

TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆSNING

Nr. 2 oktober 2007

Kære læser

Velkommen til tidsskriftet
Viden om Læsning nr. 2

Den nye Danlæs-rapport viser, at der er fremgang at spore i danske børns læsning. I hvert tilfælde i de første år i skolen. I resultaterne fra første klasse er der markant flere sikre læsere i 2004 end bare fire år tidligere. Men fra tredje klasse går det galt. Her er resultatet det samme som i 1987 trods 10 års fokus på læseundervisning. Hvad er det, der går galt?

Danlæs-rapporten peger ikke på forklaringer. Den koncentrerer sig om at identificere faktorer, der har indflydelse på læsningen og lægge op til dialog om læseindsats på de enkelte skoler. Interessant nok er langt de fleste af de faktorer, Danlæs peger på, hentet udenfor selve læseprocessen og drejer sig om klassens forhold, dansklærerens kompetencer og pædagogiske holdninger, forældresamarbejde og anvendelse af materialer og læremidler. Det viser, at der kan være langt ind til kernen – læsning. Når resultatet er blevet bedre i de første klasser kunne en forklaring være, at der har været sat turbo på at knække den alfabetiske kode. Og afkodning er da også en forudsætning for overhovedet at begive sig ind i skriftsprogets verden. Men læseforståelse er meget mere end at afkode en tekst, og den kommer ikke nødvendigvis af sig selv. Elevens viden om verden, viden om teksters opbygning og syntaks, ordforråd og sproglige udvikling, forståelsesstrategier og motivation er komponenter i læseforståelsen, som undervisningen i højere grad må inddrage. Der skal altså undervises i læseforståelse.

Derfor sætter vi fokus på det emne i dette nummer af Viden om Læsning.

Ivar Bråten, der er professor i pædagogik og psykologi på Universitetet i Oslo, er aktuel med en ny bog: Lese-forståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis. Vi har bedt ham om at skrive den indledende artikel og bringer en anmeldelse af bogen. Kjeld Kjertmann, Lene Herholdt og Anne Agger giver efterfølgende hver deres vinkel på læseforståelse.

Fra Nationalt Videncenter for Læsnings projektverden har vi to artikler. Trine Krogh, Hans Månsson og Dorthe Bleses har undersøgt, hvordan det står til med undervisning i børns sprogtilegnelse i pædagog- og læreruddannelsen, og Gurli Bjørn Iversen og Preben Kaae Jørgensen skriver på baggrund af deres projekt i alle førsteklasse i Århus kommune om differentiering af læseundervisningen i 1.klasse. Fra samme kommune bidrager Marianne Holst Nielsen med en artikel om sprog og læsning.

Nationalt Videncenter for Læsning udskrev i forsommeren en konkurrence om årets bedste bacheloropgave om læsning. Jakob Teglgård Nielsen fra Skårup seminarium vandt, og I kan læse hele opgaven her. God fornøjelse!

Viden om Læsning nr. 2, oktober 2007

Redaktører: Birgit Jelert og
Klara Korsgaard (ansv.)

Layout: CVU Storkøbenhavn

Foto: Anders Hviid

Viden om Læsning udgives som elektronisk-tidsskrift to gange om året af
Nationalt Videncenter for Læsning.

Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes
udentilladelse fra Viden om Læsning

ISSN nr: 1902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning
Ejbyvej 35

2740 Skovlunde

Tlf: 44516197

Email: info@videnomlaesning.dk

Indhold

Ivar Bråten: Læseforståelse – om betydningen av forkunnskaber, forståelsesstrategier og lesemotivation s.3	Side 3
Kjeld Kjertmann: Læseforståelse, læseformel og skriftsprogsopdragelse	Side 12
Lene Herholdt: Læseforståelse set i et undervisningsperspektiv	Side 28
Trine Krogh, Hans Månsson og Dorthe Bleses: Sprogtilegnelse på pædagog- og læreruddannelserne: undersøgelse af danskundervisernes kompetence inden for børns sprogtilegnelse	Side 33
Jakob Teglgård Nielsen: Læsning lader sig ikke begrænse – om læsning og læsevanskeligheder	Side 40
Anne Agger: Læseforståelse og læsning af ældre tekster i flerkulturelle klasser	Side 57
Gurli Bjørn Iversen og Preben Kaae Jørgensen: Differentiering af læseundervisningen i 1.klasse	Side 67
Marianne Holst Nielsen: Sprog og læsning i Århus Kommune	Side 70
Lis Pøhler: Anmeldelse af Ivar Bråten (red.): Læseforståelse. Læsning i kunnskabssamfundet – teori og praksis	Side 73
Birthe Gudiksen: Blandede bolsjer i ny forbedret udgave? – Nye fagbøger til faget Dansk, kultur og kommunikation i pædagoguddannelsen	Side 75

Leseforståelse—om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon

AF IVAR BRÅTEN

Ivar Bråten er professor i pædagogik og psykologi ved Oslo Universitet

I en nylig utkommet bok (Bråten, 2007a) har jeg definert leseforståelse på følgende måte: *Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst.*

i teksten. Dette krever at leseren aktivt samhandler med teksten, det vil si at han eller hun ikke bare *tar*, men også *gir* mening. Forståelse handler med andre ord ikke bare om å overta forfatterens og



Denne definisjonen rommer to ulike aspekter ved leseforståelse, som begge står sentralt. For det første handler det om å lete seg fram til og hente ut (utvinne) en mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten, og som nå eksisterer i teksten, så å si. Dette krever at leseren gjennomsøker teksten på en nøyaktig og fullstendig måte. I en slik prosess er leseren mest mulig tro mot teksten—leseren ivaretar tekstens bokstavelige mening—verken mer eller mindre. Det er vanskelig å snakke om leseforståelse uten at denne prosessen fungerer. Det er avgjørende at leseren får den meningen som forfatteren og teksten formidler klart for seg, men det er likevel ikke nok. For at leseren skal få en dypere forståelse av det teksten handler om—av den situasjonen som beskrives i teksten—må han eller hun også *skape* mening med utgangspunkt

tekstens prefabrikerte mening, det handler samtidig om å skape mening i eget hode, ved å forene tekstens bidrag med eget bidrag hentet fra allerede eksisterende kunnskaper om tekstens tema og verden for øvrig. Men denne aktive konstruksjonsprosessen kan altså ikke være frikoblet fra det som virkelig står i teksten—leseren kan ikke konstruere hva som helst og likevel hevde at teksten er forstått. For at man skal kunne snakke om genuin leseforståelse må leseren ivareta og føle seg bundet av tekstens innhold samtidig som han eller hun går utover dette innholdet og tilfører teksten noe nytt—konstruerer ny mening—basert på "gamle" kunnskaper.

I faglitteraturen om lesing har mange regnet ordavkodning, og spesielt flytende og automatisk ordavkodning, som selve flaskehalsen for å utvikle god lese-

forståelse. Dette synet innebærer at elevens leseforståelse nærmest står og faller med hans eller hennes ferdigheter i ordavkodning: Er ordavkodningen god, vil som regel leseforståelsen også være god; er ordavkodningen dårlig, vil som regel leseforståelsen også være dårlig. Dette kan kalles et bottom-up perspektiv på leseforståelse fordi den mest grunnleggende prosessen—avkodningen av enkeltord—har større betydning for leseforståelsen enn noen annen komponent. I motsetning til dette synet står det man kan kalle et top-down perspektiv på leseforståelse. Dette perspektivet hevder at leseforståelse avhenger av mye mer enn grunnleggende ordavkodningsferdigheter, først og fremst av forkunnskaper som gjør at leseren kan trekke slutninger som hjelper ham eller henne til å forstå hovedideene i teksten. I sin diskusjon av disse to perspektivene på leseforståelse, henholdsvis et bottom-up og et top-down perspektiv, argumenterer Duke, Pressley og Hilden (2004) for et tredje syn, nemlig at leseforståelse dreier seg om både bottom-up og top-down. Dette er et syn jeg vil slutte meg til. Grunnleggende ordavkodning spiller utvilsomt en viktig rolle for leseforståelsen, men like viktige er komponenter på høyere nivåer, ikke minst gjelder dette leserens forkunnskaper om tekstens innhold. Disse komponentene på henholdsvis bunnen (avkodning av enkeltord) og toppen (kunnskaper om innhold) virker trolig sammen og inn på hverandre når leseren forsøker å forstå en bestemt tekst.

Dette kapitlet vil handle om tre komponenter i leseforståelse som kommer i tillegg til ordavkodningen, nemlig forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. Jeg har dermed valgt å konsentrere meg om top-down prosesser i leseforståelse. Vår kunnskap om betydningen av disse komponentene, om hvordan vansker kan arte seg og om hvordan vanskene kan overvinnes, har økt formidabelt de siste tiårene, og denne kunnskapen er det viktig at lærerstudenter og lærere får ta del i. For en mer helhetlig beskrivelse av komponentene i leseforståelse, inkludert ordavkodning, talespråk, kognitive evner og kunnskap om skriftspråk, se Bråten (2007b).

FORKUNNSKAPER

Hva en elev får ut av å lese en bestemt tekst, er langt på vei bestemt av hva eleven vet om tekstens innhold fra før, det vil si av hans eller hennes forkunnskaper. Ja, antagelig er det ingen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser som de forkunnskapene de bringer med seg til teksten (Samuelstuen & Bråten, 2005). Dersom en elev virkelig skal lære noe av det han eller hun leser, på en måte som gjør at eleven kan bruke det leste i nye sammenhenger, kreves det at informasjon fra teksten smeltes sammen med det eleven vet om innholdet

(f eks vikingtiden eller engelsk premier league). Det er imidlertid ikke gitt at en elev som har breddekunnskap på et område også har dybdekunnskap på det samme området. Det er heller ikke slik at en elev som har inngående kunnskap om ett bestemt emne innenfor et område nødvendigvis har breddekunnskap på det samme området. Både bredde- og dybdekunnskap som en elev bringer med seg inn i lesesituasjonen kan ha avgjørende betydning for hans eller hennes læring og forståelse (Alexander & Jetton, 2000). Det imidlertid viktig at den kunnskapen eleven har på et område, enten det dreier seg om bredde- eller

trekker gode lesere gjerne slutninger om årsakssammenhenger som ikke er direkte uttrykt i teksten, men som det er mulig å slutte seg til dersom de relaterer informasjon i teksten til forkunnskapene sine. Gode lesere kan også bruke forkunnskapene når de trekker slutninger om hva slags informasjon som kan komme til å opptre senere i teksten, hvordan informasjon i teksten kan anvendes i andre sammenhenger, hvem et pronomen (f eks han, hun, de) viser til, hvordan en beskrevet gjenstand egentlig ser ut, etc. Gode lesere trekker ikke slutninger på måfå. Tvert i mot er de ganske selektive. De trekker atskillig færre slutninger enn det de er i stand til å gjøre, og de fokuserer på slutninger som kan øke den helhetlige forståelsen av teksten. I nesten alle tilfeller bygger de slutningene gode lesere trekker på deres forkunnskaper om tekstens innhold og tema.

Tiltak for å bedre forkunnskapene

Det er rett og slett vanskelig, for ikke å si umulig, å forstå det man leser hvis man har minimale forkunnskaper om innholdet. Antagelig skyldes mange problemer med leseforståelsen, i det minste etter de første skoleårene, at elevene leser altfor mange tekster

med altfor lite forkunnskaper. Når dette er tilfelle, er løsningen like enkel som den er kompleks. Det enkle ligger i at det ikke er noen vei utenom å forsøke å utvikle elevens forkunnskaper på det området eller de områdene hvor forståelsesproblemene opptre (Duke m fl, 2004). Det komplekse ligger i at dette kan gjøres på flere ulike måter, og i at en kompleks kombinasjon av tiltak ofte må til.

Et nærliggende forslag er å sørge for at elevene møter mange ulike typer informative tekster med tilpasset vanskegrad. For noen år siden stilte den framstående leseforskeren Keith Stanovich (1993) spørsmålet "Does reading make you smarter?" Dersom "smarter" skal tolkes som "mer kunnskapsrik", er det i hvert fall liten tvil om at svaret er "ja". Gjennom egen lesing av mange tekster som beskriver, forklarer og diskuterer saksforhold på ulike innholdsområder kan elevene utvikle sine kunnskaper både i bredden og dybden. Det er naturligvis



fra før. Bare når dette skjer, kan det leste føre til dyp forståelse og problemløsning i nye situasjoner (Kintsch, 1998).

Det er særlig to slags forkunnskaper som er blitt studert av leseforskere. På den ene siden dreier det seg om bredden av kunnskaper på et bestemt innholdsområde, på den andre siden om dybden av kunnskaper om enkelte emner eller temaer innenfor et innholdsområde. La meg eksemplifisere: På et bestemt innholdsområde (f eks historie eller sport) kan en elev ha brede kunnskaper i den forstand at han eller hun har kjennskap til mange forskjellige ting (f eks en lang rekke historiske hendelser og personer innenfor historie, eller en lang rekke sportsgrener og viktige begivenheter og personer med tilknytning til disse grenene innenfor sport). Innenfor et bestemt innholdsområde (f eks historie eller sport) kan en elev også ha dyp, inngående kjennskap til bestemte emner eller temaer

dybdekunnskap, er best mulig organisert. Det vil si at fordelene ved forkunnskaper som er svært fragmenterte, det vil si eksisterer som isolerte informasjonsbiter og ideer, er atskillig mindre enn fordelene ved forkunnskaper som har en organisert struktur, noe som innebærer at eleven har sammenhengen mellom informasjon og ideer klart for seg (Bråten, 1997).

Forkunnskapenes betydning for leseforståelsen ligger i at de gir leseren mulighet til å trekke slutninger om og fortolke informasjon som blir presentert i teksten i lys av de kunnskapene de allerede har tilegnet seg om innholdet. Gode lesere trekker slutninger som gjør det lettere å forstå hovedideene i det de leser. Dette er mulig fordi de bruker forkunnskapene sine til å kompensere for manglende eller mangelfull informasjon i teksten og til å fylle ut huller og skape tekstsammenheng der hvor sammenhengen i teksten er dårlig. For eksempel

også viktig at elevene blir oppmuntret til å lese på egen hånd utenom skoletiden. Men det ikke bare lesing som gjelder. Også andre media, for eksempel pedagogisk programvare, filmer og kvalitetsfjernsyn, kan hjelpe elever til å skaffe seg forkunnskaper som i sin tur kan fremme forståelsen av det de leser. Samtaler og diskusjoner med andre mennesker, både lærere, medelever, foreldre og andre, om faglige temaer, er selvsagt også en viktig kilde til kunnskap (Samuelstuen & Bråten, 2005). Det kan også være et verdifullt tiltak å oppmuntre foreldre og foresatte til å la barna, så langt det er mulig, få ta del i et variert kulturtilbud, som for eksempel kan omfatte besøk i bibliotek, museum og andre utstillinger og forestillinger. I tillegg til at foreldrene oppfordres til å lese for og sammen med barna, kan det også ha verdi å diskutere avis-, radio- og TV-nyheter med dem (Duke m fl, 2004). Dette er selvsagt bare et lite knippe forslag som kan bidra til at elever kan utvide sine kunnskaper om det som skjer og har skjedd i verden. Hovedpoenget er at man ikke kan forvente at elever som mangler forkunnskaper skal bedre sin leseforståelse uten at det iverksettes et ganske bredspektret tiltak for å bedre forkunnskapene deres.

Aktivisering av forkunnskaper

Noen ganger er ikke problemet først og fremst at elevene mangler forkunnskaper. De lar bare være å knytte forkunnskapene sine sammen med det de leser. For elever som har relevante forkunnskaper som de ikke aktiviserer under tekstlesing, bør det gis direkte undervisning i hvordan de kan relatere det de allerede vet til tekstens innhold. En måte å gjøre dette på er å lære dem å stille seg selv hvorforspørsmål mens de leser (f eks "Hvorfor invaderte Tyskland Norge i april? Hvorfor rømte kongen til England?). For å prøve å besvare egne spørsmål om hvorfor hendelser og forhold beskrevet i teksten er som de er, vil elevene trekke inn forkunnskaper som har å gjøre med tekstens innhold (Duke m fl, 2004). Slik spørsmålstilling kan ha stor betydning for forståelsen av teksten i tilfeller hvor elevene ikke aktiviserer sine forkunnskaper spontant, vel og merke dersom elevene har relevante forkunnskaper om det teksten handler om.

Aktivisering av relevante forkunnskaper

Andre ganger er problemet at elevene aktiviserer forkunnskaper under lesing som er lite relevante i forhold til innholdet i teksten, ja i noen tilfeller kan det dreie seg om temmelig løse assosiasjoner som kan avlede leseren fra hovedinnholdet i teksten. Tenk deg en elev som leser i historieboken om Tysklands angrep på Norge 9. april 1940. Når eleven leser om Tyskland, tenker han på sommerferien i Tyskland sist sommer og på badebyene langs Østersjøen som han besøkte sammen med familien. Når han leser om selve overfallet 9. april, tenker han på en tante i Drammen som har bursdag 9. april. Når han leser om Kong Haakon VII's flukt, tenker han på et bilde han nylig så i en avis av nåværende Kronprins Haakon på en landskamp. En aktivisering av slike kunnskaper under lesingen om den historiske hendelsen vil neppe gi bedre forståelse av teksten. Alle forkunnskaper er ikke like relevante. I tilfeller hvor elever har en tendens til å aktivisere irrelevante eller til og med direkte avledende forkunnskaper, bør man forsøke å sørge for at de kunnskapene de relaterer til det leste virkelig står sentralt i forhold til tekstens innhold, noe som faktisk har vist seg mulig ved hjelp av grundig og systematisk undervisning (Duke m fl, 2004).

I et senere avsnitt vil jeg ytterligere belyse forkunnskapenes betydning for leseforståelsen ved å vise til en norsk undersøkelse hvor vi sammenlignet betydningen av relevante forkunnskaper med betydningen av henholdsvis ordavkodning og forståelsesstrategier (Samuelstuen & Bråten, 2005). Men først vil jeg avklare hva som ligget i begrepet forståelsesstrategier og understreke strategibrukens betydning for leseforståelsen.

Forståelsesstrategier

Det er kanskje nærliggende å tro at det er typisk for gode lesere at de ganske enkelt leser raskt gjennom teksten og forstår det som står der så å si umiddelbart, uten å være spesielt aktive eller foreta seg noe spesielt for å utvinne eller skape mening. Dette er ikke tilfelle. Gode lesere er tvert imot svært aktive mens de leser, og denne aktiviteten

kjennetegnes av at de bruker leseforståelsesstrategier fra begynnelse til slutt. Bruken av leseforståelsesstrategier kan for eksempel innebære at leserne forsøker å forutsi innholdet i teksten, stiller seg selv spørsmål underveis i lesingen (og forsøker å besvare sine egne spørsmål), danner visuelle forestillinger med utgangspunkt i teksten, oppsummerer tekstinnehold med egen ord, forsøker å klargjøre vanskelige eller dunkle tekstpartier, trekker slutninger og lager seg eksempler og analogier med utgangspunkt i forkunnskapene de har om emnet, etc.

Hva er leseforståelsesstrategier?

