Undervisningsvejledning

Forberedende voksenundervisning (FVU) i læsning, stavning og skriftlig fremstilling

Undervisningsministeriet
April 2002

Indhold

Forord 3
FVU-undervisningen i læsning 4
Undervisning af voksne 4
De seks undervisningselementer 5
Udvikling af kvalitet i undervisningen af voksne 10
Virksomhedsforlagt undervisning 12

Undervisning på trin 1 13
Formål 13
Mål 13
Deltagerforudsætninger 13
Kendetegn ved deltagere på trin 1 13
Forslag til undervisningsaktiviteter 16

Undervisning på trin 2 38
Formål 38
Mål 38
Deltagerforudsætninger 38
Kendetegn ved deltagere på trin 2 38
Forslag til undervisningsaktiviteter 39

Undervisning på trin 3 58
Formål 58
Mål 58
Deltagerforudsætninger 58
Kendetegn ved deltagere på trin 3 58
Forslag til undervisningsaktiviteter 59

Undervisning på trin 4 72
Formål 72
Mål 72
Deltagerforudsætninger 72
Kendetegn ved deltagere på trin 4 72
Forslag til undervisningsaktiviteter 73

Kort om prøver 83

Bilag
Bekendtgørelse om undervisning m.v. indenfor forberedende voksenundervisning (FVU-bekendtgørelsen).

Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om undervisning m.v. inden for forberedende voksenundervisning (FVU-bekendtgørelsen).

Bekendtgørelse om prøver inden for forberedende voksenundervisning (FVU-prøvebekendtgørelsen).

Forord

Den forberedende voksenundervisning i læsning har fra 1. januar 2001 været et tilbud til voksne, der ønskede at forbedre deres grundlæggende færdigheder i læsning. Undervisningen er et tilbud til alle voksne, der er fyldt 18 år og opfylder adgangs-betingelserne. En væsentlig adgangsbetingelse er, at deltageren skal have mulighed for at nå målene for undervisningen på det aktuelle trin.

Når optagelse på FVU og trinplaceringen er fastsat, er det op til underviseren og deltageren i et samarbejde at nå målene på det aktuelle trin. Undervisningen vil være afhængig af den enkelte deltagers skriftsproglige profil og individuelle behov.

Denne vejledning er udviklet med det formål at vejlede underviseren om undervisning af FVU-deltagerne på de enkelte trin. I vejledningen indledes med en generel indføring i FVU-læsning, her efter følger vejledning for undervisningen på hvert af de 4 trin.

Bortset fra afsnit om tosprogede i FVU, afsnit om prøver og lettere redaktionelle ændringer er vejledningen udarbejdet for Undervisningsministeriet af adjunkt Elisabeth Arnbak og audiologopæd Ina Borstrøm.

Andre materialer med relevans for FVU-undervisningen i læsning
Undervisningsministeriet udsendte i oktober to materialer med relevans for undervisningen i læsning:

- ’Skriftlige undervisningsmaterialer til FVU-læsning - oversigt over eksisterende undervisningsmaterialer.’ Udarbejdet af Dansk Videnscenter for Ordblindhed.

- ’IT i undervisning på FVU-læsning - gennemgang af udvalgte programmers anvendelighed i FVU.’ Udarbejdet af Hjælpemiddelinstituttet i Århus.

Begge materialer kan hentes på hjemmesiden www.voksenuddannelse.dk under overskriften Forberedende voksenundervisning.

Et publikation med særlig relevans for FVU-undervisning af deltagere med dansk som andetsprog udgives af Undervisningsministeriets forlag:

- ’Undervisning i andetsprogslæsning og - skrivning.’ Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 26-2001.

Vejledningen kan hentes på Undervisningsministeriets hjemmeside www.voksenuddannelse.dk under overskriften Forberedende voksenundervisning.

Pæd. konsulent Susan Møller
Undervisningsministeriet

FVU-undervisningen i læsning

Undervisningen i faget læsning, stavning og skriftlig fremstilling har til formål at sikre deltageren mulighed for at tilegne sig færdigheder, der gør deltageren i stand til at forstå og anvende skrevne tekster med det formål at nå sine mål, udvikle sin viden og deltage aktivt i samfundslivet.

Undervisning af voksne

Undervisning af voksne er altid udfordrende og krævende. De voksne møder til undervisningen med vidt forskellige erfaringer fra jobfunktioner, kurser og uddannelse og med personlige oplevelser af nederlag eller succes, som har indflydelse på den enkeltes udbytte af undervisningen. Hensigten med FVU-loven er, at den enkelte deltager skal tilbydes en undervisning, der tilgodeser hans eller hendes særlige behov. Derfor bør undervisningen af den enkelte voksne baseres på en afdækning af deltagerens skriftsproglige profil, deltagerens brug af læsning og skrivning i hverdagen og deltagerens ønsker for undervisningen. Undervisningsministeriet har udsendt en vejledning til trinplacering til brug for underviserens arbejde med at afdække den voksnes skriftsproglige profil og undervisningsbehov med henblik på trinplacering (Undervisningsministeriet, april 2002).

En væsentlig del af FVU-undervisningen er individualiseret undervisning og læse- og skrivevejledning af den enkelte deltager; men det anbefales, at undervisningen tilrettelægges, så deltagere på et hold også har mulighed for at modtage gruppe- eller holdundervisning og samarbejde om løsningen af skriftsproglige opgaver. Et vigtigt element i FVU-undervisningen er netop erfaringsudveksling og samarbejde med andre voksne, der har lignende behov for styrkelse af deres skriftsproglige kompetence. Dette medvirker til at skabe tryghed og øget selvtillid i arbejdet med at udvikle skriftsproglige kompetencer.

FVU-undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling tilbyder undervisning i en bred vifte af skriftsproglige færdigheder, som alle er relevante for udviklingen af effektiv skriftsprogsbrug. I vejledningen beskrives derfor forslag til undervisningsaktiviteter, der er udvalgt med henblik på opnåelse af målene for seks forskellige undervisningselementer i FVU-undervisningen. De seks elementer går igen på hvert af de fire FVU-trin; men hvert undervisningselement omhandler læsefaglige områder, sværhedsniveauer og opgavetyper, der er vidt forskellige på de fire trin. Den beskrevne udvikling af færdigheder og strategier for hvert undervisningselement hen over de fire trin afspejler såvel nyere forskning i skriftsproglige og sproglige færdigheder som pædagogiske erfaringer med undervisning af voksne svage læsere.

Underviserens plan for arbejdet med den enkelte deltager (valg af undervisningselementer til den enkelte deltager, opgavetyper og sværhedsgraden af disse) skal tilpasses deltagerens særlige behov, ønsker og interesser. Det er vigtigt for den enkelte deltagers udbytte af undervisningen, at underviseren tilrettelægger indholdet af den enkelte undervisningsgang ud fra et ønske om at styrke deltagerens færdigheder på ordniveau såvel som på tekstniveau, og at der skabes en klar sammenhæng mellem

aktiviteter i undervisningen og deltagerens brug af læsning, stavning og skrivning i hverdagen.

De seks undervisningselementer

FVU-undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling er beskrevet i seks forskellige undervisningselementer, der hver især er relevante og nødvendige, men som alene ikke er tilstrækkelige elementer i en funktionel undervisning i skriftsprogs-tilegnelse rettet mod voksne. Valget af de seks undervisningselementer er begrundet i såvel læseteoretiske som funktionelle overvejelser. Både undersøgelser af udviklingen af skriftsproglige færdigheder og analyser af voksnes behov for skriftsproglig kunnen i hverdagen peger på det hensigtsmæssige i, at voksne svage læsere modtager undervisning i de seks udvalgte elementer; men det understreges, at voksne viser store individuelle forskelle i deres skriftsproglige profil. Den enkelte deltager har derfor ikke nødvendigvis behov for lige meget undervisning i alle de elementer, der samlet er nødvendige for at videreudvikle hans eller hendes særlige behov for skriftsproglig kunnen.

De seks undervisningselementer er

- Brug af skriftsprog i hverdagen
- Læseforståelse og metakognition
- Skriftlig fremstilling
- Orddannelse
- Ordkendskab
- Lydfølgeregler

Brug af skriftsprog i hverdagen
Evalueringer af tidligere tiltag til udvikling af den skriftsproglige kompetence blandt svage voksne læsere har dokumenteret, at mange voksne har haft svært ved at se sammenhængen mellem aktiviteterne i læseundervisningen og deres aktuelle behov for skriftsproglig kompetence i hverdagen. Denne manglende sammenhæng mellem indsats og behov har mindsket motivationen til at følge undervisningen for mange voksne deltagere.

Mange voksne svage læsere har endvidere en passiv læringsstrategi; de forventer, at underviseren ’putter’ lærdom i hovedet på dem. Tilsyneladende har mange voksne deltagere behov for at etablere en anden forståelse af, hvilken indsats der skal lægges i at gå til (læse-)undervisning, og hvad de selv skal yde for at udvikle funktionelle skriftsproglige færdigheder.

Læseundervisning er ikke danskundervisning, men undervisning i brug af skriftsprog. Alligevel viste evalueringen af Læsekurser for Voksne (Pilegaard Jensen & Holm, 2000), at mange læselærere underviste i typisk danskfaglige færdigheder som tolkning af noveller og romaner, dansk grammatik og diktatøvelser. Underviserne vidste godt, at de burde tage udgangspunkt i de tekster, de voksne havde brug for at læse og skrive i hverdagen; men de fandt det vanskeligt at realisere det i den daglige undervisning.

Den enkelte deltagers brug af skriftsprog i hverdagen og behov for skriftsproglig kompetence bør være omdrejningspunktet for al undervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling i FVU-regi. Formålet med FVU-undervisningen er at støtte deltageren i at blive bevidst om hans eller hendes skriftsproglige kunnen og hjælpe deltageren med at vurdere egne færdigheder i forhold til det aktuelle behov for skriftsproglig kunnen i hverdagen.

Der er endnu ikke foretaget undersøgelser af de reelle krav til skriftsproglig kunnen inden for forskellige brancher eller i forskellige job eller uddannelser. Det er derfor vigtigt, at læseunderviseren sammen med den voksne afdækker dennes behov for skriftsproglige færdigheder i forbindelse med job, uddannelse eller personlige interesser. På denne måde kan FVU-undervisningen få mest mulig relevans for den enkelte deltagers udvikling af skriftsproglig kompetence i hverdagen. (Der henvises til afdækningsmaterialet 'Brug af skriftsprog i hverdagen' i vejledning til trinplacering, UVM).

Det anbefales, at underviseren støtter deltageren i at blive opmærksom på egne skriftsproglige færdigheder og behov i hverdagen. Dette kan med fordel gøres, ved at deltageren systematisk registrerer eget brug af skriftsprog i hverdagen. På denne måde kan underviser og deltager løbende følge og evaluere den voksnes skriftsproglige udvikling, ligesom de har et fælles grundlag for at udvælge relevante opgave- og teksttyper samt for at diskutere behov og nyttige strategier til at klare hverdagskravene.

Læseforståelse og metakognition

Nyere forskning i læseforståelse fremhæver læsning som en aktiv meningsskabende aktivitet. I dagligdagen læser voksne især for at få information og viden til at udføre forskellige aktiviteter, som indgår i job-, uddannelses- eller fritidssammenhænge.

Forskning i læseforståelse har dokumenteret betydningen af sproglige komponenter som fx afkodning og sprogforståelse og af kognitive komponenter som fx arbejdshukommelse for udviklingen af en god læseforståelse. Det har tillige vist sig, at den enkeltes erfaring med skriftsprog, herunder kendskabet til forskellige teksttyper, har stor betydning for læseforståelsen.

Undersøgelser af personer med en ringe læseforståelse peger endvidere på, at læserens evne til at aktivere relevante indre forestillingsbilleder af tekstens emne, hans eller hendes evne til at drage følgeslutninger på basis af det læste eller til at sammenholde informationer på tværs af teksten er faktorer, der har betydning for læseforståelsen. Endelig er læserens brug af metakognitive strategier til styring og kontrol af læseudbyttet ligeledes af betydning for forståelsen af det læste.

I arbejdet med at styrke svage læseres forståelse af tekster har man hovedsagelig beskæftiget sig med at få indblik i færdigheder og strategier, der benyttes af børn, unge og voksne med god læseforståelse. Formålet har været at etablere en undervisning, der kunne støtte udviklingen af god læseforståelse hos svage læsere. I træningsundersøgelser har flere forskellige elementer vist sig at have en positiv effekt på deltagernes læseforståelse, eksempelvis undervisning i at danne relevante indre forestillingsbilleder

af tekstens emne, i at danne følgeslutninger og i at benytte metakognitive strategier til styring og kontrol af eget læseudbytte.

Skriftlig fremstilling
Informationsteknologien har trukket effektive spor i børns og voksnes skriftlige produktion. På den ene side er behovet for at kunne kommunikere tanker og ideer via skriftsproget mindsket betragteligt i de senere år og er overtaget af mobiltelefoner, fjernsyn og videoteknik. På den anden side skaber IT nye behov for skriftsproglig kunnen fx i form af SMS-beskeder, chat på nettet, net-baseret undervisning, e-mails m.v. Borgerne skal således stadig kunne kommunikere via skriftsproget, men skriftsproget 'gemmer' sig bag mere auditivt eller visuelt orienterede medier og kan derfor været svært at få øje på for den potentielle bruger.

Der er ikke forsket meget i, hvilke skrivefærdigheder den enkelte voksne har behov for at mestre for at kunne fungere effektivt på jobbet, på kurset eller i fritiden. Men inden for skriveundervisningen har den procesorienterede skrivepædagogik trukket positive spor i undervisningen af både børn og voksne, som det er oplagt at lade sig inspirere af i FVU-undervisningen. I den procesorienterede skrivepædagogik sættes der fokus på forståelsen af skrivning af tekster som en proces, der kan nedbrydes i overskuelige elementer. Der arbejdes konstruktivt og evaluerende med hvert element, og den enkelte deltagers erfaringer og vurderinger af tekster inddrages i undervisningen. Kendskabet til forskellige teksttyper og betydningen af forskellige modtagergrupper for tekstens udformning er ligeledes centrale undervisningselementer i den procesorienterede skrivepædagogik.

Arbejdet med skriftlig fremstilling i FVU-regi kan med fordel tage afsæt i de erfaringer, man har gjort sig med den procesorienterede skrivepædagogik, og underviseren bør i sin undervisning fokusere på de teksttyper, deltageren har behov for at mestre i hverdagen. Vægten i undervisningen bør være på skrivning som et middel til fastholde og systematisere tanker og ideer og på kommunikative aspekter ved skrivning snarere end på typiske danskfaglige aspekter af tekstproduktion (fx teksttyper som 'den danske stil', en personkarakteristik, en analyse af et digt).

Orddannelse
Effektive læse- og skrivefærdigheder er baseret på fleksible og automatiserede færdigheder i at identificere og stave enkeltord. Et vigtigt element i udviklingen af effektive færdigheder på enkeltordsniveau er en bevidst brug af regler for orddannelse på dansk (morfologi).

Ordene i vores sprog er dannet af betydningsenheder (morfemer), som går igen i et utal af ord. Hvert morfem er en selvstændig betydningsenhed, men bidrager samtidig til hele ordets betydning. Fx indeholder udsagnsordet *løber* morfemerne *løb* + *er*; morfemet *løb* er den grundlæggende betydningsbærende del af ordet, rodmorfemet, *-er* er et bøjningsmorfem (en bøjningsendelse), der betyder, at aktiviteten endnu ikke er afsluttet. Tilsammen udgør de to morfemer hele ordets betydning, og udsagnsordet *løber* kan derfor ikke deles op i andre større eller mindre enheder, der bidrager til forklaring af ordets semantiske indhold. Navnemåde (markeret ved *–e* i *løbe*) er eksempelvis en bøjningsform af et udsagnsord; men udsagnsordet *løber* kan ikke morfemdeles i *løb* + *e*

+ *r*, for *–e* et ikke en betydningsenhed (et morfem) i udsagnsordet *løber*. Dette ord betyder jo netop *løb* = aktiviteten + *-er* = det er ikke overstået endnu.

Navneordet *bilerne* indeholder rodmorfemet *bil* + *-er* + *-ne*; *-er* er et bøjningsmorfem, der betyder, at der er tale om mere end én, og *–ne* er endnu et bøjningsmorfem, der betyder, at rodmorfemet er bekendt.

Der indgår i alt fire forskellige typer af morfemer i vores orddannelse. Rodmorfemer er frie morfemer, hvilket betyder, at de er ord i sig selv, og rodmorfemet bærer som regel grundbetydningen af ordet. Forstavelser og afledninger er bundne morfemer, hvilket betyder, at de ikke kan optræde som et ord i sig selv. Disse morfemer ændrer rodmorfemets betydning og ordklasse (sød – sødme, mand – mandig). Bøjningsendelser bidrager til ordets betydning med information om eksempelvis køn, tid, tal og grad. Morfemer er således betydningselementer i ord; men de er tillige bærere af vigtig grammatisk-syntaktisk information (fx information om tid: klæder/klædte, ordklasse: forklædt/ forklædning, tal: bilen/biler).

Et karakteristisk træk ved skrevne ord er, at betydningsenhederne (morfemerne) skrives på samme måde, hver gang de optræder i ord. Dette forhold udtrykkes i skriftens morfematiske princip.

Undersøgelser har dokumenteret en sammenhæng mellem morfologiske færdigheder i talt og skrevet sprog og effektive læse-/stavefærdigheder på flere forskellige områder: Morfemer er betydningsenheder; opmærksomhed på morfemer i ord støtter derfor forståelsen af de ukendte komplekse ord, der forekommer i en given tekst, og dermed støtter opmærksomhed på morfemer den samlede læseforståelse. Morfemer skrives på samme måde, og udnyttelsen af en morfologisk strategi gør det derfor muligt at læse og stave ord, der ikke følger basale lydfølgeregler (ikke-lydrette ord fx blødte, mandskab).

De fleste voksne er i danskundervisningen i deres skoletid også i voksenlivet blevet undervist i de grammatisk-syntaktiske aspekter af morfologi (ordklasseforhold og bøjnings-systemet). Alligevel er det et karakteristisk træk ved de fleste svage læsere, at de ikke er i stand til at udnytte viden om ordklasser og bøjningssystemet i læsning og stavning af ord. Dette skyldes sandsynligvis, at svage læsere binder for stor en del af deres kognitive ressourcer på element-niveauet i læsning og skrivning af tekster og derfor ikke får tilegnet sig tilstrækkelig viden om de grammatisk-syntaktiske ledetråde i teksten.

Svage læsere har tillige generelt mindre skriftsproglig erfaring og har dermed haft mindre mulighed for at opdage morfologiske analogier mellem ord. Fokus i undervisningen i orddannelse (morfologi) bør være på at udvikle deltagerens bevidsthed om ords betydningsstruktur, dvs. på deltagerens bevidste udnyttelse af viden om orddannelse i læsning og stavning af ord. Det er derfor afgørende for deltagerens udbytte af undervisningen, at læreren fokuserer på betydningsaspektet ved morfemerne. Det er gennem analysen af ordenes betydningsstruktur, at deltageren får mulighed for at lære sig at udnytte en morfologisk afkodningsstrategi, ikke gennem en bevidstløs udenadslære af det grammatiske bøjningssystem.

Ordkendskab
At beherske et sprog kræver et stort nuanceret ordkendskab og viden om, hvordan og i hvilke sammenhænge man bruger de enkelte ord og fraser. Da skriftsproget er en form for nedskreven tale, er den enkeltes aktive og kvalificerede mundtlige ordkendskab en absolut forudsætning for udvikling af gode skriftsproglige færdigheder.

Undersøgelser har vist, at vi tilegner os en stor del af vores viden om ords betydning gennem skriftsproget, hvor konteksten hjælper os med at afgrænse og specificere de enkelte ords betydning.

Svage læsere har generelt mindre skriftsproglig erfaring end andre voksne og dermed ofte også et ringere kendskab til ordbetydninger. Som et led i etableringen af gode skriftsproglige færdigheder bør der arbejdes med udviklingen af den enkeltes aktive ordforråd mundtligt såvel som skriftsprogligt. Dette arbejde kan blandt andet tage afsæt i forskellige sproglege samt i forklaringer af bestemte ord og fraser.

Lydfølgeregler
De fleste læseprocesteorier identificerer som tidligere nævnt afkodning og sprog-forståelse som de to overordnede komponenter i læseforståelse. Det er da også dokumenteret i utallige undersøgelser, at disse to faktorer forklarer hovedparten af variationen i læsefærdigheder både blandt børn og voksne.

Ringe afkodning er en betydelig årsagsfaktor i ringe læsefærdigheder blandt børn og voksne og er tillige hovedkendetegnet for specifikke læsevanskeligheder (dysleksi). En ringe afkodningsfærdighed (ringe færdighed i at udnytte basale og mere avancerede lydfølgeregler i læsning og stavning af ord) betinger en upræcis og ineffektiv identi-fikation af de enkelte ord i teksten. Dette medfører, at for mange af læserens kognitive ressourcer bliver bundet til at identificere (gættelæse) de enkelte elementer i en tekst snarere end på at skabe sammenhæng og overblik over indholdet i teksten.

At man anvender en effektiv afkodningsstrategi vil sige, at man udnytter sit kendskab til forbindelsen mellem bogstav og lyd i læsning og stavning af det enkelte ord. Effektive afkodningsfærdigheder er baseret på etableringen af automatiserede færdigheder i at udnytte sammenhængen mellem bogstaver og lyd (lydfølgeregler) på såvel et basalt som et mere avanceret (ortografisk) niveau.

Man kan udnytte de basale lydfølgeregler, hvis man kan læse og stave lydrette ord ved at sætte lyd på det enkelte bogstav. Denne færdighed er en forudsætning for en sikker udnyttelse af mere avancerede lydfølgeregler, hvor læseren udnytter større enheder eller segmenter (bogstavgrupper som stavelser, rimdele og morfemer) i afkodningen. Kendskab til avancerede lydfølgeregler udvikles gennem skriftsproglig erfaring (meget læsning og skrivning).

En del undersøgelser har dokumenteret, at man kan forbedre svage læseres læse-forståelse, stavefærdighed og skrivning ved at udvikle deres afkodnings-færdigheder. Derfor er arbejdet med at udvikle deltagerens udnyttelse af stadig mere avancerede lydfølgeregler en vigtig del af læseundervisningen på alle fire FVU-trin.

Udvikling af kvalitet i undervisningen af voksne

Selvom der i årevis har været tilbud til voksne om undervisning i læsning, stavning og skrivning, ved man egentlig forbløffende lidt om, hvilke skriftsproglige problemer de voksne kursister har haft, hvad de er blevet undervist i, og hvilket udbytte de har haft af undervisningen. Dette skyldes en række forskellige faktorer:

- der har i lighed med andre undervisningsformer været tradition for metodefrihed.
- der har ikke tidligere været udarbejdet klare mål for undervisningen af skriftsprogssvage danskere.
- læse- og staveundervisning af skriftsprogssvage danskere har ofte foregået 'bag lukkede døre'.
- mange steder i landet har der ikke været etableret en fagligt netværk for voksenunderviserne, som kunne danne basis for erfaringsudveksling.
- der har kun været foretaget ganske få undersøgelser af deltagernes udbytte af undervisningen.

Et problem ved denne mangel på erfaringsudveksling mellem parterne i voksenundervisningen er en ringe spredning af viden og erfaringer på området. Hver underviser har så at sige skullet starte forfra, og ofte er der kun videregivet få eller mangelfulde oplysninger om deltagerens tidligere undervisning til den modtagende institution. Dette har sat naturlige grænser for udvikling af nye og mere effektive metoder og materialer. Et andet problem har været, at undervisere og administratorer har haft ringe dokumentation af problemer og behov i voksenundervisningen. Der har derfor været et relativt ringe grundlag for en realistisk ressourcetildeling til området.

Som en konsekvens af tidligere erfaringer på voksenundervisningsområdet er der i FVU-undervisningen indlagt forskellige tiltag med det formål at synliggøre, styrke og evaluere undervisningens indhold og deltagernes udbytte af det individuelt udarbejdede undervisningstilbud.

Formålet er at sikre kvaliteten af FVU-undervisningen og synliggøre sammenhænge mellem deltagernes undervisningsbehov og udbytte af undervisningen. Disse tiltag er

- afdækning af deltagerens skriftsproglige profil, undervisningsmål og interesser i forbindelse med trinplacering før undervisningens start
- løbende evaluering af deltagerens udbytte af undervisningen
- tilbud om en centralt stillet prøve efter hvert trin.

Afdækning af deltagerens skriftsproglige profil, undervisningsmål og interesser
Voksne svage læsere og stavere er en meget uhomogen gruppe med vidt forskellige skriftsproglige styrker og problemer. En forudsætning for, at deltageren kan modtage en kvalificeret undervisning med udgangspunkt i den enkeltes behov og interesser, er, at der er foretaget en grundig afdækning af deltagerens skriftsproglige profil, undervisningsmål og interesser før undervisningens start.

Undervisningsministeriet har udsendt en vejledning til trinplacering. I denne vejledning beskrives den skriftsproglige profil for deltagere på de fire FVU-trin. Vejledningen indeholder desuden forslag til testmaterialer og screeningsprocedurer, der med fordel kan anvendes i arbejdet med at afdække deltagerens skriftsproglige færdigheder.

Da voksne svage læsere og stavere som nævnt har meget forskelligartede skriftsproglige problemer og styrkeområder, er det sandsynligt, at ikke alle den voksnes problemer med skriftsproget stemmer overens med deltagerprofilen for et givet FVU-trin. Det anbefales, at deltageren som udgangspunkt placeres på det laveste af de mulige FVU-trin, da denne således får mest mulig (undervisnings-)tid til at udvikle relevante skriftsproglige færdigheder og strategier. At ændre på egen skriftsproglig praksis og indarbejde nye færdigheder og strategier i sin hverdag på job og i fritiden er en krævende proces, der tager tid, og deltageren vil vedvarende have behov for vejledning, opmuntring og støtte til etableringen af gode skriftsproglige vaner.

Løbende evaluering af deltagerens udbytte af undervisningen
Arten og graden af den voksnes skriftsproglige vanskeligheder, den voksnes erfaring med skriftsprog, behovet for at læse og skrive i hverdagen, opmuntring og støtte fra hjemmemiljøet og den voksnes personlige mål og motivation for at deltage i undervisningen er alle faktorer, der påvirker udbyttet af undervisningen. Det er derfor særdeles vigtigt, at undervisningens mål, form og indhold løbende tages op til overvejelse af underviser og deltager.

Formålet med den løbende evaluering er at øge deltagerens indsigt i egne skriftsproglige kompetencer og synliggøre sammenhængen mellem undervisningens indhold og den enkeltes skriftsproglige udvikling og udbytte af undervisningen. Underviseren og den enkelte deltager bør løbende diskutere deltagerens tilegnelse af læse-, stave- og skrivefærdigheder og udvikling af hensigtsmæssige strategier til at klare de skriftsproglige krav i hverdagen. Det er vigtigt, at underviseren i sin planlægning har mulighed for at tilgodese såvel pludseligt opståede behov for undervisning som dagsaktuelle emner. Den løbende evaluering af undervisningens indhold og form skal tillige sikre, at underviseren opdager og udnytter viden om den enkelte deltagers særlige behov ved at justere på undervisningselementer og materialer, hvis der er behov for det.

