreren som eleven får den holdning, at eleven ikke er en *'tabula rasa'*, men derimod et menneske med viden

og erfaringer, som kan bruges i forståelsesprocessen. Denne holdning skal opøves gennem fællesøvelserne, og gennem feedback fra læreren på læserapporterne. Eleven skal lære at bruge læreren, og at stole på sin egen evne til at vurdere sin indsats.

Kaosangst fra læreren bunder i angsten for at give kontrol fra sig. Men som argumenteret ovenfor, har læreren igennem brug af læserapporter faktisk et bedre overblik over hvor den enkelte elev „befinder sig“, end ved traditionelle, lærerstyrede arbejdsformer. Brug af læserapporter i læseundervisningen stiller imidlertid også nogle krav til læreren. Dels skal læreren have den fornødne viden omkring læseprocesser og -strategier for at kunne give feedback til eleverne, dels kræves det, at læreren læser de tekster, eleverne har læst. Samtidig kan læreren motivere elever, som ikke er glade for at læse, f.eks. ved at foreslå egnede tekster.

Individuel læsning og lytning

De fleste studerende syntes, at de på grund af læserapporterne havde læst mere, end de ellers ville have gjort.

Som helhed synes fri individuel læsning i kombination med brug af læserapporter at være en god ide for denne målgruppe. Men også for andre målgrupper kan fri individuel læsning med læserapporter være en god supplerings af læseundervisningen. Spørgsmål og opgaver kan tilpasses til den enkelte målgruppe eller til en bestemt tekstgenre.

For fremtiden vil der også være mulighed for at indføre fri individuel lytning i fremmedsprogsundervisningen. Mange af argumenterne for fri individuel læsning gælder også for lyttefærdighed. Det kræver imidlertid, at video, modtagelse af udenlandske tv- og radiokanaler og evt. CD-ROM bliver hvermandseje.

Litteratur

Hauge, T.: Fremmedsproglig læsetræning: en lærervejledning med øvelseseksempler. Odense: Odense University 1992. (Odense Working Papers in Language and Communication, 3).

Hauge, T.: „Some theoretical considerations on L2 reading and their potential implications for instruction“, i: T. Hauge (red.) Læseforståelse - Reading Comprehension. Odense: Odense University, 1993. s. 17-44. (Odense Working Papers in Language and Communication, 5).

Munkholm Andersen, Å.: „Praktiske og psykologiske aspekter af spil i undervisningen“, i: Wagner, J. (red.) Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen. Åløkke, 1990. s. 75-92.

Jeg vil gerne takke Karl Heinz Pogner, Flemming G. Andersen og Pia List for deres kommentarer til tidligere versioner af denne artikel.



Foto: Elsebeth Rise