Leseforståelsesstrategier kan defineres som mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse. Slike strategier kan inndeles i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier (Weinstein & Mayer, 1986). Hukommelsesstrategier er den enkleste og mest overfladiske typen. Hukommelsesstrategier brukes for å repetere eller gjenta informasjon i teksten, for eksempel ved å lese om igjen et avsnitt flere ganger eller gjenta eller skrive av deler av teksten (nøkkelord, definisjoner, fraser, setninger, etc) ordrett (eller nesten ordrett) for å forsøke å memorere innholdet. Organiseringsstrategier brukes for å binde sammen, gruppere eller ordne informasjon eller ideer som blir presentert i teksten, for eksempel ved å tegne begrepskart, lage sammenfatninger og forsøke å skaffe seg oversikt over innholdet i teksten. Elaboreringsstrategier blir benyttet for å gjøre teksten mer meningsfull ved at den nye informasjonen bearbejdes, utdypes, utbroderes, berikes eller foredles i lys av den kunnskapen leseren har fra før. Eksempler på elaboreringsstrategier kan være å bruke en analogi for å forstå noe, noe som innebærer at man sammenligner det nye med noe man kjenner godt til fra før, å eksemplifisere, å trekke inn relevante personlige erfaringer og å tenke gjennom hvilke praktiske konsekvenser en teoretisk beskrivelse kan ha. Overvåkingsstrategier bruker leseren for å sjekke eller evaluere sin egen forståelse under

lesingen, for eksempel ved at leseren spør seg selv om han eller hun virkelig forstår det leste. Dette kan resultere i at leseren bekrefter sin forståelse av teksten og går videre på samme måten. Dersom leseren derimot finner ut at forståelsen er mangelfull, kan han eller hun for eksempel bestemme seg for at den strategiske innsatsen må intensiveres, eventuelt for å ta i bruk andre strategier for å organisere og elaborere informasjon enn dem han eller hun hittil har satt sin lit til. Organiserings-, elaborerings- og overvåkingsstrategier betegnes ofte, i motsetning til hukommelsesstrategier, dype strategier. Dette er fordi disse strategiene på en annen måte enn hukommelsesstrategiene griper inn i lærestoffet og gjør at det endrer seg, for eksempel ved at det organiseres på nye måter eller integreres med leserens forkunnskaper. Det er først og fremst bruken av dype leseforståelsesstrategier (dvs organisering, elaborering og overvåking) som har sammenheng med bedre forståelse av det leste (Samuelstuen & Bråten, 2007).

Betydningen av fleksibilitet

Det er viktig å være klar over at strategisk lesing ikke bare dreier seg om å bruke forståelsesstrategier effektivt: Enda viktigere er det å vite i hvilke lesesituasjoner de ulike strategiene egner seg best. Formålet med lesingen kan naturligvis variere. Noen ganger leser man for underholdningens skyld, andre ganger for å skaffe seg en bestemt type informasjon (rutetider, priser, etc), løse et praktisk problem (montere et møbel, installere en PC, etc), forberede seg til et foredrag eller en diskusjon, eller rett og slett for å slå i hjel noe ledig tid. Gode lesere er som regel klar over formålet med lesingen, og de bruker forståelsesstrategier på en fleksibel måte tilpasset formålet. For eksempel viste en undersøkelse av norske tiendeklassinger at elevene var i stand til å tilpasse strategibruken til leseformål som å forberede seg til en prøve, diskutere tekstinnehold med andre og lage et sammendrag av innholdet (Bråten & Samuelstuen, 2004). Det er neppe hensiktsmessig å gå fram på den samme måten når man leser for å lage et sammendrag som når man

leser for å forberede seg til en prøve eller en eksamen. I det første tilfellet vil antagelig organiseringsstrategier være mer hensiktsmessige, i det siste tilfellet elaborerings- og overvåkingsstrategier (for å sikre forståelsen av stoffet). Gode lesere vet å variere strategibruken sin slik at den gir best mulig utbytte leseformålet tatt i betraktning.

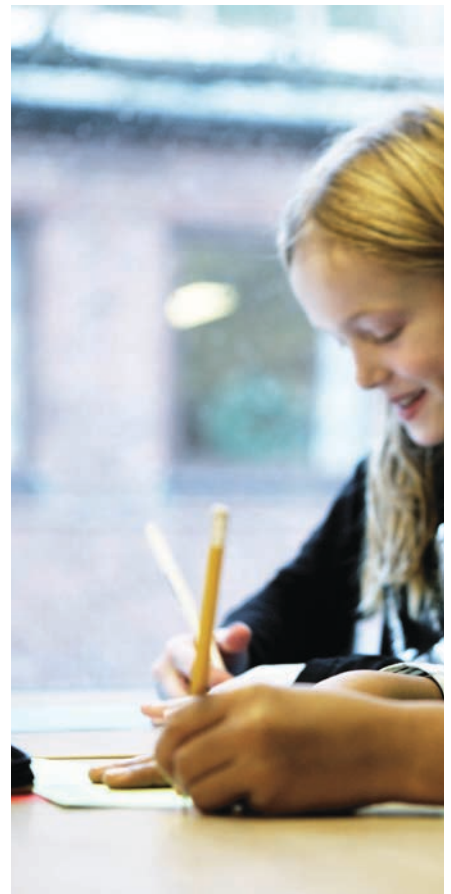
Strategi versus stil

Det er også viktig å være klar over det skarpe begrepsmessige skillet som eksisterer mellom strategi og stil, samt de store forskjellene med hensyn til pedagogiske konsekvenser. Mens begrepet forståelsesstrategi, eller det overordnede begrepet læringsstrategi, viser til aktiviteter som er modifiserbare i den forstand at de endres med erfaring og undervisning, og fleksible i den forstand at de tilpasses læringssituasjoner og lærestoff, viser begrepet læringsstil til mer stabile og trekkliknende egenskaper (f eks auditive, visuelle og taktile styrker). Og mens vektleggingen av strategier har som pedagogisk konsekvens at elevene skal lære å tilpasse seg ulike situasjoner (f eks ulike leseformål) og lærestoff (f eks fortellende versus informativ tekst) på en fleksibel måte, kan vektleggingen av læringsstil ha nærmest motsatte pedagogiske konsekvenser. Her vil det ofte handle mer om å tilpasse læringssituasjoner og lærestoff til stabile egenskaper hos elevene. Mange lese- og læringsforskere er skeptiske til å betrakte elevenes læringspotensial som så statisk som det en del læringsstilkjempere synes å gjøre og betviler dessuten det pedagogisk fruktbare i å forsøke å tilpasse undervisningen til forutsetninger som langt på vei er gitt på forhånd (Stahl, 1999; Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2006).

Undervisning i forståelsesstrategier

Det er blitt overbevisende dokumentert at elever som forstår det de leser godt, bruker dype forståelsesstrategier oftere og på en mer effektiv måte enn elever som har problemer med å forstå det de leser. Ja, å unnlate å aktivisere strategier under lesing som andre lesere aktiviserer, er faktisk noe av et kjennetegn på dårlig leseforståelse (Duke m fl,

2004; Vellutino, 2003). Dette bekrefter at slike strategier spiller en vesentlig rolle når det gjelder å forstå tekst. Heldigvis er det mulig å bedre strate-



gibruken til dårlige lesere betraktelig gjennom undervisning. Undervisning i et begrenset repertoar av slike forståelsesstrategier som gode lesere bruker, for eksempel å foregripe eller forutsi tekstinnehold, stille spørsmål til teksten, oppklare problemer, danne visuelle forestillinger av innholdet og oppsummere hovedinnhold, har vist seg å være et svært effektivt tiltak for å bedre leseforståelsen til elever. Det er viktig at denne strategiundervisningen strekker seg over et betydelig tidsrom, og at den starter med at læreren forklarer og demonstrerer strategibruken nøye før han eller hun gradvis overfører ansvaret for strategibruken til elevene selv. Tre anerkjente framgangsmåter for å undervise i leseforståelsesstrategier er beskrevet som henholdsvis resiprok undervisning, transaksjonell strategiundervisning og begrepsorientert leseundervisning. Resiprok undervisning er en tilnærming hvor elevene skifter på å

være diskusjonsledere mens de arbeider sammen for å forstå teksten ved hjelp av strategiene foregripelse, spørsmålstilling, oppklaring og oppsummering. Transaksjonell strategiundervisning utvider denne tilnærmingen, blant annet fordi den innebærer mer lærerdemonstrasjon (modellering) og vektlegger et litt større antall strategier. Innenfor begrepsorientert leseundervisning kombineres strategiundervisningen med systematiske tiltak for å fremme elevenes lesemotivasjon, samtidig som det tas sikte på å lære elevene viktige faglige begreper og kunnskaper. For en grundig presentasjon og drøfting av hva disse tre framgangsmåtene inneholder og i hvilken grad de kan bedre leseforståelsen til elever, se Andreassen (2007).

Ordavkodningens, forkunnskapenes og strategibrukens betydning for leseforståelsen

Nylig gjennomførte Marit Samuelstuen og jeg en undersøkelse som hadde til hensikt å sammenligne betydningen av ordavkodning, forkunnskaper og strategibruk for elevers leseforståelse. Dessuten ønsket vi å undersøke om noen elever kan kompensere for svake ordavkodningsferdigheter ved hjelp av gode forkunnskaper og bruk av dype forståelsesstrategier. Mer spesifikt prøvde vi å besvare følgende to spørsmål: (1) Hvilken rolle spiller henholdsvis ordavkodning, forkunnskaper og strategier for leseforståelse? (2) Kan noen elever med dårlige ordavkodningsferdigheter likevel ha god leseforståelse, og kan dette i så fall være et resultat av gode forkunnskaper og strategier? Denne undersøkelsen er mer utførlig beskrevet i Samuelstuen og Bråten (2005).

Deltagere i undersøkelsen var 78 ungdomskoleelever fra skoler i Sørøst- og Midt-Norge, med en gjennomsnittsalder på 14 år og 10 måneder. Elevene leste en samfunnsfagtekst om sosialisering, og før lesingen ble deres ordavkodningsferdigheter og forkunnskaper om tekstens tema vurdert. Umiddelbart etter lesingen vurderte vi elevenes strategibruk ved hjelp av et spørreskjema. Til slutt ble

leseforståelsen, både hukommelsen for fakta og evnen til å trekke slutninger på grunnlag av informasjon presentert i teksten, vurdert ved hjelp av en prøve. Ikke uventet viste resultatene av denne undersøkelsen at den største delen av forskjellene mellom elevene når det gjaldt leseforståelse kunne føres tilbake til forskjeller mellom dem når det gjaldt forkunnskaper om tekstens tema. I tillegg viste det seg at forskjeller mellom elevene med hensyn til leseforståelse kunne føres tilbake til forskjeller mellom dem med hensyn til ordavkodningsferdigheter og bruk av organiseringsstrategier og

I en oppfølgingsundersøkelse studerte Anita Amundsen (2005) en liten gruppe ungdomsskoleelever med dysleksi som hadde gode skoleprestasjoner til tross for relativt store ordavkodningsproblemer. Disse elevene gjennomgikk først det samme undersøkelsesopplegget som elevene i Samuelstuen og Bråtens undersøkelse, det vil si at deres ordavkodning, forkunnskaper, strategibruk og leseforståelse ble vurdert på samme måte, og at de leste den samme samfunnsfagsteksten som det elevene i den tidligere undersøkelsen gjorde. Deretter ble alle elevene intervjuet for å se om dette kunne gi et mer fullstendig bilde



overvåkingsstrategier, selv om disse faktorene hver for seg kunne forklare atskillig mindre av leseforståelsen enn det forkunnskapene kunne.

Vi så deretter nærmere på de av elevene som hadde en kombinasjon av dårlig ordavkodning og god leseforståelse, noe som faktisk ikke var en helt uvanlig kombinasjon blant våre deltagere. Da vi sammenlignet disse elevene med de øvrige elevene når det gjaldt forkunnskaper og strategibruk, viste det seg at disse elevene hadde relativt gode forkunnskaper og brukte organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier relativt mye. Slike resultater tyder på at god leseforståelse til tross for dårlige ordavkodningsferdigheter er mulig å oppnå gjennom gode forkunnskaper, effektiv bruk av en eller flere forståelsesstrategier eller en kombinasjon av gode forkunnskaper og effektiv strategibruk.

av hvordan disse elevene kunne lykkes så godt på skolen til tross for de svake ordavkodningsferdighetene. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at de fleste elevene forsto samfunnsfagsteksten godt og at alle disse ga uttrykk for at de brukte forståelsesstrategier forholdsvis mye. Samtidig tydet resultatene av denne delen av undersøkelsen på at mye bruk av hukommelsesstrategier alene, ikke var tilstrekkelig for å kompensere for svake ordavkodningsferdigheter. Resultatene fra intervjuene viste at elevene profiterte på tre typer ressurser under arbeidet med skolefag, både hjemme og på skolen. I tillegg til personlige strategiske ressurser brukte de sosiale ressurser aktivt, som når de samarbeidet med foreldrene under leksearbeid eller søkte hjelp hos læreren. Dessuten brukte de teknologiske ressurser som datamaskiner, lydbøker, DVD og kvalitetsfjernsyn aktivt under arbeidet med skolefagene. Alt i alt

kunne det synes som om disse elevene med dysleksi var i stand til å kompensere for dårlige ordavkodingsferdigheter ved å trekke på et helt sett av personlige, sosiale og teknologiske ressurser, ikke bare under direkte arbeid med tekst, men også i en videre læringskontekst både hjemme og på skolen (Bråten, Amundsen, & Samuelstuen, 2007).

For det første bekrefter de refererte undersøkelsene at både ordavkodning, forkunnskaper og forståelsesstrategier er viktige komponenter i leseforståelse, med forkunnskaper som den viktigste av disse. For det andre kan vi konstatere at noen elever kan ha dårlige ordavkodingsferdigheter, men likevel god leseforståelse. Dette kan skyldes at disse elevene har skaffet seg inngående forkunnskaper om det de leser, at de har tilegnet seg spesielt hensiktsmessige forståelsesstrategier eller begge deler. Når det gjelder elever med dysleksi som lykkes godt i skolesammenheng, ser effektiv kompensering ut til å favne vidt, ettersom en personlig strategisk innsats gjerne er kombinert med utstrakt sosial støtte og en aktiv, læringsfremmende bruk av teknologiske ressurser.

At noen elever tilsynelatende kan overstige det hinderet som forholdsvis dårlig ordavkodning innebærer og til tross for dette oppnå, om ikke glimrende, så i hvert fall tilfredsstillende leseforståelse, betyr ikke at ordavkodingsferdigheter skal betraktes som uvesentlige for leseforståelsen. Også for eldre elever kan mye lesetrening med tekster av passende vanskegrad føre til økt automatisering av ordavkodningen, noe som i sin tur kan påvirke leseforståelsen positivt. Men våre resultater gir samtidig en viss grunn til håp og optimisme for elever som virkelig sliter med å utvikle tilfredsstillende ordavkodingsferdigheter, fordi de tyder på at disse elevene ikke nødvendigvis må være forhindret fra å lære fra skriftlige kilder resten av livet. Gjennom godt tilrettelagt leseforståelsesundervisning, som blant annet tar sikte på å fremme elevenes forkunnskaper og forståelsesstrategier, kan trolig en hel del barn med forholdsvis svake ordavkodingsferdigheter, også på grunn av språk- og lesevaner (dysleksi), hjelpes til å kompensere for vanskene sine og likevel oppnå god leseforståelse.

Lesemotivasjon

Lesing er en aktivitet som krever en viss anstrengelse og energi av elevene, og det er ofte noe de må velge å gjøre i konkurranse med andre aktiviteter (f eks se på TV, høre på musikk, spille, eller være sammen med venner). Dermed kommer motivasjon inn i bildet. Motivasjon handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør, om hvorfor de velger noe istedenfor noe annet, og om hvordan de engasjerer seg i de aktivitetene de velger å gi seg i kast med (f eks hvor utholdende de er når utfordringer og vanskeligheter dukker opp). Mange motivasjonsforskere tenker seg at en persons motivasjon bestemmes av de oppfatningene, verdiene og målene som han eller hun har (Schunk, Pintrich, & Meese, 2007). I dette synet ligger det at motivasjon er et komplekst fenomen som består av ulike komponenter. Når det gjelder lesemotivasjon spesielt, synes følgende komponenter å være særlig aktuelle: Forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004a; Tonks & Wigfield, 2004).

Forventning om mestring

Forventning om mestring har å gjøre med elevens vurdering av sin egen lesekompetanse, og av hvorvidt han eller hun vil være i stand til å løse bestemte leseoppgaver (f eks forstå en bestemt naturfagstekst). En elevs forventning om mestring bygger først og fremst på hans eller hennes tidligere prestasjoner. En elev som har erfart at han eller hun mestrer lesingen godt, vil bygge videre på disse erfaringene og forvente å gjøre det godt også i fortsettelsen. Og omvendt: En elev som har slitt tungt med lesingen, vil forvente at lesing vil by på problemer også i framtiden. Forventning om mestring bygger imidlertid ikke bare på elevens egne erfaringer, også observasjoner av andre har betydning. Når en elev registrerer at en medelev kan løse en bestemt leseoppgave, kan dette gi eleven tro på at han eller hun også vil være i stand til å mestre oppgaven. Endelig har oppmuntring og positiv tilbakemelding fra andre (bl a foreldre, lærere og medelever) betydning for en elevs forventning om å kunne mestre lesingen.

Indre motivasjon

Elever som er indre motivert for lesing,

leser fordi de har lyst til det og fordi lesing virkelig interesserer dem, ikke fordi de vil oppnå noe annet (f eks ros, gullstjerner, pizza eller gode karakterer) ved å lese. Slike elever gleder seg ikke bare over lette, underholdende eller trivielle tekster, men også over lesestoff som kan gi dyp innsikt på et område og mer krevende skjønnlitteratur (Guthrie m fl, 2004a). Indre motivasjon har flere sider. En av dem er nysgjerrighet. Indre motiverte lesere er nysgjerrige i den forstand at de brenner etter å forstå mer om et emne eller en forfatter som de interesserer seg for. Tilfredsstillende av nysgjerrigheten er et mål i seg selv for indre motiverte lesere. En annen side ved indre motivasjon er engasjement. Indre motiverte lesere kan være så oppslukte av det de leser at de glemmer tid og sted. Deres fascinasjon for innholdet er så stor at de som regel leser med full konsentrasjon og omtanke, noe som fører til dyp forståelse av det leste. En tredje side ved indre motivert lesing er forkjærlighet for utfordrende lesestoff. Indre motiverte lesere foretrekker komplekse tekster som kan gi dem nye kunnskaper og dyp forståelse. Dette er i motsetning til elever som mangler indre motivasjon. Slike elever skyr ofte vanskelige tekster som krever tankearbeid og leser først og fremst for å løse pålagte oppgaver med så liten innsats som mulig. Endelig innebærer indre motivasjon at leseren opplever stor grad av frivillighet. De opplever lesingen som selvvalgt og selvstyrt, ikke som noe de er påtvunget utenfra eller som en aktivitet andre har kontroll over og styring med (Guthrie m fl, 2004a).

Mestringsmål

Elever som er orientert mot mestringsmål er opptatt av å forbedre sine ferdigheter og øke sin kompetanse, ikke for å bli flinkere enn andre elever, men fordi læring og mestring av utfordrende oppgaver er mål i seg selv.

Lesemotivasjonsmønster

De komponentene i lesemotivasjon som er omtalt ovenfor eksisterer ikke uavhengig av hverandre. Disse komponentene virker sammen og inn på hverandre. Et optimalt lesemotivasjonsmønster innebærer at elevene både har høy forventning om å mestre leseopp-

gaver, er indre motivert for lesing og har egenutvikling og kompetanseøkning som overordnede mål for arbeidet sitt (jf Wigfield & Tonks, 2004). Et slikt mønster er selvsagt ikke alle elever (eller lærere) forunt. Man behøver ikke oppholde seg lenge i et klasserom for å registrere at elevenes lesemotivasjon kan variere betraktelig. Mens noen elever er dypt og inderlig engasjert i lesing, både på skolen og i fritiden, er lesing for andre

malt lesemotivasjonsmønster? Hvorfor er det så viktig å forsøke å gjøre umotiverte elever mer motiverte for lesing?