Med det formål at støtte underviseren i dette arbejde har Undervisningsministeriet iværksat udviklingen af et redskab til den løbende interne evaluering af den forberedende voksenundervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling.

En centralt stillet prøve efter hvert trin
FVU-undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling er prøveforberedende undervisning. Der findes ikke et bestemt pensum, som den enkelte deltager skal have tilegnet sig, men undervisningens mål er fastlagt på basis af de beskrevne deltagerprofiler for hvert trin. De centralt stillede prøver efter hvert trin har til formål at afdække, om deltageren har udviklet sine færdigheder og strategier inden for skriftsproglige områder, der er af betydning for funktionel læsning og skrivning i hverdagen.

Deltageren kan vælge at melde sig til den centralt stillede prøve efter undervisning på et bestemt FVU-trin. Hvis deltageren ikke går op til den centralt stillede prøve, men

alligevel ønsker at fortsætte på det efterfølgende trin i den forberedende voksen-undervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling, skal institutionens leder i givet fald stå inde for, at deltageren rent faktisk er i besiddelse af de skriftsproglige færdigheder og strategier, der forudsættes på det pågældende FVU-trin.

Virksomhedsforlagt undervisning

For mange voksne svage læsere og stavere er undervisning og skolegang forbundet med en følelse af nederlag og utilstrækkelighed eller endda dumhed. Det kræver derfor ofte et meget stort personligt overskud at beslutte sig for igen at møde op på en undervisningsinstitution for at deltage i læseundervisning. En ulempe ved en sådan undervisning er, at den voksne skal deltage i undervisning på et hold, der er sat sammen af voksne, der ikke kender hinanden, og som har vidt forskellige behov og interesser.

Det kan derfor være en fordel at etablere FVU-undervisning på de steder, hvor de voksne opholder sig i hverdagen, hvor de har et naturligt fællesskab, og hvor man er blandt 'venner'. Virksomhedsforlagt undervisning kan foregå som et element i arbejdsdagen og foregår i kendte rammer. Det er dog en nødvendig forudsætning for et optimalt udbytte, at rammerne for undervisningen er i orden. Der skal være et velegnet undervisningslokale, hvor det er muligt at modtage undervisning uden støj fra produktionen. Der skal endvidere være undervisningsredskaber som computere, tavle, skabe og skuffer til materialer og borde og stole til deltagerne.

På mange virksomheder vil der ikke være et tilstrækkeligt antal deltagere til, at man kan etablere hold på alle fire FVU-trin; og derfor er der i FVU-loven åbnet mulighed for samlæsning af deltagere i forberedende voksenundervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling på forskellige trin. I forbindelse med samlæsning af deltagere på forskellige trin anbefales det, at der ikke etableres hold med for stor en spredning i færdigheder og forudsætninger, da dette gør undervisningen mindre effektiv for den enkelte.

Undervisning på trin 1

Formål

Formålet med undervisningen på trin 1 er, at deltageren udvikler sit mundtlige ordkendskab og tilegner sig de nødvendige basale færdigheder og strategier i læsning, stavning og skriftlig fremstilling. Formålet er endvidere, at deltageren opnår indsigt i, hvilke læse-, stave- og skriveopgaver der stilles til deltageren i hverdagen.

Mål

Undervisningens mål er, at deltageren kan
• benytte læse- og staveteknikker, der er baseret på lydlige enheder,
• finde ordets rod (rodmorfemet) i velkendt ordmateriale,
• genkende hyppigt forekommende uregelmæssige ord,
• søge enkle oplysninger i hverdagstekster,
• læse enkle, sammenhængende tekster og
• skrive korte tekster til eget brug.

Deltagerforudsætninger

Forberedende voksenundervisning på trin 1 er særligt rettet mod voksne, der oplever en stor forskel på deres færdigheder ved skriftlig og mundtlig kommunikation, fordi de på trods af rimelige talesproglige færdigheder har helt basale skriftsproglige vanskeligheder.

Undervisningen på trin 1 kan desuden tilrettelægges særligt for henholdsvis

- deltagere, som har dansk som andetsprog og har et mundtligt dansksprogligt niveau mindst svarende til Almenprøve 1 inden for undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl., og
- ordblinde deltagere, som har tilstrækkelige sproglige og skriftsproglige forudsætninger.

Også for den særligt tilrettelagte undervisning for disse deltagergrupper gælder det, at de skal have rimelige (dansk-)sproglige færdigheder, og at de skal have tilstrækkelige forudsætninger for at deltage i undervisningen under FVU i læsning, stavning og skriftlig fremstilling med udbytte. Det vil sige, at der skal være mulighed for, at deltageren når de opstillede mål for undervisningen på trin 1.

Kendetegn ved deltagere på trin 1

- den svage læser og staver

Hovedkendetegn :
Deltagere på trin 1 har ringe afkodnings- og stavefærdigheder.

Deltagerprofil
Deltagere på trin 1 har klart utilstrækkelige færdigheder i læsning, stavning og skriftlig fremstilling.

Disse utilstrækkelige færdigheder skyldes primært problemer med basale færdigheder i læsning og stavning. De skriftsproglige vanskeligheder er ikke nødvendigvis af medfødt oprindelse (ordblindhed). Karakteristisk for deltagere på trin 1 er ringe afkodning, dvs. ringe færdigheder i at læse ord ved hjælp af en lydligt baseret strategi. Deltagere med en ringe afkodning bør placeres på trin 1, også selvom de har en relativ god læseforståelse, da den ringe afkodning må formodes at sætte begrænsning for yderligere forbedring af læseforståelsen.

Karakteristika ved afkodning og stavning
Trin 1-deltagere overholder ikke basale lydfølgeregler (lydret stavemåde), når de skal læse eller stave ukendte ord.

Karakteristika ved skrivning
Trin 1-deltagere viser en ringe fornemmelse for ordstruktur, syntaks og grammatik i deres skriftlige fremstilling. Ofte skriver de slet ikke i hverdagen.

Karakteristika ved læsning (læseforståelse og brug af læsning i hverdagen)
Trin 1-deltagere bruger ikke læsning til informationssøgning eller som underholdning i hverdagen.

Mange trin 1-deltagere har udviklet individuelle kompenserende (støtte)strategier og vil ofte have behov for støtte og hjælp fra andre voksne til at klare læse- og skrivekravene i hverdagen.

Selvrapporterede vanskeligheder
En stor del af deltagerne har modtaget specialundervisning i skolen (og som voksne), og de opfatter sig selv som ringe læsere. Deltagerne oplever, at deres ringe skriftsproglige færdigheder sætter begrænsninger for jobskifte eller videre uddannelse.

Særlige kendetegn ved ordblinde deltagere på FVU – trin 1
Voksne ordblinde kan deltage i undervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling under FVU; ordblinde deltagere placeres som hovedregel på trin 1, med mindre der foreligger dokumentation for færdigheder i afkodning og stavning, der ligger ud over trin 1. Den ordblindes deltagelse i undervisningen på trin 1 forudsætter en grundig afdækning af relevante sproglige og skriftsproglige forudsætninger og færdigheder med henblik på udarbejdelse af en individuel undervisningsplan, der tager hensyn til den ordblindes særlige skriftsproglige problemer.

En væsentlig fordel ved at tilbyde forberedende voksenundervisning særligt tilrettelagt for ordblinde kursister på trin 1 er, at den ordblinde kursist får lejlighed til at møde andre voksne med lignende vanskeligheder. Ordblindhed er et livslangt handicap, og derfor vil de ordblinde kursister ofte nikke genkendende til de øvrige kursisters beretninger om vanskeligheder med at tilpasse sig flere læringsmiljøer (special-undervisningen og den almindelige klasseundervisning) og om, hvordan de skrift-

sproglige begrænsninger har haft afgørende betydning i forbindelse med job- eller uddannelsesvalg.

Fælles for de ordblinde kursister er også, at de flere gange tidligere har modtaget tilbud om specialundervisning, uden at de af den grund har fået afhjulpet deres skriftsproglige handicap. Derfor vil de ofte forbinde undervisning med negative oplevelser og bristede forhåbninger. Det kan i den situation være svært at satse alt for meget på at blive en bedre læser og staver, men omvendt er det en nødvendig forudsætning for et vellykket undervisningsforløb, at den enkelte kursist er indstillet på at indgå som en aktiv part. Derfor er det af overordentlig stor betydning, at der i den særligt tilrettelagte undervisning for ordblinde indrettes indbydende lokaler og etableres et trygt og imødekommende læringsmiljø.

Da ordblinde har vedvarende vanskeligheder med at lære sig at læse og stave, kræver den enkeltes fortsatte udvikling i læsning, stavning og skriftlig fremstilling ofte en mere fleksibel og grundig undervisning, end der kan tilbydes under FVU. Hvis FVU-underviseren (eller den ordblinde selv) skønner, at den ordblindes vanskeligheder med skriftsproget gør det vanskeligt for ham eller hende at få udbytte af undervisningen på trin 1 (at nå målene for undervisningen på trin 1), henvises der til kompenserende specialundervisning.

Særlige kendetegn ved tosprogede deltagere på FVU – trin 1
Tosprogede deltagere har ved påbegyndelse af FVU-undervisning et mundtligt dansksprogligt niveau minimum svarende til sprogcentrenes Almenprøve 1 inden for undervisning i dansk som andetsprog for voksne.

Tosprogede deltagere, der skal indplaceres på trin 1, har sikker afkodning på det latinske alfabet, de har lært at læse og skrive i hjemlandet. Da disse deltagere ikke i nævneværdig grad har stiftet bekendtskab med afkodning af danske tekster, vil de have vanskeligheder, der bunder i, at de har tilegnet sig færdighederne i forhold til et skriftsystem, der har sin rod i et andet mundtligt sprog end dansk, og som har andre omsætningsregler fra tale til skrift.

Tosprogede deltagere på trin 1 kan derfor ikke siges at have deciderede læsevanskeligheder. Vanskelighederne med at afkode og forstå tekster skrevet på dansk skyldes derimod manglende kendskab til regelsættene i dansk samt øvrige dansksproglige vanskeligheder. Tosprogede deltagere skal derfor lære at omsætte den viden, de allerede har om afkodning og læsning generelt i forhold til regelsættene i dansk og tekster skrevet på dansk.

Tosprogede deltagere, der skal indplaceres på trin 1, kan beskrives som havende ”en skæv dansksproglig profil”, idet de mundtlige færdigheder er forholdsvis bedre end de skriftsproglige. Der kan typisk være tale om deltagere, der har været en længere årrække i landet, evt. i beskæftigelse, hvor de har tilegnet sig et funktionsdueligt mundtlig sprog, mens de ikke i nævneværdig grad har beskæftiget sig med læsning og skrivning.

Det er vigtigt at understrege, at FVU-undervisningen i første række skal styrke deltagernes skriftsproglige kompetence. Hvis uddannelsesinstitutionen eller den tosprogede

selv skønner, at vanskeligheder med dansk tale eller skriftsprog er så store, at det er vanskeligt for pågældende at følge undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling på trin 1 med udbytte og nå målene for undervisningen anbefales sprogcentrenes undervisning i dansk som andetsprog.

Forslag til undervisningsaktiviteter

I det følgende beskrives mulige undervisningsaktiviteter for de seks nøgleområder i undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling:

- Brug af skriftsprog i hverdagen
- Læseforståelse og metakognition
- Skriftlig fremstilling
- Lydfølgeregler
- Orddannelse
- Ordkendskab

Indenfor hvert område gives endvidere forslag til den særligt tilrettelagte undervisning for henholdsvis ordblinde og tosprogede.

Det understreges, at i undervisningen er en opdeling i de seks nøgleområder kunstig, og at styrkelse af disse områder bør foregå i en vekselvirkning af elementer, der gensidigt styrker hinanden og bidrager til at fremme en aktiv brug af skriftsproglige færdigheder og strategier i hverdagen.

Brug af skriftsprog i hverdagen
Arbejdet med 'brug af skriftsprog i hverdagen' har til formål at øge deltagerens bevidsthed om, hvordan tekster indgår som en integreret del af hverdagsfunktioner på jobbet, i uddannelsen og/eller i fritiden.

En vigtig forudsætning for, at deltageren er motiveret for at forbedre egne læse- og skrivefærdigheder, er, at han eller hun bliver bevidst om, at der indgår en række 'skjulte' eller indbyggede læse- og skriveopgaver i en almindelig hverdag.

Arbejdet med brug af tekster i hverdagen skal bidrage til at skabe en større forståelse for sammenhængen mellem undervisningens indhold og den enkelte deltagers dagligdag. Trin 1 må på mange måder opfattes som et afklarende og motiverende trin. Det kræver både tid, lyst og energi at forbedre sin funktionelle læse- og skrivefærdighed, og det er af afgørende betydning for det videre undervisningsforløb, at deltageren inden undervisningens start er klar over (eller i løbet af undervisningen bliver klar over)**,** hvad der kræves for at følge den indbyggede progression i undervisningen under FVU.

En særlig vigtig opgave for underviseren på trin 1 er at støtte og vejlede deltageren i at vælge det rette undervisningstilbud. I løbet af den afklarende fase vil det således være naturligt, at enkelte FVU-deltagere i samarbejde med FVU-underviseren finder ud af, at et undervisningstilbud uden for FVU alligevel var det rette, eller at deltageren på trods af en umiddelbar lyst til at forbedre sine læse- og skrivefærdigheder alligevel ikke har det fornødne overskud i øjeblikket til at følge en prøveforberedende undervisning

Alle deltagere bør tilbydes en afdækning af deres nuværende læse- og skrivevaner og skriftsprogsrelaterede problemløsningsstrategier i forbindelse med den indledende trinplacering eller senest i løbet af de første undervisningsgange. En afdækning af deltagernes læse- og skrivevaner kan eksempelvis tage udgangspunkt i materialet "Brug af skriftsprog i hverdagen", der indgår i Undervisningsministeriets vejledning til trinplacering (Undervisningsministeriet, 2002).

Afdækning af deltagerens brug af læsning og skrivning i hverdagen kombineret med en afdækning af de indbyggede læse- og skriveopgaver i hverdagen bør indgå som et vigtigt led i den motiverende fase på trin 1. En større opmærksomhed på læse- og stavekrav i dagligdagen vil betyde, at deltageren opdager de 'skjulte' læse- og skriveopgaver, der indgår i hans eller hendes hverdag, dvs. opgaver, som deltageren naturligt løser ved hjælp af læsning og skrivning uden at have oplevet det som en egentlig læse- eller skriveopgave. Endvidere vil deltageren opleve, at der indgår en række indbyggede læse- og skriveopgaver i hverdagen, som deltageren normalt springer over eller bevidst overlader til andre.

Netop oplevelsen af sammenhæng mellem læse- og skrivekrav i og uden for undervisningslokalet er af afgørende betydning for deltagerens fortsatte engagement i den store opgave, det er at styrke sin egen skriftsproglige kompetence i hverdagen.

Undersøgelser har vist, at mange potentielle FVU-deltagere ikke oplever at have læsevanskeligheder i arbejde og fritid på trods af usikker læsning vurderet med funktionelle læsetests. Dette kan enten skyldes mangelfuld selverkendelse, eller at de har indrettet sig på en måde, så deres færdigheder slår til.

Gennem en grundig afdækning af de oplevede og faktiske læse- og skriveopgaver i hverdagen får alle deltagere et meget håndgribeligt tegn på, at læsning og stavning spiller en vigtig rolle også i deres dagligdag, og at de måske tidligere har undervurderet betydningen af en sikker læse- og stavefærdighed, fordi de har overset eller undgået en række teksttunge informationskilder.

Eksempel

Trin 1, brug af skriftsprog i hverdagen

Dato: _____

Opgave: Notér alt det du læser og skriver i løbet af en dag.

Læser BT
Kigger i reklame
Læser nye opslag i opgangen
Kigger på ændrede åbningstider i forbindelse med påske
Læser den ændrede vagtplan
Kigger i pristabel
Læser gavekort og tilgodebevis
Læser vaskeanvisning
Kontrollerer checks og Dankort
Skriver regning efter ønske
Læser priser på madvarer
Finder sidste salgsdato på mælk og brød
Læser ny kampplan for Miniput 2
Skriver holdkort
Tilmelder Mikkel til afslutningsfesten
Udfylder blanket til fodboldskole
Læser dagens post
Læser tv-oversigt
Gætter med i "Rene ord for pengene"
Hjælper Mikkel med lektierne
Følger med i tv-avisen

1. Hvornår læser du BT (et muligt svar: når jeg slapper af efter arbejde, eller når jeg spiser frokost)?
2. Hvorfor vælger du at læse BT i den situation?
3. Hvad kan du bedst lide at læse i BT?
4. Hvad springer du som regel over i BT?

Metoder og materialer

Det anbefales, at deltageren udfylder en dagbog flere gange i løbet af kursusforløbet (med 1-2 ugers mellemrum), hvor deltageren angiver hvilke læse- og skriveopgaver, han eller hun er stødt på i løbet af en dag. Det er vigtigt, at alle læse- og staveopgaver, som deltageren møder i løbet af dagen, bliver nedskrevet. Deltageren opfordres eventuelt til at tage kopier af disse læse- og staveopgaver, hvis han eller hun har mulighed for det. Det er vigtigt at skrive ALT ned, også selvom det kun bliver med ganske få ord.

Arbejdet med at afdække 'brug af skriftsprog i hverdagen' bør indledningsvis foregå som et samarbejde mellem underviser og deltagere, hvor læreren optræder som

’rollemodel’ og viser deltagerne, hvordan læse- og skriveopgaver indgår i afgrænsede områder af deres hverdag, fx i forbindelse med indkøb.

Herefter kan underviseren opfordre den enkelte deltager til selv at gøre sig observationer i en lignende hverdagssituation og til at fortsætte arbejdet i andre relevante situationer med andre teksttyper og læse-/skriveopgaver. Dette arbejde kan med fordel laves som små hjemmeopgaver.

Underviseren optræder efterfølgende som inspirator og vejleder i diskussioner med holdets deltagere. Fokus i dette arbejde er til stadighed at øge den enkelte deltagers opmærksomhed på egen brug af skriftsprog i hverdagen og derigennem at få afdækket og dokumenteret den enkeltes særlige undervisningsbehov.

Brug af skriftsprog i hverdagen - i den særligt tilrettelagte undervisning for ordblinde

Ordblindhed er karakteriseret ved vedvarende læse- og skrivevanskeligheder. De fleste ordblinde vil gennem en veltilrettelagt læse- og skriveundervisning have mulighed for at forbedre deres skriftsproglige færdigheder, men mange vil dog stadig have så store vanskeligheder, at de kommer til kort over for bestemte læse- og skriveopgaver i hverdagen.

I den særligt tilrettelagte undervisning for ordblinde er det derfor af stor betydning, at man ikke alene afdækker deltagerens brug af læsning og skrivning, men at man også diskuterer muligheden for at løse hverdagens læse- eller skriveopgaver på en anden måde.

I den forbindelse vil det være en fordel at anvende en del af den særligt tilrettelagte undervisning for ordblinde på at gøre deltageren opmærksom på forskellige kompensatoriske hjælpemidler, støtteordninger og dispensationsregler i forbindelse med prøver og eksaminer.

Oplysninger om kompensatoriske hjælpemidler kan indeholde et bredt udvalg af tilbud, lige fra nummeroplysningens serviceordning til muligheden for computerbaseret indlæsning og oplæsning af tekster eller udvalgte ord i en tekst, og beskrivelsen af individuelt tilpassede hjælpemidler bør ofte opfølges af oplysninger om muligheder for økonomisk tilskud.

Endvidere kan det i forbindelse med igangværende eller kommende uddannelse være en god idé at oplyse de ordblinde deltagere om mulighederne for at få indtalt lærebøger på lydbånd samt muligheden for at søge dispensation i forbindelse med eksamen, fx i form af forlænget eksamenstid eller lignende.

Endelig kan det være af stor betydning for den enkelte deltager at få oplysninger om forskellige relevante organisationer, fx Ordblinde/ Dysleksiforeningen og Dansk Videnscenter for Ordblindhed, der taler de ordblindes sag og indsamler viden og informerer om ordblindhed til glæde for både privatpersoner og undervisnings-institutioner.

Brug af skriftsprog i hverdagen - i den særligt tilrettelagte undervisning for tosprogede
Mange af de tosprogede deltagere, der indplaceres på trin 1, har formodentlig lært at klare sig uden i særlig grad at anvende skriftsproget i hverdagen. Disse deltagerere er sjældent "læse-vante" fra hjemlandet, i betydningen vant til at studere og/eller vant til at anvende trykt tekst i hverdagen. Med de øgede krav til skriftsprogskompetencen, vil mange imidlertid opleve, at de kommer til kort i dagligdagen, idet deres skriftsprogs-erfaringer fra hjemlandet ikke umiddelbart er overførbare til danske forhold.

I den særligt tilrettelagte undervisning for tosprogede er det derfor af stor betydning, at man ikke blot kortlægger deltagerens forudsætninger samt brug af læsning og skrivning, men at der fokuseres på, hvorledes kompetencen udvikles, når dansk ikke er moders-målet, men andetsproget.

Læseforståelse og metakognition
Formålet med dette indholdselement på trin 1 er at støtte og motivere deltagerne til at få gang i deres læsning og til at opleve en nytteværdi ved læseaktiviteter. Deltagere på trin 1 har ringe forudsætninger for at læse og forstå skrevne tekster, og ofte har deltagerne kun ringe læseerfaring. Arbejdet med at udvikle relevante basale læseteknikker er centralt på trin 1; men selve formålet med FVU - udvikling af en god funktionel læse-færdighed - bør til stadighed være i fokus.

Tekster i undervisningen
Deltagerne skal læse både kortere (og evt. længere) sammenhængende tekster samt kortere informerende tekster og opslagstekster. Teksterne bør være hverdagstekster og tage afsæt i deltagerens eget behov for læsning i hverdagen. Tekstudvalget kan sammensættes, så det afspejler deltagerens behov for og/eller brug af læsning i fritiden, på jobbet eller i uddannelsen.

Læseforberedende og motiverende aktiviteter
Arbejdet med at udvikle den enkeltes bevidsthed om relevante aktiviteter før, under og efter læsning er vævet tæt sammen med arbejdet med at udvikle funktionelle skrive-færdigheder. Disse aktiviteter bør foregå i et samarbejde mellem underviser og deltager, evt. således at underviseren først fungerer som en 'rollemodel' for deltageren. Under-viseren viser indledningsvis deltageren forskellige eksempler på, hvordan man kan arbejde med at forberede tekstlæsningen. Dernæst overtager deltageren selv ansvaret for arbejdet med at forberede læsningen af teksterne.

Der kan eksempelvis arbejdes med læseforberedende aktiviteter som

- Hvorfor vil du læse denne tekst? Hvad er den vigtigste grund?
- Hvad ved du om tekstens emne? Hvor har du denne viden fra?
- Hvad skal du bruge din nye viden om tekstens (bogens indhold) emne til?
- Nævn tre ting du vil lære/vide om emnet efter læsning. Skriv tre spørgsmål ned til emnet.

Eksempel

Læseforberende aktiviteter
Din søn, Mikkel, har talt om, at han gerne vil gå til et eller andet boldspil. Du får øje på følgende opslag i det lokale supermarked.

Kunne du tænke dig at spille badminton ?

Så har **Lyngby Badminton Klub** nybegynderhold om mandagen

fra kl. 15.30 – 16.15 og fra 16.15 – 17.00.

Har du lyst til at se om badminton kan blive din sport kan du få prøvetimer i vores badmintonhal på Engelsborgvej 93, 2800 Kgs. Lyngby

- mandag den 21. august 2000 mellem kl. 14.30 - 17.00
- onsdag den 23. august 2000 mellem kl. 14.30 - 17.00 og
- torsdag den 24. august 2000 mellem kl. 14.30 - 17.00.

Du eller dine forældre kan tilmelde dig en af ovennævnte dage på

tlf.: 45 87 19 48 mandage mellem kl. 12 - 14 og onsdage mellem kl.

16 - 18.

Vi glæder os meget til at se dig i **Lyngby Badminton Klub.**

Med venlige badmintonhilsner

Ungdomsudvalget

1. Hvad er dit formål med at læse opslaget? Et muligt svar: *kunne badminton være en mulighed for Mikkel?*
2. Har du hørt noget om badmintonklubben i dit lokalområde? Ved du, om der fx er en god træner eller et godt sammenhold i klubben? Ved du, om det er dyrt at gå til badminton? Hvilket udstyr skal man have for at spille badminton?
3. Mikkel går til udspring om mandagen kl. 16. Hvilke informationer er særligt vigtige for Mikkels mulighed for at gå til badminton? Et muligt svar: *træningstidspunktet, da træningen skal ligge på en af ugens øvrige dage.*
4. Nævn tre ting, du gerne vil have svar på i teksten. Mulige svar: *Hvornår ligger træningen? Kan man få en gratis prøvetime? Hvad koster det at spille badminton pr. sæson?*

Læseopgaver under læsning af teksten
Deltageren læser teksten (evt. med støtte fra læreren, syntetisk tale eller lydbånd). Læseren bør opfordres til at være aktiv og medtænkende under læsningen af teksten. Dette kan støttes ved at lade læseren arbejde med mindre læseopgaver under læsningen. Deltageren kan eksempelvis løse opgaver som

- Informationssøgning (besvare faktuelle opgaver til teksterne).
- Formulering/nedskrivning af spørgsmål til de centrale informationer i teksten.
- Notater til udarbejdelse af en disposition over tekstens indhold (stikord).

Efterbehandling af tekstlæsningen
I efterbehandlingen af teksten er det særligt vigtigt at fokusere på udvikling af en metakognitiv indstilling til læsearbejdet, dvs. læserens udbytte af læsningen. Der kan eksempelvis arbejdes med elementer som

- Fortæl om eller nedskriv de nye oplysninger, du fik ved at læse teksten.
- Hvad kan du bruge denne viden til?
- Hvad i teksten var let? Hvad var svært?
- Hvad i teksten var kedeligt? Hvad var interessant?
- Hvordan læste du teksten (gættelæsning, stavestrategi, hurtiglæsning)?
- Fungerer din (valgte) strategi tilfredsstillende?
- Kan denne strategi også benyttes på andre tekster fra din hverdag?
- Præsentation i form af et mundtlig referat støttet af udarbejdet disposition (evt. idétræ).

Styrkelse af læserens udnyttelse af kontekstuelle ledetråde
På trin 1 arbejdes der endvidere med læseopgaver, der styrker deltagerens kendskab til teksters interne struktur og deltagerens læsning af ord og fraser. Der kan fx. tages udgangspunkt i puslehistorier og clozeopgaver i sætninger. Der kan arbejdes med

- ordstilling i spørgsmål og fremsættende sætninger (som støtte for en meningssøgende strategi i tekstlæsning).
- ordenes indbyrdes kongruens, fx sammenhængen mellem tillægsordets bøjning og det efterfølgende navneords køn, tal og bekendthed (en rød bil, et rødt æble, de røde æbler, den røde bil).
- forudsigeligheden af forskellige ord i en sætning, fx indsætningsopgaver med ord fra henholdsvis åbne (mange mulige alternativer, fx en ___ bil) og lukkede paradigmer (et bundet antal mulige korrekte elementer, fx jeg tænker ____ dig).