Betydningen av høy lesemotivasjon

For det første påvirker motivasjonen hva personer velger å gjøre. Elever med høy lesemotivasjon velger dermed å lese oftere enn det elever med lav lesemotivasjon gjør. For det andre tilfører motivasjonen handlingen energi. Elever

dette til at elever med høy lesemotivasjon leser atskillig mer enn det elever med lav lesemotivasjon gjør, og mer lesing fører i sin tur til bedre forståelse av det leste, blant annet fordi mye lesing bedrer ordavkodingsferdighetene, utvider ordforrådet, gir kunnskaper, utvikler forståelsesstrategier, etc. Dette betyr altså at høy lesemotivasjon øker lesemengden som så bedrer leseforståelsen (Wigfield & Tonks, 2004).

I tillegg til en slik indirekte forbindelse mellom lesemotivasjon og leseforståelse, via økt lesemengde, kan det imidlertid også være en mer direkte forbindelse. Sammen med Øistein Anmarkrud undersøkte jeg nylig sammenhengen mellom lesemotivasjon og leseforståelse i et utvalg norske niendeklassinger, når det først var kontrollert for betydningen av forkunnskaper (både brede og dype) og forståelsesstrategier (både overfladiske og dype) ved hjelp av statistiske prosedyrer (Anmarkrud & Bråten, 2007). Denne undersøkelsen viste at lesemotivasjon hadde en selvstendig betydning for leseforståelsen som gikk utover den betydningen forkunnskaper og forståelsesstrategier hadde, noe som antyder at lesemotivasjon ikke bare virker gjennom å fremme utviklingen av andre komponenter på grunn av økt lesemengde, men har en mer direkte betydning for leseforståelsen enn som så. I Anmarkrud og Bråtens undersøkelse var det for øvrig individuelle forskjeller i elevenes verdsetting av leseforståelse, det vil si i hvilken grad de syntes det var viktig, interessant og nyttig å forstå det de leste, som hadde sterkest sammenheng med individuelle forskjeller i leseforståelse.

Negativ utvikling av lesemotivasjon

Det er dessverre en tendens til at lesemotivasjonen har en tendens til å avta opp gjennom skoleårene. Den selvtiliten og entusiasmen de fleste skolebeggennere har i forhold til lesing, taper seg for en god del elever. Slike endringer i skolerelatert motivasjon over tid kan ha flere årsaker, både individuelle og miljømessige. Dels kan det skyldes at elevene blir mer bevisst sine egne begrensninger og at de lærer seg å sammenligne sine egne presta-



et ork, som foregår med stor ulyst og bare i situasjoner hvor de ikke ser noen utvei for å slippe unna. De fleste elevene befinner seg mellom disse ytterpunktene. Noen ganger og i forhold til noen bøker kan de vise ekte engasjement, men ofte er interessen de viser heller lunken. Noen ganger leser de på fritiden, men ofte lar de bøkene ligge og velger andre aktiviteter. Hva er så fordelene ved et opti-

med høy motivasjon investerer dermed mer innsats og konsentrasjon i lesingen enn det elever med lav lesemotivasjon gjør. For det tredje påvirker motivasjonen hvor engasjert personer er i en aktivitet. Elever med høy lesemotivasjon viser dermed større utholdenhet og vilje til å takle utfordringer og overvinne vanskeligheter under lesing enn det elever med lav lesemotivasjon gjør. Til sammen fører

sjoner med andres, dels kan det skyldes at forekomsten av evaluering (både uformell og formell) øker i skolen og at det legges større vekt på sammenligning og konkurranse mellom elevene (Schunk m fl, 2007). Andre sider ved undervisningen som kan bidra til å svekke lesemotivasjonen er at det blir gjort for lite for å vekke elevenes interesse for faglige emner (f eks gjennom lærerens eget engasjement), eller at elevene gis så lite rom for reelle valg og selvbestemmelse at den indre motivasjonen svekkes. Den negative utviklingen av lesemotivasjon som er blitt observert i mange klasserom over tid er imidlertid ikke uavvendelig, og mye kan heldigvis gjøres fra skolens og lærerens side for å fremme elevenes lesemotivasjonen.

Når dette er sagt, er det viktig å være klar over lesemotivasjon ytterst sjelden er noe som skapes over natten. Det kan tvert imot være en temmelig kompleks oppgave som krever atskillig tid og innsats fra lærerens side. Nedenfor følger noen kortfattede pedagogiske råd knyttet til viktige komponenter i lesemotivasjon.

Tiltak for å fremme elevers lesemotivasjon

For å øke elevers forventning om mestring er det viktig å sørge for at de får ferdigheter og redskaper (f eks forståelsesstrategier) som skal til for å forbedre lesingen, at de gis mulighet for å lykkes ved at vanskegraden til en hver tid tilpasses kompetansen, og at de får tilbakemeldinger som vektlegger egen framgang i lesing heller enn sammenligning med andre.

Lærere kan også gjøre mye for å fremme elevenes indre motivasjon for lesing, blant annet ved å stimulere deres interesse for ulike temaer, ved å gi dem valgmuligheter og en følelse av selvbestemmelse, og ved å legge til rette for sosial samhandling og samarbeid. Spesielt kan barns interesse stimuleres hvis man tar utgangspunkt i konkrete, praktiske aktiviteter og kobler disse aktivitetene sammen med lesing (se nedenfor). Det kan være avgjørende for elevenes indre motivasjon at det brukes interessante tekster i klasserommet, i form av både skjønnlitterære bøker og fagbøker, nettsider og CD-ROM. Disse

tekstene kan brukes både for å supplere og erstatte lærebøkene, og de kan spesielt påvirke elevenes indre motivasjon dersom elevene opplever å ha valgmuligheter når det gjelder lesestoff. På den annen side: Når lærerne blir for kontrollerende og tillater lite valg, kan indre motivasjon og følelse av autonomi lide under dette.

En måte å fremme orienteringen mot mestringsmål på er å legge vekten på læring av faglige begreper og kunnskaper. Her er det igjen en fordel å ta utgangspunkt i konkrete, praktiske aktiviteter og erfaringer (f eks med levende fugler og fisker) som oppmuntrer elevene til å forske videre og lære mer om ulike emner. I tilknytning til hver av disse aktivitetene tilbys elevene interessante tekster om emnet. Elevene kan med andre ord gjøre egne observasjoner, stille spørsmål og så forske videre ved å studere ulike tekster om emnet. Læring og mestring av viktige begreper og kunnskaper bør hele tiden stå i sentrum, og elevene bør gis rike muligheter til å utfordre seg selv. For å fremme orienteringen mot mestringsmål er det mer hensiktsmessig å vektlegge samarbeidslæring enn konkurranse mellom elevene.

Begrepsorientert leseundervisning er et veloverveid tiltak som har satt det pedagogiske arbeidet for å fremme de omtalte komponentene i lesemotivasjon i system (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004b). I dette undervisningsopplegget inngår konkrete læringsaktiviteter og erfaringer innenfor naturfag, interessante, ofte selvvalgte, tekster som bygger videre på disse aktivitetene, og gode muligheter til å øke egen fagkunnskap i samarbeid med andre. Det overordnede målet er å øke elevenes forståelse av viktige naturfaglige begreper. For en nærmere omtale og evaluering av denne motivasjonsfremmende undervisningsformen, se Andreassen (2007).

Avslutning

Det er en rekke forhold ved leseren og hans eller hennes aktiviteter som har betydning for leseforståelsen. Særlig på begynnertrinnet spiller ordavkodningen en viktig rolle, og det er derfor avgjørende at begynneropplæringen sørger for at

elevene tilegner seg tilfredsstillende ordavkodningsferdigheter. Det er imidlertid en god del elever som har problemer med leseforståelsen til tross for at ordavkodningen fungerer adekvat. I slike tilfeller må vi rette oppmerksomheten mot andre komponenter i leseforståelsen, og i denne artikkelen har jeg spesielt tatt for meg forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. Det er nødvendig at pedagoger har kunnskap om disse komponentene dersom de skal kunne gjennomføre en individtilpasset undervisning i leseforståelse. Lærerne bør med andre ord vurdere den enkelte elevens styrker og svakheter i forhold til disse komponentene, og ut fra dette planlegge og iverksette en undervisning som er mest mulig tilpasset den enkeltes kompetanseprofil. For eksempel kan noen elever primært mangle gode forståelsesstrategier og derfor ha behov for spesielt tilrettelagt undervisning på dette området, mens andre kan ha så mangelfulle forkunnskaper at forsøk på å øke deres kunnskaper om bestemte emner må få høyeste prioritet. Andre igjen kan ha både tilfredsstillende forkunnskaper og kunnskap om effektive strategier, men være så lite motiverte for å arbeide med tekster at en innsats for å øke lesemotivasjonen deres må komme i første rekke. Uten å vite noe hva som skal til for å forstå det man leser og hva som kan gjøres for å styrke de ulike komponentene, står læreren i grunnen ganske hjelpeløs når han eller hun skal vurdere den enkeltes kompetanse og tilrettelegge for videre læring.

Helt til slutt vil jeg understreke at jeg i denne artikkelen først og fremst har konsentrert meg om forhold ved leseren (forkunnskaper og motivasjon) og hans eller hennes aktiviteter (forståelsesstrategier) som har betydning for leseforståelsen. Samtidig er det viktig å være klar over at forhold ved teksten virker inn på leseforståelsen. Noen tekster kan ha et språk og en oppbygning (struktur) som gjør dem mindre tilgjengelige for de fleste lesere, og som representerer spesielt store utfordringer for elever som har problemer på de områdene som er omtalt i denne artikkelen. Det er dessuten slik at individuell lesing er innfelt i en sosiokulturell kontekst, hjemme, blant kameratene, på skolen

og i samfunnet og kulturen for øvrig. Denne konteksten har også betydning for individets lesing, for eksempel for hva eleven leser, hvordan eleven verdsetter det han eller hun leser, hvordan det leste fortolkes, etc. Det er viktig at den som skal tilrettelegge for god leseforståelse ikke bare tar hensyn til forhold ved leseren og hans eller hennes aktiviteter, men også vurderer på hvilken måte de tekstene elevene leser og den sosiokulturelle konteksten elevene er innfelt i, kan hemme eller fremme leseforståelsen.

Litteratur

Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 285–310). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Amundsen, A. (2005). *Å lære med dysleksi: Om kompensierende mekanismer ved tekstlæring og mestring av læring på tross av ordavkodingsvansker*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Halden: Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold.

Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis* (s. 252–285). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2007). *Motivation for reading comprehension*. Manuscript submitted for publication.

Bråten, I. (1997). Leseforståelse. *Nordisk Pedagogik*, 17, 95–110.

Bråten, I. (red.) (2007a). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I. (2007b). Leseforståelse—komponenter vansker og metoder. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis* (s. 45–81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I., Amundsen, A., & Samuelstuen, M.S. (2007). *Poor readers—good learners: A study of dyslexic readers learning with and without text*. Manuscript submitted for publication.

Bråten, I., & Samuelstuen, M.S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 96, 324–336.

Duke, N.K., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 501–520). New York: The Guilford Press.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., & Perencevich, K.C. (2004a). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction* (pp. 55–86). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., & Perencevich, K.C. (Eds.) (2004b). *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meese, J. (2007). *Motivation in education: Theory, research, and application* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Samuelstuen, M.S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107–117.

Samuelstuen, M.S., & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 351–378.

Stahl, S.A. (1999). Different strokes for different folks? A critique of learning styles. *American Educator*, 1–5.

Stanovich, K. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 24, pp. 133–180). San Diego, CA: Academic Press.

Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A.P. Sweet & C.E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51–81). New York: The Guilford Press.

Weinstein, C.E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York: Macmillan.

Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction* (pp. 249–272). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Læseforståelse, læseformel og skriftsprogsopdragelse

Af Kjeld Kjertmann, Ph.d.

Tidligere lektor i dansk sprog og læsning, Institut for Curriculumforskning

Danmarks Pædagogiske Universitet

www.kjertmann.dk

En undersøgelse af begrebet læseforståelse og årsager til udeblivende indholdstegnelse må tage udgangspunkt i hvordan vi i almindelighed opfatter læsning og det at lære at læse. For måske ligger der allerede her nogle vanemæssigt indarbejdede faktorer som vi overser kunne være en del af forklaringen på problemer med læseforståelse. Har vi i en overdreven grad videnskabeliggjort læsetilgivelsen og dermed fjernet den fra de mennesker som ville være de nærmeste til at hjælpe barnet i gang med den første læsning og skrivning? Og har vi dermed overset de muligheder for en almengørelse af læsetilgivelse som samfundsudviklingen de seneste årtier har skabt, fordi vi fastholder at det ikke er naturligt for børn at læse og skrive? Og er der nogen sammenhæng mellem denne form for skriftsprogsopdragelse og omfanget af læseproblemer i samfundet?

Er det naturligt for børn at læse og skrive?

For børn er det naturligt at beskæftige sig med det som mennesker omkring dem beskæftiger sig med. Det er ikke 'naturligt' for børn at spille violin, men det var det for den lille Wolfgang Amadeus Mozart. Hvorfor? Fordi de mennesker han var omgivet af, alle sammen spillede. Det er ikke 'naturligt' for børn at gå på line højt oppe under cirkuskuplen, men det er det for børn der vokser op i en artistfamilie. Det er ikke 'naturligt' for børn at forarbejde råvarer og lave mad fra de er tre år, men det er det for den dreng eller pige der vokser op med en far som er kok og hver dag tager dem med ud i køkkenet for at indføre dem i kunsten at lave mad. Det er ikke 'naturligt'

for børn at læse og skrive hvis de bor i et uland hvor ingen omkring dem læser eller skriver, og dagligdagen er opfyldt af håndens arbejde uden bøger og blade. Men det er det for børn der bor i Danmark, og som hver dag sidder ved computeren eller kigger i blade og legetøjskataloger. Mere naturligt end at skulle passe geder og får som børnene i et uland! Og ved computeren får danske børn skriftsproget serveret på et sølvfad foran sig. Det gør de også når de snubler over alle gratisaviserne i entreen, når de ser ældre søskende sms'ise til vennerne, eller de ser undertekster på tv. De har bøger og blade, aviser og reklamer omkring sig fra morgen til aften og vokser i det hele taget op i et samfund hvor skriftsproget er en fuldstændigt integreret del af dagligdagen og al uddannelse og produktion. Med informationsteknologi på alle niveauer og til alle formål er man i dag direkte sprogløs hvis man ikke kan læse og skrive. Så i vores kultur er det i allerhøjeste grad blevet 'naturligt' at læse og skrive. Og derfor også naturligt for børnene, medmindre vi gør det til noget unaturligt (Goodman and Goodman 1979).

Jamen, er det udviklingspsykologisk og neurofysiologisk lige så naturligt for børn at lære at læse og skrive som det er at lære at gå og tale? Har børn ikke særlige medfødte anlæg for at gå og tale, men ikke for at læse og skrive? Jo, fra fødslen har barnet lettere ved at skelne mellem menneskelige talelyde end mellem andre lyde og har derfor et biologisk beredskab for taleindlæring (Kenstowicz 1994:183). Og til forskel fra andre pattedyr har vi medfødte anlæg for at gå

opret på to ben. Men dét betyder ikke at vi ikke også kan lære at cykle. Og vores medfødte taleanlæg betyder ikke at vi ikke også kan lære at læse og skrive. Cykling og læsning er kulturbestemte videreudviklinger af nogle medfødte udfoldelsesmuligheder og kræver begge støtte fra omgivelserne for at blive lært. Cykling udvider bevægelsesmulighederne gå og løbe, og læsning og skrivning udvider sprogmulighederne lytte og tale. Og hjernen, den tilpasser sig og har støttet os loyalt gennem hele vores udvikling fra jæger til astronaut. Hjernen er smidigere og mere tilpasningsdygtig end de fordomme vi har om hvad den kan og ikke kan! (Knoop 2002:37 ff. og Smith 2004:9 ff.). Men man kan stadig se det synspunkt fremført at 'skrevet sprog er unaturligt', brugt som et argument for at ekspertindsigt er nødvendig når børn skal lære at læse og skrive (Elbro 2001:63 f.)

Gerne støtte – men ikke til læsning

Ingen dansk far eller mor ville vist undlade at hjælpe deres barn med den første svære tur på cyklen. Selv kan jeg tydeligt huske hvordan min far stak et kosteskafte ned gennem bagagebæreren og løb efter mig for at hjælpe mig med at holde balancen. Gradvis nedtrappede han støtten for en dag at fortælle mig at han slet ikke havde holdt på cyklen, sådan som jeg troede. Hvor blev jeg stolt og glad. Nu kunne jeg selv cykle. Jeg lærte at cykle ved at bruge cyklen efter dens formål, som var at transportere min krop hurtigere frem end jeg selv kunne gøre det. Min far støttede mig rent praktisk uden først at skulle skille cyklen ad og lære mig de mange enkeltdeles navne og funktioner eller fortælle mig

i overensstemmelse med hvad der er hensigten med sproget, tillempt i form og udtryk efter barnets alder og omverdensforståelse. Så barnet hører sproget blive brugt meningsfuldt i situationer hvor konteksten og de voksnes handlinger gør betydningen klar (Thomsen et al. 2003). Og dét er en afgørende pointe i vores sammenhæng. Barnet møder altid talesproget fra betydningssiden som normalsprog, og ikke som træning i sproglyde løserevet fra ord. Nej, selvfølgelig ikke, vil man vel sige. Men ikke desto mindre er det præcis det vi gør, når vi lader barnet møde skriftsproget som lyde og enkeltbogstaver fra den teknisk-alfabetiske side, i stedet for som meningsfulde og aktuelle ord fra betydningssiden. Hvis det altid var et velkendt og kært ord barnet hørte de voksne sige når de pegede på skriftbilledet af et ord, ville betydningssiden og den teknisk-alfabetiske side blive kædet sammen i barnets bevidsthed. Hvis barnet som noget naturligt vokser op med sedler på sit værelse der angiver legetøjets plads, har de voksne demonstreret hvordan skriften kan bruges som et visuelt sprog der meningsfuldt og hensigtsmæssigt opfylder et formål, her at fastholde, strukturere og organisere praktiske forhold i hverdagen. En sådan brug af skriften kunne man kalde normalskrift. Og brugt som normalskrift er den teknisk-alfabetiske side underordnet betydningssiden. Underordnet, men uundværlig som fundament og byggesten for tilegnelsen af tekstens betydningsindhold.

Teknikdomineret læsebevidsthed

Så det kan aldrig blive et enten eller når vi skal undersøge hvordan de to komponenter i skriftsproget mest fordelagtigt skal vægtes indbyrdes under barnets første møde med det skrevne sprog. Enhver hensigtsmæssig læsning involverer både den betydningsbærende og teknisk-alfabetiske side af skriften, men med de alvorligste konsekvenser for læseforståelsen hvis den teknisk-alfabetiske side af læseprocessen dominerer og måske helt skubber betydningssiden ud af læseren bevidsthed. At dette faktisk forekommer og i mange tilfælde kan være en vigtig del af forklaringen på

udeblivende indholdstilegnelse, fremgår af den følgende beretning. Den er fra et studie foretaget af to Master-studerende og viser at en teknisk-mekanisk læsebevidsthed med ringe eller ingen fokus på tekstens indholdsside ikke kun kan findes hos dansktalende begynderlæsere eller tosprogede elever, men forekommer helt op i 10. klasse. Seks grupper elever fra 3., 6. og 10. klasse blev optaget på video mens de søgte tekster på internettet:

Med hensyn til læsning viste vores undersøgelse, at eleverne kunne afkode de tekster, de mødte, de havde altså 'knækket koden', men de kunne ikke bruge denne afkodning til noget, da de ikke fornemmede teksternes funktion eller indhold. Vi oplevede, at eleverne læste de fragmenter af tekster højt, som de fandt på Googles linkside, ud i en køre, som var det sammenhængende tekst uden at undres over, at det læste ingen mening gav, vi så elever gennemlæse og søge videre i tekster, som tydeligvis signalerede et andet indhold, end det eleverne søgte, vi iagttog, hvordan de flere gange overså det svar, de søgte efter, og vi hørte dem samtidig repetere vigtigheden af at forholde sig kritisk til tekster fundet på internettet. Ingen af eleverne havde tekniske læsevanskeligheder, de kunne 'sige' teksten højt, men de kunne ikke læse. Teksterne forblev lukkede for eleverne i den forstand, at de ikke begreb hensigten med dem eller forstod indholdet i dem, og derfor heller ikke kunne anvende dem til at besvare de spørgsmål, de ønskede svar på, endsiges forholde sig kritisk til dem. (Kühn og Søgaard 2005).

Her beskrives en teknisk-mekanisk gengivelse af tekster på nettet hvor det siges om eleverne at de nok kunne afkode teksterne, men ikke bruge denne afkodning til noget. Men der er tydeligvis ikke tale om indholdsafkodning. Når de 'siger' teksterne, omkoder de skriften til lyd efter reglerne for omsætning fra skriftsystem til lydsystem i dansk. Og hvis disse regler overholdes, kan højt læsningen for en udenforstående godt lyde som 'korrekt' læsning, i analysen udtrykt som 'afkodning'. Men uden indholdsforståelse vil trykforde-

ling, intonation og pauser mangle eller ikke svare til betydningsindholdet, og så lyder det som at 'læse ud i en køre'.

Her er det interessant for vores undersøgelse af læseforståelsen at forsøgslederne ved at lytte til elevernes højt læsning, forstod mere af teksternes indhold end eleverne, nok til at forsøgslederne kunne afgøre om teksterne var relevante for elevernes opgave.

Antikkens lyttelæsning

For dette svarer nøje til den måde man læste på i det antikke Grækenland og Rom. For mere end 2000 år siden blev den alfabetiske skrift skrevet som en sammenhængende skrift uden mellemrum, den såkaldte scriptura continua:

UDENSKRIFTENSORDINDELINGB-LIVERDENVANSKELIGATLÆSE

Det var så slavens opgave at udlæse bogstavrækken som lydpakker for sin herre som ved at genkende talesprogsstørrelser skulle forstå tekstens betydningsindhold (Svenbro 1999:19 ff.). Men denne proces var vanskelig og krævede stor auditiv spændvidde, både når man lytte-læste med hjælp fra slaven og på egen hånd:

Oral activity helped the reader to hold in short-term memory the fraction of a word or phrases that already had been decoded phonetically while the cognitive task of morpheme or word recognition, necessary for understanding the sense of the initial fragment, proceeded through the decoding of a subsequent section of text. The aural retention of inherently ambiguous fragments often was essential until a full sentence was decoded. (Saeger 1997:8)

Læseren måtte altså lytte til ekkoet fra sin egen mundtlige fremsigelse ('fonologisk sløjfe') som auditiv støtte for at fastholde og forstå indholdet i længere sætninger eller tekststykker. I det antikke Grækenland og Rom var man således henvist til at høre sig frem til de betydningsbærende enheder og den indholdsmæssige sammenhæng i

teksten. Bogstavrækken fungerede som en lydskrift uden holdepunkter for en visuel identificering af tekstens betydningsbærende enheder. Så alfabetkriften havde kun én kode. Den henviste til lyd og udtale med bogstavet som den mindste enhed, og i læseundervisningen var lydmetoden den eneste mulighed.

Men i den tidlige middelalder havde de håndskrevne tekster ændret udseende. Der blev nu indsat spatiale adskillelser mellem grupper af bogstaver efter regler som, før de blev standardiseret, kunne veksle mellem fonetiske, retoriske eller betydningsmæssige principper, alt efter kopistens personlige læsemåde. Så gennem nogle hundrede år kunne man på samme tid finde flere former for opdeling af tekst, også inden for den samme tekst. Det kunne være adskillelse mellem ord, stavelser og morfemer eller mellem udtalebestemte grupper af ord eller stavelser (Saeger 1997:30 ff.).

Betydnings siden markeres i skriften

De nye måder at organisere tekstbilledet på udtrykte et behov for lettere at kunne orientere sig i teksten. Der manglede visuelle markeringer af udtalestørrelser og betydningsbærende helheder i den lange, ubrudte bogstavække, så det var svært for munkene at følge med i deres bibel når en broder læste dagens tekst højt ved messen. Og ved universiteterne måtte de stakkels studerende stå skulder ved skulder mens de højtlyste sig igennem hver sin tekst, fordi de eftertragtede håndskrevne bøger var lænket fast til læsepulte. Men den situation var selvfølgelig uholdbar, og i 1300-tallet blev det forbudt at læse højt ved de store europæiske universiteter.

Og hermed begyndte en helt ny æra i den europæiske læsnings historie. For med den nye, tavse læsning ændrede indholdstilignelsen sig fra at være en rent auditiv proces hvor læseren måtte lytte til egen eller andres talegivning af teksten, til nu i højere grad at blive en visuel-semantisk proces. Efter en standardisering af reglerne hvor teksterne fremover skulle inddeles i ord, blev det nu muligt at se de betydningsbærende enheder i tekstbilledet, og skriften repræsenterede nu mere end blot sprogets lyde. For mellemrummene mellem

ord svarede ikke til pauser eller grænser i naturlig tale. Ud over bogstavernes gengivelse af talesprogets lydside var sprogets betydnings side nu struktureret og tydeliggjort ved at skriften blev inddelt i ord. Mellemrummene mellem skriftens ord var alene en fremhævelse af tekstens betydningsindhold, og dermed havde den latinske bogstavskrift fået tilføjet en betydningskode (figur 1).

Skriftens to koder	
Betydningskoden	Ord-betydning
Udtalekoden	Bogstav-lyd

Figur 1

Spørgsmålet er så om dagens læseundervisning har indrettet sig efter denne udvikling i skriften.

Nutidens lyttelæsning

Hvis man i folkeskolen overværer en begynderundervisning i læsning som er tilrettelagt efter lydmetoden som den anbefales af for eksempel Elbro 2001 (s.123 ff.), kommer man uvægerligt til at tænke på antikkens lyttelæsning. Al opmærksomhed rettes mod skriftens teknisk-alfabetiske side, bogstaver og lyde, som også er udgangspunkt for de læsestrategier der indlæres, med lydering bogstav for bogstav som basisstrategien:

På basis af den fonologiske opmærksomhed og den nye kendskab til bogstav-lydrelationer etablerer barnet en ny måde at møde skriftsproget på, hvor bogstaverne sekventielt omsættes til lyde og derefter til ord. (Frost og Nielsen 1996:43)

Børnene opfordres til at lytte efter hvilke talestørrelser (ord) de kan høre når de omkoder bogstaver og skriftbillede til lyd. Præcis den samme teknik som antikens læser måtte benytte sig af i mangel af en betydningskode i skriften. Men nu med den forskel at enkeltord bruges til at indlære og træne det alfabetiske princip. Ordene udvælges ikke ud fra deres indholdsmæssige mulighed for at fungere som normalskrift brugt kommunikativt med et meningsfuldt formål i miljøet omkring børnene, men ud fra om deres udtale svarer til bogstavernes standardudtale ('lydrette'). Altså et rent

teknisk-alfabetisk kriterium. Barnet lærer på denne måde hele tiden at rette sin opmærksomhed mod skriftens teknisk-alfabetiske side. Læsning af isolerede enkeltord, såvel rigtige som nonsensord, er en vigtig del af lydmetoden, og læseforskere der anbefaler lydmetoden, bruger enkeltordslæsning som standardmetode til at måle forsøgspersoners læsefærdighed (se fx Snowling and Hulme 2005).

Antagelsen bag brugen af enkeltords-læsning som udtryk for læsefærdighed er den at afkodning af de enkelte ord i forening med sprogforståelse fører til indholdsforståelse af

den læste tekst. Denne tese må naturligvis diskuteres i en undersøgelse af begrebet læseforståelse. For hvis den er et dækkende udtryk for hvad der læseteknik, sprogligt og psykologisk fører til læsning med indholdsforståelse, er problemet jo løst. Så skal man lære børn at afkode enkeltord i det pågældende skriftsprog og sikre sig at de har en tilfredsstillende sprogforståelse. Er tesen derimod ikke er dækkende, må det afklares hvilke faktorer i indholdstilignelsen den mangler.

Læseformel og læseforståelse

I det følgende vil jeg diskutere tesen om læsning som en funktion af afkodning og forståelse, udtrykt i formelen Læsning = Afkodning x Sprogforståelse, og se på hvordan den bliver udlagt af en dansk læseforsker. Tesen blev første gang fremsat i 1986 af Philip B. Gough og William E. Tunmer som i en forenklet form udtrykker essensen af deres teori således:

(1)

The simple view presumes that, once the printed matter is decoded, the reader applies to the text exactly the same mechanisms which he or she would bring to bear on its spoken equivalent. (Gough & Tunmer 1986:9).

Udtrykket 'the simple view' viser at forfatterne selv opfatter udsagnet som en forenklet, men central fremstilling af meningen med læseformlen. Et vigtigt udtryk fra citatet har ændret betydning i den danske version, nemlig once the printed matter is decoded. På dansk bliver dette til 'afkodning' forstået som:

(2)

.. en identifikation af ordene med alt hvad det indebærer af genkendelse af ordenes generelle betydning, lyd og grammatiske egenskaber. Når et ord er afkodet, kan man normalt både udtale det og afgøre, hvad det betyder: dér står sko, det lyder 'sko', og det er en slags fodtøj. (Elbro 2001:28)

I den danske version betyder afkodning altså genkendelse af det talte ord, dets betydning og udtale. Men læseformlens ophavsmænd mente noget andet med decode:

The purest measure of this [i.e. decoding ability] is the ability to pronounce (or silently apprehend the pronunciation of) pseudowords like clard, or phim, or stenk ... (Gough & Tunmer 1986:7)

Gough og Tunmer taler altså primært om en sikker udtale eller stillelæsning af lydrette nonsensord og kun nødigt om ordgenkendelse fordi decode først og fremmest drejer sig om brugen af bogstav-lydrelationer:

.. the skilled decoder is exactly the reader who can read isolated words quickly, accurately, and silently. Yet we are reluctant to equate decoding with word recognition, for the term decoding surely connotes, if not denotes, the use of letter-sound correspondance rules. (ibid.)

Så meningen med udsagn (1) er

(3)

'først udtale det trykte i den indre eller ydre stemme, og så forstå teksten ved at anvende præcis de samme mekanismer som over for en talt version af det trykte.'

Altså en læseteknik nøjagtig som i antikken! I det danske udsagn (2) er genkendelsen af ordene og deres betydning ganske vist nævnt før udtalen, men denne forskel får ikke de store konsekvenser i den praktisk-pædagogiske udmøntning af lydmetoden. Gough og Tunmer må have ment at udsagn (3) udtrykker kernen i lydmetodens teori om læsning, for ellers ville de næppe have tilføjet dette til tesen:

This is clearly a claim that can be tested

empirically: It would be falsified if Rubin (or anyone else) would show us someone who could decode and listen, yet could not read. (Gough & Tunmer 1986:9)

Jamen, den opfordring skal vi da gerne tage op. Hvis vi kan finde en person som 'kan indenadslæse isolerede ord hurtigt og præcist og høre, men alligevel ikke læse', er tesen falsificeret. Så tænker jeg straks på de elever fra 3., 6, og 10.klasse som Kühn og Søgaard fortalte om der læste uden problemer i teknisk forstand, men 'ikke fornemmede teksternes funktion eller indhold' og 'ikke begreb hensigten med dem'. Disse elever kunne læse ordene hurtigt og præcist, og de kunne høre, men de kunne alligevel ikke indholdslæse tilfredsstillende. Ifølge den verbale udlægning af læseformlen opfyldte de betingelserne for at læse ('someone who could decode and listen'), og de kunne højtlyse teksterne (= 'could read'). Men ikke desto mindre var deres indholdsforståelse mangelfuld eller udeblivende. Om eleverne så også læser i læseformlens betydning, er svært at sige, for det fremgår ikke klart hvilke krav Gough og Tunmer stiller til indholdsforståelse for at tale om læsning. Med formlens forståelsesfaktor mener de ikke læseforståelse, men almen sprogforståelse:

.. by comprehension we mean, not reading comprehension, but rather linguistic comprehension, that is, the process by which, given lexical (i.e. word) information, sentences, and discourses are interpreted.(ibid.:7)

Så må læseforståelse vel være det samlede resultatet af en læsning der opfylder formlens betingelser? Man kan ikke ud fra formlen sige noget bestemt om hvilken indholdsforståelse læseren kan forvente ved at læse som beskrevet i formlen. Når talen er om læseforståelse, ville jeg vælge læserens perspektiv og udbytte i en beskrivelse af læseprocessen:

- En hensigtsmæssig læsning er kendetegnet ved at barnet forventer at tilegne sig betydning og mening når det går i gang med at læse. Læseteknik og meningstilegnelse er uløseligt knyttet sammen i barnets

bevidsthed, så det uden at blive spurgt selv tager stilling til om det læste giver mening, og vurderer om en fortsat læsning står mål med udbyttet: Oplever jeg noget spændende eller interessant? Lærer jeg noget nyt? Får jeg svar på det jeg søgte?

- En mindre hensigtsmæssig læsemåde er derimod karakteriseret ved at barnet blot mekanisk læser videre uden sådanne refleksioner og først tager stilling til indholdet hvis læreren begynder at spørge, eller der skal løses forståelsesopgaver i en læsetest eller arbejdsbog. Og så vil svarene typisk vise en usikker og mangelfuld forståelse af tekstens betydningsindhold.

For at nærme mig en afklaring af begrebet læseforståelse vil jeg i næste afsnit gennemgå nogle faktorer af betydning for indholdstilegnelsen der ikke er taget højde for i læseformlen.

Hvad har læseformlen ikke med?

Læseformlen bygger på en sprogforståelse der defineres som 'en proces hvor leksikalsk information (dvs, ord), sætninger og diskurser fortolkes'. Men både i mundtligt og skriftligt sprog bidrager mange flere virkemidler til betydningsdannelsen end leksikalske informationer, og spørgsmålet bliver om formlens betingelser sikrer en fortolkning baseret på alle disse betydningsdannende elementer.

1. Hvis indholdsforståelse skal kunne opnås ved at læseren lytter til sin egen talegengivelse af teksten, skal læseren have forstået indholdet samtidig med omkodningen, for ellers kan han ikke tilskrive de prosodiske virkemidler tryk, rytme, intonation og stød som gør talestrømmen forståelig. Eller udtrykt på en anden måde, så overser formlen de isomorfe, betydningsdannende segmentstrukturer i tale og skrift ('isomorfe': 'dækker ikke hinanden').

2. Det enkelte ords betydning afhænger af den tekstlige sammenhæng, og omvendt afhænger tekstens betydningsindhold af ordene. Derfor har de to faktorer der multipliceres i formlen, et indbyrdes afhængighedsforhold der gør formlen meningsløs, og som hænger

sammen med den rolle den sproglige kontekst og relationen mellem sprogets dybdestruktur og overfladestruktur spiller for betydningsdannelsen.

3. Formlen medtager ikke et psykologisk forhold som opmærksomhedens retning under læsningen, altså spørgsmålet om hvorvidt læseteknik og indholdstilægnelse er adskilt eller samarbejdet i læserens bevidsthed.

I det følgende vil jeg se nærmere på hvert af disse tre punkter.

1. De betydningsdannende segment1. De betydningsdannende segmentstrukturer

Hvis der ikke i talen og skriften var en markering af mindre dele, en segmentering, ville talen lyde som en ensformig strøm af lyde uden auditive holdepunkter for en udledning af betydning, og skriften ville synes som en uoverskuelig, ensartet kæde af bogstavtegn uden visuelle holdepunkter for en indholdsforståelse. Og for begge manifestationer af sproget gælder det at hvis segmentstrukturen fjernes eller ændres, bliver det vanskeligt eller umuligt at tilegne sig det betydningsindhold der ligger i teksten ('tekst': mundtlig eller skriftlig).

Segmentstrukturen fjernet i en skriftlig tekst:

a. Detersværtatlæsentekestderikkeersegmenteretiord.

Segmentstrukturen brudt op i en skriftlig tekst:

b. Dete rend nusvær erehvisd enharfå etsegm ents truk tur enbrud top

I begge tilfælde ser vi hvor stor en betydning den normale visuelle segmentering i ord har for vores tilegnelse af tekstens indhold. (a. 'Det er svært at læse en tekst der ikke er segmenteret i ord' og b. 'Det er endnu sværere hvis den har fået segmentstrukturen brudt op'). Børn benytter ofte udtalebestemte sammenskrivninger af ord eller orddele i deres tidlige skriftproduktion. Hvorfor? Fordi de overfører segmenteringen fra deres talte tekst til den skriftlige version, og talens inddeling svarer ikke til skriftens ordinddeling. Talt sprog er segmenteret i prosodiske trykgrupper,

som er en trykstærk stavelse + efterfølgende tryksvage stavelser (se Grønnum 2007:85 ff.):

Deter/sværtat/læseen/tekstder/ikkeersegmen/tereti/ord

Hvis sådanne udtalebestemte segmenteringer i større eller mindre grad overføres til den skriftlige tekst, vanskeliggør det læseforståelsen, men for begyndere kan denne skrivemåde (invented spelling, på dansk 'børnestavning') være et pædagogisk nyttigt overgangsstadium frem mod fuldt udviklet læsning og skriftproduktion (Sulzby 1986/1992:68 ff. og Bjerre og Friis 2002). Børnestavning er en ekspressiv brug af lydmetoden, hvor barnet efter en rent auditiv strategi skriver bogstaver for de lyde det kan høre i sin talte tekst. For udviklingen af læseforståelse er det en fordel at barnet under børnestavning må rette sin opmærksomhed mod skriftens indholdside, hvad det ikke nødvendigvis behøver gøre under læsning efter de omkodningsstrategier lydmetoden indlærer.

Set i forhold til læseforståelse er det nok så alvorligt når en tekst bliver læst højt ved at ordene (som forudsat i læseformlen) bliver udtalt enten langsomt ord for ord med ensartet tryk, hurtigt i rap efter hinanden med kun små udsving i tonegang eller med en direkte vildledende trykfordeling i forhold til betydningsstrukturen. I alle disse tilfælde forsvinder eller forvanskes den betydningsbærende segmentstruktur. Hos mange elever bliver den ensformige sprogtone fra lydmetodens basisstrategi, 'hvor bogstaverne sekventielt omsættes til lyde og derefter til ord', overført på udtalelæsningens omkodningsproces de næste mange år. Som det nok har været tilfældet med eleverne i 10. klasse der læste tekster på nettet højt for hinanden. Her har en manglende segmentstruktur i den talte tekst formentlig gjort højt læsningen til en søvndyssende lydstrøm for både den læsende selv og kammeraterne. De betydningsbærende signaler som vi i daglig tale er vant til igangsætter og støtter vores forståelse, har manglet, så ingen af tekstens betydninger er trængt igennem den udvendige mur af talelyde og lyttemekanismer. Når Gough og Tunmer således hævdede at

enhver der kan læse ord og lytte, også kan læse, har de næppe tænkt over den negative effekt på læseforståelsen af en manglende segmentstruktur i den fremsagte tekst.

Det siger sig selv at dette problem vil være endnu større hvis man læser en tekst på et andet sprog end ens modersmål, for så har man ikke i samme grad som den modersmålstalende fået indarbejdet målsprogets betydningsdannende prosodiske virkemidler i sin lytteforståelse og sit talesprog. Dette er givet en del af forklaringen på de mange læseproblemer i folkeskolen hos elever der ikke har dansk som deres modersmål.