Læseforståelse og metakognition - i den særligt tilrettelagte undervisning for ordblinde
Mange ordblinde har indrettet sig i en hverdag med et minimum af læsning. De holder ikke avis eller læser bøger, og dermed får de heller ikke den nødvendige træning, der skal til for at vedligeholde deres læsefærdighed i dagligdagen. Mange ordblinde deltagere vil kunne berette om en mærkbar forringelse af deres læsefærdighed i perioder, hvor de ikke deltager i undervisning. Derfor bør en vigtig del af den særligt tilrettelagte undervisning for ordblinde bestå i at føre deltagerne ind i teksternes univers.

Dels vil adgangen til informationer eller læseoplevelser fungere som et vigtigt element i den motiverende fase, dels vil mange af de øvrige indholdselementer i den forberedende voksenundervisning afhænge af, at de nyerhvervede færdigheder bliver taget i brug i den voksnes hverdag. Og sidst men ikke mindst vil de voksne have større mulighed for at ændre børnenes læsevaner og dermed påvirke den sociale læsearv, hvis de selv går forrest og inddrager tekster som en naturlig del af familiens dagligdag.

Mange ordblinde voksne er allerede selv klar over, at der ligger en hel verden og venter på dem i teksternes univers, og en del af disse deltagere siger selv, at en vigtig del af målet med undervisningen er, at de vil at læse en (hel) bog. Tidligere forsøg er mislykkedes, og de har givet op på halvvejen, ja nogle gange efter de første par sider, fordi de simpelthen brugte så mange kræfter på at læse de enkelte ord og sætninger, at læseoplevelsen og læseglæden forsvandt.

Hvis man skal vende den negative spiral, er det vigtigt at sikre sig, at deltageren har muligheden for at få læseglæden tilbage gennem personlige læseoplevelser. Derfor må man sikre sig, at teksten er relevant for den enkelte deltager, og at deltageren har de læsetekniske færdigheder og/eller den oplæsningsstøtte, der skal til for at komme igennem teksten med god forståelse. Tekster, som den enkelte deltager har de nødvendige læsetekniske færdigheder for at læse, vil som oftest være tekster, der bevidst er udformet, så de er læservenlige og læsbare for at lette eventuelle læse-vanskeligheder.

Der findes et stort udvalg af ”læse let”-bøger, men størsteparten af disse bøger er skrevet til børn. I de senere år er der dog også udgivet en række læse-pædagogisk bearbejdede voksenbøger fx i form af velkendte klassikere, der er omskrevet med hensyn til ordvalg, sætningsopbygning, typografi osv. for at tilgodese de voksne svage læsere. På den måde forsøger man at skrive bøger, der indholdsmæssigt tiltaler den voksne læsesvage deltager, men som læseteknisk ligger et godt stykke under de færdigheder, der kræves for at læse originallitteraturen. Alligevel er udvalget begrænset, og det kan være svært at finde en bog, der både passer til den enkelte deltagers skriftsproglige profil og interesseområder. Man kommer ofte til at gå på kompromis med mindst den ene af disse ting, og man står ofte som underviser med et ønske om et langt bredere udvalg af tekster.

I den forbindelse kan ”bog og bånd” indgå som et alternativ til de læsepædagogisk bearbejdede tekster. ”Bog og bånd” består, som betegnelsen antyder, af en tekst med et tilhørende lydbånd, der indeholder nøjagtig den samme tekst som i bogen. Båndet er indlæst langsomt og tydeligt, hvilket gør det muligt for den ordblinde deltager at følge med i teksten og forstå indholdet, mens båndet kører i baggrunden. Underviseren bør sikre sig, at den ordblinde deltager er motiveret for at læse teksten, samtidig med at han eller hun lytter til båndet.

”Bog og bånd” er en relativ billig måde at sikre sig den nødvendige oplæsningsstøtte, men oplæsningen kræver god tålmodighed, og det er stadig svært at finde dækkende tekster til alle voksne deltagere. De fleste titler dækker over skønlitterære bøger, og blandt hverdagslignende tekster er udvalget forsvindende lille. Derfor kan man med fordel inddrage den noget dyrere computerbaserede oplæsningsstøtte i undervisning af

ordblinde deltagere. Her kan læseren i princippet vælge en hvilken som helst tekst, skanne teksten ind og læse teksten med oplæsningsstøtte på de ønskede ord, sætninger eller tekststykker. Dette giver læseren en effektiv oplæsningsstøtte, der gør deltageren i stand til at vælge tekster helt efter eget ønske, og som gør det muligt for deltageren også at læse uden for undervisningslokalet.

Computerbaseret oplæsningsstøtte kræver, at deltageren er i stand til at vurdere, hvilke ord computeren skal læse højt, og hvilke ord og fraser deltageren selv kan læse. Derfor nødvendiggør den computerbaserede oplæsningsstøtte, at deltageren tager aktivt del i sin læsning og hele tiden overvåger, om han eller hun læser med forståelse.

Erfaringer fra Sverige viser, at de læsesvage voksne har brug for at øve sig i at vurdere deres læseforståelse, og at de i starten er tilbøjelige til at springe alle de svære ord over eller at bede om oplæsningsstøtte til stort set hele teksten. Erfaringerne viser også, at når deltagerne først har vænnet sig til at vurdere deres eget udbytte af teksten, så bryder de samtidig med en passiv og opgivende holdning over for tekster, fordi de oplever, at de selv har kontrol over deres læsning; en erkendelse der rækker langt videre end til den aktuelle læseopgave.

Læseforståelse og metakognition - i den særligt tilrettelagte undervisning for tosprogede

Mange tosprogede, der indplaceres på trin 1, har indrettet sig i en hverdag, hvor læsning efter alt at dømme spiller en mindre rolle. Ofte angiver de tosprogede selv, at de ikke oplever problemer med at læse, men at det er skrivningen og ikke mindst stavningen, der volder de største problemer. Også i forbindelse med de tosprogede deltagere er det derfor afgørende, at deltagerens forudsætninger og deltagerens brug af læsning og skrivning afdækkes, samt at den enkelte bevidstgøres om de skriftsprogskrav, hverdagen stiller.

I undervisningen på trin 1 fokuseres der på udviklingen af relevante basale læseteknikker, men udviklingen af en god funktionel læsefærdighed er til stadighed i fokus. Det er derfor afgørende, at den tosprogede deltager møder mange forskellige teksttyper og motiveres til at læse også i fritiden. Megen læsning vil ikke blot øge læsekompetencen, men er medvirkende til en kvantitativ og kvalitativ udvikling af ordforrådet, hvilket ikke mindst er af stor betydning i andetsprogssammenhæng, hvor en stadig udvikling også af ordforrådet er altafgørende for læsekompetencen og den dansksproglige kompetence som helhed.

En forudsætning for læsemotivation er læsesucceser. Dette forudsætter ikke blot, at de valgte tekster er relevante for den læsende og af en passende sværhedsgrad i forhold til de opgaver, der stilles, men også, at deltageren gradvis tilegner sig forskellige læsestrategier og bliver i stand til at vælge strategi i forhold til teksttype og læseformål.

Ofte har den tosprogede fra hjemlandet lært, at læsning indebærer ord-til-ord-læsning, hvor hvert enkelt ord skal forstås. Med en sådan strategi kommer man hurtigt til kort i en andetsprogssammenhæng, da man ustandselig og uundgåeligt støder på nye danske ord. Den intensive læsning fordrer præcision og eventuelt hyppig brug af ordbogen,

men i mange tilfælde er en sådan strategi uhensigtsmæssig og direkte blokerende for læsningen.

Et afgørende mål for undervisningen er derfor, at den tosprogede tilegner sig strategier, hvor den læsende ikke umiddelbart lader sig blokere af ukendte danske ord, men hvor bl.a. konteksten udnyttes med henblik på at kunne indholdslæse forbi ukendt sprogstof. Deltageren skal opleve, at også hverdagens tekster kan læses på denne bag-grund, og at kompetencen i denne forbindelse gradvis udvikles.

Skriftlig fremstilling
Formålet med det skriftlige arbejde på trin 1 er at øge deltagerens erkendelse af skrivningens betydning som et middel til at fastholde egne tanker og ideer.

På dette trin vil de fleste deltagere være meget uvante med at formulere sig på skrift. Derfor gælder det først og fremmest om at få deltagerne *i gang* med at skrive, og erfaringerne viser, at det for mange deltagere er en særdeles stor overvindelse. Mange husker skoletidens nederlag, og derfor er de oftest meget sårbare, når de for første gang i lang tid viser deres skriftlige produkter til andre. Af samme grund bør der ikke stilles nogen stilistiske skriftsprogskrav på dette trin, og derfor er det naturligt at lade undervisningen i skriftlig fremstilling på trin 1 tage udgangspunkt i tekster og teksttyper, der normalt er forbeholdt skriveren selv.

Når deltageren oplever, at han eller hun skriver uden at blive rettet, vil det ofte føre til både lettelse og frustration. Mange vil i begyndelsen forbinde det skriftlige arbejde under FVU med orddiktater og stile fyldt med røde streger fra deres tidligere skolegang; men disse erindringer skal manes i jorden, og deltagerne skal bibringes en forståelse for de nye og anderledes undervisningsprincipper, som nutidens skrivepædagogik bygger på.

Selvom underviseren ikke bør rette deltagerens første skriftlige produkter i traditionel forstand, bør underviseren i forlængelse af det øvrige arbejde på trin 1 være særlig opmærksom på, om deltageren på trods af stavefejl viser tegn på at kunne udnytte basale lydfølgeregler i sin stavning.

<u>Materialer</u>
Skriveundervisningen på trin 1 bør eksempelvis tage udgangspunkt i private optegnelser, huskesedler, noter eller stikord til personligt brug, der samlet har til formål at fastholde et bestemt budskab, tanker eller idéer i kortere eller længere tid.

Deltagere på trin 1 vil ofte være vant til at udføre lignende hverdagsopgaver efter hukommelsen. Undervisningen bør derfor tilrettelægges på en sådan måde, at deltageren oplever, hvordan hverdagen kan lettes, når hukommelsestunge (planlægnings-)opgaver fastholdes i skriftlig form.

Eksempel

Deltageren får til opgave at holde en ganske kort præsentation af sig selv for de andre på holdet. Giv deltageren god tid til at overveje, hvad han eller hun vil sige.

(*eksempel fortsat)*

Lad eventuelt deltageren lave et idétræ over sig selv.
Lad derefter deltageren skrive de vigtigste stikord ned i listeform.
Lad deltageren udføre præsentationen i praksis og diskuter derefter, hvordan stikordene blev brugt.

Det anbefales, at underviseren fungerer som rollemodel og indledningsvis giver en mundtlig præsentation af sig selv som introduktion til deltagerens arbejde. Efterfølgende viser underviseren det idétræ, som han eller hun har lavet over sin egen person og forklarer, hvorfor de udvalgte stikord blev vurderet som de vigtigste i denne sammenhæng.

På denne måde får deltagerne en skabelon, som de kan bruge i planlægningen af deres egen præsentation. Gruppen diskuterer efterfølgende de forskellige valg, som deltagerne har foretaget i de forskellige dele af planlægningsfasen, og underviseren deltager i gruppen og sørger for at stille spørgsmål, der øger deltagernes indsigt i den arbejdsproces, der ligger bag deres præsentation.

Processkrivningens faser
På dette trin skal man arbejde struktureret med *førskrivefasen*, hvor viden om et givent emne afdækkes efter forskellige metoder som eksempelvis hurtigskrivning, idétræ, brainstorm eller spørgesnegl (hvem? hvad? hvor? hvornår? hvorfor? hvordan?).

Mange deltagere vil have en fornemmelse af at være helt ”blanke”, når de skal skrive om et bestemt emne. De har alt for ofte oplevet, at deres erfaringer ikke kan bruges i forbindelse med undervisning i læsning og stavning, og de er som følge deraf langsomt holdt op med at ”tænke med”. Derfor bør man forsøge at begrænse skrivearbejdet til et minimum i det indledende skrivearbejde, fx ved at opfordre deltageren til at skrive sine idéer ned i stikordsform frem for hele tekster.

Deltageren skal opleve, at langt den største del af skriveopgaven består i at finde ud af, hvad man skal skrive, og at deres egne erfaringer er særdeles brugbare i denne del af processen. Hvis underviseren oplever, at der er et yderligere behov for at adskille idéfasen fra det rene skrivearbejde, kan aktiviteterne eventuelt udføres mundtligt i begyndelsen (kan eventuelt optages på bånd), så deltageren fornemmer, at han eller hun allerede har relevant viden, der kan udnyttes i det efterfølgende skrivearbejde.

Deltageren kan endvidere arbejde med *Siger-og-skriver-metoden*: først mundtlig gengivelse, derefter tanker ned på tryk. Prøv at optage talen på bånd, og lad derefter deltageren skrive ordene ned i første omgang direkte, og i næste fase lettere omskrevet og mere skriftsprogsnært. På den måde adskilles form og indhold i to forskellige faser: én hvor kræfterne koncentreres om, hvad der skal siges, og én hvor kræfterne koncentreres om, hvordan det bliver sagt, hvordan de enkelte ord skal staves, om der skal være punktum osv.

IT som redskab
Over alt på arbejdspladser, i undervisningssituationer og i fritiden vinder informationsteknologien frem. Det er af stor samfundsmæssig betydning, at voksne med skriftsproglige vanskeligheder stifter bekendtskab med informationsteknologien og oplever, hvilke muligheder den nye teknologi skaber også for dem.

Derfor bør der altid indgå IT som en naturlig del af den forberedende voksenundervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling, hvor computeren bruges som et arbejdsredskab på lige fod med arbejdshæfter, aviser og ordbøger.

Deltageren skal have overordnet forståelse for computerens indretning og muligheder, og deltageren skal føle sig sikker i bruges af dette redskab. Det er blandt andet helt nødvendigt, at deltageren opnår den nødvendige sikkerhed i at tænde og slukke computeren korrekt, i at finde og aktivere bestemte programmer og dokumenter samt i at installere et nyt program eller spil fra diskette eller cd-ROM. Deltageren bør desuden bibringes en forståelse for de mest anvendte begreber og logogrammer (fx skrivebord, papirkurv, mappe, dokument osv.).

Der henvises endvidere til materialet 'IT i undervisningen på FVU-læsning', som er en gennemgang af udvalgte programmers anvendelighed i FVU. Materialet er tilgængeligt på www.voksenuddannelse.dk/forberedende voksenundervisning/ .

Skriftlig fremstilling - i den særligt tilrettelagte undervisning for ordblinde
De fleste ordblinde vil ikke have brug for at skrive ret meget i hverdagen. Ofte har de valgt job og/eller uddannelse, der kræver et minimum af skrivning, og i fritiden overlader de skriveopgaverne til andre familiemedlemmer. Alligevel vil der naturligt opstå hverdagssituationer, hvor andre løser opgaven skriftligt, og hvor den ordblinde ikke-skriver vil føle sit skriftsproglige handicap som en barriere. Den ordblinde magter alle de andre elementer i en arbejdsopgave, men må alligevel afstå fra at påtage sig opgaven, fordi han eller hun ikke kan skrive. I disse situationer kan det være en god idé at informere om og eventuelt arbejde med tekniske hjælpemidler, der kan gøre den ordblinde voksne i stand til at påtage sig opgaver, der svarer til hans eller hendes øvrige forudsætninger.

Hvis den ordblinde deltager føler sig godt tilpas med computeren som redskab, kan det være en god støtte at udnytte den computerbaserede oplæsningsstøtte, når han eller hun skal skrive. Mange ordblinde har tidligere arbejdet med stavekontrol, men langt de fleste kan ikke udnytte dette hjælpemiddel, fordi det kræver langt bedre sproglige færdigheder at udnytte stavekontrollens muligheder. Med computerbaseret oplæsningsstøtte vil deltageren have mulighed for at få læst højt, hvad han eller hun har skrevet. Dette kan hjælpe deltageren til at skrive og stave, så det er forståeligt for andre.

Hvis den ordblinde kursist ikke er så bekendt med computerens muligheder, og hvis deltagerne ikke har adgang til en computer uden for undervisningslokalet, må underviseren i stedet præsentere andre kompensatoriske muligheder. For eksempel kan man benytte en diktafon, så indholdet af det, man ønsker at skrive, kan fastholdes og derefter nedskrives. Afhængig af deltagerens skriftsproglige niveau kan deltageren selv ned-

skrive den indtalte besked, få familie eller venner til at hjælpe sig med selve nedskrivningen, eller søge om sekretærhjælp i forbindelse med tillidsmandshverv, bestyrelsesarbejde eller lignende. Alle muligheder skal udnyttes, hvis det betyder, at den ordblinde voksne får isoleret sit skriftsproglige handicap fra andre dele af sin person, så deltagerens læse- og skrivevanskeligheder kun får netop den plads, som vanskelighederne berettiger, og ikke påvirker deltagerens samlede selvvurdering.

Skriftlig fremstilling - i den særligt tilrettelagte undervisning for tosprogede
Hovedparten af de tosprogede, der indplaceres på trin 1, har formodentlig ikke det store behov for at skrive ret meget, men en afdækning af den enkeltes skrivebehov i hverdagen vil alligevel afsløre en række situationer, hvor dette at skrive spiller en større eller mindre rolle. Det kan fx. dreje sig om alt fra udfyldning af blanketter til udformning af en besked i barnets kontaktbog.

Ofte vil anvendelsen af computer i den procesorienterede skriveundervisning være at anbefale. Når dansk er andetsproget, er der en lang række niveauer i teksten, som er anderledes for den skrivende, og som opleves langt vanskeligere i den produktive skiveaktivitet end den receptive læseproces, da den skrivende ikke blot selv skal forstå, men også selv producere sprog.

Ikke blot skal der formuleres et indhold, hvilket i sig selv kan være uvant for deltageren. Indholdet skal formuleres på et andet sprog. Dette kræver kendskab til, hvorledes man udtrykker sig passende. Det er eksempelvis sjældent muligt at oversætte høflighedsfraser fra modermålet direkte til dansk. Ytringerne skal bygges korrekt op ifølge danske syntaksregler, og man skal være i stand til at hægte ytringer hensigtsmæssigt sammen. Den danske morfologi kommer på tale, når ord skal sammensættes og fx. verber bøjes korrekt i forhold til en korrekt valgt tid. Et passende ordforråd skal anvendes, og endelig er der stavningen af de enkelte ord. Afstanden mellem talt og skrevet sprog er meget stor, og det volder i begyndelsen mange tosprogede store kvaler, og formentlig af den grund fokuserer den tosprogede ofte stærkt på dette aspekt af sprogkompetencen.

Også for FVU-deltagere med dansk som modersmål er der vanskeligheder, men mens disse deltagere ved, hvordan en sætning skal lyde for at lyde korrekt på dansk, så skal den tosprogede ud over et nyt ordforråd bl.a. tilegne sig syntaks- og morfologiregler ”fra bunden af”, altså regler for, hvorledes man danner sætninger og regler for orddannelse.

Orddannelse
Formålet med at arbejde med orddannelse på trin 1 er, at deltageren udvikler opmærksomhed på rodmorfemer (betydningsenheder) i ord samt på sammenhængen mellem ordbetydning og stavning. Deltagerne præsenteres desuden for regler for sammensætning af ord.

Eksempel

Teksten til en reklame fra sygeforsikringen Danmark lyder: ’Mor siger, hun var fremsynet, da hun fik os ind i Danmark …. Jeg troede, hun var nærsynet’.

1. Hvad betyder det at være fremsynet?
2. Del ordet *fremsynet* i betydningsenheder: *frem* + *syn*(et).
3. Hvilke af disse betydningsenheder kan du sætte foran *syn* og få nye sammensatte ord: op – lang – ned – ud – nær- fjern – tilbage – væk – ind?
4. Hvad betyder dine nye sammensatte ord (skriv en sætning med hver)?
5. I reklamen står der: *min mor siger hun er fremsynet; men .. nærsynet*. Hvorfor står der i reklamen *fremsynet* over for *nærsynet* – hvorfor står der ikke *langsynet* over for *nærsynet*?
6. Hvad ville du kalde det modsatte af at være *fremsynet*?

<u>Ordmateriale</u>
Der arbejdes primært med at udvikle opmærksomhed på rodmorfemer i sammensatte ord eller meget almindelige bøjede former af ord. Ordmaterialet i sammensætningerne skal så vidt muligt være letgennemskueligt og konkret (iskage, lædertaske), da deltageren på trin 1 ikke forventes at have særlig stor skriftsproglig erfaring. Den semantiske (betydningsmæssige) relation mellem enkeltdelene i sammensætningerne bør primært være relationer, der er meget hyppigt forekommende, fx

- funktion (skoletaske, løbesko)
- materiale (laksko, silkekjole)
- helhed/del (elefantsnabel, duefjer)

Det anbefales, at udgangspunktet for arbejdet med sammensatte ord er lydrette tostavelsesord, da deltageren således ikke skal forholde sig til forskelle mellem stavelsesdeling og morfemdeling, men blot skal fokusere på betydningsenhederne i ord. Derefter kan deltageren arbejde med ord, denne allerede kan læse og stave, så det bliver lettere at begribe forskellen mellem stavelsesdeling af ord og morfemdeling. På den måde undgår man, at deltagernes afkodningsproblemer fjerner fokus fra arbejdet med regler for orddannelse. Sammensætninger med zoologisk eller biologisk indhold er ofte velegnede (solsort, prydhave, æbletræ). Der kan eventuelt arbejdes med ”limebogstaver” (gæst<u>e</u>bog, idræt<u>s</u>anlæg). Deltageren kan tillige arbejde med at identificere rodmorfemet i velkendte bøjede former af regelmæssigt bøjede ord.

Det anbefales endvidere, at ordmaterialet til det morfologiske arbejde præsenteres i en kontekst (fx en sætning), således at underviseren er sikker på, at deltageren forstår hele ordets betydning, før arbejdet med morfemdeling og analyse påbegyndes.
Deltageren kan eksempelvis

- dele sammensatte ord i morfemer
- diskutere den betydningsmæssige sammenhæng mellem rødderne i en sammensætning
- danne både almindelige og helt nye sammensatte ord på basis af morfemerne i ordet.

Deltageren introduceres til begrebet snydemorfemer i ord (fx bil i ordet billigst). Deltagerens opmærksomhed på rodmorfemer i ord og hans eller hendes kontrol af læsning og forståelse af komplekse ord styrkes gennem et arbejde med såvel snydemorfemer som rigtige morfemenheder i ord.

Orddannelse - i den særligt tilrettelagte undervisning for ordblinde
Hvor den normale læse- og skriveudvikling går fra den første uklare helordsgenkendelse over en systematisk udnyttelse af lydligt baserede angrebsstrategier til en systematisk udnyttelse af mere betydningsrelaterede angrebsstrategier, så tegner der sig et noget anderledes billede for ordblindes læsning og skrivning. Ordblindhed er karakteriseret som massive vanskeligheder med at udnytte en lydligt baseret angrebsstrategi, og derfor forsøger mange ordblinde at kompensere for deres lydlige vanskeligheder ved at udnytte en betydningsrelateret angrebsstrategi i stedet.

Undersøgelser viser, at ordblinde, der bruger en morfologisk analysestrategi som kompensation for en usikker udnyttelse af de basale lydfølgeregler, har en større læsehastighed og læseforståelse end andre ordblinde. Det betyder med andre ord, at ordblinde *ikke* læser ved hjælp af de samme strategier som andre læsere med samme generelle læsefærdighed. Det betyder igen, at ordblindhed altså ikke kan forklares som en normal men langsom læse- og staveudvikling, og dette bør naturligvis få konsekvenser for den undervisning, der planlægges.

Danske undersøgelser peger på, at ordblinde voksne har langt mere udbytte af en morfologisk orddeling end af en traditionel stavelsesdeling af ord, og dette bør man medtænke i den særligt tilrettelagte forberedende voksenundervisning for ordblinde.

Det kan blandt andet betyde, at man må arbejde særlig meget med orddannelse som kompensatorisk strategi, hvor deltagerne gennem øget opmærksomhed på rodmorfemer i sammensatte, bøjede og afledte ord, kan øge deres læsehastighed og læseforståelse ved at genkende disse gennemgående betydningselementer umiddelbart, og dette stiller særligt store krav til underviserens sprogfornemmelse og morfologiske kendskab.

Orddannelse - i den særligt tilrettelagte undervisning for tosprogede
Den normale læse- og skriveudvikling går fra den første uklare helordsgenkendelse over en systematisk udnyttelse af lydligt baserede angrebsteknikker til en systematisk udnyttelse af mere betydningsrelaterede angrebsteknikker. Der foreligger ikke forskning, der belyser problematikken, men meget tyder på, at en voksen deltager, der fx. har tyrkisk som modersmål, og som læser og skriver tyrkisk, skal igennem de samme faser, når vedkommende skal lære at læse og skrive på dansk. For nogle vil udviklingen finde sted med lynets hast, måske endog "usynligt", mens andre har behov for i højere grad at få ekspliciteret og koncentrere sig om de enkelte faser i udviklingen. Tosprogede deltagere på trin 1 vil formentlig høre til sidstnævnte gruppe.

Når lydligt baserede angrebsteknikker beherskes, kan tosprogede deltagere drage stor nytte af at arbejde med regler for orddannelse og tilegne sig en morfologisk analysestrategi. Man skal dog være opmærksom på, at det næppe er hensigtsmæssigt at anvende for megen tid på "traditionelle grammatikøvelser", hvor fx. substantivers og verbers bøjninger trænes i drills. Derimod kan det være afgørende at skærpe deltagerens

opmærksomhed på ords enkeltdele. Første led i denne fase er opmærksomheden på rodmorfemer. Bl.a. kan genkendelse af rodmorfemer i fx. sammensatte ord føre til den forståelse, som måske ellers ikke ville opstå. En overdreven fokusering på fx. endelser hjælper ikke den læsende i denne sammenhæng.