2. Sprogets dybdestruktur og overfladestruktur

Se på disse to eksempler:

- Det får du set når du kommer.
(får' udtalt uden tryk og stød)
- Det får du ser når du kommer, er mit.
(får' udtalt med tryk og stød)

Ordet 'får'. Hvordan skal det nu 'afkodes'? Hvis man som lydmetodens teoretiske ophavsmand, Philip B. Gough, anbefaler det, omkoder ord for ord, sekventielt fremadskridende i læseretningen, bliver det enkelte ord 'afkodet', dvs. udtalt eller stillelæst og i bedste fald også identificeret og genkendt som et talesprogsord, før den efterfølgende del af teksten på lignende måde er 'afkodet'. Efter denne læsemåde er det vanskeligt for læseren midt i den fremadskridende omkodningsproces at gå tilbage og korrigere tidligere afkodninger som viste sig ikke at passe ind i den efterfølgende kontekst, hvis læseren da overhovedet opdager uoverensstemmelsen.

I eksemplerne a og b har ordet 'får' to forskellige udtaler og betydninger som først kan afgøres når hele sætningen er læst og forstået. Hvis læseren læser sætningen med forkert trykfordeling og dermed en kontekstfremmed forståelse af ordet, vanskeliggør det en fornuftig indholdsforståelse, og så er fire scenarier mulige:

- Læseren tager ikke stilling til om det læste giver fornuft, og læser troligt videre.

2. Læseren opfatter teksten som noget sludder det er svært at forstå, ryster opgivende på hovedet, og læsere videre.
3. Læseren opfatter at teksten ikke giver mening, går tilbage og genlæser med samme trykfordeling som første gang og opdager ikke fejlen.
4. Læseren opfatter at teksten ikke giver mening, går tilbage og genlæser med korrekt trykfordeling og forstår nu meningen med sætningen.

Inden vi går videre, *prøv så selv at læse de to eksempler med henholdsvis forkert trykfordeling og ensartet svagtryk på alle ord, og mærk virkningen!*

Her er vi ved at nærme os læseforståelsens virkelige mysterium. For hvis vi sammenligner læsningerne 3 og 4, kunne man spørge hvad det er der får læser 4 til at ændre trykfordeling og ikke læser 3. For at svare på det spørgsmål kunne vi sammenligne begge disse læsere med den sikre læser som allerede i sin første læsning mobiliserer den adækvate trykfordeling i den indre eller ydre stemme. Hvordan kunne han det? Det har han kun kunnet gøre ved at forstå sætningen og dens kontekst før valget af prosodi! Så måske skulle vi bytte om på de to sidste handlinger hos læser 4 og i stedet skrive:

- 4 a. Læseren opfatter at teksten ikke giver mening, går tilbage, forstår nu sætningen og genlæser med korrekt trykfordeling.

I modsætning til læser 4 forstår læser 3 stadig ikke meningen med sætningen da han ser på den anden gang, og læser derfor igen med uændret trykfordeling. Men hvis forståelsen kan gå forud for tolkningen af den talte tekst, må der jo være en anden, mere direkte vej til indholdsforståelse af sætninger end via talen. Om dét siger den canadiske læseforsker Frank Smith, internationalt kendt som kritiker af lydmetoden:

Speech itself needs to be comprehended, and print can't be read aloud in a comprehensible way unless it is comprehended in the first place. Written language

doesn't require decoding to sound in order to be comprehended; the manner in which we bring meaning to print is just as direct as the manner in which we understand speech. Comprehension is the same for all aspects of language. Reading aloud is more complex, and therefore more demanding, than silent reading. (Smith 2004:34)

Som dansktalende kan vi umiddelbart tolke skriftbilledet af enkeltstående indholdsord som 'vår', 'hus', 'løbe', 'læse' uden først at måtte høre ordet udtalt. (At vi måske samtidig også hører dem for vores indre øre, er en anden sag). Men hvad har ført til at nogen læsere lettere end andre udnytter den mere direkte vej til en egentlig læseforståelse som Frank Smith taler om? Her må vi se på sprogets overfladestruktur og dybdestruktur. Hvordan bidrager de til sprogforståelsen og sprogproduktionen? Og hvordan bliver de inddraget og udnyttet i læsemetodikken?

Overfladestrukturen er den ydre side af sproget, den fysiske fremtræden i tale og skrift vi perciperer gennem høresansen og synssansen. Dybdestrukturen er derimod en abstrakt organisation af sproglige former, en semantisk grammatik ('betydningsgrammatik') som beskæftiger sig med mening og betydning. Den er en ubevidst del af vores sproglige beredskab, men 'er nærværende for tanken' når ytringen med sin overfladestruktur produceres og fortolkes af vore fysiske sanser (Chomsky 1974:35). Også sprogets syntaks og fonologi indgår som abstrakte organisationer i dybdestrukturen. Om dybdestrukturen siger Frank Smith:

(..) there is a part of the language that can neither be directly observed nor measured, and that is meaning. In contrast to surface structure, the meaning of language, whether spoken or written, can be referred to as deep structure. The term is apt. Meanings do not lie at the surface of language but far more profoundly in the minds of users of language, in the intentions of speakers and writers and in the interpretations of listeners and readers. (Smith 2004:32).

Dybdestrukturen er altså den del af vores sproglige bevidsthed der tilstræber

og kontrollerer hensigt og fornuft i sprogbrugen. Den er i sin natur simultan og helhedspræget i modsætning til overfladestrukturen som er sekventiel med elementer der i tale og skrift optræder i rækkefølge over tid. De to strukturer udgør sprogets og tankeverdenens repræsentation i henholdsvis den fysiske og mentale verden, og de er forbundet efter et system af regler der skaber forbindelse mellem betydning og overfladestruktur. Dette system kaldes for en transformationsgrammatik fordi den realiserer udvekslingen mellem den mentale og fysiske dimension af sproget og skaber den overfladestruktur vi sanser og benytter som sprog. Transformationsgrammatikken er en arbejdende og aktiv grammatik der forbinder de abstrakte strukturer med repræsentationer af lyd og betydning så overfladestrukturen får tilført betydning. Den kan ikke læres ved undervisning, men skabes og udvikles i barnet under sprogtilægnelsen helt fra fostertilstanden. Gennem moderens væv kan fosteret fra sjetten måned høre den 'musikalske' side af sproget, tonefald og intonation, tryk, rytme og stød når de voksne taler. Disse prosodiske virkemidler indgår som en del af det sproglige udtryk på indholdsplan ved at kunne give den samme ordrække helt forskellige betydninger:

Slå til Søren (Opfordring til at slå Søren)
Slå til Søren (Gå ud og more sig)
Hun går igen (Forlader os snart)
Hun går igen (Er et spørgsmål)

Her bliver brugen af de prosodiske virkemidler altså obligatorisk. Mange forsøg har vist at talesproglige stimuli under graviditeten har betydning for barnets reaktioner på tale efter fødslen (deCasper Et Spence 1986). Den første kim til en senere, egentlig forståelse af det talte og skrevne sprog indpodes her som ubevidste dybdestrukturer når barnet begynder at ane en sammenhæng mellem sprogets lydige udtryksmidler og betydning. Alene på den tone far taler i, kan barnet tidligt høre om han er vred eller glad (Jespersen 1897-99:592).

Lad os med udgangspunkt i et eksempel fra dagligdagen se på den rolle de to dimensioner af sproget spiller: Hvis en fodgænger er vidne til et forløb hvor en

bilist under overhaling gennem et kryds kører en venstresvingende cyklist ned, vil vedkommende efterfølgende have et klart billede af hele forløbet 'i sin erindring', 'på sin nethinde', dvs. som en ikke-sproglig, ikonisk repræsentation af begivenheden i sin langtidshukommelse. Og når personen senere tænker tilbage på ulykken, vil tankebillederne fremtræde med alle detaljer simultant som i en hurtigklippet video. Men når vidnet skal til at forklare politiet hvad der skete, må det benytte sprogets overfladestruktur og fremstille ulykken i en verbalsproglig, mundtlig form. Alt efter personens hukommelse og sproglige rutine vil vidneudsagnet blive mere eller mindre præcist. Men fortællertiden vil i alle tilfælde overstige ulykkens varighed, og det vil føles vanskeligere at skulle formidle oplevelsen af ulykken sprogligt, end blot selv at genkalde sig den i tanker. For det kræver en kognitiv indsats at skulle omforme simultane tankebilleder til indholdsmæssigt adækvate, sekventielle sprogforløb. Og hvis vidnet så yderligere bliver bedt om at supplere sin mundtlige forklaring med en skriftlig rapport, vil de fleste nok tænke puh ha, for dét vil kræve endnu en sproglig bearbejdning, nu i skriftlig form.

Selv for den rutinerede skribent føles det langsommeligt at skulle omforme den færdige mentale tankebygning til lange rækker af bogstaver og ord på papiret (som fx denne artikel!). Men et billede eller idékompleks uden udstrækning i tid og rum må nødvendigvis først manifesteres fysisk i et visuelt eller auditivt medium for at kunne perciperes af andre. Komponisten Mozart havde ofte sine værker helt færdige i sin bevidsthed og døjede med at måtte skrive noderne ned på papir. Det kedede ham, og han fik smerter i hånd og fingre. Ouverturen til operaen Don Giovanni skrev han først ned natten før premieren, og så bad han sin kone om at servere punch og fortælle sjove historier for ham imens, så han ikke kom til at kede sig! Det hører med til historien at ouverturen blev afleveret som aftalt kl. syv næsten morgen (Andersen 2006:485)

Nå, men tilbage til vores færdselsuheld. Når forsikringsagenten eller betjenten skal læse den skriftlige forklaring, træder den modsatte mekanisme i gang. Nu er sammenstødet mellem den simultane og

sekventielle perception et større problem fordi udgangspunktet for læseren ikke er et kendt, færdigformet tankebillede der skal transformeres til fysisk skrift, men omvendt en symbolrække i skrift som skal benyttes til at rekonstruere skribentens mentale billede af ulykken. Hvis betjenten efter at have læst vidneforklaringen ikke kan se ulykken for sig og fx lave en skitse af forløbet, skyldes det enten at teksten ikke er tilfredsstillende forstået, eller at skribenten ikke har beskrevet hændelsesforløbet fyldestgørende.

Sprogforståelse ikke nok

Hvis en velformuleret skriftlig tekst ikke bliver forstået, vil forklaringen i mange tilfælde være at læseren kun har bevæget sig i tekstens overfladestruktur og ikke har fået mobiliseret sine sproglige dybdestrukturer. Som hvis afkodningss energien bruges på en fremadskridende omkodning til lyd, ord for ord, hvor udnyttelsen af den sproglige kontekst med korrigerende blik frem og tilbage i teksten bliver vanskeliggjort. Betydningsindholdet af en tekst findes nemlig på ytringsniveau og sætningsledsniveau, ikke ordniveau. Så hvis en indlært læsestrategi har vænnet læseren til at fokusere på enkeltord snarere end på semantiske helheder (med eller mod lærerens vilje!), er der skabt en vanemæssig hæmning for en mere direkte adgang til tekstens indholdsside. Så hjælper det ikke at vedkommende i alle andre sammenhænge har en tilfredsstillende sprogforståelse som ifølge læseformlen skulle være en nødvendig og tilstrækkelig betingelse for meningsfuld læsning. For en sprogforståelse som fungerer godt i alle daglige talesammenhænge hvor dybdestrukturen er med i sprogbrugen, bliver ikke nødvendigvis aktiveret under en ord-for-ord læsning med usikker prosodi og monoton stemmeføring. Det hørte vi i beretningen om eleverne der læste på nettet. Sprogforståelsen skal fra begyndelsen være en integreret del af læsestrategien, på samme måde som taleforståelsen fra den tidligste barndom er en integreret del af den mundtlige sprogbrug. Eller sagt på en anden måde: Dybdestrukturen skal være med under al beskæftigelse med skriftsproget. Fra det allerførste skriftbillede barnet ser, skal brugen af skriftsprog over for barnet forbindes med en klar betydning og en meningsfuld funktion, præcis

som når talesproget bliver tilegnet ved at barnet iagttager personer omkring sig bruge sproget i meningsfulde situationer hvor betydningen er klar (Thomsen et al. 2003). Det kan gøres ved at pege på tekst i bøger og nærmiljøet og læse for barnet hvad der står, skrive og samtidig udtale ord af aktuel interesse, inddrage barnet i dagligdagens brug af skriftsproget osv. Herved bliver dybdestrukturen (betydning og mening) og overfladestrukturen (skriftbilledet) efterhånden kædet sammen i sprogbevidstheden, så barnet altid i sin egen fremtidige brug af skriftsprog forventer og søger en betydning af det skrevne eller trykte. Et sådant samarbejde med de voksne fortæller mange førskolelæsere om fra deres barndom (Kjertmann 2002:152 ff.).

Én betydning - flere udtryk

Et kendetegn ved forholdet mellem dybdestruktur og overfladestruktur, altså mellem betydning og udsigelse, er at én betydning kan udtrykkes på mange forskellige måde i overfladestrukturen. I vores eksempel med trafikuheldet kunne vi forestille os at en anden person også havde fulgt forløbet, stående på det samme fortovej og ikke langt fra det første vidne. De har altså set ulykken fra den samme vinkel. Alligevel vil den anden persons skriftlige vidneforklaring næppe være sproglig identisk med det først vidnes forklaring, selv om de ønsker at formidle præcis den samme betydning. Selvfølgelig spiller forskelle i vidneres iagttagelsessevne, hukommelse, koncentration og sproglige udtryksform også ind, men det ændrer ikke ved det grundlæggende i at overfladestrukturen kan formidle den samme betydning på flere måder:

- Jeg så en hvid Volvo komme med stor fart mod krydset hvor en cyklist var ved at dreje over mod Storegade.
- Der var en ældre dame på cykel på vej ud i krydset for at dreje til venstre. Men så kom der en bil fra Grønlands Alle, og den ...

Her har vidnerne brugt forskellige ord og sætninger til at fortælle om den samme begivenhed. I andre tilfælde kan forskellene i udtryk ligge i den overfladegrammatiske struktur:

1. Min kat spiste en blåmejse i går.
2. I går spiste min kat en blåmejse.
3. En blåmejse blev spist af min kat i går.

Fra 1 til 2 er tidsadverbialet 'i går' flyttet op i spidsen af sætningen. I 2 og 3 er det overfladegrammatiske subjekt ændret fra 'min kat' til 'en blåmejse'. En analyse baseret på betydningen (dybdestrukturen) ville derimod sige at i både 2 og 3 har katten som den agerende rollen agens, og fuglen som handlingens mål rollen patient. Og ingen af disse semantiske kasusroller er ændret i de to sætninger, uanset skiftet i den overfladegrammatiske struktur (om kasusgrammatik, se Fillmore 1968). Eksemplerne viser hvordan dybdestrukturen kan danne basis for andre, nok så meningsfulde analyser af de sproglige størrelser som den traditionelle overfladegrammatik.

Ét udtryk – flere betydninger

Et andet eksempel kan illustrere hvordan betydningsdannelsen sker i et samspil mellem sprogets dybdestruktur og overfladestruktur. Eller som Noam Chomsky udtrykker det:

(..) det synes korrekt at antage, at overfladestrukturen bestemmer den fonetiske fortolkning fuldstændigt, og at dybdestrukturen udtrykker de grammatiske funktioner, der spiller en rolle for bestemmelsen af den semantiske fortolkning, skønt visse momenter i overfladestrukturen også kan være med til at bestemme betydningen af en sætning (...). (Chomsky 1974:52)

Sætningen 'Jeg har sendt brevet til Lund' kan betyde noget helt forskelligt alt efter hvor hovedtrykket lægges i udtalen (eksemplet er fra Hansen og Lund 1983:80):

- a. Jeg har sendt brevet til **Lund**.
- b. Jeg har sendt brevet til **Lund**.

Strengt taget er der jo tale om to udtryk med hver sin trykfordeling. Men i den skriftlige version er den auditive forskel ikke markeret visuelt, så her er overfladestrukturerne ens. En dansktalende der hører udtale a, vil spontant opfatte 'Lund' som en

by det omtalte brev er sendt til. Med denne trykfordeling får sætningen et betydningsindhold der medfører en overfladegrammatisk struktur hvor 'brevet' og 'til Lund' bliver hvert sit sætningsled, henholdsvis direkte objekt (hvad sendt?) og adverbial (hvorhen?). Men når sætningen udtales som i b, vil en dansktalende opfatte 'Lund' som den person brevet er adresseret til, og med denne trykfordeling bliver sætningens overfladegrammatiske struktur ændret så 'brevet til Lund' nu udgør ét sætningsled, nemlig direkte objekt (hvad sendt?).

Vi ser at de to trykfordelinger tilsyneladende får den lyttende til at forbinde 'Lund' med henholdsvis stedbetegnende og personbetegnende dybdekasus. Dette viser for det første at en adækvat læseforståelse af den pågældende sætning afhænger af andet og mere end de enkelte ords udtale og leksikalske betydning. For det andet at de betydningdannende prosodiske virkemidler (her trykfordelingen) må udgøre en form for bindeled mellem sætningens dybdestruktur og overfladestruktur. Hvordan kan en ændret trykfordeling ellers medføre et ændret betydningsindhold? Eller omvendt, en ændret trykfordeling følge af en ny betydning læseren har lagt i sætningen efter at have orienteret sig i teksten?

For betydningen afhænger selvfølgelig også af forhold ud over sætningsgrænsen, af de foregående oplysninger i teksten, den tekstlige kontekst. Hvis det her fremgår at der længe har ligget et brev klar til kontorchef Lund, men at det først er blevet afsendt i dag, ja, så vil kun udtale b og betydning b give mening. Hvis derimod firmaet i København har modtaget en klage fra en svensk kunde, og direktøren vælger at sende brevet videre til filialen i Lund, så vil kun udtale a og betydning a give mening.

Analysen har vist at overfladestrukturen og dybdestrukturen kan påvirke hinanden i et dialektisk forhold, og at en relevant tolkning af teksten kun er mulig hvis læseren har aktiveret sin sproglige dybdestruktur under læsningen. Og vi har lært at det ikke nytter at omsætte skrevet sprog ord for ord til talt sprog, for først når den sætning

ordene indgår i, er tillagt betydning, kan den udtales med den prosodi der svarer hertil.

Vi kan konkludere at en adækvat indholdstilegnelse af en læst tekst ikke er sikret med en læsemåde som beskrevet i læseformlen:

- De enkelte ords betydning er ikke en absolut størrelse der kan 'afkodes' hver for sig, men afhænger af konteksten inden for og ud over sætningsgrænsen og af den semantiske sammenhæng med den øvrige tekst.
- En velfungerende sprogforståelse i daglig tale bliver ikke nødvendigvis aktiveret og overført til læseprocessen fordi den sekventielle omkodningsproces let fører til en udvendig læsemåde som ikke mobiliserer sprogets dybdestruktur.

Ophavsmændene bag læseformlen tillægger i det hele taget ikke sprogets dybdestruktur nogen betydning for udbyttet af læsningen. Siden teorien om dybdestrukturen blev fremsat i 1600-tallet og i de følgende århundreder diskuteret blandt grammatikere, har den i 1900-tallet været skubbet helt i baggrunden af den behavioristiske og strukturelle sprogvidenskab (Chomsky 1974:32 ff.) og af fortalene for lydmetoden. Der er da også flere lighedspunkter mellem den behavioristiske teori om sprogindlæring som en akkumuleret indlæring af enkeltord (Bloomfield 1933 og Skinner 1957) og så lydmetodens basisstrategi, den sekventielle omkodning og syntese af bogstaver og lyde til ord, og afkodningen ord for ord af en tekst.

Læsepædagogisk må træning i det alfabetiske princip med fokus på læsning af isolerede enkeltord og nonsensord give anledning til kritiske overvejelser. For det er nærliggende at antage at barnet under denne form for læsning vænner sig til ikke at aktivere adgangen til de syntaktiske dybdestrukturer fordi der jo ikke er en sproglig kontekst der muliggør og fordrer dette. Og hvis barnet så yderligere bliver sat til at omkode nonsensord til lyd for at træne beherskelsen af bogstav-lydforbindelserne (jf. Gough), forstærker dette barnets

oplevelse af læsning som fremsigelse af meningsløse lyde. Som en mor engang skrev til mig om sin datters læsning:

Tak for lån af bogen [Pennac 1995]. Den hjalp os til at se anderledes på metoder til at læse – og ikke mindst komme ned på jorden igen. Det var ret tydeligt at vores pige ikke fik hjælp til at læse ved at lære lyde, så blev det bare værre, og hun læste på det nærmeste baglæns. Nu går det rask fremad – vi læser, og hun læser – tit og gerne. Tak for hjælpen. (Kjertmann 2002:37 f.)

At læsetræning af enkeltord for nogle børns vedkommende kan medføre længerevarende problemer i form 'papegøjelæsning' og 'funktionelle læsevanskeligheder', har jeg sandsynliggjort i mit ph.d.-projekt hvor der var en signifikant, målelig og voksende forskel mellem forsøgsgruppens og kontrolgruppens opmærksomhed over for indholdet af det læste (Kjertmann 1999:189 ff.). Det ser vi på i næste afsnit.

3. Opmærksomhedens retning

I mit ph.d.-projekt undersøgte jeg effekten af et skriftsprogstimulerende miljø i børnehave og børnehaveklasse på læse- og skriveudviklingen frem til november 2. klasse, sammenlignet med skriftsprogsudviklingen i en kontrolgruppe hvor den daglige praksis både i børnehave og børnehaveklasse var en helt traditionel dansk børnehavepædagogik uden mindste forsøg på eller tilløb til at stimulere børnenes interesse for at læse eller skrive. I forsøgsgruppen blev børnene derimod fysisk og psykisk udfordret til at 'læse og skrive på deres egen måde'. De voksne skulle mere aktivt og direkte end det dengang normalt blev gjort i børnehave og børnehaveklassen, demonstrere det skrevne sprogs praktiske og oplevelsesmæssige muligheder ved at rette børnenes opmærksomhed mod den trykte tekst under oplæsning, og ved at tydeliggøre det skrevne sprog over for børnene i sammenhænge hvor det havde praktisk-kommunikative formål i dagligdagen. Brugen af skriftsproget blev altså over for børnene altid kædet sammen med betydning og

formål. Stimuleringen skulle foregå 'på legebasis og ikke være undervisning i skolemæssig forstand'.

Et af de parametre jeg undersøgte efter skolestarten, var retningen af børnenes opmærksomhed under læsningen i de to grupper. Hvad fokuserede de på? Indhold eller teknik? Begge dele? Tog de overhovedet stilling til hvad de læste? Disse spørgsmål har stor betydning for læseforståelsen og er et af de aspekter ved læsning som læseformlen ikke har med. Opmærksomhedens retning er en af de hypotetiske, kognitive processer vi ikke kan iagttage direkte, og som

det læser. Men sagen er naturligvis mere kompliceret end som så, for der er jo flere former for fejllæsning, og har de nødvendigvis alle den samme betydning for læseforståelsen? Til brug for en diskussion af disse forhold kan man opstille et groft skema over opmærksomhedens retning i forhold til den trykte tekst og dens indhold under læsning (figur 2).

Hvis et barn læser videre uden at opdage en meningsforstyrrende fejl (læsemåde 1 og 2), er opmærksomheden ikke i samme grad rettet mod forholdet mellem det faktisk udlæste

Figur 2 Opmærksomhedens retning (Kjertmann 1999:189)

Læsemåde	Mod tekstens indholdsniveau (den sematiske sammenhæng)	Mod det teknisk-alfabetiske niveau (skrift-lyd)
1	-	-
2	-	+
3	+	-
4	+	+

den behavioristiske sprogvidenskab ikke tager stilling til fordi den kun arbejder med observerbar adfærd. Vi kan godt fysisk iagttage og registrere læserens øjenbevægelser under læsningen. Men det er straks sværere at iagttage og måle hvad han tænker eller ikke tænker imens! Det kan højst blive en registrering af indirekte tegn på hvad der foregår 'i hovedet' på læseren. Som et sådant indirekte tegn valgte jeg 'Fejl ikke selv opdaget'. Den var defineret som 'Ord barnet har læst forkert eller meningsløst første gang uden selv at opdage det'. Hvis barnet ikke selv har opdaget sin fejllæsning, placeres ordet altid i denne kategori, også selv om barnet efter den voksnes indgriben måske når frem til det rigtige ord. I alle optagelserne var der flere 'Fejl ikke selv opdaget' i kontrolgruppen end i forsøgsgruppen. Hvordan kan det nu fortolkes? Eftersom det er præciseret at det er fejllæsninger som barnet ikke selv opdager, må antallet af sådanne fejl på en eller anden måde være udtryk for i hvor høj grad barnet tager stilling til og vurderer rigtigheden af hvad

og indholdssammenhængen i teksten som den er hos det barn der standser op og selv opdager at der er noget galt. Og hvis et barn læser hen over en fejl der ikke er meningsforstyrrende, men hvor det udlæste ikke gengiver tekstens ortografiske ord korrekt (læsemåde 3), er opmærksomheden ikke i samme grad rettet mod forholdet mellem det faktisk udlæste og den trykte tekst på ordniveau som hos det barn der standser op og prøver at rette. Det barn som derimod både er opmærksom på tekstens semantiske sammenhæng og relationen mellem det trykte ord og dets udtale (læsemåde 4), vil alt i alt selv opdage flere fejllæste ord, såvel meningsforstyrrende som ikke-meningforstyrrende, end det barn der har sin opmærksomhed rettet mere ensidigt mod et af disse to niveauer. For mig er det i første omgang afgørende om barnet overhovedet tager stilling til hvad det har læst. Men når det er sagt, må jeg da straks tilføje at det naturligvis ikke er uvæsentligt hvad barnet tager stilling til, specielt ikke om det bemærker tekstens indholdsmæs-

sige sammenhæng. Ved læsemåde 1 bemærker læseren slet ikke hvad han eller hun selv siger under læsningen. Bevidstheden er helt koblet fra. Læseren foretager en omkodning fra grafisk til fonologisk kode (skrift-lyd), men "er ikke 'hjemme', mens det står på", som Steen Larsen udtrykker det om en stor drengs læsning i specialundervisningen (Larsen 1996:121 ff.). Jo højere oppe i klasserne en sådan læsemåde forekommer, jo alvorligere. For her er teknik og indholdstilegnelse blevet adskilt i barnets bevidsthed, og der er derfor slet ikke tale om læsning. Skemaet skal hjælpe til at fortolke den signifikante forskel mellem forsøgsgruppen og kontrolgruppen i antal fejllæste ord som barnet ikke selv har opdaget. Skemaet skal tænkes synkront, for alle fire læsemåder kan forekomme samtidigt hos børn i den samme klasse. Men hvad kan vi så udlede om opmærksomhedens retning af en forskel mellem de to grupper i antal 'Fejl ikke selv opdaget'? Af den foregående diskussion fremgår det at der må være en overvægt af læsemåderne 1-3 i kategorien 'Fejl ikke selv opdaget', men heraf følger så igen at der må være færre eksempler på læsemåde 4. Så jo flere ikke-opdagede fejl der forekommer i en gruppe, jo flere eksempler på læsemåde 1-3 må der være i gruppen, men så altså også tilsvarende færre eksempler på læsemåde 4. Men det betyder jo så igen at der må være procentvis flere eksempler på læsemåde 4 i forsøgsgruppen end i kontrolgruppen eftersom forsøgsgruppen havde signifikant færre 'Fejl ikke selv opdaget' (figur 3). Eller sagt på en anden måde: i forsøgsgruppen var opmærksomheden gennemsnitligt i højere grad rettet mod både indhold og teknik end det var tilfældet i kontrolgruppen hvor der gennemsnitligt var en højere grad af adskillelse mellem teknik og indholdstilegnelse. Og denne forskel vokser (se september 2. klasse!). Og dét er jo ganske alarmerende i forhold til læseforståelse.

Skemaet viser at forsøgsgruppen, som var blevet skriftsprogsstimuleret fra sidste år i børnehaven, sammenlignet med kontrolgruppen gennemsnitligt:

Figur 3 Parametergennemsnit i forsøgsgruppen (F) og kontrolgruppen (K) (Kjertmann 1999:188)

1997	Januar, 1. klasse		Marts-april, 1. klasse		September, 2. klasse	
	F	K	F	K	F	K
Ord passeret	52,8	46,3	56,2	47,7	106,0	80,8
Læst rigtigt uden hjælp	66,2%	49,7%**	74,3%	59,4%**	82,4%	65,2%**
Fejl ikke selv opdaget	24,7%	37,3%	19,8%	29,4%	8,4%	19,5%*
Læsehastighed i sek. pr. ord	5,39	8,73**	5,64	8,49	4,15	5,98
	* p < 0.01		** p < 0.05			

- læste længere tekststykker,
- læste hurtigere,
- læste mere selvstændigt,
- læste mere indholdsorienteret.

Hertil kommer, hvad der ikke fremgår af skemaet, at forsøgsgruppen gennemsnitligt kom tidligere i gang med at læse end kontrolgruppen. Og nok så interessant, at forskellen mellem grupperne også gjaldt de lavest scorende. For når forskellen i antal 'Fejl ikke selv opdaget' fordeler sig efter (næsten) samme forholdstal mellem top og bund i de to grupper, er det mindre sandsynligt at det er individuelle faktorer der har bevirket denne scoring, end hvis børnene i den nederste ende havde adskilt sig fra de øvrige børn i grupperne ved at have den samme højere procentandel ikke-opdagede fejl i begge grupper. Så pædagogikken før skolestarten må også have haft en effekt på de svageste læsere i de to grupper.

Både set ud fra et specialpædagogisk og et alment læsepædagogisk synspunkt viser projektet således en positiv virkning af en førskolepædagogik som helt fra børnehaven havde inddraget skriftsproget i uformelt samvær med børnene og stimuleret og udfordret dem til selv at skrive og læse og udnytte skriften i nærmiljøet. De voksne demonstrerede skriftens muligheder og opfordrede børnene til selv at overtage læsningen af bøger der var blevet læst op for dem. Børnene fik på den måde altid kædet brugen af skriftsproget sammen med betydning, funktion og formål når de læste eller skrev sammen med de voksne, og når de på egen hånd skrev historier eller kigge-læste i de velkendte bøger. De havde med andre ord beskæftiget sig med skriftsproget

på en måde der aktiverede dybdestrukturen fordi betydning og indhold var udgangspunktet for det børnene skrev eller læste.

Vi vil nu afslutningsvis se på hvordan skriftsprogsopdragelsen på længere sigt måske kan hjælpe med til at fremme læseforståelsen og dermed læsegleden hos flere mennesker i fremtiden.

Skriftsprogsopdragelse og læseforståelse

Den udholdende læser vil for længst have konstateret at min overordnede påstand i denne artikel er at vi i fremtiden kunne reducere antallet af personer med en utilfredsstillende læseforståelse hvis vi højere grad end det sker i dag, kæder barnets tidlige brug af skriften sammen med sprogets dybdestruktur, dvs. indhold, betydning og kommunikativ hensigt i den enkelte brugsituation. På den måde integreres betydning og udtryk i barnets sproglige bevidsthed så det fremover forventer at noget trykt giver mening og skal læses med henblik på at få uddraget denne mening. Modsætningen hertil er den indarbejdede adskillelse mellem teknik og indholdstilegnelse hos alle dem der godt kan læse i teknisk afkodningsforstand, men ikke får et tilfredsstillende udbytte af det læste. Hvor mange drejer det sig om? Af de 17 % unge med læseproblemer har højst 3 – 5 % livsvarige, neurofysiologisk betingede funktionshindringer, altså ægte dysleksi. Den New Zealandske læseforsker Marie Clay har fundet at tallet er helt nede på 1% eller mindre (Clay 1993:94)! Under alle omstændigheder har læseproblemerne hos de resterende mindst 12 % vi her taler om, sociale, psykologiske eller pædagogiske årsager (Björk og Liberg

1999:152 f.). Her ligger den spændende læsepædagogiske udfordring: Hvordan kunne sprogets dybdestruktur og overfladestruktur på et tidligere tidspunkt have været bragt sammen i disse elevers læsebevidsthed? For hvis vi venter med at gøre noget ved problemet til i skolen, kan det i mange tilfælde være vanskeligt eller for sent at rette op på. Vi kan foretage nok så mange analyser af tekster for at finde ud af hvordan strukturerne spiller ind på forståelsen (Kintsch and Rawson 2005), og undervise i nok så mange læseforståelsesstrategier hvor læsningen bliver til opgaveløsning med opmærksomheden rettet mod forståelseskort og evalueringsskemaer (Brudholm 2002). Det ændrer alt sammen ikke ved at undervisning i læseforståelse skal afhjælpe nogle grundlæggende mangler som er opstået tidligt i læsetilværelsen og måske kunne have været helt undgået. Men selvfølgelig skal der arbejdes med læseforståelse i skolen, og her er Brudholm 2002 en udmærket hjælp og inspiration.

Barrierer

Hvad stiller sig i vejen for at vi fra i morgen kunne få integreret skriftsprogets indholdside og tekniske side bedre i læsebevidstheden hos flere børn end det sker i dag? Hvis vi antager at læselyst og læseglæde må være forbundet med en interesse for indholdet af det læste (næppe en urimelig antagelse), kan vi slutte at børn som før eller efter skolestarten læser af egen drift og lyst, må have indhold og teknik samordnet i deres læsemåde. For hvordan ellers få et positivt udbytte af læsningen? Men heraf følger så igen at bestræbelser på at få samordnet betydning og læseteknik i begynderlæserens bevidsthed må gå vejen over de manifestationer af skriftsprog som barnet tidligt viser interesse for. Vi skal være vågne over for mulighederne i alle de berøringsflader barnet har med skriftsproget, uanset om vi som voksne måske selv ville have fravalgt dem som den første og 'rigtige' indgang til at læse og skrive.

1. barriere: Skoleanliggende

Her møder vi den første barriere. Vi er så indsyldt i den traditionelle tankegang, at læsning og skrivning kun kan læres i skolen fra en bestemt alder og på en be-

stemt måde, at vi helt overser de mange muligheder i dagligdagen som barnet kunne bruge til at udforske det nyttige og praktiske skriftsprog. Skriftsproget anses for et ekspertanliggende vi må overlade til de læsesagkyndige (Kjertmann 2007b). Og dét er en alvorlig hindring for en forbedring af læseniveauet, for så afskærer vi børnene fra at erfare hvordan skriften kan hjælpe dem med at huske, fastholde, strukturere, organisere og kommunikere over tid og afstand – alt sammen 'i det små', naturligvis. Når børn før skolestarten bruger skriftsproget, er det funktion, betydning og udtryksmuligheder der motiverer dem, og så er både sprogets dybdestruktur og overfladestruktur på spil. Den amerikanske forskning i emergent literacy ('begyndende brug af skriftsproget før formel undervisning') har undersøgt hvordan børn i stimulerende hjemmemiljøer bruger skriftsproget når de ikke følger en voksertilrettet indlæringsrækkefølge. Elisabeth Sulzby skriver:

Now, researchers are amassing evidence that so-called 'higher' levels such as textproduction, textcomprehension, monitoring and self-correction strategies are also being developed at the same time that children are beginning to develop concepts about, letters, sounds and words. I argue that children's knowledges are not organized like adult, conventional knowledge [i.e. about written language]. (Sulzby 1986:52).

Her ser vi at den sproglige overfladestruktur og dybdestruktur går hånd i hånd, med læseforståelse som en af de observerede strategier. Med disse resultater har emergent literacy-forskningen i virkeligheden lagt en bombe under al traditionel læsepædagogik der siger at det er nødvendigt af hensyn til børnene at de voksne opdeler skriftsproget i elementer og sætter dem sammen igen på den formodede lettest forståelige måde for begynderen. For den måde er en kopi af den voksnes viden om skriftsproget, og den er struktureret ud fra en teoretisk indsigt i mekanikken bag den alfabetiske skrift. Men børn som har voksne omkring sig der læser og skriver sammen med dem, tager rask væk dele fra skriftsproget i den rækkefølge og i de sammenhænge de møder dem, og bruger dem på de

tidspunkter og i de sammenhænge der fænger her og nu:

(..) the children do not seem to go through a straightforward, stage like development from immature form to what looks like a mature form. Instead, children may seem to go back and forth across different forms of writing and reading. Often children show great interest in literacy and in writing, coming proudly to display their writing to parents and other members of the family. At other times, though, they seem to have absolutely no interest in literacy. (Sulzby, Teale & Kemberelis 1989:69) Elisabeth Sulzby har altså ikke på forhånd lagt sig fast på en bestemt opfattelse af hvilke stadier børns læseudvikling gennemløber, eller hvilke sproglige forudsætninger der er nødvendige for at kunne forsøge sig med læsning og skrivning. Og med det forskningssyn er det lykkedes hende at dokumentere at børn der selv kan vælge, bruger skriftsproget til noget de finder meningsfuldt, og det indebærer en samtidig brug af skriftsprogets 'lavere' og 'højere' funktioner. Og med de 'højere' funktioner er dybdestrukturen aktiveret, den del af vores sproglige bevidsthed som fortæller os om der er en fornuftig mening med det vi skriver og læser. Hvis den er 'slået fra', kan vi læse og skrive det værste sludder uden at opdage det og reagere.

I Danmark har forskning i førskolelæsere tilsvarende vist at børn som begynder at læse og skrive på egen hånd, bruger de højere og lavere sprogfunktioner synkront (Kjertmann 2002:146 f.). Men det er jo det modsatte af hvad man gør i lydmetoden, hvor man træner de lavere sprogfunktioner, lyde, bogstaver og ord, før en egentlig brug af skriftsproget til at læse og skrive meningsfuldt. Som tidligere nævnt udgør 'børnestavningen' dog en fornuftig variant af lydmetoden fordi barnet her må rette sin bevidsthed mod indholdet og derved aktivere sin sproglige dybdestruktur. (En mere visuel skrivetilgang som i Thorsjö 2006 giver nok så gode resultater).

2. barriere: Ekspertanliggende

En vigtig ændring af de nuværende begyndermetoder ville være at lade børnene arbejde meningsfuldt med

skriftsproget som et praktisk hjælpemiddel i dagligdagen ud fra de betydningsbærende enheder ord og sætninger (se Kjertmann 2004:314). Men her møder vi den anden barriere, som er nok så alvorlig. Ekspertvældet udfolder sig nemlig ikke kun over for forældre og andre ikke-læsesagkyndige. Det gør sig også i høj grad gældende inden for det internationale læseforskingsamfund. Her har fortalernes for lydmetoden, som arbejder efter naturvidenskabeligt inspirerede metoder med eksperiment- og testdata, opnået en særlig status hos politikerne som de videnskabelige læseforskere i modsætning til mere etnografisk inspirerede læseforskere som arbejder med naturalistiske data fra autentiske sprogmiljøer. Ikke mindst i USA og UK har lydmetoden (phonics) haft held til at slå igennem politisk og økonomisk så statslige anbefalinger og forskningsbevillinger helt ensidigt støtter lydmetoden (Goodman 2005:86 ff. og Smith 2004:321 ff.). Inden for den phonics-dominerede læseforskning er der ingen interesse for, endsige støtte til forskning i hvordan skriftsproget bliver tilegnet og brugt af børn i uformelle læringsmiljøer uden for skolen. Det regeringsnedsatte amerikanske National Reading Panel har direkte afslået at ville undersøge effekten af hjemmekulturen på børns skriftsprogsudvikling. Et frustreret medlem af panelet skriver om dette i en mindretalsudtalelse i en rapport fra panelet:

(..) I attended a presentation by Patricia Edwards, a member of the International Reading Association (IRA) Board, who has done research on the effects of home culture on children's literacy development. She did not have to persuade me; this area of early language development and literacy and world experience is the one I believe is most critical to children's school learning, and the one I could not persuade the Panel to investigate. Without such an investigation, the NRP Report's coverage of beginning reading is narrow and biased. (National Reading Panel 2000: Appendix C, page 6).