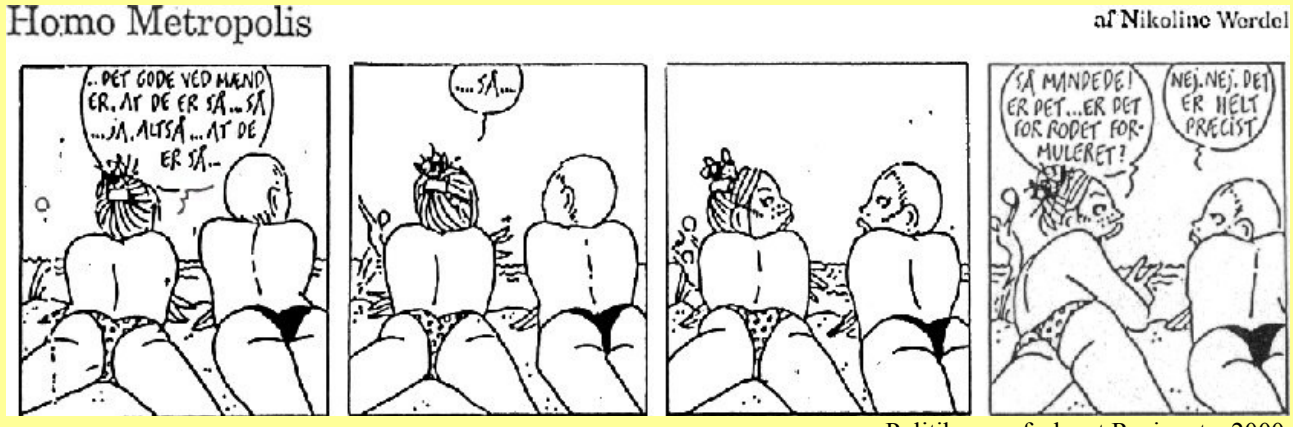
Ordkendskab
Undervisningen i ordkendskab på trin 1 har til formål at øge deltagerens mundtlige og skriftlige ordkendskab. Undervisningen tilrettelægges, så der arbejdes med både mundtligt og skriftligt ordkendskab for derved dels at øge deltagerens sproglige kreativitet og udnyttelse af sproglige nuancer og dels at lette deltagerens umiddelbare genkendelse af hyppigt forekommende uregelmæssige danske ord.

Skriftsproglige aktiviteter
Der arbejdes med genkendelse (parate ordbilleder) af de mest hyppige småord på dansk, fx *jeg*, *bog*, *de* osv. Disse ord optræder så hyppigt i alle tekster, at de med fordel kan indlæres som parate ordbilleder, der genkendes umiddelbart selv af den ellers utrænede læser.

Mundtlige aktiviteter
Der arbejdes bevidst med at udvide deltagernes ordforråd og begrebsverden. Folk, der er uvante med skriftsprog, udtrykker sig ofte meget mundret med tendens til at genbruge de samme ord. Det er vigtigt at gøre deltagerne mere sprogligt nuancerede og at få dem til at turde bruge nye ord i både mundtlig og på længere sigt også i skriftlig kommunikation. Til dette formål kan der arbejdes med forskellige sproglige aktiviteter som

- synonymopgaver (stor, enorm, kolossal)
- antonymopgaver (sulten/mæt)
- tepotteleg, hvor man skal nævne så mange forskellige ord med tilnærmelsesvis samme betydning, fx ord for det at sige noget: snakke, tale, råbe, hviske osv.
- benævnelsesopgaver af sære ting, fx en neglebørste udformet som en frø, kaldet en "skrubbetudse".
- mundtligt beskrivelse af bestemte emner, fx spilleregler i tennis, eller bestemte ting, fx beskriv en blyant uden at nævne ordet.

Eksempel



Politiken og forlaget Rosinante, 2000

(eksempel fortsat)

1. Hvad er det egentlig, pigen vil fortælle om mænd?
2. Find nogle almindelige ord, du kunne bruge for at beskrive mænd.
3. Nu findes ordet *mandede* slet ikke i virkeligheden. Hvad er de almindelige ord, man bruger til at beskrive hankøn, fx en _____ badegæst?
4. Hvad er forskellen på ordet *mandlig* og ordet *mandig?*
5. Hvad hedder de tilsvarende betegnelser for kvinder?

Ordkendskab - i den særligt tilrettelagte undervisning for ordblinde
Ordblinde har store vanskeligheder med at udnytte en lydligt baseret angrebsstrategi, hvilket oftest kan forklares som utilstrækkelige fonologiske forudsætninger. Ordblinde er ikke i tilstrækkelig grad opmærksomme på enkeltlydene i det talte sprog.

Nyere undersøgelser peger på, at den utilstrækkelige opmærksomhed på enkeltlyde i hvert fald delvis kan skyldes upræcise fonologiske repræsentationer af de enkelte ord, hvilket blandt andet viser sig ved, at ordblinde voksne har tendens til at udtale lydligt komplekse ord en smule upræcist i forhold til andre voksne. Endvidere har ordblinde voksne tendens til at forveksle ord med store lydlige lighedspunkter, og eksempelvis har de langt sværere ved at udpege det rigtige ord blandt flere muligheder med lydlig lighed (fx imponere, importere, implantere) end ved at udpege det rigtige ord blandt ord med betydningsrelateret lighed (baldakin, markise, parasol).

Disse vanskeligheder påvirker selvsagt den ordblindes mulighed for at stave et ukendt ord korrekt ud fra udtalen, og det gør det vanskeligt for den ordblinde at holde lydligt beslægtede ord ude fra hinanden i forbindelse med ordgenkendelse, udtale og stavning.

Fonologiske repræsentationer udgør et relativt nyt forskningsområde, men meget tyder på, at man kan øge læsesvages opmærksomhed på enkeltlyde i ord ved at arbejde med en tydelig udtale. Endvidere har især et amerikansk undervisningsprogram (the Orton – Gillingham method) med multisensorisk undervisning, hvor der blandt andet arbejdes med flere sensoriske input på en gang, vist sig at være effektivt. I denne metodik vil man eksempelvis arbejde med at udtale et ord (eller stavelserne i ordet) tydeligt samtidig med, at man skriver det i hånden for at få etableret og aktiveret så mange forskellige identiteter på ordet som muligt (fx sensomotorisk, auditiv, visuel, ortografisk). Under alle omstændigheder bør man i arbejdet med indholdselementet ordkendskab give udtalen en særlig vægt i det indgående arbejde med alle facetter af ord, der skal til for at øge deltagernes ordforråd og begrebsverden.

Ordkendskab - i den særligt tilrettelagte undervisning for tosprogede
Af gode grunde er udviklingen af ordforrådet altafgørende, når deltageren ikke har dansk som modersmål. Mundtlige forudsætninger svarende til Almenprøve 1 repræsenterer et sprogniveau, hvor deltageren kan klare sig i mange situationer. Men hvis sammenligningsgrundlaget er personer med dansk som modersmål, er der lang vej igen – ikke mindst med hensyn til ordforrådet. Dette er en væsentlig grund til, at det er svært for en tosproget deltager at følge undervisning sammen med målsprogstalende, på

samme måde som det er vanskeligt for de fleste med dansk som modersmål fx. at tage del i en undervisning for franskmænd på fransk.

Læsning og megen læsning også i fritiden er afgørende, idet ikke mindst læsning fremmer den kvantitative og kvalitative udvikling af ordforrådet. Ud over fx. daglig avislæsning kan en lang række fiktive værker produceret med denne målgruppe for øje samt sprogligt bearbejdede klassikere anbefales. Til mange af disse bøger hører der desuden bånd. Bog og bånd kan naturligvis også anbefales i forbindelse med tosprogede deltagere.

Desuden er det væsentligt i undervisningen at fokusere på opgaver, der på forskellig vis har ordforrådet i centrum.

Hvorledes ordene udtales er vigtigt. Deltageren skal forstå ordet, når det siges og kan prøve selv at udtale det. Læseundervisning skal dog ikke forveksles med udtale-undervisning. I læseundervisningen er det forståelsen og genkendelsen under læsningen, der er det afgørende. Hvis kursisterne har udtalevanskeligheder, hvilket de fleste har i større eller mindre omfang, bør der tilbydes udtaleundervisning, som ligger uden for FVU-lovens rammer.

Lydfølgeregler
Arbejdet med at udnytte basale lydfølgeregler i læsning og stavning af ord har til formål at styrke væsentlige forudsætninger for udvikling af effektive læse- og skrive-færdigheder. Deltagere på trin 1 er kendetegnet ved at have vanskeligheder med udnyttelse af de basale lydfølgeregler i læsning (og stavning). Der er en tæt sammen-hæng mellem vanskeligheder med at udnytte de basale lydfølgeregler i læsning og stavning og vanskeligheder med at opnå en tilstrækkelig læseforståelse og funktionel skrivefærdighed. Derfor arbejdes der med at udvikle deltagernes udnyttelse af de basale lydfølgeregler som et meget vigtigt element i undervisningen på trin 1.

<u>Ordmateriale</u>
På dette trin koncentreres arbejdet om de basale bogstav-lydforbindelser med udgangs-punkt i et lydret ordmateriale. Fra en given tekst eller som led i arbejdet med et bestemt emne udvælger underviseren en række ord, som er anvendelige i det basale bogstav-lydarbejde. Arbejdet kan med fordel tilrettelægges, så man arbejder med forskellige segmentstørrelser i læsning og stavning i nævnte rækkefølge:

a. CV (te, øl, is osv.)
b. CVC (tun, vin, ris, kød, lim osv.)
c. CVCV (feta, sæbe, pibe osv.)
d. CCVC (smør, blad, pris, klud osv.)
e. CVCC (mælk, salt, kiks, film osv.)
f. CCVCV (fløde, kjole, gryde osv.)

Det er en nødvendig forudsætning for maksimalt udbytte af dette arbejde, at deltageren arbejder intensivt med den enkelte segmentstørrelse, indtil læsning og stavning af disse enheder er tilstrækkeligt automatiseret.

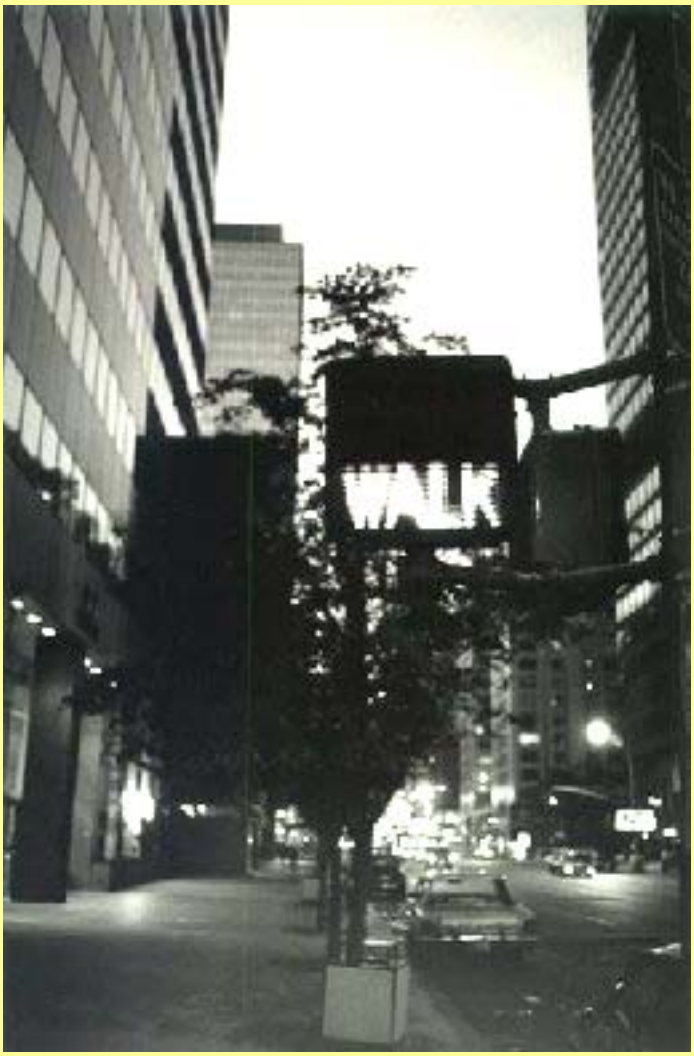
Som et vigtigt led i arbejdet med basale lydfølgeregler kan der desuden arbejdes med stavelsesdeling. Stavelsesdeling er et vigtigt redskab til at opdele ukendte ord i overskuelige enheder, og formålet med dette arbejde er at gøre deltageren i stand til at læse det ukendte ord ved at udnytte sit kendskab til basale lydfølgeregler stavelse for stavelse. I dette arbejde kan der med fordel tages udgangspunkt i lydrette egennavne inden for den enkelte deltageres særlige interesseområde, fx fodboldpersonligheder: Platini, Maradonna, Romario osv.

Endelig kan der arbejdes med basale lydfølgeregler gennem forskellige analyse- og synteseopgaver, der sigter mod at øge deltagerens indsigt i skriftens lydlige opbygning. Der arbejdes eksempelvis med opgaver som

- Tag en lyd væk (i læseopgaver: tag et bogstav væk).
- Læg en lyd til (i læseopgaver: læg tilføj et bogstav).
- Erstat én lyd med en anden (i læseopgaver: erstat et bogstav med et andet).
- Byt om på to konsonanter i ordet.

Eksempel

Nat i Londons finansområde



H.C.Ericson, Mira/2.maj

Her ser du en overskrift fra en artikel i en avis.

1. Hvad tror du artiklen handler om?
2. I overskriften står ordet *nat* – hvad er den første lyd (bogstav) i ordet *nat*?
3. Hvad bliver der tilbage af ordet *nat*, hvis du fjerner den første lyd (bogstav)?
4. Sæt *k* foran –at; hvad handler artiklen nu om?
5. Hvilke andre konsonanter kan du sætte foran *–at* og få nye ord?
6. Hvilke konsonantklynger kan du sætte foran *–at* og få nye ord?
7. Sæt de nye ord ind i overskriften – hvad handler din artikel nu om?

Der kan med fordel inddrages relevante computerprogrammer med ordtræningsopgaver samt programmer med talestøtte (syntetisk og/eller digitaliseret tale) i deltagerens arbejde med bestemte segmentstørrelser på trin 1. Computerprogrammer er født

tålmodige, og de kan således give deltageren den nødvendige træning i at lydere og stave sig gennem små bogstavstrenge i et udvalgt ordmateriale.

Lydfølgeregler - i den særligt tilrettelagte undervisning for ordblinde
Kernen i ordblindhed er vanskeligheder med at udnytte de basale lydfølgeregler, og disse vanskeligheder kan oftest forklares som svigt i det fonologiske system. Dette svigt viser sig blandt andet ved utilstrækkelig fonologisk opmærksomhed, som er en kritisk forudsætning for læsning (og stavning). De fonologiske vanskeligheder har forhindret den ordblinde i at få en normal læse- og staveudvikling, og selv voksne ordblinde har særdeles svært ved at opdele ord i enkeltlyde og at manipulere med disse enkeltlyde.

Derfor bør det i den særligt tilrettelagte undervisning for denne gruppe overvejes nøje, om de ordblinde har brug for at øge deres fonologiske opmærksomhed, hvis den øvrige undervisning skal have effekt. I Danmark har der været gennemført et fonologisk opmærksomhedsforløb for ordblinde voksne som en del af undervisningstilbudet på Hovedstadens Ordblindeskole. De ordblinde, der modtog den fonologiske træning, forbedrede deres fonologiske opmærksomhed i løbet af træningsperioden, mens de øgede fonologiske forudsætninger dog ikke resulterede i markante forbedringer af den samlede læsefærdighed.

Hos begynderlæsere med normale fonologiske forudsætninger dannes der relativt hurtigt 'stærke' forbindelser mellem bogstaver (og stavelser) og lyd, som gør det muligt for læseren at læse ukendte ord, der indeholder kendte bogstavforbindelser. Meget tyder på, at denne selvinstruerende mekanisme, der træder i kraft hos normallæsere med god fonologisk opmærksomhed, ikke i samme grad sættes i gang alene ved at øge den voksne ordblindes fonologiske forudsætninger.

Den nye viden udnyttes simpelthen ikke i læsning og stavning af almindelige ord, og derfor tyder det på, at der er brug for en meget direkte undervisning i alle læseindlæringens faser, hvis man skal tilgodese den ordblindes behov bedst muligt. Det betyder også, at den ordblinde vil have brug for langt mere tid, instruktion og øvelse for at etablere sikre færdigheder på et bestemt udviklingstrin eller inden for et bestemt undervisningsområde. Derfor er det af overordentlig stor betydning, at undervisere på særligt tilrettelagte trin 1-hold for ordblinde arbejder meget systematisk og med en indbygget tålmodighed i undervisningsforløbet. På den måde når den enkelte ordblinde at opleve, at han eller hun mestrer en opgavetype, et undervisningselement eller et niveau i den lydligt baserede læse- og stavestrategi til bunds.

Hvis den ordblinde deltager viser sig at have meget store vanskeligheder med at lære sig at udnytte en lydligt baseret afkodningsstrategi, kan det være nødvendigt at lære denne teknikker til at kompensere for disse vanskeligheder. Det kan eksempelvis ske ved at lære deltageren at udnytte en afkodningsstrategi baseret på morfemenheder (betydningsenheder). Men da det altid vil have omkostninger for den enkelte at skulle kompensere for de nødvendige basale færdigheder, bør underviseren støtte den ordblinde deltager i så vidt muligt at lære sig en lydligt baseret afkodningsstrategi.

Lydfølgeregler - i den særligt tilrettelagte undervisning for tosprogede
Det at udnytte basale lydfølgeregler i læsning og skrivning er en væsentlig forudsætning for udvikling af effektive læse- og skrivestrategier. Tosprogede deltagere på trin 1 har ikke specifikke vanskeligheder i denne forbindelse, da de kan foretage lydanalyse og lydsyntese i forhold til det sprog, de har lært at læse og skrive i hjemlandet. Men tosprogede deltagere kan have vanskeligheder, der bunder i, at dansk er andetsproget. Ofte kan der være meget stor afstand mellem deltagerens modersmål og dansk. Afstanden kan endog være så stor, at der kan være lyde i dansk, som deltageren ikke er i stand til at opfatte korrekt, fordi lydene ikke findes i modersmålet. Da deltageren eventuelt også har udtalevanskeligheder, er det afgørende at skelne mellem, om deltageren er i stand til at opfatte enkeltlyd og lydkombinationer korrekt, eller om der 'kun' er tale om udtaleproblemer. Det er væsentligt at anvende opgaver, der bygger på denne skelnen i arbejdet med at skærpe deltagerens fonologiske opmærksomhed og øge de fonologiske forudsætninger.

Det kan være væsentligt også at lade deltagerne udtale enkeltlyd og lydkombinationer, så deltagerens opmærksomhed også ad denne kanal skærpes i forhold til dansk. Det skal dog understreges, at hvis deltageren i nævneværdig grad har udtalevanskeligheder, bør der henvises til udtaleundervisning, som ligger uden for FVU-lovens rammer.

Undervisning på trin 2

Formål

Formålet med undervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling på trin 2 er, at deltageren får automatiseret allerede indlærte færdigheder gennem læsning og skrivning af sammenhængende tekster, udvikler en aktiv indstilling til læsning og får indsigt i forholdet mellem skriftsproglige krav i hverdagen og egen skriftsproglig kompetence.

Mål

Undervisningens mål er, at deltageren
- kan udnytte lydfølgeregler, der afhænger af de omgivende bogstaver i læsning og stavning (kontekstafhængige lydfølgeregler),
- har kendskab til ordklasserne navneord, udsagnsord og tillægsord og til disses bøjning,
- kan udnytte en læseteknik, der er baseret på betydningsenheder (morfemer),
- har udviklet sit kendskab til ord af udenlandsk oprindelse (låneord), der forekommer i hverdagstekster,
- kan skrive sammenhængende tekster og
- kan læse sammenhængende tekster med rimelig hastighed og forståelse.

Deltagerforudsætninger

Voksne kan deltage i undervisningen på trin 2, hvis de har mulighed for at nå de opstillede mål for undervisningen. Deltagere på trin 2 har derfor ikke vanskeligheder med basale færdigheder i læseprocessen. Deltagere på trin 2 kan anvende basale lydlige afkodningsstrategier i læsning og stavning af ukendte ord (segmentering af ord i stavelser og bogstav/lyd-forbindelser).

Kendetegn ved deltagere på trin 2

- den utrænede læser og staver

Hovedkendetegn:
Deltagere på trin 2 har ringe læseforståelse, men acceptable basale afkodnings- og stavefærdigheder.

Deltagerprofil

Deltagere på trin 2 har en upåfaldende afkodning men en utilstrækkelig funktionel læsefærdighed. Trin 2-deltagere er således i besiddelse af de nødvendige sproglige forudsætninger for at udvikle en acceptabel læsefærdighed (fonologisk opmærksomhed, ordkendskab og afkodning). Trin 2-deltagere oplever ikke nødvendigvis sig selv som ringe læsere; de læser nemlig sjældent.

Karakteristika ved afkodning og stavning
Trin 2-deltagere behersker ikke almindelige ortografiske konventioner i (læsning og) stavning af ord. Ordene skrives ofte i overensstemmelse med basale lydfølgeregler på dansk (lydret); men deltagerne mangler morfologisk og ortografisk viden.

Karakteristika ved skrivning
Deltagere på trin 2 viser en ringe fornemmelse for ordstruktur (bøjning og sammensætning af ord) og en manglende beherskelse af skriftsprogligt ordforråd, syntaks og grammatik i deres skriftlige fremstilling. Ofte skriver de slet ikke i hverdagen.

Karakteristika ved læsning (læseforståelse og brug af læsning i hverdagen)
Trin 2-deltagere bruger ikke læsning til informationssøgning eller som underholdning i hverdagen. Deltagernes funktionelle læsefærdighed (læseforståelse) er utilstrækkelig. Deltagernes læsehastighed er lav og er medvirkende til et ringe læseudbytte og en ringe motivation til at gå i gang med at læse. Trin 2-deltagere læser sjældent sammenhængende tekster (eller bøger), med mindre emnet ligger inden for deres særlige interesseområde.

Selvrapporterede vanskeligheder
Trin 2-deltagere kommer ofte til undervisning med et ønske om at forbedre deres stavning. Der er ofte uoverensstemmelse mellem deres faktiske læsefærdighed og deres oplevede læsefærdighed. Trin 2-deltagere oplever ikke sig selv som dårlige læsere og kommer sjældent med et ønske om at læse bedre, for læsning indgår ikke naturligt i deres dagligdag.

Forslag til undervisningsaktiviteter
I det følgende beskrives mulige undervisningsaktiviteter for de seks nøgleområder i undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling:

- Brug af skriftsprog i hverdagen
- Læseforståelse og metakognition
- Skriftlig fremstilling
- Ordkendskab
- Orddannelse
- Lydfølgeregler

Det understreges, at i undervisningen er en opdeling i de seks nøgleområder kunstig og at styrkelse af disse områder bør foregå i en vekselvirkning af elementer, der gensidigt styrker hinanden og bidrager til at fremme en aktiv brug af skriftsproglige færdigheder og strategier i hverdagen.

Brug af skriftsprog i hverdagen
Arbejdet med 'brug af skriftsprog i hverdagen' har til formål at øge deltagerens bevidsthed om hans eller hendes <u>færdighed</u> i at læse og skrive tekster, der indgår som en integreret del af hverdagsfunktioner på jobbet, i uddannelsen og i fritiden. En forudsætning for at deltageren er motiveret for at forbedre egne læse- og skrivefærdigheder er, at han eller hun bliver bevidst om nødvendigheden af og fordelene ved at udvikle egne

færdigheder. Arbejdet med brug af tekster i hverdagen skal endvidere bidrage til at skabe en sammenhæng mellem undervisningens indhold og den enkelte deltagers skriftsproglige behov og praksis i hverdagen.

Materialer
Det anbefales, at underviseren anvender en systematisk afdækning af deltagerens brug af skriftsprog i hverdagen, da dette skaber mulighed for fælles diskussion og evaluering af den voksnes skriftsproglige udvikling og opmærksomhed på brug af skriftsprog i hverdagen.

Deltagerens brug af tekster i hverdagen
Ikke mange trin 2-deltagere vil være bevidste om, hvor mange forskellige tekster, de egentlig konfronteres med i hverdagen og måske endda endnu mindre være bevidste om, hvordan og i hvilket omfang de læser og skriver disse tekster i hverdagen. Det kan derfor være nødvendigt, at FVU-læreren i starten benytter en samling af prototypiske hverdagstekster, som kan danne udgangspunkt for diskussioner om typer af tekster i hverdagen, og hvordan de læses. Den enkelte deltager kan derefter få til opgave at lave en mappe med 'egne tekster'. Deltageren skal samle et udvalg af alle de forskellige typer af tekster, som han møder i sin hverdag på job, i uddannelsen og i fritiden. Mappen med egne tekster kan struktureres på forskellig vis alt efter den enkeltes interesser og behov.

Systematisering af deltagerens erfaringer med 'egne tekster'
Underviseren indleder med at hjælpe deltagerne med at lave en liste over de sammenhænge i hverdagen, hvori læsning og skrivning indgår. Der besluttes nogle 'overskrifter'; disse kan i første omgang være meget overordnede som 'i min fritid', 'på job', 'på kurset', 'i min uddannelse', 'mit barns skolebøger'. Efterfølgende kan man blive enige om mere specifikke overskrifter, fx 'underholdning i fritiden', 'information om forhold i samfundet', 'ordrebestilling på job', 'skriftlige beskeder til kolleger'.

Deltageren starter med at finde eksempler på tekster indenfor én gruppe (fx tekster der kommer med posten). Arbejdet med den enkelte tekst kan omfatte følgende opgaver:

1. Vurdering af tekstens brugsværdi
   Teksten vurderes med hensyn til personlig 'brugsværdi' eller interesse.
   Deltageren giver hver enkelt tekst en 'karakter':
   ** = meget relevant for mig
   * = overfladisk interesse
   ? = unødvendig eller uinteressant.

2. Tekstens særlige brugsværdi diskuteres:

- Hvad skal jeg bruge tekstens informationer til? De valgte overskrifter på hverdagsaktiviteter benyttes i sorteringen af teksterne.
- i hvilken sammenhæng skal de benyttes? Deltageren noterer sin brug af teksten på en 'gul slip', der påklistres teksten (fx indkøb af madvarer, information om tv-programmer, togtider, underholdning, varebestilling på job). Teksterne kan efterfølgende sorteres efter funktion eller område, så deltageren får et overblik over tekster, der læses på job, i fritiden og lignende.

3. Teksten vurderes med hensyn til deltagerens 'læsestrategi':

- Hvilke af tekstens informationer har jeg brug for?
  Deltageren kan understrege relevant information/overstrege irrelevant information i teksten.
- Hvordan læser du denne tekst?
  Passager i teksten kan markeres med overstregningstusch. Nærlæsning markeres med én farve, skimning med en anden osv.
- Hvor meget tid brugte jeg på læse/skriveopgaven?
  Udbyttet af opgaven vurderes i forhold til deltagerens tidsforbrug og en rimelig tidsramme til at løse opgaven, eksempelvis på job.

4. Deltagerens færdighed i at læse og udnytte tekstens informationer vurderes:

- problemer med forståelse af tekstens indhold
- problemer med forståelse af ord i teksten
- problemer med at afkode ord i teksten.

Målet med undervisningen er, at den enkelte deltager får samlet en mappe med eksempeltekster, han eller hun læser og skriver i hverdagen. Disse tekster er sorteret efter funktion/område, efter brug og efter nødvendig læsestrategi. På denne måde øges deltagerens bevidsthed om, hvilke tekster der indgår i hans eller hendes hverdags-funktioner, og hvilke krav til egne færdigheder læsning og skrivning af disse tekster stiller.

Eksempel

Trin 2, brug af skriftsprog i hverdagen

Dato: _____

Opgave:
Notér alt hvad du læser og skriver i løbet af en dag og gruppér teksterne under disse overskrifter.