Tendensen til en lignende ensretning breder sig til Europa selv om vi heldigvis endnu ikke har fået 'amerikanske tilstande' i Danmark og forhåbentlig heller ikke får det. Men begyndelsen er gjort

med undervisningsministerens læseudvalg som entydigt tilråder brug af lydmetoden. Problemet i vores sammenhæng er at fortalernes for lydmetoden mener at 'indlæring af skriften kræver planmæssig undervisning' (Lundberg 1996:12), og 'direkte undervisning i skriftens lydprincip' (Elbro 2001:123 ff.). Hvis dette efterleves, kan barnet først få introduceret skriftsproget i skolen ('planmæssig undervisning'), og dem der underviser, skal vælge en metode som retter barnets fulde opmærksomhed mod skriftens teknisk-alfabetiske side ('undervisning i skriftens lydprincip'). Så bliver dybdestrukturen ikke aktiveret, og u hensigtsmæssige læsemåder bliver indøvet fra starten, for nogle børn med langvarige konsekvenser til følge. Og hertil kommer at man med lydmetoden tilsyneladende har fået bekræftet et behov for særligt læsesagkyndige undervisere, for hvis barnet skal undervises i skriftens lydprincip, kræver det viden om regler og undtagelser i det komplekse system af bogstav-lydsammenhænge i dansk, og det kræver igen en grundig faglig indsigt i fonetik og fonologi. Men det er jo en cirkelslutning der bygger på præmisser som etnografisk læseforskning har vist ikke er sande (at læseindlæring skulle kræve systematisk undervisning). Førskolelæsernes forældre havde ikke uddannelser i fonetik, de kunne bare læse og skrive.

3. barriere: Voksenanliggende

Når børn arbejder af egen fri vilje og lyst med skriftsproget, er de altid optaget af indhold og funktion og opbygger dermed en god balance mellem indholdsside og tekniske side (dybdestruktur og overfladestruktur) i deres læsebevidsthed. Men så må det jo blive vigtigt at vide noget om hvordan vi fremmer begyndernes glæde ved at skrive og læse. Den franske forfatter Daniel Pennac har skrevet bogen Glæden ved at læse (Pennac 1995). Her opstiller han ti såkaldte læserettigheder, ti bud for hvordan man bedst opnår og bevarer læseglæden, såvel sin egen som børns. Fælles for de ti bud er at ethvert menneske (barn) har ret til at bruge læsning på sin egen måde og ikke behøver:

- læse de rigtige bøger,
- læse dem på den rigtige måde,
- læse hver dag,
- altid læse en bog færdig.

Alene disse fire bud bliver overtrådt hver dag, ikke mindst i skolen. Vi voksne vil så gerne styre hvad, hvordan og hvor meget børn skal læse. Når så forskning i førskolelæsere viser at også fri og let adgang til bøger, blade og andet læsestof (Kjertmann 2004:316 ff.) er en vigtig motivation for begynderlæseren, må vi se nærmere på denne faktors betydning for læselyst og læseglæde. Og her møder vi så den tredje barriere. For vi er meget bundet af vanetænkning og fordomme om hvad der er godt for børn at møde på skrift. Både ud fra læsemetodiske og dannelsesmæssige motiver er vi klar til at slå hårdt ned med en ubevidst, men effektiv censur over for begynderlæserens tekster. Lydorienteerede læseundervisere vil give børnene lydrette tekster med et lavt lixtal (se Møller 2005 om misvisende lixtal). Pædagoger vil se på om bøgerne har den rette opdragende, moralske og litterære kvalitet. Og endelig vil forældre vælge mere eller mindre målrettet alt efter baggrund og interesser, og ofte iblandet en bekymring for de elektroniske medier.

Men hvad vil børnene selv vælge? Hvad ved vi om det? Og er det ikke et absurd spørgsmål at stille når de endnu ikke kan læse og skrive? Nej, det er det ikke, for børn kan sagtens møde skriftsprog som er knyttet til spændende legetøj, traditionelt eller elektronisk, eller i blade, kataloger og faglitteratur om emner der optager dem. Hvis en dreng på seks år fx samler på Pokémon-kort, vil de eksotiske navne på de forskellige energier eller figurer i spillet, være velklingende og vokalrige som Doduo, Tangela, Energy, Magikarp Meowth eller Yu-Gi-Oh. De er spændende at skrive af, han kan udtale dem og fortælle om dem. Sikken en indgang til at snakke om bogstaver og den første skrivning og læsning! Men mon også pædagogen i børnehaveklassen vil synes det? Ikke, hvis man skal tro den undersøgelse en svensk doktor i pædagogik, Carina Fast, har lavet hvor hun gennem tre år fulgt syv børns skriftsproglige udvikling fra de var fire til syv år, i børnehave, børnehaveklasse og 1. klasse (Fast 2007). Børnene var fra miljøer der adskilte sig fra hinanden sprogligt, religiøst, kulturelt og økonomisk. Sigtet med projektet var at undersøge i hvor høj grad undervisningen i børne-

haveklassen og 1. klasse gav barnet mulighed for at bygge videre på sine medbragte kompetencer fra tekstorienterede aktiviteter i hjemmet. Med tekstorienterede aktiviteter mener Carina Fast brugen af skriftsprog mundtligt og skriftligt svarende til det engelske

omkring ham, er de nu opmærksomme på hans interesse for disse bogstaver, så de kan spørge ham interesseret om bogstavernes funktion i spillet og snakke med ham om deres navne osv.? Eller er de snarere bekymrede for hans interesse for det elektroniske? Lad os se hvad en

og H.C. Andersens eventyr der kan bygge bro til skriftsproget for den opvoksende generation. Vi må nok til at se lidt mere positivt på de mange produkter inden for populærkulturen der retter sig mod børn. Ikke fordi vi skal være ukritiske over for kommerciel udnyttelse eller efterkomme alle barnets ønsker. Og ikke fordi vi pludselig skal holde op med at læse bøger for vores børn. Men hvis vi ikke tager populærkulturens produkter alvorligt eller måske ligefrem lægger afstand til dem, risikerer vi at overse den mulighed de kan give barnet for at møde det trykte sprog på en meningsfuld og motiverende måde i enkle, overskuelige former.

I evalueringen af Undervisningsministeriets og Biblioteksstyrelsens store læselystprojekt har det vist sig at børnenes adgang til billedbøger og kapitelbøger blev energisk overvåget af danske pædagoger. Der blev brugt litterære argumenter, indvendinger mod 'underlødighed' og efterlysning af de rette holdninger som grunde til at sortere bøger fra eller kassere dem. Ja, ordet har i sandhed magt. Men hvis nu en Walt Disney-udgave af Askepot er lige netop den bog som får et barn til at begynde at kigge mere interesseret i bøger eller få lyst til at gå på ordjagt i læselegen (se Kjertmann 2007c:63 f.), kunne vi voksne så ikke se henover den tvivlsomme litterære kvalitet? Samtaler med børnene viste at i flere tilfælde ville de hellere kigge i legetøjskataloger og spændende fagbøger og høre mor læse op derhjemme end at lytte til pædagogens oplæsning af 'kedelige' bøger om en skilsmissefamilie. (Evalueringsrapporten ventes færdig ultimo 2007).

Vi har nu set at der er nogle alvorlige barrierer for et generelt holdningsskift frem mod en skriftsprogsopdragelse hvor det bliver mere naturligt at tage skriftsproget med i samværet med barnet på en afslappet og naturlig måde i en uformel social praksis. Men kun på den måde kan vi fra begyndelsen sikre at sprogets overfladestruktur og dybdestruktur bliver koordineret i barnets læsebevidsthed til gavn for de børn og unge som måske ellers på længere sigt ville udvikle en utilstrækkelig læseforståelse.



begreb literacy. Med få undtagelser var svaret det nedslående at børnene ikke fik mulighed for at bygge videre på de færdigheder og erfaringer de mødte op med. Indimellem fortalte de afprøvende om dem i klassen, men blev ignoreret af de voksne. Carina Fast fortæller hvordan der i stedet opstod en skriftlig subkultur i frikvartererne hvor børnene legede med ganske avancerede spil der også involverede læsning af bogstaver og ord. Læsning af bogstaver? Ja, det kan faktisk være meningsfuldt når man skal bruge sin playstation. Her kan det være praktisk at skrive de bogstaver ned som skal bruges når man spiller. Jamen, så skriver Hamude på 5 år dem selvfølgelig ned fra kataloget (Fast 2007:102 f.). De voksne

far skrev om dette i en undersøgelse:

Vores viden om pædagogisk-didaktiske forhold har uomtvisteligt bidraget i etableringen af et læsestimulerende miljø. Hertil kommer, at brugen af pc'eren, fjernbetjeningen og gameboy'en mv. gør det til en naturlig del af Christians daglige liv at kunne læse. M.a.o.: Informationsssamfundet flytter grænsen for læsenødvendigheden nedad! (Kjertmann 2002:119 f.)

Som faren skriver, er det elektroniske legetøj en helt ny spore for barnet til at beskæftige sig meningsfyldt med det skrevne sprog. I dag er det ikke kun oplæsning af bøger, Den lille Rødhætte

Mødet med skolen

Med hvad nu når barnet møder op i skolen (0. klasse)? Hvordan sikrer vi at forud erhvervede, individuelle interesseområder og færdigheder inden for det skriftlige felt bliver udnyttet som afsæt for barnets videre skriftsprogsudvikling og ikke ignoreres i mødet med en mur af fastlagt, fælles undervisning i udtale- og lydlære? For de personlige interessefeltter hvor barnet fx samler på bestemte spillekort eller hæfter og er begyndt at genkende ord og bogstaver og måske skrive dem af, er jo netop værdifulde i vores sammenhæng fordi det er indholdet der begejstrer og motiverer barnet, så den sproglige dybdestruktur er mobiliseret under aktiviteterne der aldrig kun bliver til ydre teknik.

Hvis det ikke blot er en floskel at skolen skal bygge på det enkelte barns interesser og medbragte kundskaber, bliver det tvingende nødvendigt at de modtagende pædagoger og lærere får flest mulig oplysninger fra det afleverende dagtilbud eller forældrene om det enkelte barns interesser og sprogudvikling, mundtligt og skriftligt. Mange institutioner har det

allerede i dag som en rutine at udarbejde en mappe eller bog, kuffert eller rygsæk for det enkelte barn. Mange betegnelser og fremgangsmåder, men sigtet er det samme, at samle en portfolio som hvert barn får med sig og som indeholder prøver på barnets tegninger, ordkort og skriftlige tekster, lydband og fotos, legetøj og bøger, og produkter og genstande som barnet selv har valgt eller fremstillet, og som fortæller om dets interesser og sprogudvikling. Der kan også vedlægges evalueringsskemaer, og forældrene kan bidrage med oplysninger til mappen og være med i samarbejdet om den sproglige evaluering af barnet (Holm 2006:7 f. og Kjertmann 2007a).

Hvis en sådan evaluering udmønter sig i en righoldig portfolio som fortæller om barnets historie, herunder sproglige aktiviteter og interesse, kan den danne et væsentligt grundlag for planlægningen af klassens arbejde. Med alle de tyve små livshistorier og sproghistorier har pædagogen og læreren på et sølvfad fået foræret et helt katalog over emner og fagområder de kan tage op i løbet af

året, i perioder eller dryppet ud over dagligdagen, i vekselvirkning med de fælles, vokseninitierede aktiviteter, fagområder og temaer der selvfølgelig også skal arbejdes med i klassen. Men pointen er at læreren jævnligt tager helt specifikke interesseområder og emner op som måske 'normalt' ikke hører hjemme på den didaktiske dagsorden, men som hidrører fra børn i klassen der har en særlig viden og interesse på feltet. Og dét kan så for den voksne gå hen og blive et helt kursus i børns kultur som den ytrer sig i dag (Juncker 2007) hvor det er børnene der som eksperterne kan hjælpe til med fx at arrangere en udstilling om regler, materialer og figurer i et bestemt spil. Her skal der skrives og fortælles og laves plancher m.m. (Fast 2007:134 ff.). Et forpligtende og motiverende arbejde med skriftsproget hvor den sproglige dybdestruktur hele tiden er med når børnene staver, skriver og læser i overfladestrukturen. På den måde har vi lagt det bedst mulige grundlag for en fremtidig læseudvikling der har læseglyde og læseforståelse som sine vigtigste omdrejningspunkter.

Henvisninger

Andersen, I.F. 2006. MOZART – Hvem var han? Højbjerg: Forlaget Bogan.
Bjerre, A. & Friis, J. 2002. "Nej, farfar! For vi børnestaver". København: Alinea.
Björk, M. og Liberg, C. 1999. Veje ind i skriftsproget – sammen og på egen hånd. København: Gyldendal Uddannelse.
Bloomfield, L. 1933. Language. New York: Henry Holt.
Brudholm, M. 2002. Læseforståelse – hvorfor og hvordan? København: Alinea.
Chomsky, N. 1974. Sprog og bevidsthed. København: Gyldendals Uglebøger. (Oversat fra Language and Mind. Harcourt Brace & World. 1968)
Clay, M.M. 1993. Reading Recovery. A Guidebook for Teachers in Training. Birkenhead, Auckland: Heinemann Education.
deCasper, A.J. & Spence, M.J. 1986. Prenatal Maternal Speech Influence – Newborns' Perception of Speech Sounds. I: Infant Behaviour and Development, Vol. 9. 133-150.

Elbro, C. 2001. Læsning og læseundervisning. København: Gyldendal Undervisning.
Fast, C. 2007. Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. Doktorsavhandling. Uppsala Studies in Education No 115. Uppsala Universitet. ISBN 978-91-554-6795-1. www.uu.se acta@ub.uu.se
Feldbæk, O. 1990. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie. Bind 9. Den lange fred 1700-1800. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag & Politikens Forlag.
Fillmore, C.J. 1968. "The case for the case" I: Bach, R.T. & Harms, E. (eds.). Universals in Linguistic Theory. New York. 1 – 88.
Frost, J. og Nielsen, J.C. 1996. IL-basis – et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læseforudsætninger og begyndende læseudvikling. Håndbog. København: Dansk Psykologisk Forlag.
Goodman, K.S., and Goodman, Y.M. 1979.

Learning to Read is Natural. I: Resnick, L.B. and Weaver, P.A. (eds.). Theory and Practice of Early Reading. Volume 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
Goodman, K. 2005. What's Whole in Whole Language. 20th Anniversary Edition. Berkeley, California: RDR Books.
Gough, P.B. & Tunmer, W.E. 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. I: Remedial and Special Education, 7(1). 6-10.
Grønnum, N. 2007. Rødgrød med fløde. En lille bog om dansk fonetik. København: Akademisk Forlag.
Hansen, E. & Lund, J. 1983. Sæt tryk på – syntaktisk tryk i dansk. København: Lærerforeningernes Materialeudvalg.
Holm, I.M. 2006. Opdagende skriftsprog, brobygning og forældreindflydelse. I: Skolestart 4/2006. 4-10.
Jespersen, O. 1897-99. Fonetik. En systematisk fremstilling af læren om sproglyd. København: Det Schuboteske Forlag.
Juncker, B. 2007. Børn & kultur – mel-

lem gamle begreber og nye forestillinger. I: Sørensen, M. (red.). Dansk kultur og kommunikation. København: Akademisk Forlag.

Kenstowicz, M. 1994. Phonology in Generative Grammar. Cambridge MA & Oxford UK: Blackwell.

Kintsch, W. & Rawson, K.A. 2005. Comprehension. I: Snowling, M.J. and Hulme, C. (eds.). The Science of Reading. Blackwell Publishing.

Kjertmann, K. 1999. Skriftsprog og skolestart. En effektundersøgelse i to klasser af sammenhængen mellem førskolepædagogik og læse- og skriveudvikling i skolestarten. Ph.d.-afhandling. Dialog. Sprogpedagogisk Skriftserie, 1. årg. Nr. 1. Institut for Humanistiske Fag. Danmarks Lærerhøjskole. ISBN 87-7701-725-0. Danmarks Pædagogiske Bibliotek: bogsalg@dpb.dk

Kjertmann, K. 2002. Læsetilegnelse – ikke kun en sag for skolen. København: Alinea.

Kjertmann, K. 2004. Indkulturering – et nyt fagdidaktisk felt. I: Schnack, K. (red.).

Didaktik på kryds og tværs. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Kjertmann, K. 2007a. Implementering af læreplaner for sprog. Artikel. www.kjertmann.dk/kjeld/artikler/Implementeringaf-laereplaner2.hjemmesideversion.php

Kjertmann, K. 2007b. Læsetilegnelse – også en sag for børn og forældre. Artikel. (www.kjertmann.dk/kjeld/artikler/LegeskolenLaesetilegnelseforedragsversion.php)

Kjertmann, K. 2007c. Sprogudvikling og sprogpedagogik i det moderne videnssamfund. I: Sørensen, M. (red.). Dansk kultur og kommunikation. København: Akademisk Forlag.

Knoop, H.H. 2002. Leg, læring og kreativitet. Hvorfor glade børn lærer mere. København: Aschehoug.

Kühn, L. og Søgaard, G. 2005. Elever på nettet. Projekt 2005. <http://www.kuehn.dk/lisbet/mil/opgaver/projekt.pdf>

Larsen, Steen. 1996. Læsningens mysterium. Hellerup: Eget forlag. ISBN 87-

984339-8-9

Lundberg, I. 1996. Sprog og læsning – læseprocesser i undervisningen. 2. udg. København: Munksgaard.

Møller, B.H. 2005. Lixtal og læsbarhed. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

National Reading Panel. 2000. Teaching Children to Read: An Evidence based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Pennac, D. 1995. Glæden ved at læse. Århus: Klim.

Saeger, P. 1997. Space Between Words. The Origins of Silent Reading. Stanford, California: Stanford University Press.

Skinner, B.F. 1957. Verbal Behaviour. New York: Appleton-Century-Crofts.

Smith, F. 2004. Understanding Reading. Sixth Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Snowling, M.J. and Hulme, C. (eds.). 2005. The Science of Reading. Blackwell Publishing.

Sulzy, E. 1986/1992. Writing and Reading: Signs of Oral and Written Language Organization in the Young Child. I: Teale, W. and Sulzby, E. (eds.). Emergent Literacy: Writing and Reading. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Sulzby, E., W.H. Teale & Kemberelis, G. 1989. Emergent Writing in the Classroom: Home and School Connections. In: Strickland, D.S. & Morrow, L.M. (eds.). Emergent Literacy: Young Children Learn to Read and Write. Newark, Delaware: International Reading Association.

Svenbro, J. 1999. Myrstiga. Figurer för skrift och läsning i antikkens Grekland. Bonnier essä.

Thomsen, P., Bleses, D., Lindegaard, M., Madsen, T.O. 2003. Må vi bede om lidt fælles opmærksomhed! Nogle tanker om betydningen af fælles opmærksomhed og imitativ læring for barnets tidlige sprogtilegnelse. I: Galberg Jacobsen, H., Bleses, D., Madsen, T.O., and Thomsen, P. (eds.). Take Danish – for instance. Linguistic studies in honour of Hans Basbøll. Odense: University Press of Southern Denmark.

Thorsjö, A. 2006. Tidlig skrive- og læseglæde. I: Bolt, V. og Jørgensen, M. (red.). Læsning – teori og praksis. Århus: KvaN.

Læseforståelse set i et undervisningsperspektiv

Lene Herholdt, Cand.pæd. Adjunkt i CVU København Et Nordsjælland,
Medarbejder i Nationalt Videncenter For Læsning

Blandt mennesker der arbejder professionelt med læsning, er det en kendt sag at de to faktorer afkodning og læseforståelse er involveret for at man kan tale om læsning. Afkodningen er der både forsket i og arbejdet ihærdigt med gennem mange år mens læseforståelsen har været mindre i fokus. Opmærksomheden har fortrinsvis været rettet mod begynderlæsningen og mindre mod den fortsatte læseudvikling. Imidlertid stiller den stigende kompleksitet i samfundet større krav netop til forståelsen af det læste. Når dette sammenholdes med de ikke alt for positive undersøgelser og evalueringer af danske elevers læsepræstationer og af læseundervisningen i grundskolen^a, fremkalder det ønsket om forbedringer, og det bevirker nu en større opmærksomhed på læseforståelse og undervisning i læseforståelse i hele skoleforløbet.