Tekster der kommer gratis ind af min brevsprække hjemme
Reklamer
Breve

Tekster jeg læser på jobbet
Ændrede åbningstider i forbindelse med påske
Ændret vagtplan
Pristabel
Vaskeanvisning
Checks og Dankort

Tekster jeg frivilligt læser
nye opslag i opgangen
Følger med i tv-avisen
Avis
Priser på madvarer
Salgsdato på mælk og brød
Ny kampplan for Miniput 2
Læser tv-oversigt
Undertekster på fjernsynet
Hjælper Mikkel med lektierne

Skriveopgaver hjemme
Skriver holdkort
Tilmelder Mikkel til afslutningsfesten
Udfylder blanket til fodboldskole

Skriveopgaver på job
Prisskilte på varer
Tilbudsskilte
Gavekort og tilgodebevis
Indtastning af informationer på computer/kasseapparat
Skrive regninger

1. Hvilke af de tekster, du har angivet, har du særlig brug for at læse eller skrive i din hverdag – markér de fem vigtigste tekster med en *.
2. Hvor svære er disse tekster at læse eller skrive?
3. Hvilken af disse læse- og/eller skriveopgaver vil du gerne arbejde med først?

Brug af skriftsprog i hverdagen som basis for den løbende evaluering af deltagerens undervisningsbehov
Der foretages en vurdering af, om deltagerens læse- og skrivebehov og brug af strategier stemmer overens. Læreren vejleder med hensyn til egnede angrebsteknikker og støtte-strategier i læseopgaven. På basis af deltagerens evaluering af tekstarbejdet vejledes deltageren med hensyn til relevante læse- og staveopgaver i undervisningen.

I samarbejde med deltageren opstilles mål for det kommende arbejde med udvikling af effektive færdigheder og strategier i læsearbejdet. På den måde synliggøres sammen-hængen mellem deltagerens brug af strategier i hverdagen og undervisningens indhold.

Arbejdet med at afdække 'brug af skriftsprog i hverdagen' bør indledningsvis foregå i et samarbejde mellem underviser og deltagere, hvor læreren optræder som 'rollemodel' og viser deltagerne, hvordan man kan arbejde med at øge sin bevidsthed om læse- og skriveopgaver i hverdagen. Herefter bør underviseren opfordre den enkelte deltager til selv at fortsætte arbejdet med andre relevante teksttyper og læse- skriveopgaver. Dette arbejde kan med fordel laves som hjemmeopgaver. Underviseren optræder efterfølgende som inspirator og vejleder i diskussioner med holdets deltagere. Fokus i dette arbejde er til stadighed at øge den enkelte deltagers opmærksomhed på eget brug af skriftsprog i hverdagen og at få afdækket og dokumenteret den enkeltes særlige undervisningsbehov.

Læseforståelse og metakognition
Formålet med at arbejde med deltagernes læseforståelse på trin 2 er især at udvikle og styrke lysten til at bruge læsning til information og underholdning i hverdagen. Fokus i arbejdet er på at konsolidere læsefærdigheder, ved at deltageren læser længere sammenhængende tekster og læser meget. Læsningen skal bidrage til at udvikle deltagerens automatiserede læsning, skriftsproglige ordkendskab og fornemmelse for skriftsprogets syntaks og grammatik.

Tekster i undervisningen
Det overordnede sigte med undervisningen i læseforståelse er at få deltageren til at læse meget, således at denne får konsolideret sine læsefærdigheder. Udvalget af sammen-hængende tekster til undervisningsbrug bør sammensættes ud fra deltagerens egen afdækning af brug af tekster i hverdagen og hans eller hendes særlige interesseområder. Som udgangspunkt skal der ikke arbejdes særligt med skønlitterære tekster, men med tekster, der har et informerende og/eller underholdende sigte eller fagtekster indenfor deltagerens interesseområde. Valget af egnede tekster bør således ikke tage afsæt i litterære kvalitetskriterier, men i hvad man kan forvente, at den enkelte deltager kan blive tilstrækkelig fanget af til at læse videre. Der kan eksempelvis tages udgangspunkt i planlægningen af en ferierejse, undersøgelse af en uddannelse, pasning og pleje af kæledyr eller planter, sammensætning af en diæt o. lign. Emnet danner således ramme om de læse- og skriveaktiviteter, deltageren arbejder med.

Underviseren fungerer som vejleder og inspirator i arbejdet med at vælge egnede tekster til den enkelte deltager. I undervisningen arbejdes der med læseforberedende og læsemotiverende aktiviteter; men det forudsættes, at den enkelte deltager selv anvender en del tid på at læse mellem undervisningsgangene. Man kan med fordel udforme en slags kontrakt mellem FVU-lærer og FVU-deltager, hvor denne fx forpligter sig til at

læse mindst én bog eller et antal sider om ugen og til selv at vælge en bog mindst én gang om måneden. Til gengæld kan FVU-læreren forpligte sig til at finde passende tekster til FVU-deltageren tre ud af fire uger (og måske at læse den bog, som deltageren selv vælger, så rollerne byttes om). Når læreren vælger bog, udarbejder læreren også spørgsmål til teksten, mens FVU-deltageren udarbejder spørgsmål til den tekst, han/hun vælger.

Man kan også lade bogvalget gå på omgang på holdet. Dette vil i højere grad give deltagerne ansvar for at finde en god bog eller tekst (i samråd med bibliotekar eller underviser), og de øvrige deltagere vil føle et anderledes ansvar for at få læst bogen (og stifte bekendtskab med hidtil ukendte forfattere/teksttyper/emneområder).

Endelig kan kontrakten udformes efter mere fagspecifikke regler, fx at man læser alle artikler i et månedsblad, fx High Fidelity eller DataNyt, eller at man forpligter sig til at holde en daglig avis og at læse i mindst et kvarter om dagen.

Læseforberedende og motiverende aktiviteter
Arbejdet med at udvikle den enkeltes læseforståelse og styring af egen læsning er vævet tæt sammen med arbejdet med at udvikle funktionelle skrivefærdigheder. Disse aktiviteter bør foregå i et samarbejde mellem underviser og deltager, således at underviseren først fungerer som en 'rollemodel' for deltageren og viser ham, hvordan man kan arbejde med at forberede tekstlæsningen. Dernæst overtager deltageren selv ansvaret for arbejdet med at forberede læsningen af teksterne. Der kan eksempelvis arbejdes med læseforberedende aktiviteter som

Overskrifter/titel

- Hvad fortæller titlen/overskriften dig om tekstens emne?
- Hvad fortæller overskrift/titel dig om forfatterens vinkel på stoffet? Hvilke andre vinkler på stoffet kunne man arbejde med?
- Lav idémylder til tekstens emne på basis af overskriften/titlen: hvad ved du om emnet i forvejen? Hvad vil du gerne vide mere om? På hvilke områder vil teksten øge din viden?
- Omformulér overskrifter til spørgsmål. Overvej om disse spørgsmål dækker dine læseformål.

Tekstens disponering af stoffet

- Findes der ledetråde i teksten, som fortæller dig om forfatterens udvælgelse af elementer og disponering af stoffet (indholdsfortegnelse, overskrifter, understregede elementer eller brug af 'fed' skrift, illustrationer, bagsidetekst..)?
- Svarer denne disponering af stoffet til, hvad du havde forventet?

Andre tekster eller beskrivelser af tekstens emne

- Kender du andre tekster eller andre former for behandling af emnet (film, interviews m. m.)?
- Gå på biblioteket og søg informationer eller spørg en bibliotekar.
- Gå på nettet og søg informationer.

Læseopgaver under (i forbindelse med) læsning af teksten

Det er vigtigt at holde sig for øje, at fokus i læsearbejdet er på at få læst meget. Derfor kan det ikke anbefales, at der udarbejdes særlige forståelsesopgaver til for mange elementer i teksten. Da det alligevel er væsentligt at signalere til deltageren, at læsning er en aktiv meningsskabende proces, og at formålet med at læse er at skaffe sig information, viden eller oplevelser, kan deltageren med fordel arbejde med følgende opgavetyper sideløbende med selve læsearbejdet:

- lave overskrifter til dele af teksten.
- lave spørgsmål til dele af teksten.
- lave en kronologisk tidslinie over begivenheders forløb.
- vælge illustrationer, der passer på tekstens persongalleri eller handling.
- skrive dækkende stikord eller et kort referat af teksten.

Eksempel

Tag med RejseAgenterne på eventyr i Amazonflodens forunderlige verden.

Med baggrund i mere end fem års erfaring har RejseAgenterne igen mulighed for at tilbyde naturinteresserede en eventyrlig oplevelse på Amazonfloden. For dem, der værdsætter dyre- og naturoplevelser, er denne rejse en kæmpeoplevelse, som man end ikke i fantasien kan forestille sig.

I Manaus - Amazonas hovedstad - går vi ombord på vores båd med plads til 20 personer for at begynde en ekspedition op ad verdens næststørste flod Amazonas og dens mange små bifloder. Vi sejler på Rio Negro og Rio Solimos dybt inde i Amazonas enorme jungle og flodområde på ture, der for deltagerne bliver en af livets store oplevelser.

På båden er der 10 dobbeltkahytter med air-condition samt eget bad og toilet. Der er fuld forplejning om bord, og alle måltiderne indtages under hyggelige former i skibets salon, hvor der også er en lille bar. Vi helchartrer skibet, d.v.s at der kun er vore gæster ombord, og kaptajnen og hans besætning opfylder de ønsker, vi kan have om dag- eller natekspeditioner i regnskovens jungle eller vi benytter de 3 mindre både med påhængsmotorer, som skibet har på slæb til at sejle på ekspedition op ad de små bifloder.

Amazonfloden ligger ved ækvator, og temperaturen er altid 25-30 grader celsius, så det er muligt at tage af sted året rundt. Skovene er fyldt med vilde dyr og fugle og floderne er fyldt med fisk. Rigdommene af forskellige arter er mange gange større, end vi kender fra vores del af verden. Ude på floden kan man fange sin aftensmad i form af piratfisk eller store cichlider, som bliver tilberedt enten på grill eller af skibets dygtige kok i det lille skibskøkken.

Rejsefakta:
10 dages tur til Amazonfloden med afgang fra Kastrup fredag og hjemkomst søndag. Der flyves med Varig.

Afrejse den 8. februar - 17. februar 2002 / pris pr. person i dobbeltkahyt kr. 13.495,-

Inkluderet i rejsens pris er flg. ydelser:
* Flyrejse med Varig København-Rio-Manaus t/r.
* Dansk lufthavnsafgift.
* Dansk passagerafgift (ZO).
* Transport lufthavn-skib t/r.
* Ekspedition på Amazonfloden med fuld forplejning iflg. program
* Brasiliansk lufthavnsafgift.
* Rejseleder fra Randers Regnskov.

Ikke inkluderet:
* Bidrag til rejsegarantifond og EU-ansvarsforsikring kr. 11,-
* Forsikringer.
* Drikkevarer.
* Personlige udgifter.
* Drikkepenge.

Evt. forlængelse af rejsen:
Det er muligt at gøre stopover i Rio de Janeiro eller Sao Paulo i forbindelse med hjemrejsen, såfremt der er plads på flyet. Bestilling af stopover skal ske samtidig med den øvrige rejsebestilling og mod betaling af et tillæg på kr. 500,-.

Snyd ikke Dem selv for denne uforglemmelige oplevelse

Fra Rejseagenterne, 2000

(eksempel fortsat)

Før-læseaktiviteter
Lav et idémylder over ordet **rejse**.
Læs tekstens overskrift.
Gennemgå de enkelte ord i overskriften. Hvilken betydning får de for din forventning til teksten?
Kig på idémylderet igen. Er det dækkende, eller skal der tilføjes noget?
Omformulér overskrifterne i teksten til spørgsmål.

Under læsning
Kig på dit idémylder under læsning af teksten, og markér de elementer, som teksten nævner.
Tilføj eventuelt nye elementer til dit idémylder (brug en anden farve til nye elementer).
Notér ting som du efterfølgende ønsker at undersøge nærmere.
Kontrollér om teksten besvarer de spørgsmål, du har lavet af tekstens overskrifter.

Efter læsning
Hvor kan du finde relevante supplerende oplysninger?
Hvad vil du mere vide?
Skriv en liste over rigtig gode elementer i turen.
Skriv en ny liste med elementer, du er bekymret for i turen.
Giv forslag til, hvordan du kan mindske eller undgå de bekymrende elementer ved turen.
Understreg informationer, der fortæller, hvordan du kommer i kontakt med rejseselskabet.
Undersøg om dine forslag kan realiseres.

Efterbehandling af tekstlæsningen
I efterbehandlingen af teksten er det særlig vigtigt at fokusere på udvikling af en metakognitiv indstilling til læsearbejdet, dvs. deltagerens kontrol med og udbytte af læsningen. Der kan arbejdes med elementer som

- Hvad nyt lærte du om emnet?
- Hvilke oplysninger har du endnu ikke fået svar på?
- Hvor kan du finde flere oplysninger om samme emne?
- Hvad syntes du om tekstens behandling af emnet?
- Var teksten vanskelig at læse? Var der problemer med at forstå teksten, tekstens ord eller at læse ordene i teksten?
- Skriv slutningen på teksten (før den rigtige slutning læses) eller en fortsættelse på denne.
- Skriv en (personlig) tekst i forlængelse af tekstens emne.
- Skriv en personlig vurdering af teksten og eller dens behandling af emnet.

Læsetræning
På trin 2 arbejdes der endvidere med at forøge læsehastigheden, typisk ved at læse sig gennem en stor tekstmængde på kort tid. Mange læseuvante trin 2-deltagere vil tillige have behov for at arbejde med specifikke aktiviteter, der øger deres læsehastighed. Der kan arbejdes med teknikker som brug af fartkort, der lægges over den læste tekst og forhindrer læseren i at 'gå tilbage' i teksten og læsetræningsteknikker som 5-5-5 eller a-b-c. Der kan også arbejdes med 'rullende tekst' på computer, hvor hastigheden kan indstilles individuelt og øges efter behov.

Deltageren kan med fordel arbejde med øvelser, hvor man fokuserer på teksters 'redundans', fx overstregning af overflødig information eller tekstelementer der allerede har optrådt i teksten. Deltageren kan også arbejde med sammenhængen mellem hans eller hendes personlige formål med at læse tekster og valg af læsestrategi: hvilke dele af teksten skal læses grundigt, og hvilke kan læses hurtigt uden tab af information. Der kan i denne forbindelse arbejdes med understregning af de vigtigste elementer i teksten med det formål at gøre deltageren bevidst om, at ikke al information i en tekst er nødvendig for at opfylde læseformålet.

Skriftlig fremstilling
Formålet med det skriftlige arbejde på trin 2 er at øge kvantiteten og kvaliteten af deltagernes skrivning af sammenhængende tekster.

Materialer
I skriveundervisningen bør det at skabe 'historien eller indholdet' adskilles fra selve skriveprocessen, således at deltagere kan fastholde deres fokus på at forberede og udforme sammenhængende tekst. Udgangspunktet for deltagerens skrivearbejde bør derfor være skrivning af tekster med et velkendt og/eller personligt indhold.

Arbejdet med skrivning af sammenhængende tekster bør endvidere tage udgangspunkt i et grundigt skriveforberedende arbejde, således at fokus for beretningen samt disponeringen af stoffet ligger klar, før selvet skrivearbejdet påbegyndes. Endelig bør der i skriveundervisningen arbejdes med efterbehandling af deltagerens tekster med det formål at forbedre teksternes kommunikative værdi (letlæseligt sprog, klar disponering af stoffet samt fastholdelse af læserens interesse).

Aktiviteter i skriveundervisningen
Der arbejdes med

- skriveforberedende aktiviteter
- udformning af sammenhængende tekster
- efterbehandling og revidering af teksten

Skriveforberedende aktiviteter
Et væsentligt element i det skriveforberedende arbejde er udvælgelsen og læsningen af forskellige tekster, der skal give deltageren viden og inspiration til skrivningen af sammenhængende tekster.

Inspiration til valg af emne:

- Mundtlige oplæg: deltageroplæg eller samtale om begivenheder, der kan danne basis for skrivning af en sammenhængende tekst.
- Læsning af tekster om skriveopgavens emne eller teksttype (fx levnedsskildringer, baggrundsartikler, noveller, fagtekst).
- Idémylder på basis af et givet emne eller et emne, den enkelte deltager selv har valgt. Dette arbejde kan føre til en oversigt over kendt stof og stof, man gerne vil vide mere om. Endemålet bør være udarbejdelsen af en disposition over emnet.

Udvælgelse af fokus for beretningen, udvælgelse af indholdselementer og disponering af stoffet
Det er karakteristisk for mange skriveuvante, at de blot skriver løs uden at være opmærksomme på 'kernen' i beretningen eller tekstens modtagere. Et vigtigt element i skriveundervisningen på trin 2 er derfor at støtte deltageren i at vælge et relevant fokus for sin beretning. Deltageren kan eksempelvis arbejde med:

- at fastlægge det eller de elementer i en beretning, som har hans eller hendes særlige interesse.
- at fastlægge det eller de elementer i en beretning, som har særlig interesse for en bestemt modtagergruppe (en udlænding, der ikke kender danske forhold, en god ven der selv har været til stede, en ældre slægtning).
- at fastlægge det handlingselement der skal være højdepunktet i teksten.
- at udvælge indholdselementer på basis af det valgte fokus for beretningen.
- at fastlægge en disposition for teksten. Der kan eksempelvis arbejdes med disponering af stoffet på basis af en kronologisk rækkefølge af begivenheder eller på basis af det valgte fokus eller højdepunkt for beretningen.
- at vælge en titel eller overskrift for beretningen. En titel eller overskrift kan vælges, så den giver læseren en idé om det væsentlige i teksten eller som et spændingsskabende element. Underviseren bør diskutere fordele og ulemper ved valg af forskellige overskrifter med deltageren.

Underviseren skal fungere som vejleder og inspirator i arbejdet med at udvikle deltagerens skriftlige fremstilling. Dette kan eksempelvis gøres, ved at underviseren fungerer som 'rollemodel' for deltagerne og 'tænker højt' om sine egne overvejelser over fokus for en beretning eller tekst. Derefter kan underviseren opfordre en af deltagerne til at overtage underviserens rolle og forklare sine overvejelser over tekstens fokus. Endelig er det meningen, at deltagerne selv gøres ansvarlige for deres egne beslutningsprocesser.

Udformning af sammenhængende tekst
I denne fase af skriveprocessen er det vigtigt, at deltageren 'skriver løs' på basis af det fastlagte fokus for beretningen og med støtte i den udarbejdede disposition. Deltageren kan eventuelt indlæse sin beretning på bånd og derefter nedskrive den. På denne måde adskilles selve skriveprocessen fra beretningen.

Efterbehandling og revision af teksten
Det er ligeledes karakteristisk for mange skriveuvante, at de betragter den udarbejdede tekst som 'det endelige produkt'. En væsentlig del af skriveundervisningen på trin 2 er derfor at opmuntre, støtte og vejlede deltageren i efterbehandlingen af teksten. Dette efterbehandlingsarbejde kan foregå som enkeltmandsopgaver og som elementer i gruppe- eller pardiskussioner alt efter holdets ønsker og behov.

Deltageren kan arbejde med tekstens indholdsside, fx

- sammenholde det valgte fokus og disponeringen af beretningens indhold med den udarbejdede version. Har beretningen taget 'magten' fra skriveren? Har skriveren skiftet fokus undervejs i teksten?

- læse teksten højt og diskutere beretningens 'flow' med de andre deltagere. Er der for mange gentagelser? Kører beretningen i ring? Er der brud på beretningens kronologiske forløb?
- vurdere om beretningen er for indforstået? Er teksten umiddelbart forståelig for modtagerne både på et overordnet plan og på detaljeplan?

Eksempel

Denne tekst er resultatet af en "Skriv løs"-fase, hvor deltageren er blevet bedt om at skrive, hvad han eller hun har lyst til om emnet *Skriv om en dejlig tur, du selv har været på*:

Tekst:
Den bedste tur gik til Prag, det var første gang. Det startede med en masse forberedelse, om hvordan kommer vi fra Esbjerg til Prag, uden den helt store omvej. Bare det at finde vej, på et kort er ret svært, når det er første gang, men det gik, kun 4-500 Km. omvej. Så fik vi da også det at se. Turen startede Kl. 5.30 ca. da vi tog hjemmefra, det første stop skulle være efter 4 timers kørsel, det var dejlig vejr, solen skinnede, og der var kun den daglige trafik, for vi Kørte en tirsdag. turen ned gennem Tyskland, mod Berlin var dejlig, det var tydelig at se, da vi kom til det tidelige Øst tyskland, bygningerne var grå, det var et sørgelig syn, den tyske befolkning var grå, ikke et smil, stenansigter, spurgte vi om vej, fik vi den ikke et lille nik, Kold og grå, jeg kan godt forstå dem, efter 40 års helvede, så endelig fri, det tar sin tid, inden de bliver mennesker igen. Nå tilbage til vores tur. Efter to stop, skulle vi finde et sted at sove for natten, det blev på en lille camping plads syd for Berlin, det hed Plöen, sådan et sted kommer man Kun en gang. Dagen efter skulle vi igennem Dresten, det var bøvlet, der var vejarbejde før byen, inde i byen, hvordan vi kom ud af byen, efter ca. 1 time Kan jeg ikke huske, det eneste der står helt klart er, Poul "min mand" efter en Lastbil igennem Dresten, ned forbi banegården, så lige ud, og til venstre, hvor der var et skilt med "Praha", over grænsen til TjeKKosLovaKiet, det var året før det blev delt. Efter et par timers kørsel fandt vi en campingplads, den var lille men dejlig. Der var vi i ca 10 dage, fik set en masse små byer, gamle slotte, byen Lidise, som tyskerne jævnede med jorden under krigen. Den tjekkiske befølkning er meget venlig og hjelpsom, men de skal lige en turrundt om bilen, for at se hvor den Kommer fra, Kommer den fra Tyskland, får de ikke hjælp.

Den tur til Tjekkoslovakiet for 8-9 år siden, er den bedste ferie jeg har haft. Hvad den betyder for mig, kan jeg iKKe beskrive.

Du har valgt at skrive om en tur til Prag.

1. Lav et idémylder over alt det, du kommer til at tænke på i forbindelse med denne tur.

2. Gruppér dine stikord fra idémylderet i emneområder.

3. Skriv disse emneområder på en liste, hvor det vigtigste står øverst og det mindst vigtige nederst.

(eksempel fortsat)

4. Læs din tekst igennem. Har du givet emneområderne samme vægt, som du gjorde på din liste?

5. Læs opgaveformuleringen igen. Kig nøje på de enkelte ord, og overvej om det, du har valgt at beskrive, svarer til opgaveformuleringen. Hvad skulle eventuelt udgå?

6. Lav en overskrift til din tekst, der klart signalerer, hvad du mener er vigtigst for din tekst.

7. Lav en tidslinje over din tur. Hvor lang tid tog udrejse, ophold og hjemrejse?

8. Se på teksten igen. Beskriver du turen i kronologisk rækkefølge?

9. Se på tekststykkernes længde. Svarer beskrivelsen af henholdsvis udrejse, ophold og hjemrejse til den tid, I faktisk brugte på turen? Hvad skal være anderledes?

10. Skriv i stikord (disposition), hvad du gerne vil skrive om i en ny tekst om din dejlige tur.

11. Skriv et nyt udkast.

Deltageren kan tillige arbejde med tekstens formside, fx.

- indlæse teksten på bånd og vurdere sætningslængde og sætningsbygning. Målet med denne aktivitet er, at deltageren lærer at vurdere, om teksten ' flyder' let.
- vurdere tekstens inddeling i afsnit (eventuelle formål og effekt af eventuelle overskrifter).
- vurdere tekstens 'pauser' som de signaleres af punktummer og kommaer. Regler for punktum og enkle regler i forbindelse med kommatering (mellem hovedsætninger) hører til under arbejdet med skriftlig fremstilling på trin 2.
- kontrollere retstavning af ord, der falder indenfor arbejdet med lydfølgeregler og orddannelse på trin 2, fx ord med dobbeltskrivning af konsonant (strisser), stumme bogstaver (hjerne) samt andre kontekstafhængige lydforbindelser (blik) og bøjede ord (legende).

<u>IT som redskab</u>
På trin 2 kan der arbejdes med IT som arbejdsredskab i selve skrivefasen. Deltagerne indføres i de grundlæggende funktioner i et af de mest anvendte tekstbehandlings-programmer, og undervisningen omfatter en bevidst og strategisk brug af stavekontrol på computer.

Deltageren indføres desuden i de grundlæggende principper for arbejdet med Internettet, herunder brevveksling via e-post.

<u>Skrivegrupper</u>
De andre deltagere på holdet kan læse teksten eller lytte til teksten på bånd og notere spørgsmål til elementer i teksten (indforståede passager eller uklarheder). Disse spørgsmål kan danne basis for den enkeltes videre arbejde med teksten. Deltagerne kan udarbejde 'spændingskurver' over hinandens beretninger; disse kan benyttes som evaluering af tekstens interesseværdi og danne basis for en eventuel revision.

Underviseren bør være bevidst om, at et skriveforbedrende arbejde bør nedbrydes i mindre elementer, således at deltageren kun bliver bedt om at revidere eller forbedre et begrænset antal elementer i sin tekst ad gangen.

Orddannelse
Formålet med arbejdet med orddannelse på trin 2 er at øge deltagerens opmærksomhed på de elementer, morfemer, der indgår i vores orddannelse. Deltageren skal blive opmærksom på de bundne morfemer, der bl.a. signalerer ords grammatiske og syntaktiske status.

I undervisningen i orddannelse på trin 2 er der fokus på de tre hovedordklasser og deres bøjningsendelser. Opmærksomhed på bøjningsendelsernes betydning og grammatisk/ syntaktiske status støtter deltagerens (skrift)sproglige kompetence på flere områder. Bøjningsmorfemerne indgår i helmeningens syntaktiske struktur, og opmærksomhed på disse morfemer er dermed vigtig for forståelsen af tekstens indhold. Da bøjningsendelserne bidrager til mængden af redundant information (gentagen og dermed overflødig information) i teksten og således peger ud over forståelse af de enkelte ord i teksten, kan opmærksomhed på bøjningsendelser støtte deltagerens læseforståelse (de unge piger var meget glade). Beherskelse af ordklassernes bøjningssystem øger endvidere deltagerens retstavning og sammenhængende skriveproces.

Det understreges, at undervisningen i bøjningsendelsernes betydning og funktion bør ske på en sådan måde, at deltagerens egne forståelsesprocesser aktiveres (induktiv metode), og at denne vejledes til selv at udlede betydningen af den enkelte bøjningsendelse.

Mange potentielle FVU-deltagere har tidligere udfyldt forskellige bøjningsskemaer uden at forstå den bagvedliggende mekanisme. Derfor bør arbejdet med bøjningsendelser i voksenundervisningen i langt højere grad tage udgangspunkt i den enkelte bøjningsendelses særlige betydning/funktion, så bøjningsendelsen på denne måde bliver gjort til genstand for særlig opmærksomhed. Undervisningen i bøjningsendelser bør fokusere på de regelmæssige bøjningsformer, dvs. ”systemet”. Uregelmæssigt bøjede former følger ikke bøjningssystemet og skal derfor læres udenad.

Eksempel

Baggrund
Underviser og deltager har arbejdet med navneord i ental og flertal i en periode, og deltageren har ved selvsyn konstateret, at navneord i flertal, det vil sige navneord, der indeholder 'mere end én', alle slutter på *–e*, *-r* eller *–er*.

Nu er tiden kommet til at opdage, om den morfologiske iagttagelse kan bruges på et mere sammensat ordmateriale. I denne opgave ender alle ord på *e*, *r* eller *er*, og derfor kan deltageren ikke bare udnytte den automatiske (og forkerte) huskeregel, der siger, at: "alle ord, der ender på *-e*, *-r* eller *-er* er navneord i flertal". For hvert enkelt ord må deltageren foretage en morfologisk analyse for at afgøre, om ordet indeholder et navneord, som der er mere end én af:

Opgave
Hvilke af disse ord er navneord i flertal ubekendt?

pige **biler** **hammer** **buske**

vinduesvisker **hugger** **vaser** **bue**

Forklaring
Opgaven indeholder følgende navneord i flertal: *bil-er*, bu*sk-e* og *vase-r*.

pige, *bue* og *hammer* er navneord, der ikke kan opdeles yderligere, og som ikke indeholder noget bøjningsmorfem, men som alle består af ét rodmorfem.

vindue-s-visk-er er et sammensat navneord, der ikke indeholder et bøjningsmorfem, men et afledningsmorfem *–er*, der afleder udsagnsordet visk til navneordet for det, der udfører handlingen.

hugg-er er et udsagnsord, der indeholder bøjningsmorfemet *–er*, der dog ikke betyder 'mere end én' i denne sammenhæng, men er nutid og angiver, at handlingen endnu ikke er afsluttet.

En frugtbar undervisning i hovedordklassernes bøjningsendelser forudsætter, at deltageren er bekendt med karakteristika ved ordene, der tilhører de tre hovedordklasser og disses funktion i sætningsdannelsen. Underviseren bør derfor afdække deltagerens viden om og forståelse for de tre hovedordklasser, før den egentlige morfologi-undervisning begynder. Undervisningen i det grammatiske system bør struktureres, så det er funktion og betydning af systemet, der er i fokus snarere end overfladekarakteristika, som kan indlæres ved hjælp af 'tommelfingerregler' som fx 'navneord kan man sætte én eller et foran'.

Udvælgelse af ordmateriale samt rækkefølge i præsentationen af ordklassernes bøjningsendelser
Det er karakteristisk for mange bøjningsendelser, at deres betydningsindhold ofte kan være vanskeligt tilgængeligt (hvad betyder –e i navnemåden løbe?). Til gengæld er de meget konsistente (forekommer stort set hver gang et ord bøjes i den form). Da formålet med arbejdet med bøjningsendelser er at øge deltagerens opmærksomhed på disse elementer i orddannelsen og styrke forståelsen for deres betydning og funktion, kan det

anbefales, at underviseren tilrettelægger sin gennemgang af hovedordklassernes bøjningsendelser på basis af disses semantiske (betydningsmæssige) gennemskuelighed og deres konsistens (systematiske forekomst i ord).

Betydningsindholdet af navneordenes bøjningsendelser er relativt let at forstå (fx én i modsætning til flere). Da en del af tillægsordenes endelser er betinget af det navneord, det er knyttet til (fx den søde appelsin, et grønt træ), kan det være en fordel at forsætte med denne ordklasse. Endelig gør nogle af et udsagnsords bøjningsendelser ordet i stand til at optræde på enten et navneords eller et tillægsords plads (at løbe er sundt, en syngende pige). Derfor anbefales det, at udsagnsordenes endelser gennemgås til sidst.

Arbejdet med at øge deltagerens opmærksomhed på betydning og funktion af udsagnsordenes bøjningsendelser kan med fordel ske sideløbende med en udvikling af dennes beherskelse af funktionelle regler for placering af punktum og komma i sammenhængende tekst. Formålet med dette arbejde bør være at øge den kommunikative værdi af deltagerens egne tekster.

Ordkendskab
Undervisningen har til formål at udvikle deltagerens kendskab til betydning og skrivemåde af almindeligt forekommende uregelmæssige ord eller ord af udenlandsk oprindelse (især engelske fagudtryk) til støtte for dennes forståelsesprocesser under læsning af tekst og flydende skrivning.

Mundtlige aktiviteter
En del aktiviteter knyttet til arbejdet med at udvikle deltagerens ordkendskab vil naturligt tage afsæt i de tekster, deltageren skal læse. Læserens mulighed for at etablere en forståelsesramme for tekstens emne og dermed hans eller hendes forudsætninger for at forstå tekstens indhold afhænger blandt andet af kendskabet til betydningen af ordene i teksten og til emnemæssigt beslægtede ord. Arbejdet med ordkendskab kan derfor med fordel tage udgangspunkt i tekstens ordvalg og emne. Ukendte ord kan indgå i deltagerens egen 'ordbog'. I denne kan deltageren nedskrive ordets betydning og skrive eksempler på, hvorledes ordet anvendes i almindelig sprogbrug. Deltageren kan endvidere udforme 'mindmaps' med emnemæssigt og/eller betydningsmæssigt beslægtede ord.

Der arbejdes tillige med betydning og udtale af frekvente låneord, der indgår naturligt i den enkelt deltagers hverdag, fx discjockey, karborator, check in, low impact træning.

Eksempel

Kinagrill

Pølse :	
Ristet pølse	10.25
Wiener pølse	8.25
Frankfurter	13.50
Pølsebrød	2.00
Alm. hotdog	11.50
Ristet hotdog	12.75
Fransk hotdog	15.75
Pølserulle (pølse med pandekage rundt om)	9.50
Mexican hotdog m. salat og tabasco	12.75

Holdet laver i fællesskab en ordbog, der indeholder en række velkendte udenlandske ord. Ordbogen udarbejdes som samlemappe, der løbende kan suppleres med nye ordeksempler, når deltagerne støder på andre ord. Der arbejdes ud fra en fast procedure med hvert enkelt ord, idet der indgår følgende elementer i ordforklaringen til hvert ord:

Stavemåde: hot dog
Udtale: /håtdårg/
Beskrivelse: Pølse i brød, der er skåret op på langs.
Tilsættes ketchup, sennep, remulade, syltede agurker, rå eller ristede løg m.m.
Direkte forklaring: varm hund

Underviseren kan introducere arbejdet ved at udlevere en kort liste over mulige ord, der kan indgå i den fælles ordbog, fx *softice*, *milkshake*, *weekend* osv., og deltagerne finder selv på flere.

Arbejdet med denne ordbog indeholder mange forskellige aspekter ud over det rene arbejde med ordkendskab. Deltagerne vil fx få rig lejlighed til at øve sig i alfabetisering, når de skal indplacere nye ord på rette sted i deres ordbogsmappe, og når de skal slå op i forskellige ordbøger for at finde ordenes stavemåde, betydning og direkte oversættelse. På denne måde bliver ordbøger introduceret som et vigtigt og naturligt redskab i undervisningen.

Skriftlige aktiviteter
På trin 2 arbejder deltageren med yderligere at kvalificere sine ortografiske færdigheder. Formålet med dette arbejde er, at deltageren lærer at stave meget hyppige småord på dansk, fx *jeg*, *bog*, *de*, således at skrivning af sammenhængende tekst ikke bremses af usikkerhed på stavemåden af sådanne hverdagsord. Det er vigtigt, at deltageren informeres om formålet med denne udenadslære, at dette ikke er et mål i sig selv, men

et middel til udvikling af en flydende skriveproces. I arbejdet med at etablere sikre ortografiske enheder, 'parate ordbilleder', kan der anvendes aktiviteter som ordkort, computerprogrammer med retstavningsaktiviteter og traditionelle diktatøvelser.

Deltageren skal endvidere lære at genkende (parate ordbilleder) hyppigt forekommende (frekvente) låneord (weekend, video, computer, benzin, e-mail, hotdog, pommes frites, softice). Formålet med arbejdet med frekvente låneord og undtagelsesord er at lette/støtte læsning og stavning af ord, der ikke følger konventionelle lydfølgeregler på dansk. Det er derfor vigtigt, at deltageren læser og skriver mange hverdagstekster med sådanne ord. Udarbejdelse af individuelle ordlister eller ordkort med deltagerens egne ord til træning af 'parate ordbilleder' kan med fordel indgå i dette læsetræningsarbejde.

Lydfølgeregler
Formålet med undervisningen i lydfølgeregler på trin 2 er, at deltagerne lærer fonematiske færdigheder ud over basisniveau.

Arbejdet med lydfølgeregler på trin 2 forudsætter, at deltageren behersker udnyttelsen af basale lydfølgeregler i læsning og stavning af ord. Deltageren skal kunne læse og stave lydrette ord på to stavelser med simpel struktur (enstavelsesord med og uden konsonant-klynger samt tostavelsesord uden konsonantklynger).

Ordmateriale
Undervisningen i lydfølgeregler på trin 2 omfatter:

- Læsning og stavning af lydrette ord på flere stavelser med og uden konsonantklynger (forlyd, indlyd, udlyd) som platan, klusil, filial, mikrofilm, ægteskab.

Det videre arbejde med læsning og stavning af længere lydrette ord foregår ud fra samme principper som den basale træning på trin 1. Deltageren kan med fordel arbejde med forskellige computerprogrammer med ordtræningsopgaver samt programmer med talestøtte. Ord af latinsk oprindelse er som regel velegnede til dette arbejde, da de følger basale lydfølgeregler. Fx betegnelser på dyr (dinusaur) og planter (klematis, caprifolium), italienske navne (Pantani).

- Udnyttelse af avancerede lydfølgeregler. Ordmaterialet er ikke-lydrette ord. Der arbejdes med dobbeltskrivning af konsonant efter enkel trykstærk vokal (dukke, rolle). Skrivning af "stumme bogstaver": stumt h i spørgeadverbier (hvordan, hvorfor, hvis).

Underviseren bør først og fremmest fokusere på de ordstammer, der indeholder fx hj- (ca. 15), fremfor at give deltageren det indtryk, at man altid skal overveje, om der skal et stumt h foran ord, der begynder med en j-lyd. Deltageren arbejder med stumt d og g i stavelser med stød (en dug, en mand, brug).

- Udnyttelse af konsistente rimanalogier i læsning og stavning. Med konsistent menes, at rimdelen i stavelsen skrives med samme bogstaver (ortografisk identitet) og lyder på samme måde (fonologisk identitet).

Eksempel:
-ag [a'] som i bag, dag, fag, lag, mag, sag, tag (undtagelse: brag, r-påvirkning af vokal).
-ik [eg] som i dik, flik, hik, nik, sik(ke), slik, tik, blik (undtagelser: drik, strik, r-påvirkning).
-uk [åg] som i buk, duk(ke), druk, luk, muk(ke), puk(le/ke), pluk, suk, sluk.

Der accepteres kun meget få undtagelser fra den herskende lydfølgeregel. Disse undtagelser bør ikke gennemgås sammen med lydfølgereglen, men evt. indlæres separat. Ord med rimdele, der har to stavelser, inkluderes (klemme).

Der kan eksempelvis arbejdes med opgavetyper som

- segmentering af onset (første konsonant eller konsonantklynge i ordet): fjern b- fra bag; hvad bliver der så tilbage?
- dannelse af ord ud fra onset og rimdel:
  hvilke ord kan du danne med rimdelen –ag?
- rimeopgaver: hvor mange ord kan du finde, der rimer på: -ag?
- traditionelle diktatøvelser, der kontrollerer retstavningen af ord med samme rimdel.

Eksempel

1. Vælg en rimdel; fx –und

2. Tilføj forskellige forlyde, og læs de nye ord.

Forlyd	**rimdel**	**ord**
b-		bund
f-		fund
l-	-und	lund
m-		mund
r-		rund

3. Skriv hvert ord 3 gange, og skriv derefter en sætning med ordet.

4. Gå tilbage til rimdelen. Tilføj forskellige konsonantklynger, og læs de nye ord.

Onset	**rimdel**	**ord**
bl-		blund
st-	-und	stund
gr-		grund

5. Skriv hvert ord 3 gange, og skriv derefter en sætning med ordet.

(*eksempel fortsat)*

6. Udfyldningsdiktater med øget sværhedsgrad

- Rimdelen er givet – skriv det rigtige onset.
- onset er givet – skriv rimdelen.
- skriv hele ordet.

7. Sammensatte ord

- Udvælg et af de ord, du har arbejdet med, som indeholder rimdelen –und, fx bund.
- Find sammensatte ord, der indeholder dette ord som sidste led: tærtebund, pizzabund, havbund, skovbund, bækkenbund, hårbund, sandbund osv.
- Find sammensatte ord, der indeholder dette ord som første led: bunddække, bundfald, bundgarn, bundprop, bundrekord, bundlinie, bundgrænse osv.
- Hvad betyder de enkelte ord? Skriv eller giv en mundtlig ordforklaring på hvert ord.

Undervisning på trin 3

Formål

Undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling på trin 3 har til formål, at deltageren forbedrer eller udvikler sit kendskab til ords grammatiske sammenhæng og til forskellige teksttypers karakteristika og bevidstgøres om, hvordan denne viden kan støtte læsning, skrivning og stavning af forskellige tekster.

Mål

Undervisningens mål er, at deltageren
- har kendskab til avancerede lydfølgeregler på dansk,
- har kendskab til reglen om, at samme betydningsenhed staves ens i forskellige ord (tegnkonstansprincippet),
- har kendskab til betydning og stavemåde af uregelmæssige ord af udenlandsk oprindelse (låneord),
- har kendskab til sætningsbygning og ords grammatiske sammenhæng,
- har kendskab til forskellige teksttyper og deres karakteristika,
- kan benytte forskellige læsestrategier i forhold til læseformål og teksttype,
- kan vurdere læseudbyttet ud fra et bestemt læseformål og
- kan udnytte viden om teksttyper og afsender-/modtagerforhold i udformningen af forskellige tekster.

Forudsætninger for deltagelse i undervisning på trin 3

Voksne deltagere på trin 3 har ikke vanskeligheder med grundlæggende læse- og skriveopgaver. Deltagere på trin 3 kan anvende mere avancerede, men systematiske ortografiske regler i læsning og stavning af ukendte ord.

Kendetegn ved deltagere på trin 3

- den passive og ufleksible læser og staver

Hovedkendetegn:
Deltagere på trin 3 mangler fleksibilitet i valget af læse- og stavestrategier.
De behersker almindelige ortografiske konventioner i læsning og stavning af ord, men mangler kendskab til betydningsrelaterede læse- og stavestrategier.

Deltagerprofil
Deltagere på trin 3 har et acceptabelt niveau i afkodning og stavning af hverdagsord. Deltagerne kan godt læse; men vil ofte vælge en passiv læsestrategi, så de ikke i tilstrækkelig grad integrerer egne erfaringer med tekstens oplysninger. Derfor har deltageren svært ved at handle med udgangspunkt i oplysninger fra en læst tekst. Trin 3-deltagere mangler bevidsthed om forskelle og ligheder i læsning og skrivning af forskellige teksttyper. Deltagerne viser ofte tegn på manglende fleksibilitet i valget af læsestrategi, og deres skriftlige fremstilling er præget af manglende overblik over

tekstens struktur på tekstniveau (ringe sammenhæng) og sætningsniveau (knudrede sætninger).

Karakteristika ved afkodning og stavning
Trin 3-deltagere behersker almindelige ortografiske konventioner i hverdagsord, men mangler viden om skriftens tegnkonstansprincip.

Karakteristika ved skrivning
Deltagere på trin 3 viser en ufleksibel strategi i udformningen af tekster, som skyldes et ringe kendskab til karakteristika ved forskellige teksttyper.

Karakteristika ved læsning (læseforståelse og brug af læsning i hverdagen)
Trin 3-deltagere behersker ikke en varieret buket af læsestrategier og har derfor ikke et tilstrækkeligt udbytte af læsningen. Læsningen kan tilmed være langsom. Trin 3-deltagere mangler erfaring i at benytte læsning som en kilde til information eller som instruktion i arbejdsprocesser (at læse for at gøre). Deltagere på trin 3 er ofte ikke opmærksomme på relationen mellem læsning og andre praktiske eller manuelle opgaver på job og i fritiden.

Selvrapportede vanskeligheder
Trin 3-deltagere oplever ikke at have utilstrækkelige læse- og skrivefærdigheder i hverdagen, men de kommer ofte til kort over for specifikke læse- eller skrivekrav i forbindelse med deres arbejde. Deltagerne læser og skriver i dagligdagen, men har ikke fokus på de særlige skriftsproglige krav, der er forbundet med forskellige arbejds-opgaver.

Forslag til undervisningsaktiviteter

I det følgende beskrives mulige undervisningsaktiviteter for de seks nøgleområder i undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling:

- Brug af skriftsprog i hverdagen
- Læseforståelse og metakognition
- Skriftlig fremstilling
- Ordkendskab
- Orddannelse
- Lydfølgeregler

Det understreges, at opdelingen i de seks nøgleområder i undervisningen er kunstig og at styrkelse af disse områder bør foregå i en vekselvirkning af elementer, der gensidigt styrker hinanden og bidrager til at fremme en aktiv brug af skriftsproglige færdigheder og strategier i hverdagen.

Brug af skriftsprog i hverdagen
Undervisningen i brug af skriftsprog i hverdagen på trin 3 har til formål at øge deltagerens bevidsthed om det nære samspil mellem læsning og skrivning og andre faglige elementer i varetagelsen af jobfunktioner, i fritidsaktiviteter og i kursus- og uddannelsessammenhænge.

Undervisningselementer
Undervisningen i brug af skriftsprog i hverdagen er nært knyttet til arbejdet med at udvikle deltagerens læseforståelse og bevidsthed om egne læsefærdigheder og strategier. Der kan arbejdes med følgende aktiviteter:

Brug af forskellige teksttyper i job-, fritids- og kursus/uddannelsessammenhænge
Deltageren skal øge sin bevidsthed om, hvilke teksttyper han eller hun møder på jobbet, i forbindelse med forskellige undervisningsaktiviteter eller i fritiden. Der arbejdes med afdækning af én teksttype ad gangen (fx skemaer eller udviklingskurver). Undervisningen skal omfatte en diskussion af karakteristika ved forskellige teksttyper, herunder teksttypens måde at organisere information på, formålet med teksten, brugergrupper og lignende.

Samme indhold – forskellige udformninger af tekst
Et vigtigt element i denne undervisning er, at deltageren bliver opmærksom på flere forskellige versioner af samme teksttype (fx forskellige former for tabeller eller diagrammer, forskellige former for brugsanvisninger), således at denne udvikler forståelse for teksttypens fællestræk.

Underviseren viser tillige forskellige måder at strukturere det samme indhold på, fx forskellige former for figurer (tabel, lagkagediagram m.m), en tekstversion og en tabelversion af samme indhold eller et privat brev og et brev til en ukendt modtager. Sammen med deltageren diskuteres fordele og ulemper ved forskellige udformninger af samme indhold. Dette gælder såvel opsætning som ord og sætningsvalg.

Eksempel

Trin 3, Brug af skriftsprog i hverdagen

dato: _____

---

1. I denne uge vælger jeg at gå på udkig efter følgende teksttype i min hverdag:

skemaer

2. Det særlige ved denne teksttype er, at:

Man skal aflæse kategorierne ude i kanten.

Man skal finde det, man leder efter, ved at finde både den rigtige søjle og den rigtige række og gå ind i det rigtige felt.

3. Jeg har fundet følgende eksempler fra min hverdag i løbet af ugen:

tv-programmet

tipskuponen

busplanen

skema over ekstraudstyr til min nye bil

4. I løbet af ugen har jeg lagt mærke til følgende tekster, der kunne sættes op i et skema:

Program for fodbold: dato, tidspunkt, modstander, spillested, resultat osv.

vores madplan

oversigt over hvem der har betalt til tipsklubben

vagtplan

doseringsskema

5. Jeg vælger at lave et skema over:

vores madplan

Læseforståelse og metakognition
Formålet med undervisning i læseforståelse er at udvikle effektive og strategiske redskaber og metoder til bearbejdning af skriftsproglig information.

Tekster
På trin 3 skal deltageren arbejde med tekster og læseopgaver af relevans for hans eller hendes brug af læsning i hverdagen. Teksterne, der anvendes i undervisningen, bør repræsentere et bredt udvalg af forskellige teksttyper, der indgår i deltagerens hverdagsfunktioner. Undervisningen i læseforståelse bør fokusere på effektiv og strategisk udnyttelse af informationer i informative og instruerende tekster, der benyttes i deltagerens hverdagsfunktioner på job og i fritiden samt tekster med et sagligt og fagligt indhold.

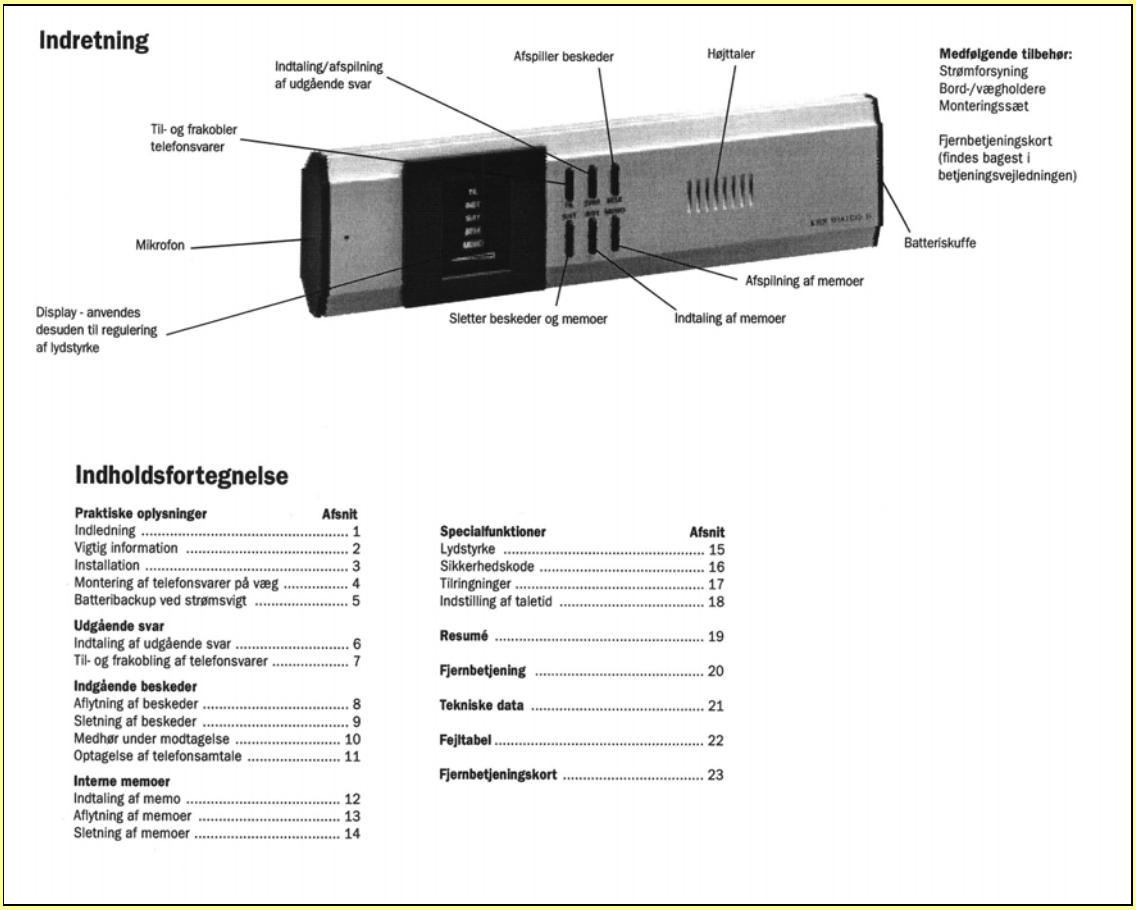
Hvis deltageren ønsker at arbejde med skønlitterære tekster, kan underviseren inddrage noveller, romaner og digte efter deltagerens valg. I så fald bør undervisningen omhandle læsefaglige aspekter af skønlitterær læsning fx aktivering af læserens forforståelse, foregribende læsning, spændingskurve, særlige skønlitterære ord og begreber, forfatter-intention, målgruppe etc. snarere end et egentligt danskfagligt tolkningsarbejde.

Læseaktiviteter
Deltagerne skal introduceres til forskellige teksttyper, deres karakteristika og brug. Fokus i læseundervisningen er på læsning som et middel til information om (praktiske) opgaver, der skal løses.

Genrekendskab
Der undervises i karakteristika ved forskellige hyppigt forekommende teksttyper. Underviseren diskuterer mulige læsestrategier med deltageren, og sammen finder de frem til de(n) mest hensigtsmæssige måde(r) at læse teksten (udnytte tekstens information på). Det anbefales, at underviseren fungerer som vejleder og rollemodel for deltageren i diskussionerne om hensigtsmæssige læsestrategier. I denne forbindelse bør der endvidere arbejdes med

- deltagerens kendskab til karakteristika ved hyppigt forekommende teksttyper (fx lister, tabeller, avisartikler, brugsanvisninger og vejledninger, annoncer, giroblanketter m.m.).
- deltagerens læseformål, forventede læseudbytte og reelle læseudbytte.
- deltagerens forståelse for hvordan tekstens emne/selve teksttypen indgår i et fagligt netværk eller en proces (fx brug af telefonbog handler om.. og bruges når..).

Eksempel



Kirk Dialog, 2001

1. Telefonen er på mange områder et godt kommunikationsmiddel.
   Hvad er telefonen god/dårlig til?

2. Hvilke muligheder har man for at få fat i folk, hvis de ikke er hjemme?

3. Hvilke fordele er der ved at have en telefonsvarer (for den der ringer op og for modtageren)?

4. Hvad har du brug for at vide om en telefonsvarer for at kunne benytte den – skriv stikord

5. Se på indholdsfortegnelsen for vejledningen: behandler vejledningen alle dine stikord? Er der informationer, du har glemt at tænke på i dine stikord?

6. Hvad indeholder vejledningen til din telefonsvarer?
   a. På hvilken side i vejledningen står der, hvordan du installerer en telefonsvarer?
   b. På hvilken side står der, hvordan du tænder og slukker for telefonsvareren?
   c. På hvilken side står der, hvordan du indtaler en besked til den der ringer op?
   d. På hvilken side står der, hvordan du hører folks beskeder til dig?

Deltagerens læseindstilling
Der arbejdes med at udvikle en aktiv engageret indstilling til læsearbejdet. Læsning bør derfor opfattes som et møde mellem tekst og læser. Der kan med fordel arbejdes med elementer som

- deltagerens færdighed i at udnytte forhåndsviden om emnet i læsningen af teksten.
- deltagerens færdighed i at stille spørgsmål til elementer i teksten, der er af betydning for ham eller hende.
- deltagerens fornemmelse for om teksten er lettere eller sværere end andre tekster, han eller hun benytter i sin hverdag.
- deltagerens fornemmelse for hvilke elementer i tekster, der gør dem henholdsvis lette eller svære at læse.
- deltagerens kontrol af egen forståelse og læseudbytte givet et læseformål.
- deltagerens opmærksomhed på "hvad der står mellem linierne".

Læsestrategier
Et hovedformål med arbejdet med læsning på trin 3 er udvikling af deltagerens beherskelse af og strategiske brug af forskellige læsestrategier, fx nærlæsning, punktlæsning, overblikslæsning (skimning og skanning). Det anbefales, at deltageren trænes i at benytte forskellige skimmeteknikker og i at skanne egnede tekster, og at underviseren hjælper deltageren til en øget indsigt i, hvornår og til hvilke formål disse strategier kan anvendes. Der bør også arbejdes med forskellige teknikker til udvikling af hurtiglæsning (under forudsætning af at deltagerens forståelse af tekstens indhold bibeholdes). Endelig bør deltageren introduceres til relevante teknikker til styrkelse af indlæringen af læst stof (studieteknik), eksempelvis understregning af væsentlig information, overskrifter til afsnit og skrivning af korte referater. Der kan arbejdes med

- deltagerens færdighed i informationssøgning (faktuelle opgaver, hvor læseren skal finde en faktuel oplysning i teksten, der i opgaven er beskrevet med en lidt anden ordlyd).
- deltagerens færdighed i at afbilde eller beskrive tekstens informationsstruktur (modeller).
- deltagerens færdighed i at udføre konkrete opgaver eller aktiviteter på basis af læst tekst (læs instruktionen – start computerprogrammet).
- deltagerens færdighed i at understrege vigtig information i teksten på basis af et valgt læseformål.
- deltagerens færdighed i at udforme dækkende overskrifter til tekstens afsnit.
- deltagerens færdighed i at skrive korte referater af tekster.

Tekstens 'interne' struktur
Der arbejdes med at udvikle deltagerens forståelse for tekstens grammatisk/syntaktiske sammenhæng med det formål at støtte deltagerens forståelse af - og overblik over teksten. Der kan arbejdes med

- at udpege/identificere kohæsive bånd i teksten, der signalerer den syntaktisk/grammatiske sammenhæng mellem tekstelementer.
- funktion og betydning af punktum og komma i sætninger.

- ledsætningernes funktion i helsætningen (fx at signalere tid, sted, årsag)
- betydningen af inddelingen i afsnit/kapitler for tekstens helhed.

Tilrettelæggelse
På dette trin lægges der særligt op til, at deltageren skal bruge læsning og stavning som et redskab i udførelsen af forskellige opgaver. Det betyder, at undervisningen bør tilrettelægges, så størstedelen af de planlagte læse- og skriveaktiviteter er udvalgt med et brugsaspekt for øje. Deltageren kan med hjælp fra underviseren udvælge relevante teksttyper (opskrifter, spilleregler, brugsvejledninger, manualer, varedeklarationer, vagtskemaer m.m.) fra deltagerens arbejds- eller fritidsliv. Deltageren skal arbejde med opgaver, hvor udførelsen af en bestemt opgave er afhængig af, at teksten er læst og forstået. Der kan fx arbejdes med opgaver som:

- i hvilken tekst vil du finde oplysninger om ? – find dem.
- læs opskriften og lav retten.
- læs kortet og find vejen.
- læs tv-oversigten og se programmet (mundtlig/skriftligt resumé af programmet).
- læs på pilleæsken – giv mig ”medicin”.

På samme måde udvælges skriftlige opgaver, der kræver kendskab til kravene inden for den pågældende type af tekst (ansøgning, varebestilling, tilbud, klage, arbejdsgang); disse skal udarbejdes med henblik på at få, give eller ændre på forhold.

Skriftlig fremstilling
Formålet med undervisningen er at udvikle deltagerens færdigheder i at skrive et varieret udvalg af forskellige teksttyper under hensyntagen til tekstens indhold og målgruppe.

Tekstvalg
Det anbefales, at læse- og skriveundervisningen fungerer som ’to sider af samme sag’. Deltageren skal læse tekster og arbejde med deres struktur for efterfølgende selv at udforme sådanne tekster. Der arbejdes eksempelvis med

- realistiske hverdagssituationer, hvor en henvendelse fra 2. person kræver et svar. Det kan fx være en rykker fra biblioteket på en bog, man allerede mener at have afleveret/ikke kan finde/slet ikke har lånt, og deltageren prøver at udarbejde forskellige svar på samme henvendelse.
- kendskab til og udnyttelse af forskellige genrers virkemidler. Samme indhold formidles på flere forskellige måder, fx kan samme mærkedag beskrives i brev, invitation samt indlæg i lokalavisen under HipHipHurra…, og sagprosatekst kan danne udgangspunkt for såvel et referat, et resumé samt et læserbrev.
- beskrivelse af et billede med forskellige synsvinkler: barn/voksen, sælfanger/miljøaktivist.
- udformning af samme indhold til forskellige personer han eller hun har særlige forhold til (kæreste, underviser, forælder).

Eksempel

Tekst:
Den bedste tur gik til Prag, det var første gang. Det startede med en masse forberedelse, om hvordan kommer vi fra Esbjerg til Prag, uden den helt store omvej. Bare det at finde vej, på et kort er ret svært, når det er første gang, men det gik, kun 4-500 Km. omvej. Så fik vi da også det at se. Turen startede Kl. 5.30 ca. da vi tog hjemmefra, det første stop skulle være efter 4 timers kørsel, det var dejlig vejr, solen skinnede, og der var kun den daglige trafik, for vi Kørte en tirsdag. turen ned gennem Tyskland, mod Berlin var dejlig, det var tydelig at se, da vi kom til det tidelige Øst tyskland, bygningerne var grå, det var et sørgelig syn, den tyske befolkning var grå, ikke et smil, stenansigter, spurgte vi om vej, fik vi den ikke et lille nik, Kold og grå, jeg kan godt forstå dem, efter 40 års helvede, så endelig fri, det tar sin tid, inden de bliver mennesker igen. Nå tilbage til vores tur. Efter to stop, skulle vi finde et sted at sove for natten, det blev på en lille camping plads syd for Berlin, det hed Plöen, sådan et sted kommer man Kun en gang. Dagen efter skulle vi igennem Dresten, det var bøvlet, der var vejarbejde før byen, inde i byen, hvordan vi kom ud af byen, efter ca. 1 time Kan jeg ikke huske, det eneste der står helt klart er, Poul "min mand" efter en Lastbil igennem Dresten, ned forbi banegården, så lige ud, og til venstre, hvor der var et skilt med "Praha", over grænsen til TjeKKosLovaKiet, det var året før det blev delt. Efter et par timers kørsel fandt vi en campingplads, den var lille men dejlig. Der var vi i ca 10 dage, fik set en masse små byer, gamle slotte, byen Lidise, som tyskerne jævnede med jorden under krigen. Den tjekkiske befølkning er meget venlig og hjelpsom, men de skal lige en turrundt om bilen, for at se hvor den Kommer fra, Kommer den fra Tyskland, får de ikke hjælp.

Den tur til Tjekkoslovakiet for 8-9 år siden, er den bedste ferie jeg har haft. Hvad den betyder for mig, kan jeg iKKe beskrive.

<u>Opgaver til synsvinkel</u>
1. Læs din feriebeskrivelse igen.
2. Skriv teksten om, så den udelukkende fremstår som en positiv beskrivelse af din ferietur.
3. Skriv en ny tekst, hvor oplevelserne på turen er beskrevet i et negativt lys.
4. Er der forskel på, hvilke begivenheder og oplevelser du vælger at skrive om i din positivt og negativt ladede tekstversion?
5. Hvilken version af din tur stemmer bedst overens med din overordnede oplevelse af turen?

<u>Opgaver om målgruppe</u>
1. Skriv en e-mail til en god kollega, der også gerne vil køre en tur til Prag.
2. Skriv en e-mail til din datter og fortæl om din tur til Prag.
3. Læs dine to e-mails igennem. Er der forskel på, hvilke begivenheder og oplevelser du har valgt at skrive om i de to mails?

Skrivefaser
Der arbejdes med alle faser i den procesorienterede skrivepædagogik, fra udkast til færdigt dokument. På trin 3 udbygges kravene til den stilistiske fremstilling af et bestemt emne. Der kan arbejdes med:

- viden om udformning af forskellige tekstgenrer. Find eksempler på tekster inden for samme genre (kan eventuelt udleveres af underviseren) og angiv strukturelle fællestræk. Gå tilbage og udform din egen tekst inden for samme genre i overensstemmelse med disse fællestræk.
- viden om sætningsstruktur. Målet med dette arbejde er, at deltagerne er i stand til at sætte grammatisk komma ved at identificere grundled og udsagnsled i konstruerede sætninger og i sin egen skriftlige produktion. Det kan på dette trin være nødvendigt at opfordre deltagerne til at forenkle sætningskonstruktioner, hvis de ikke kan overskue tegnsætningsreglerne i mere komplicerede sætninger.
- En introduktion til feltanalysens elementer (forfelt, adverbialfelt, centralfelt) med henblik på at udvikle deltagerens færdighed i at skrive varierede sætninger.

IT som redskab
På dette trin kan der arbejdes med tekstbehandling som hjælpemiddel i den procesorienterede skrivepædagogik. Deltageren arbejder med at flytte tekststykker, med at gemme et dokument i flere forskellige versioner, med at udarbejde en gemme-systematik, med at åbne dokumenter fra diskette og sende/modtage vedhæftede dokumenter via e-mail. Der arbejdes desuden med IT som grafisk hjælpemiddel. Deltageren arbejder med opsætning af de mest almindelige teksttyper og med at kombinere tekst og billeder. Endelig arbejdes der med Internettet som informations-kilde, fx i forbindelse med rekvirering og udfyldelse af ansøgningsskemaer.

Orddannelse
Formålet med arbejdet med orddannelse på trin 3 er at udvikle deltagerens forståelse for skriftens tegnkonstansprincip. På dette trin arbejder deltageren med ordfamilier, herunder især afledning af simple ord (rodmorfemer). Kendskab til princippet om tegnkonstans (det morfematiske princip) støtter især deltagerens stavefærdighed (ikke-lydrette komplekse ord som skriftlig, brugtvognsforhandler, mandskab) og forståelse for ukendte ords betydning (læseforståelse). Der arbejdes med at gøre deltageren opmærksom på det betydningsmæssige slægtskab mellem ord fra samme ordfamilie (fx led, ledning, ledelse).

Ordmateriale
Deltageren indføres i afledning af ord med danske forstavelser (præfikser) som forstå, bestå og danske afledningsendelser (suffikser) som mandig, ledig, ledning, skrivelse, og lærer. Undervisningen i danske forstavelser og afledningsendelser bør tage hensyn til forhold som betydningsmæssig (semantisk) gennemskuelighed af forstavelser og afledningsendelser, samt hvor hyppigt disse morfemer forekommer i sproget (frekvens).

Underviseren bør sikre sig, at deltageren forstår betydningen og brugen af det afledte ord, før selve arbejdet med morfemdeling påbegyndes. Det er derfor en fordel at præsentere ordmaterialet til det morfologiske arbejde i en kontekst (fx en sætning). Der kan arbejdes med opgaver som

- at dele ord i forstavelse og rodmorfem (fx bestå = be + stå, forgribe = for + grib(e)).
- at dele ord i rodmorfem og afledning (fx læsning = læs + ning, madlavning = mad + lav + ning).
- at fjerne en forstavelse fra et afledt ord og danne andre afledte ord med nye forstavelser (fx forvis → vis; be + vis → bevis; mistænk → tænk; be + tænk → betænk).
- at fjerne en afledningsendelse fra et afledt ord og danne andre afledte ord med nye afledninger, fx læsning → læs; læs + (e)lig → læselig eller læs + er → en læser.
- at undersøge hvor mange forskellige afledninger eller forstavelser man kan danne nye ord med sammen med en bestemt rod.

Eksempel

PIB Copenhagen

I denne vittighed bruger Nuser et velkendt ord og et ord, man normalt ikke bruger til at beskrive sig selv med.

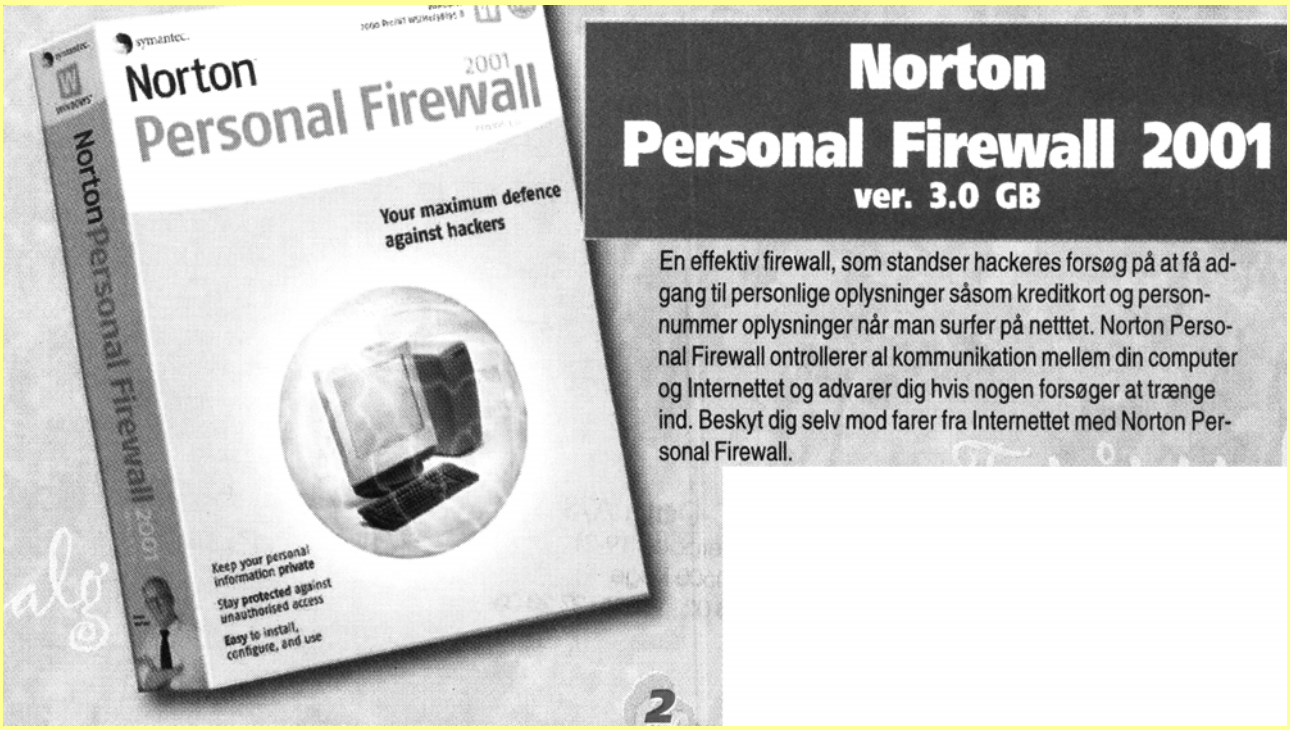
1. Hvilket af de to ord bruger man normalt ikke?
2. Hvad betyder dette ord?
3. Ordet *kysselig* er ikke et almindeligt dansk ord.
4. Hvad er de almindelige ord, man bruger til at fortælle, at en eller noget er lige til at kysse?
5. *Gyselig* og *kysselig* ender begge to på afledningsmorfemet -lig.
6. Hvilke af disse rodmorfemer kan afledes med –lig –> dum, sød, træt, kær, ven, dans, op, søvn, sommer?
7. Hvordan vil du forklare betydningen af disse ord?
8. Kan nogle af ordene forklares på samme måde, som *kysselig*, altså som en eller noget, der er (lige) til at _____?
9. Hvordan vil du beskrive noget, der er lige til at: spise? oplade? tyde? drikke? måle? pirre?
10. Hvilke af disse ord er afledninger, der indeholder –lig?
    Dejlig – værdig – aldrig – særlig – nydelig – kattelig

Ordkendskab
I dansk tale- og skriftsprog indgår en række ord, der stammer fra udlandet, og som er optaget direkte i det danske sprog uden tilpasning til danske lydfølgeregler eller regler om orddannelse på dansk. Disse ord må i første omgang indlæres som isolerede ord og/eller ordbilleder uden synlig sammenhæng med udtale og/eller stavemåde af andre ord på dansk. Formålet med at arbejde med disse ord på trin 3 er at give deltageren mulighed for en umiddelbar forståelse, genkendelse og selvstændig anvendelse af hyppigt forekommende ord af udenlandsk oprindelse.

Ordmateriale
Deltageren skal arbejde med betydning og stavemåde af stærkt uregelmæssige ord, hvis stavemåde ikke overholder danske lydfølgeregler, men er overført direkte fra et andet sprog, fx succes, flute, chance, gear, osv.

Hvis deltageren har kendskab til fx engelske ords betydning og skrivemåde, kan der med fordel arbejdes med en betydningsmæssig (morfologisk) analyse af semantisk let gennemskuelige udenlandske låneord, fx harddisk, software osv.

Eksempel



1. I denne lille tekst findes flere fagord af engelsk oprindelse. Streg disse ord under i teksten.
2. 'Firewall' betyder direkte oversat til dansk: _____. Hvad betyder ordet i denne sammenhæng (fagudtryk)?
3. 'Hackere' indeholder morfemet hack. Hvad betyder 'hack' på engelsk? Hvad betyder ordet 'hacker' i IT-verdenen?
4. 'Surfer': Når man surfer på en computer, betyder det, at man skimmer forskellige programmer og internetsider. Hvad kan ordet også betyde?

Lydfølgeregler
På trin 3 forsættes arbejdet med at styrke deltagerens færdighed i at anvende mere avancerede ortografiske regler i læsning og stavning af ord (se trin 2). Formålet er at styrke deltagernes præcise afkodning og korrekte stavning på enkeltordsniveau.

Voksnes skriftsproglige profiler er yderst forskellige bl.a. som følge af deres personlige praksis med skriftsproget gennem et helt liv. Derfor bør underviseren tage afsæt i den enkelte deltagers særlige styrkesider og problemområder, ligesom der bør tages hensyn til deltagerens aktuelle skriftsprogsbehov. Hvis deltageren således ikke har et nævneværdigt behov for at kunne stave korrekt, men til gengæld skal kunne læse lange fagtekster hurtigt og effektivt, så bør vægtningen af undervisningeselementer afspejle dette.

Ordmateriale
Der arbejdes med r-påvirkningens betydning for retstavningen, fx *-ikke* (dikke, tikke, nikke over for *-rikke* (strikke, drikke, vrikke). Dette arbejde bør integrere undervisning i opmærksomhed på sproglyd (rimdele) med viden om retstavningsregler. Hvordan lyder onset (første konsonant eller konsonantklynge) og rimdel i ordet nikke, hvordan skrives rimdelen? Hvordan lyder onset og rimdel i ordet strikke, hvordan skrives rimdelen?

Endvidere introduceres deltageren til komplekse grafemer, der udtales efter lydfølgeregler, som er gældende i andre ortografier, eksempelvis engelsk, fransk og tysk som *ch-* (chokolade, chok, Charley), *j-* (Jackpot, jockey), *sch-* (schlager) samt *g-* udtalt som */sj/* (genre, geni).

Eksempel

Underviseren introducerer dagens arbejde om ord med r-påvirkning ved at læse et lille digt højt.

Sommerfuglen
Sommerfuglen er så let
som en piges åndedræt.
Når de fine vinger bæver
ligner den en blomst der svæver.

Når jeg sover trygt og tyst
kan jeg mærke i mit bryst
hjertets gode stilhed svinge
som en sommerfuglevinge.
Halfdan Rasmussen

Dette lille digt indeholder enderim, dvs. at det sidste ord i to af linierne rimer.
De fleste sange og vers rimer på denne måde, især de lidt ældre af slagsen.

1. Find de fire rimpar og skriv ordene to og to.

2. Kig på de fire rimpar igen.

(eksempel fortsat)

3. Er der nogle rim, der skrives med samme rimdel?

4. Er der nogle rim, der skrives på forskellig måde?

5. Lyt til de fire rimpar igen.

6. Er der nogle rim, der faktisk ikke rimer helt?

Gå på jagt i den danske sangskat, og find rimpar i forskellige sange.

1. Gruppér rimparrene, så det fremgår om rimdelen staves og/eller lyder ens.

2. Kig på de ord, der ikke staves og/eller lyder helt ens igen.

3. Er der noget særligt ved disse ord?

4. Læg særligt mærke til, om der er et r-bogstav i disse ord.
   Ofte vil det være sådan, at et r-bogstav ændrer udtalen en lille smule.

Undervisning på trin 4

Formål

Formålet med undervisningen er, at deltageren primært udvikler skriftsproglige færdigheder og teknikker, der kan støtte tilegnelsen af ny viden i relation til erhverv, uddannelse eller interesseområde.

Mål

Undervisningens mål er, at deltageren
- kan læse, stave og udtale relevante ord inden for deltagerens fag- eller interesseområde,
- har kendskab til relevante udenlandske betydningsenheder (morfemer),
- har kendskab til betydningen af relevante fagord,
- har kendskab til struktur og opbygning af tekster i fagbøger,
- kan uddrage væsentlige elementer i en faglig beskrivelse,
- skriftligt kan formidle et fagligt indhold og
- har kendskab til hjælpemidler, metoder og aktiviteter til fremme for studieudbytte.

Deltagerforudsætning

Deltageren behersker læsning og skrivning af almindeligt forekommende hverdagstekster og har kendskab til betydning og stavemåde af almindelige ord af dansk eller udenlandsk oprindelse.

Kendetegn ved deltagere på trin 4

- den studieuvante læser og staver

Hovedkendetegn:
Deltagere på trin 4 mangler uddannelses- eller studieerfaringer.

Deltagerne læser og staver acceptabelt, men er usikre over for de krav, der stilles til læsning, stavning og skriftlig fremstilling i et undervisnings- og/eller kursusforløb.

Deltagerprofil
Deltagere på trin 4 har upåfaldende afkodning og læseforståelse. Deltagerne er kursus- eller studieuvante og behersker derfor ikke nødvendige studierelaterede læsestrategier. Trin 4-deltagere har tillige utilstrækkelige færdigheder i skriftlig formidling af et fagligt indhold.

Karakteristika ved afkodning og stavning
Trin 4-deltagere behersker læsning og stavning af hverdagsord. Deltagerne mangler kendskab til betydning og stavemåde af udenlandske morfemer, der indgår i hverdagssprog, og vil ofte have behov for undervisning i brugen af fagspecifikke ord af relevans for deres fagområde.

Karakteristika ved skrivning
Deltagere på trin 4 viser manglende færdigheder i at udforme studierelevante teksttyper og har manglende erfaring i at udforme tekster med varieret syntaks og nuanceret sprogbrug.

Karakteristika ved læsning (læseforståelse og brug af læsning i hverdagen)
Trin 4-deltagere mangler erfaring i at læse for at tilegne sig nyt stof. Deltagerne er ikke tilstrækkelig opmærksomme på eget læseudbytte og har ikke kendskab til relevante aktiviteter til kontrol af læseudbyttet.

Selvrapportede vanskeligheder
Trin 4-deltagere har gode læse- og stavefærdigheder, men er usikre over for nye læse- og skrivekrav i forbindelse med job og/eller uddannelse. Deltagere på trin 4 er ikke bevidste om forskellen på læsekrav og faglige krav på et kursus eller en uddannelse.

Forslag til undervisningsaktiviteter
I det følgende beskrives mulige undervisningsaktiviteter for de seks nøgleområder i undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling:

- Brug af skriftsprog i hverdagen
- Læseforståelse og metakognition
- Skriftlig fremstilling
- Ordkendskab
- Orddannelse
- Lydfølgeregler

Det understreges, at opdelingen i de seks nøgleområder i undervisningen er kunstig og at styrkelse af disse områder bør foregå i en vekselvirkning af elementer, der gensidigt styrker hinanden og bidrager til at fremme en aktiv brug af skriftsproglige færdigheder og strategier i hverdagen.

Brug af skrevne tekster i hverdagen
Undervisningen har til formål at styrke deltagerens opmærksomhed på skriftsproglige teknikker og strategier, der kan fremme tilegnelsen af nyt stof (metakognitive teknikker og strategier).

<u>Bevidsthed om egnede teknikker og strategier til indlæring af stof</u>
Med udgangspunkt i realistiske hverdagssituationer afdækker underviseren sammen med deltageren dennes arbejdsvaner, herunder om denne udarbejder en plan for læse- og skrivearbejdet, håndtering af skriveblokeringer, valg af tidspunkter på dagen hvor der arbejdes m.m.. Der diskuteres, hvilke teknikker og strategier deltageren sædvanligvis benytter sig af, når der skal indlæres nyt stof: du skal til køreprøve (fx stort kørekort). Hvad plejer du at gøre for at lære ? Underviseren diskuterer sammen med deltageren effektive indlæringsstrategier og teknikker (studietekniske elementer).

Deltageren arbejder med forskellige hjælpemidler, metoder og aktiviteter til fremme for studieudbytte (litteratursøgning, søgning på internet, vidensindsamling og

systematisering, brug af fagligt netværk, læsegruppe, vejleder eller lign.) og vurdering af anvendeligheden af de enkelte tilbud.

Deltageren præsenteres for de mest almindelige retningslinjer for, hvordan det fysiske og det psykiske arbejdsmiljø kan udformes med henblik på et effektivt studieforløb og vurdering af eventuelle forbedringsmuligheder i forhold til det bestående.

Uddrag fra 'Effektiv studieteknik' af Birgit Bruun, forlaget Prosa

Planlægning
Et effektivt studium forudsætter en effektiv og grundig planlægning.

Ved slutningen af hvert semester eller hvert skoleår venter eksamen. Det er eksamen, der sætter målet for dine aktiviteter rent studiemæssigt indtil da. Antallet af fag, størrelse af pensum, og den tid der er tilrådighed skal tilpasses hinanden. Det er nødvendigt at lave en grov plan for hele semestret eller skoleåret.
- hvornår skal diverse opgaver afleveres?
- hvor meget tid skal du bruge på den slags ting, som går fra det daglige arbejde i nogle perioder ?

Det er ikke nødvendigt at lave en detaljeret plan for hele semestret på en gang - det kan heller ikke betale sig - den skal så bare revideres hele tiden! Men en oversigtsplan giver dig det nødvendige overblik.

Køb en stor kalender og læg den foran dig. Skriv eksamensperioden på. Påfør eventuelle skriftlige afleveringsdatoer. Markér på kalenderen, hvor meget tid du skal bruge til isolerede projekter, såsom opgaver eller koncentrerede kurser. Den tid som herefter er tilovers, er den studietid, du har til din rådighed.

Lav en forholdsvis realistisk opmåling af pensum i de forskellige fag. Vurdér hvor meget tid du forholdsvis skal bruge til repetition i hvert fag.

Fastsæt en dato for begyndelsestidspunktet for den egentlige eksamensrepetition. Til det tidspunkt skal du være færdig til at repetere, d.v.s. du skal have lavet en første gennemarbejdning ad dit stof.

Når du har overblik over arbejdsmængden, kan du lave en simpel forholdstalsberegning over den mængde stof, du skal igennem hver måned. Det kan naturligvis kun blive cirkatal, hvilket også er tilstrækkeligt.

Læseforståelse, (studieforberedende læseaktiviteter)
Formålet med at arbejde med læseforståelse på trin 4 er primært at forbedre deltagerens faglige læsning (studielæsning). Problemer med studielæsning (faglig læsning) skyldes ofte, at man forsøger at forstå alle dele af teksten på én gang, og formålet med dette arbejde bliver derfor at gøre deltageren opmærksom på, hvordan den faglige læsning kan opdeles i mindre enheder.

<u>Tekstmateriale</u>
På dette trin arbejdes særligt med studielæsning, dvs. læseaktiviteter, der benyttes, når man skal lære sig et nyt fag. Undervisningen bør tage udgangspunkt i at opdele studielæsningen i flere (og mere overskuelige) faser, fx

- Læs titel/overskrift, bagsidetekst, indholdsfortegnelse, se på figurer illustrationer og tabeller.

- Skim teksten.
- Nærlæs relevante dele.
- Kontrollér din forståelse af det læste, fx ved at opsumére indholdet for dig selv, skrive resumé af teksten, lave overskrifter til afsnit i teksten.
- Læs de vigtigste afsnit igen.

Der arbejdes med aktiviteter til støtte for indlæring og formidling af teksters indhold, fx ved at opstille grafiske forståelsesmodeller, som kan gengive tekstens overordnede sammenhæng, og der arbejdes intensivt med de specielle læsekrav, der stilles til læsning af tekster inden for forskellige faglige områder.

Der arbejdes direkte med at forbedre deltagerens forståelse for, hvorledes hans eller hendes forhåndsviden afstikker rammerne for forståelsen af teksten, hvordan forståelse af tekster kræver, at man læser "mellem" linierne (inferenser, dvs. logiske slutninger), at læseren kan inddrage forskellige oplysninger til en samlet konklusion og kan se bort fra en række irrelevante oplysninger i en given tekst.

Tekstens interne struktur
I arbejdet med tekstens interne struktur fokuseres der på semantiske relationer mellem elementer i teksten, fx leksikale tekstbånd, hvor forståelse af teksten forudsætter, at læseren aktiverer et relevant indre forestillingsbillede af tekstens indhold (fx en bil bremsede op foran huset. Lidt efter hørtes hurtige skridt, og det ringede på døren).

Tilrettelæggelse
Undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling på trin 4 har overordnet til formål at støtte deltageren i hans eller hendes fortsatte kursus og uddannelsesforløb. Der lægges derfor stor vægt på at arbejde med deltagerens færdigheder i at fremlægge og præsentere fagligt stof for forskellige målgrupper.

I løbet af undervisningen på trin 4 bør hver deltager aflevere mindst én større skriftlig opgave og udarbejde og fremlægge mindst ét mundtligt indlæg á 15 minutters varighed inden for et selvvalgt emne.

Undervisningen tilrettelægges direkte efter deltagerens kommende eller nuværende fagområde med henblik på at kvalificere deltageren til (efter-)uddannelse inden for sit fag. Det betyder, at undervisningen skal tilrettelægges, så størstedelen af de planlagte læse- og skrive-aktiviteter er udvalgt i forhold til et bestemt studieforløb. Deltageren arbejder med læse- og staveopgaver, der er særligt relevante inden for et bestemt fagområde, og en stor del af undervisningen består af selvstudium inden for et afgrænset emne. Underviseren fungerer som konsulent og giver generelle anvisninger for litteratursøgning, hjælp til emneafgrænsning og løbende vejledning i forbindelse med de enkelte faser i tilegnelse og formidling af et fagligt stofområde.

Eksempel

Hvad er diabetes?

De fire væsentlige faktorer, som indvirker på blodglukoseværdien, er kost, motion, insulin og glukagon.

Insulin tilfører muskelceller energi til muskelarbejde, oplagrer overskydende energi som fedt i fedtceller og som glykogen i muskel- og leverceller.

Under og efter et måltid stiger blodglukoseniveauet. Hos raske mennesker vil insulin straks frigives fra beta-cellerne i bugspytkirtlen. Herved stiger mængden af insulin i blodet, og blodglukoseværdien kan kontrolleres.

Hos diabetikere kan koncentrationen af blodglukose stige til høje værdier. Men ved hjælp af hurtigtvirkende insulin kan stigningen under måltidet dæmpes, akkurat som det sker hos mennesker uden diabetes.

Stofskiftet

Insulin har mange virkninger på stofskiftet i organismen. For at få et nærmere indtryk heraf, er det nødvendigt med en kort gennemgang af stofskiftets og organismens grundbestanddele.

Stofskiftets grundbestanddele udgøres af æggehvidestoffer dvs. proteiner samt fedt og kulhydrat, mens organismens grundbestanddel er den enkelte celle. Hver enkelt celle udgør en selvstændig enhed med sit eget stofskifte. Cellen består af en cellekerne lejret i cellens cytoplasma (figur 1). Cellen er omgivet af en cellemembran. I cellekernen findes kromosomerne, som udgør det arvelige materiale. I cytoplasmaet er også indlejret runde strukturer, mitochondrier, hvor cellens forbrænding finder sted.

Fra det arvelige materiale dannes såkaldte nukleinsyrer. Disse transporteres fra cellekernen ud i cellens cytoplasma, og regulerer her dannelsen af forskellige proteiner, som er opbygget af aminosyrer i kæder. Proteinerne opbygger og vedligeholder cellens strukturer eller indgår i og regulerer cellens stofskifte. Et protein, som regulerer en stofskifteproces, benævnes et enzym. Proteinerne kan også udsondres fra cellen fx til blodet og med blodet føres til andre steder i organismen, hvor de så udøver deres virkning. Et sådant protein benævnes et hormon.

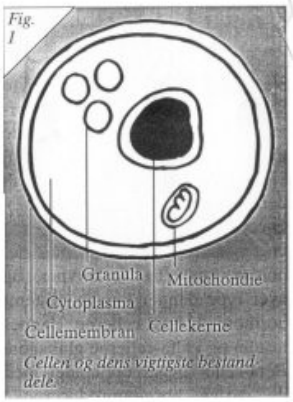
De enkelte celler er ofte udformet og indrettet til at opfylde specielle behov. Muskelceller skal kunne optage og omsætte store stofmængder, dvs. glukose og fedt til energi, når muskler skal arbejde. Fedtcellerne skal kunne optage og lagre energi som fedt. Energi kan også oplagres i muskel- og levercceller som glykogen, hvilket er et stof bestående af sammenhængende kæder af glukose. Glukose og glykogen udgør organismens væsentligste kulhydrater og er sammen med fedt livsvigtige energikilder for cellerne.

Anatomi

Insulin er et hormon, som dannes i beta-cellerne i bugspytkirtlen. Bugspytkirtlen er opbygget af to forskellige slags kirtelvæv. Den ene slags danner en hel række enzymer, som frigives til bugspytkirtlens udførselsgang. Herfra transporteres enzymerne ud i tyndtarmen, hvor enzymerne medvirker til at nedbryde føden. Det betyder, at fødens grundbestanddele; kulhydrater, fedtsyrer og aminosyrer, kan optages til organismen over tyndtarmens slimhinde.

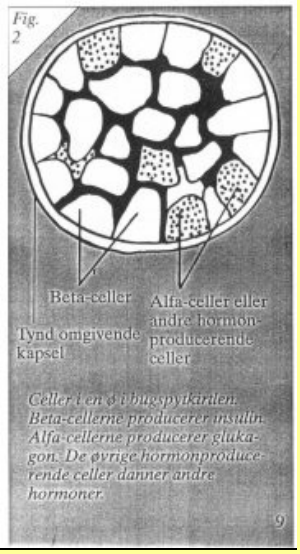
Den anden slags kirtelvæv i bug-

Fig. 1



Cellen og dens vigtigste bestanddele.

Fig. 2



Celler i en ø i bugspytkirtlen. Beta-cellerne producerer insulin. Alfa-cellerne producerer glukagon. De øvrige hormonproducerende celler danner andre hormoner.

9

Uddrag fra Diabetethåndbogen, Diabetesforeningen

1. Læs teksten 'Stofskiftet' afsnit for afsnit.

2. Understreg de vigtigste informationer i hvert afsnit.

3. Lav en overskrift til hvert afsnit i teksten.

4. Lav en skitse af en celle på basis af tekstens informationer.

5. Skriv betegnelserne for cellens bestanddele ind på skitsen.

6. Sammenlign din skitse med figur 1. På hvilke(t) område(r) adskiller de to skitser sig fra hinanden?

Skriftlig fremstilling
Deltageren skal udvikle færdighed i at formidle et fagligt indhold med fokus på udarbejdelse af studierelaterede eller fagspecifikke tekster (manualer, operationsgange, stile, rapporter, referater, notater, faglige oplæg).

Eksempel

Side	Emne Fag Dato	
OVERSKRIFT HOVEDPUNKT NØGLEORD	NOTATER - Brug indrykning, forskellige skriftstørrelser og skrifttyper, farver og indramning. - Lav dit eget system af pile symboler og forkortelser - Udnyt underviserens/tekstens overordnede struktur	
Kommentarer		

1. Her ser du en model for, hvordan man kan tage notater til en faglig tekst.
2. Hvilke oplysninger skriver man øverst på notatarket?
3. Hvilke oplysninger/stikord skriver man i venstre kolonne?
4. Hvor placerer man en tegning eller en skitse over det, man har læst?
5. Indsæt informationerne fra afsnittet om Stofskifte fra *Diabeteshåndbogen* i et notatark.

<u>Udformning af tekster med et fagligt indhold</u>
Hensigten med undervisningen er, at deltageren bliver i stand til at fremstille et sagforhold eller en faglig problemstilling i skriftlig form. I arbejdet med at kvalificere deltagerens faglige fremstilling fungerer underviseren som vejleder og rollemodel, der viser eksempler på tekster og diskuterer en velstruktureret arbejdsmåde i udarbejdelsen af teksten, fx:

- Underviseren diskuterer sammen med deltageren karakteristiske træk ved forskellige job- eller kursustekster. Deltageren indsamler eksempler på de pågældende tekster fra job- eller kursussammenhænge.

- Deltageren udpeger (understreger) karakteristiske træk eller ord i de pågældende tekster.
- Deltageren tager noter til en fagtekst.
- Deltageren gennemgår mundtligt for underviseren, hvad den aktuelle faglige problemstilling er, og målgruppen for den faglige fremstilling af stoffet præciseres.
- Deltageren udarbejder en disposition for den faglige fremstilling af emnet.
- Deltageren udformer teksten på basis af det udarbejdede materiale og feed-back fra underviseren og/eller gruppen.
- Teksten udleveres til gruppen (underviseren), der vurderer tekstens kommunikative kvaliteter på basis af det faglige fokus og den udpegede målgruppe.

Målgruppe og afsenderintensioner

Deltageren skal arbejde med forskellige typer af gengivelse: objektiv mundtlig eller skriftlig gengivelse af tekst, en subjektiv vurdering af det læste, fremsættelse af en anden synsvinkel end den, der fremlægges i teksten. Der arbejdes struktureret med korrekturlæsning, hvor man vurderer teksten i forhold til modtager.

Præsentationsformer

Deltageren skal blive opmærksom på forskelle mellem mundtlig og skriftlig kommunikation. Deltageren skal endvidere arbejde med forskellige teknikker (afsnitsinddeling, overskrifter, understregning, indholdsfortegnelse) og hjælpemidler til præsentation af fagligt stof (transparenter, hand-outs, modeller og figurer m.v.). Der arbejdes endvidere med forskellige figurer og tabeller (histogrammer, wenn-diagrammer m.m.) i kommunikationen af et fagligt indhold.

Som en naturlig del af undervisningen arbejdes der med redigering af tekster og korrekturlæsning af udarbejdede tekster. Der arbejdes tillige med at udvikle deltagerens færdighed i at skrive varieret (sætningsstruktur) og letlæseligt samt med kommatering.

Deltagerens skriftlige hjemmeopgave og selvstændige præsentation af en faglig problemstilling

Arbejdet med udvikle deltagerens opmærksomhed på brug af tekster i hverdagen og styrkelse af hans eller hendes færdighed i at læse og skrive faglige fremstillinger udmøntes i deltagerens forberedelse og præsentation af mindst ét mundtlig oplæg og én skriftlig opgave. Deltageren diskuterer egne behov og interesser med underviseren og vælger på basis heraf emne for det mundtlige/skriftlige arbejde.

Holdet kan have fordel af at gruppere sig i 'læsegrupper' på to/tre deltagere, der diskuterer emnets problem-stillinger, disponering af stoffet, målgruppeforudsætninger, og som vejleder og giver positiv kritik til den enkeltes skriftlige eller mundtlige arbejde.

Deltageren præsenterer sit arbejde for holdet (underviseren), som efterfølgende giver en begrundet kritik af arbejdet. Deltageren kan desuden fremlægge indlægget eller sende den skriftlige opgave til andre modtagergrupper, for hvem emnet har særlig relevans. Dette vil forøge deltagerens oplevelse af at arbejde med funktionelle og realistiske opgaver.

IT som redskab
På dette trin kan der med fordel arbejdes med tekstbehandling som søgeredskab. Deltageren arbejder med generel informationssøgning over Internettet i forhold til et afgrænset emne samt med litteratursøgning i relevante baser.

Der kan desuden arbejdes med IT som hjælpemiddel i forbindelse med udformning af tekster m.m. til faglig formidling. Der udvælges relevante grafiske modeller til at eksemplificere et bestemt fagligt kerneområde, der udarbejdes forskellige oversigts-sider, og der arbejdes med retningslinier for kapitelinddeling, billede- og figurtekst, litteraturliste m.m.

Orddannelse
Formålet med dette arbejde er at optimere deltagerens forståelse for de betydnings-mæssige sammenhænge mellem fremmedord, der optræder i faglige tekster inden for deltagerens kommende eller nuværende arbejds-, uddannelses- eller interesseområde. Under arbejdet med orddannelse på dette trin introduceres forskellige morfemer af udenlandsk oprindelse. Arbejdet med de udenlandske forstavelser og afledningsendelser forudsætter kendskab til danske ords betydningsstruktur.

Ordmateriale
Der arbejdes med betydningen af relevante udenlandske betydningsenheder (fx –pæd, retro-, neo-, -log, dis- og –graf). Deltagerens kommende studievalg eller nuværende erhvervsvalg indgår som en vigtig pejling for udvalget af ordmateriale på dette trin. Underviseren introducerer deltageren til de udenlandske morfemer i eksemplarisk ordmateriale (ord med morfemet, der er velkendte på hverdagsdansk). Deltageren identificerer andre ord med samme udenlandske morfem i tekster eller finder (evt. ved hjælp af underviseren) frem til andre ord der også indeholder samme rodmorfem (eksempelvis diskussion – diskutere – diskutabel – diskurs).

Eksempel

Hvad er et politisk parti ?

I et repræsentativt demokrati vælger vi nogle mennesker ud til at deltage i magtspillet på vores vegne. De mennesker der vil repræsentere os, kalder vi politikere. En del bliver valgt til Folketinget, kommunalbestyrelser osv. – andre bliver ikke valgt. Men politikere er de alligevel.

Politiske partier er organer, som politikerne er grupperet i med henblik på at øve den omtalte indflydelse. – Hertil kommer, at de politiske partier har en selvstændig interesse i at opnå magtpositioner -«taburetter« – adskilt fra opgaven om at fremme bestemte gruppers interesser som sådan.

Politikerne er imidlertid ikke ene om at søge indflydelse. Politikernes rådgivere og journalisterne kan få indflydelse bl.a. ved at påvirke beslutningsprocessen løbende eller i en konkret sag. På den måde optræder de som en slags politikere, men opfattes ikke altid som sådan.

Nogle politikere – både blandt de valgte og de mere skjulte – er bedre end andre til at få indflydelse / få del i magten. En helt afgørende årsag til forskellene mellem de enkelte politikere er naturligvis den aktuelle parlamentariske situation. Dvs. hvilket eller hvilke partier danner regering, hvilke partier er naturlige støttepartier eller *kan* medvirke i et flertal, og hvilke partier kan eller vil ikke være en del af et flertal – i blot en enkelt sag.

Udover partierne blander også andre organer sig i fordelingen af goderne. Det gælder interesseorganisationer – f.eks fagbevægelsen, arbejdsgiverforeninger og erhvervsorganisationer samt græsrødder.

Da temaet her er professionaliseringen i bestemte partier, vil de sidstnævnte aktører ikke blive behandlet selvstændigt; men samspillet mellem disse og de udvalgte politiske partier vil løbende blive behandlet.

Uddrag fra 'Mens politikerne snakker', Gyldendal 1990.

1. Politisk: hvad betyder ordet 'politisk'? Hvilke andre ord kender du med samme grundbetydning?

2. Parti: hvad betyder ordet 'parti'? Hvis man tager parti for nogen, siges det, at man er _____. Kender du andre ord med samme grundbetydning?

3. Giv også en forklaring på ordene: repræsentativt, demokrati, organ.

4. Kender du andre ord med samme grundbetydning?

Ordkendskab

På trin 4 arbejder deltageren med at erhverve kendskab til job-specifikt eller studierelevant ordmateriale. Formålet med dette arbejde er at lette forståelsen og dermed udnyttelsen og indlæringen af indholdet af job-relaterede eller studierelaterede tekster.

Ordmateriale

Job- eller studierelaterede fagtekster er ofte relativt informationstætte og indeholder mange emnespecifikke fagudtryk med kontekstafhængige betydninger (chip, motherboard, fil). Det anbefales, at underviseren fungerer som vejleder og rollemodel i

arbejdet med at identificere svært og ukendt ordmateriale i deltagerens tekster. Som en helt nødvendig del af dette arbejde introduceres deltageren til brug af fremmedordbog og leksikon.

Følgende aktiviteter kan benyttes

- underviseren viser deltageren, hvordan han eller hun skimmer teksten med henblik på at finde 'vanskelige' ord.
- underviseren begrunder overfor deltageren, hvorfor han eller hun har udvalgt ordet (fx ordet er meget sjældent, ordet har en meget uregelmæssig udtale eller stavemåde, ordet er uregelmæssigt, men rodmorfemet indgår i en mængde ord; det kan derfor betale sig at lære at forstå ordets betydning) .
- deltageren overtager arbejdet med at skimme teksten og skrive en liste med svære ord.
- deltageren bruger ordbog i arbejdet med at forstå ordenes betydning. Det skrives en sætning med hvert ord. Sætningen skal dokumentere at deltageren har forstået ordets betydning og grammatiske status.
- underviseren understreger vanskelige fagord i teksten. Deltageren forsøger at forklare ordenes betydning på basis af konteksten. Endelig kontrollerer deltageren sin forståelse af ordenes betydning ved at slå op i et leksikon eller en ordbog.

Eksempel

Øget forbrug af antibiotika

Den omfattende brug af antibiotika bevirker, at mange mikroorganismer bliver *resistente* (modstandsdygtige) over for antibiotika, og derfor kan give anledning til hospitalsinfektioner. Desuden nedsættes patientens naturlige forsvar, fordi normalfloraen på huden også påvirkes af den antibiotiske behandling.

Jo mere antibiotika der anvendes, jo større resistensudvikling ses. Desuden spiller arten af de anvendte antibiotika en rolle. Danmark er det land i Skandinavien, der har det laveste antibiotikaforbrug, hvilket også betyder, at resistensudviklingen i Danmark er *forholdvis* lav. Det forholdsvist lave forbrug af antibiotika i Danmark skyldes bl.a., at antibiotika er receptpligtigt her i landet, hvilket ikke er tilfældet i en lang række andre lande. Desuden er lægernes holdning til ordination af antibiotika særdeles afgørende for størrelsen af forbruget.

Uddrag fra 'Sygepleje og sygdomslære',
Munksgård Danmark, 2000

(eksempel fortsat)

1. Skim afsnittet: øget forbrug af antibiotika.

2. Understreg ord og udtryk, du ikke kender. Slå ordene op og notér ordets betydning på dit Notatark.

3. *Antibiotika* indeholder en latinsk forstavelse, anti, der betyder 'det modsatte' og orddelen bio, der betyder 'som har at gøre med liv'.

4. Kender du andre medicinske ord, der begynder med anti-?

5. Kender du andre medicinske ord, der indeholder orddelen bio?

6. Kig på ordet *antibiotika* igen. Udtal ordet meget tydeligt stavelse for stavelse.

7. Skriver du ordet *antibiotika*, som det udtales?
   Sådan er det ofte med medicinske ord.

Lydfølgeregler

Deltageren skal på dette trin arbejde med lydfølgeregler i ord af udenlandsk oprindelse, der indgår i deltagerens fagtekster. Formålet er at sikre en hurtigt og præcis afkodning af faglige tekster inden for deltagerens arbejds-, uddannelses- eller interesseområde.

Ordmateriale
På trin 4 forventes deltageren at beherske basale lydfølgeregler samt almindelige ortografiske konventioner (kontekstafhængige lydfølgeregler, herunder stumme bogstaver, dobbeltskrivning af konsonanter, komplekse grafemer). Deltageren skal arbejde med lydfølgeregler i latinske (engelske og franske) låneord samt nyere låneord (primært engelske), som indgår i deltagerens fagtekster, eksempelvis -sion/-tion (fusion, direktion), -ent (dirigent/lavement), -ence (kompetence). Det kan arbejdes med følgende aktiviteter:

- Underviseren og deltageren skimmer fagteksten for 'vanskelige' ord. Underviseren og deltageren sammenligner listen af 'vanskelige' ord og diskuterer hvori læse- eller staveproblemet består for hvert af de udvalgte ord. Deltageren arbejder derefter med at tilegne sig den korrekte stavemåde af de pågældende ord.
- Deltageren skal understrege alle ord i en tekst, der indeholder fx afledningsendelsen –sion/-tion. Der arbejdes med, hvordan endelsen lyder, og hvordan den skrives. Underviseren støtter deltageren i en forståelse af sådanne afledte ords ordklasse.
- Deltageren kan arbejde med den danske og engelske version af stavekontrol på computer med henblik på at øge sin bevidsthed om især ortografiske mønstre i udenlandske ord.

Kort om prøver

Hvert af de fire trin i FVU-læsning kan afsluttes med en prøve, der afspejler undervisningens indhold. Det er vigtigt, at prøverne ikke bliver undervisningens mål i sig selv, da det altid er FVU-deltagerens brug af det lærte i hverdagen, der er det egentlige mål. Prøven er et tilbud til deltageren om at afprøve sine færdigheder og om at opnå prøvebevis og også til at afprøve sig selv i en prøvesituation. For mange FVU-deltagere er det af stor betydning, at de ved gennemførelse af prøven synliggør både for sig selv og andre, at de har fået udbytte af undervisningen.

Opgavekommissionen i læsning
Prøverne udvikles af en opgavekommission, som består af 8 medlemmer. Opgavekommissionen sammensættes så bredt som muligt med deltagere fra forskellige skoleformer og andre institutioner. Opgavekommissionens opgave er at sammensætte opgavesæt, hvor både tekster og opgave er så realistiske som muligt, dvs. de skal i så høj grad som muligt være virkelighedsnære. Opgavekommissionen har en nøje beskrivelse – en skabelon – af hver enkelt opgavetypes karakteristika, som de skal holde sig til.

Prøvesæt
Hvert prøvesæt består af 2 opgavesæt. Opgavesæt 1 indeholder opgaver i stavning, læseteknik og læseforståelse. Opgavesæt 2 indeholder opgaver i skriftlig fremstilling. Når prøvesættet er delt i to skyldes det, at FVU-deltagerne må bruge de ordbøger, de i øvrigt har brugt i undervisningen, til besvarelsen af opgaverne i skriftlig fremstilling, mens der ikke må bruges ordbøger til besvarelsen af opgavesæt 1.

Bedømmelsen
Efter prøven sendes opgavesættene til den censor, som er tilknyttet den aktuelle prøveinstitution. Censorkorpset er beskikket af Undervisningsministeriet efter indstilling fra prøvelederne. Både FVU-lærere ved prøveinstitutioner og andre FVU-undervisere kan beskikkes.

Efter prøven er rettevejledningen til prøverne tilgængelig på ministeriets hjemmeside for censorerne og andre interesserede.

Deltageren kan i alt opnå max. 80 point på et prøvesæt og skal mindst opnå 41 point for at bestå prøven.

Hver af de 4 delopgaver, stavning, læseteknik, læseforståelse og skriftlig fremstilling, kan max. give 20 point. Når opgaven i stavning f.eks. består af 20 staveord tæller hvert korrekt stavet ord 1 point.

Opgaverne i stavning, læseteknik og læseforståelse er enten rigtigt eller forkert besvaret, mens opgavebesvarelserne i skriftlig fremstilling ikke er helt så entydige. På baggrund af prøvebekendtgørelsens og den aktuelle rettevejlednings anvisninger vurderer den enkelte censor selv fordelingen af de 20 point med mindre andet er angivet i rettevejledningen.

Prøvedeltagelse og antallet af beståede/ikke beståede deltagere offentliggøres på ministeriets hjemmeside efter hver prøve.

Klage over bedømmelsen
Deltagere, som er utilfredse med censors bedømmelse, kan skriftligt klage til prøvelederen inden 2 uger efter, at denne har modtaget bedømmelsen. Prøvelederen forelægger herefter klagen for censor, som herefter kan ændre bedømmelsen eller afvise klagen. Hvis klagen afvises skriver censor en udtalelse, som deltageren kan kommentere, hvorefter afgørelsen træffes af amtsrådet.

Dispensation
Prøvelederen kan give prøvedeltagere dispensation med hensyn til prøvens form, hvis deltageren f.eks. har en funktionsnedsættelse eller dansk som andetsprog. Det er en forudsætning, at der ikke sker en sænkning af prøvens niveau eller af prøvens indhold. F.eks. kan prøvelederen ikke give dispensation i form af oplæsning af opgaverne for deltagere, der har dansk som andetsprog eller ordblinde deltagere. Prøvedeltagere, der vil søge om dispensation, skal indgive en ansøgning til prøvelederen senest 3 uger før prøven.

Ovenstående er kun en kort gennemgang af forhold vedrørende prøverne. I øvrigt henvises til Vejledning om administration af prøver og FVU-prøvebekendtgørelsen, som bl.a. indeholder regler for hvert fag og trin om indhold og vurderingskriterier, prøveoplæg, prøvetiden og tilladte hjælpemidler.

Bilag

Bekendtgørelse om undervisning m.v. inden for forberedende voksenundervisning (FVU-bekendtgørelsen).

Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om undervisning m.v. inden for forberedende voksenundervisning (FVU-bekendtgørelsen).

Bekendtgørelse om prøver inden for forberedende voksenundervisning (FVU-prøvebekendtgørelsen).

De tre bilag kan findes på Undervisningsministeriets FVU-hjemmeside på følgende adresse: http://us.uvm.dk/voksen/fvu/love_og_bekg.htm?menuid=350525