Nogle af de interessante spørgsmål i den sammenhæng knytter sig til hvad man kan undervise i, og hvordan man kan undervise i det for at tilgodese forskellige formål inden for feltet læseforståelse – altså det at kunne skabe mening i en tekst ved at undersøge den og gå i dialog med den (definition frit efter Bråten (red.) 2007:11). I denne artikel vil jeg belyse og diskutere nogle af disse spørgsmål i tilknytning til undervisning i læseforståelse på mellemtrin og ældste trin hvor afkodningen må forventes at være på plads.

Komponenter i læseforståelse

For at kunne vælge sit stof og strukturere sin undervisning må læreren have et overblik over de komponenter der kan tænkes at indgå i læseforståelsen. Mange forskere og forfattere har et bud på komponenterne. Hollis S. Scarborough viser i en model at kompetent læsning (skilled reading) består af sprogforståelse og ordgenkendelse (Scarborough 2001: 98). Elementerne i sprogforståelsen – trådene – væves sammen med trådene i ordgenkendelsen og danner tilsammen et solidt tov bestående af kompetent læsning hvor læseren er i stand til flydende at foretage koordination af elementerne i ordgenkendelse og sprogforståelse. I denne sammenhæng er jeg især interesseret i sprogforståelsen som Scarborough deler op i følgende elementer:

- Baggrundsviden (fakta, koncepter etc.)
- ordforråd
- sprogstrukturer (syntaks, semantik, etc.)
- sproglig ræsonneren (verbal reasoning) (herunder blandt andet inferens og metaforer)
- viden om tekster og skriftsprog (literacy knowledge) (herunder blandt andet skriftsprogskonventioner og gener).

Strategier er væsentlige for læseforståelse

Hvor ordgenkendelsen hos den dygtige læser bliver stadigt mere automatiseret, bliver sprogforståelsen stadigt mere præget af brugen af strategier. Især påpejningen af at udviklingen af strategierne er omdrejningspunktet, er interessant. Det placerer brugen af strategierne som et overordnet element i forhold til de komponenter der indgår i sprogforståelsen. Jeg opfatter dette som en pointe der får indflydelse på undervisningen.

Også Bråten peger på læsestrategier og metakognition som en væsentlig faktor idet han henviser til blandt andet Ann Browns og Annemarie Sullivan Palincars forskning om elevernes metakognitive kompetence (Bråten (red.) 2007: 34 ff.). Hos Brown og Palincsar er strategibrugen ikke knyttet til komponenter i sprogforståelsen, som den er gengivet af Bråten, men er i højere grad knyttet til en mere generel metakognitiv fremgangsmåde som kan være med til at sikre forståelsen af en tekst.

Fremgangsmåden, som også gengives i adskillige bøger om læseundervisning i Danmark^b, går ud på at benytte de fire aktiviteter:

- at forudsige og stille forventninger til teksten
- at stille relevante spørgsmål til teksten
- at identificere og opklare vanskelige formuleringer og begreber
- at resumere teksten

Anvendelse af de fire aktiviteter gør læseren aktiv og mere bevidst om målet med læsningen, og den afslører hvis forståelsen ikke opnås. Aktiviteterne bruges ikke lineært, men kan drages ind flere gange i løbet af læsningens faser, før, under og efter læsningen. Det er mit indtryk at Brown og Palincars metakognitive fremgangsmåde har vundet rimeligt godt indpas i undervisningen i grundskolen. Jeg ser dette som en fordel som vil forbedre undervisningen. Imidlertid er det ikke tilstrækkeligt med en overordnet strategi for tekstlæsning. Det er også nødvendigt at læreren sætter rammer for elevernes arbejde med at udvikle strategier i forhold til selve sprogforståelsen sådan som Scarborough peger på. Jeg vil derfor i det følgende diskutere hvordan udvalgte komponenter i Scarboroughs beskrivelse af sprogforståelsen kan konkretiseres og hvordan der kan arbejdes med dem med henblik på at der udvikles strategier.

Viden om tekster og skriftsprog

Jeg har udvalgt komponenten *viden om tekster og skriftsprog* dels fordi den er meget omfattende, dels fordi den til tider tolkes temmelig snævert i det danske læseundervisningslandskab.

Skriftsprogskonventioner

Det er indlysende for de fleste undervisere at man må lære begynderlæserne en hel række skriftsprogskonventioner såsom læseretning og betegnelser for forskellige dele af bogen som forside, bagside, ryg. Også tekstens opdeling i bogstaver, ord, sætninger, afsnit og kapitler hører som andre lignende konventioner til det faste program. For de ældre elever som har alt dette under huden, er der dog stadig mange konventioner at lære. Her kunne nævnes fagbogens indretning som noget af det der må være fokus på.

Når man taler om at forstå en tekst og skabe sig strategier til at øge forståelsen, kunne et andet eksempel på vigtig viden være at man kan læse på forskellige *niveauer*.

Teksten kan læses *på linjerne* og forstås helt bogstaveligt, den kan læses og forstås sådan at man også forstår noget af det der kan tolkes ved at man læser *mellem linjerne*, og man kan forholde sig vurderende og kritisk til teksten og læse *bag linjerne*. Dette gælder både for den skønlitterære tekst og sagprosaeteksten. Det hører med til god læseforståelse at kende konventionen om læsning på forskellige niveauer og at have strategier til at udføre læsningen på de forskellige niveauer.

En forholdsvis ny konvention: Læseren kan selv vælge læseform

Kendskab til at man kan vælge læseform og derved lægge rammen for sin forståelse er ligeledes væsentlig viden. Man beslutter som læser selv formålet med læsningen. Både ud fra Bråtens definition på læseforståelse og ud fra receptionsorienterede litteraturteorier kan læseren selv vælge den måde teksten skal forstås på. Det betyder ikke at der kan argumenteres for en hvilken som helst forståelse, men at læseformen^c får indflydelse på den forståelse som gøres synlig ud af flere muligheder.

Læseformen sætter med andre ord ram-

mer for hvilken form for erkendelse man kan skabe ud fra teksten. Umiddelbart virker det indlysende at læse romanen fiktivt og nyhedsartiklen faktivt. Men det er en indsnævring af mulighederne hvis skønlitterære tekster udelukkende må læses fiktivt. Mange romaner vil kunne læses med udbytte ud fra begge læseformer. Den faktive læseform vil for eksempel være relevant hvis man vil undersøge hvordan historieopfattelsen er hos en række forfattere på et bestemt historisk tidspunkt. Eller hvis man vil finde ud af hvordan børn beskrives gennem forskellige tidsaldrer. Undersøgelser af interessefelter, ideologier og dominerende diskurser på forskellige tider og steder eller blandt forskellige grupperinger i samfundet vil efter min opfattelse ligeledes være eksempler på relevante faktive læsninger.

Nogle romaner har et univers som gør det svært at vælge den faktive læseform og samtidig få en acceptabel forståelse ud af læsningen. Der vil være for mange ting der stritter ud i alle retninger, mens andre romaner næsten lokker læseren til at vælge den faktive læseform fordi de foregår i et særdeles realistisk univers. Det er derfor interessant at undersøge om der faktisk er forskel på resultatet af de to former for læsning. Eksempelvis kan ungdomsromanen *Med ilden i ryggen* af Martin Pedersen med stort udbytte læses både ud fra en fiktionslæseform og en faktiv læseform. Netop denne roman er interessant at udsætte for de to læsninger fordi den fortælles i et særdeles realistisk regi, og man kunne måske derfor forvente at det ikke ville give den store forskel om man valgte den ene eller den anden læseform. Forskellen på de to læsninger er at læseren vil stille forskellige spørgsmål til teksten.

Spørger man i den faktive læsning hvilken del af virkeligheden *forfatteren* har valgt at bringe, får man det svar at han skildrer 2. verdenskrig som den opleves af en tysk flygtningedreng som havner i en dansk lejr. Denne selektion er der ikke mange danske forfattere der har sat fokus på. Det gør det nærliggende at spørge hvad forfatterens motiv mon kan være. Og netop dette spørgsmål giver tankevækkende svar. Diskussionen af den ideologi der ligger bag, er heller

ikke kedelig. Endelig kunne man som det sidste spørgsmål i den faktive læseform af romanen spørge om det er en sand eller falsk gengivelse af virkeligheden. Man kunne altså forholde sig vurderende til udsagnet som man har læst det.

Passer det at danskere behandlede tyske flygtninge på den måde?

Læser man derimod romanen ud fra den faktive læseform, bliver det interessant at spørge hvordan reglerne er i netop dette faktive univers og hvad der karakteriserer det. Og det bliver helt centralt at finde ud af hvem *fortælleren* eller *fortællerne* er og hvad de fortæller. Ønsker man at forholde sig vurderende til teksten, må man spørge om de ting der sker, virker sandsynlige inden for rammerne af det univers der er skabt. Det kan være med til at bestemme om man synes at romanen har kvalitet.

Afprøvet sammen med et hold lærerstuderende viste det sig at der var forskel på de svar der kom ud af de to læsninger, og på de perspektiveringer det var relevant at foretage efter endt læsning.

Man kunne spørge om det nu ikke er mere legitimt at læse romaner ud fra en fiktiv læseform end at læse dem faktivt. Ud fra en læseforståelsessammenhæng må jeg svare nej til det spørgsmål. Når vi netop ønsker at eleverne tilegner sig strategier i forhold til deres læsning, må de også være bevidste om værdien af at vælge læseform så de vælger bevidst i forhold til et læseformål. Også ud fra et senere brugsaspekt vil det være ønskværdigt at kunne vælge frit ud fra relevante kriterier. Både for at kunne læse på forskellige niveauer og for at kunne vælge læseform kræves et solidt fundament af sprogforståelse som den er specificeret i Scarboroughs model.

Viden om genrer er nyttig

Ovenfor har jeg blandt mange mulige skriftsprogskonventioner valgt at uddybe læseformerne fordi det har afgørende betydning for forståelsen hvilke spørgsmål man stiller til teksten.

Vender man blikket mod undervisningslokalerne er det åbenlyst at der i Danmark er blevet arbejdet intenst med genrer gennem hele skoleforløbet i de senere år. Det er efter min opfattelse et godt skridt på vejen mod bedre læseforståelse at eleverne arbejder med forskellige genrer

form, indhold og karakteristiske træk. Det giver dem mulighed for at have relevante forventninger til teksten og gør derved forståelsen lettere.

Novellegeneren som eksempel

Det bliver for eksempel lettere at forstå en klassisk opbygget novelle når man ved at der er to skæringspunkter i den. Det første udgør et brud med den orden der hersker i begyndelsen af novellen, og det næste er et vendepunkt som så at sige kommunikerer med det første og giver svaret på hvilken ny orden der skabes efter at der er bragt uro i den bestående orden. Med den viden kan læseren foretage en tolkning som kan samles i

Nogle faglige genrer som eksempel

Også viden om faglige genrer indhold, form og karakteristiske træk fremmer læsningen. Det er for eksempel nyttig viden at mange artikler er opbygget over strukturen, hvem, hvad, hvor, hvornår, hvorfor plus eventuelt et par hv-ord mere. Det giver overblik over artiklens indhold og fremmer forståelsen. Et andet eksempel på nyttig viden om teksters struktur er kendskab til den argumenterende genres opbygning i påstande og belæg kan på samme måde bevirke at man får styr på hvad det er læserbrevsskribenten hævder, og om der er hold i det.



en pointe – et udsagn om tilværelsen. Man må altså gå et spadestik dybere i arbejdet med genrer end blot at fokusere på nogle få karakteristiske træk som at novellen er en kort, enstrengt fortælling med få personer. Også i arbejdet med moderne noveller der er bygget op over helt andre strukturer, vil den klassiske model være nyttig viden fordi netop de steder hvor der brydes med traditionen, måske er særlig betydningsfulde for en tolkning.

Genrebestemmelse ud fra kriterier

Med afsæt i disse få eksempler vil jeg således hævde at det vil øge kvaliteten af læseforståelsen hvis der arbejdes med genrer på en måde så man for hver genre integrerer viden om indhold, form og karakteristiske træk og ikke fristes til blot at fremdrage et af områderne. Som en udfoldelse af dette kunne man kigge nærmere på fjernsynets serie om *Bamse og Kylling* og spørge sig selv om den kan kategoriseres som en fabel. Tænker man

udelukkende på det *karakteristiske træk* som de fleste vil nævne når der tales om fabler, nemlig at de agerende er talende dyr, burde det være en fabel. Dyrene i fablerne eksponerer sædvanligvis en karakteregenskab som normalt knyttes til mennesker, og selv om Bamse vel nok repræsenterer at "vi skal være gode ved hinanden", kan man vel dårligt sige at han er eksponent for en bestemt karakteregenskab. Undersøger man det næste kriterium og kigger på *formen*, er fabeln hyppigst en kort pointeret fortælling på vers eller i prosa. Det kniber lidt for den endeløse serie om *Bamse og kylling* at leve op til dette kriterium. Men hvis man ser på den enkelte episode, ville nogle måske hævde at det gik an. Imidlertid falder serien helt igennem som fabel når man inddrager det tredje kriterium og undersøger *indholdet*. Det er kendetegnende for fablens indhold at det er valgt ud fra en *hensigt* – en didaktisk hensigt^d. Der er noget man kan lære af fabeln. Fortællingen må opfattes metaforisk, og der lægges derfor op til at der foretages en tolkning. Så vidt kan man ikke gå med hensyn til fjernsynsserien om Bamse og Kylling.

Påvirker denne genre-gymnastik så læseforståelsen? Ja, det vil jeg mene. Indsigt i de tre nævnte kriterier for genrebestemmelse vil kunne føre til relevante forventninger til teksten i samspil med bevidste valg af læsestrategier og bevidste valg af læseformer. Det sidste vil igen betyde at der stilles forskellige spørgsmål til teksten.

Vælger man det helt legitime læseformål at læse fabeln for underholdningens skyld, afmonterer man såvel den fiktive som den faktive læseform og kan hengive sig til blot at nyde dyrenes legen kispus med hinanden. Dermed fraskriver man sig den dybere fortolkning, og der er tale om et andet forståelsesniveau.

Men genrer er ikke alt

Ovenfor har jeg trukket nogle linjer fra viden om genrer til læseforståelse. De forskellige kriterier der findes for inddeling af genrer og de mange blandingsformer af genrer rokker ikke ved at viden om genrer kvalificerer læseforståelsen. Her er det blot vigtigt at understrege at viden om genrer ikke er den eneste væsentlige viden om tekster når vi taler om læseforståelse.

Fortælling anskuet som regulering og tildeling af viden sætter fortællere i fokus

Holder vi os inden for den fiktive læseform, vil viden om fortællere eksempelvis være helt central. Hvis man, som jeg, betragter den fremadskridende fortælling som en regulering og tildeling af viden, bliver det vældig interessant for tolkning og forståelse at finde ud af hvem der forsyner læseren med denne viden⁶. Er det en af *personerne* i fortællingen – som måske kun har adgang til et begrænset udsnit af den viden som er vigtig for at forstå en sammenhæng? Er det en *fortæller* som er anbragt i fortællingen i kød og blod som måske har adgang til viden om personerne som de ikke selv har? Eller er det endelig en fortæller som blot kan forstås som en instans i teksten, den instans som trækker i alle trådene, men som ikke selv er til stede som person? Er det den sidstnævnte form for fortæller har han i princippet adgang til al viden, og det interessante er så hvordan og hvornår han videregiver den. Troværdigheden af den viden læseren bliver tildelt, vil være forskellig afhængigt af hvem den kommer fra, og læserens mulighed for at fravriste fortællingen viden vil afhænge af om han har kendskab til alle de måder viden kan komme til udtryk på i en fortælling. Med Louis Jensens ungdomsroman *Nøgen* som eksempel viser der sig et komplekst væv af fortælleinstanser. Peter på 14 år er *person* i en fortælling som Peter på 25 år fortæller. Peter på 25 år er altså *fortæller* i kød og blod, eksplicit fortæller, i romanen. Han ved alt om sig selv som 14-årig, kender handlinger, tanker og færden. Imidlertid er der en tredje fortællerinstans i bogen, den implicite fortæller som ikke findes som person i bogen, men som er den instans der har viden om både Peter på 14 og Peter på 25. Han giver læseren viden om Peter på 25, også viden som Peter ikke selv fortæller. Især gennem intertekstuelle henvisninger fortæller den implicite fortæller historien om den livsvigtige udvikling som den 25-årige gennemgår.

Den viden, læseren har om de forskellige fortælleinstanser, får betydning for læseforståelse og de tolkninger der kan foretages. Er man netop så dreven at man kan analysere sig frem til hvad

personen Peter på 14 udtrykker, får man én historie ud af sin læsning. Den vil ikke være særlig sammenhængende – nærmest episodisk. Ved man mere, kan man måske identificere fortælleren Peter på 25 og følge de oplysninger som han kommer med. Så kan man foretage en kapabel tolkning som vil tegne en historie om hvordan den 14-årige Peter kommer igennem en frygtelig hændelse i sit liv. Kan man bruge sin viden også om at der er implicite fortællere, kan man skabe historien om Peter på 25 i lyset af hans fortælling om Peter på 14. Det er tre meget forskellige historier der kommer ud af det. Ingen af dem er forkerte, men tolkningerne er foretaget på tre forskellige niveauer. Den første er i min læsning forvirret og fragmentarisk, den næste ret grum og den sidste decideret smuk.

Der kunne peges på en række af andre konkrete felter af viden, som der kunne arbejdes med, både inden for området *Viden om tekster og skriftsprog* og inden for de øvrige områder som Scarborough har sat op, imidlertid vil jeg af hensyn til artiklens omfang og afgrænsning vende mig mod området *Sproglig ræsonneren* som skiller sig ud fra de andre. Hvor de andre områder drejer sig om en viden på forskellige felter, er der her tale om noget processuelt.

Sproglig ræsonneren

Når man går ind i en proces hvor man sammenholder det, der helt konkret står i teksten, med sin baggrundsviden, sit ordkendskab, sin viden om sproglige strukturer (syntaks, semantik, pragmatik) samt viden om tekster og skriftsprog, opnår man en dybere forståelse af teksten. Det er her det ræsonnerende kommer ind. Sproglig ræsonneren vil således være omdrejningspunktet for at kunne skabe sammenhæng i teksten – foretage inferens⁷. Carsten Elbro skriver at det ikke er klart om det hjælper at undervise elever direkte i at drage logiske slutninger (Elbro 2006:190), men at det fremmer læseforståelsen hvis eleverne aktivt udnytter deres forhåndsviden. Begrebet forhåndsviden er ikke entydigt defineret hos Elbro, men af eksempler i afsnittet ser det ud til at der fortrinsvis tænkes på viden om verden – altså det der hos

Scarborough kaldes baggrundsviden. Det er min opfattelse at sproglig ræsonneren må inddrage alle de ovenfor nævnte vidensfelter og således omfatte både viden om verden og alle de felter som knytter sig helt tæt til sproglig viden. Jeg finder det ligeledes vigtigt at eleverne aktivt *udnytter* den viden de har.

De skal have viden på tre niveauer:

- deklarativ viden – viden om begreber, fakta, strategier ...
- procedural viden – viden om hvordan man udnytter den deklarative viden
- konditional viden – viden om hvilken slags viden der er relevant til forskellige formål

Det betyder at læreren må arbejde med viden om sprogforståelse på en måde der sætter eleverne i stand til at vide *hvad* de kan inddrage, *hvordan* de kan gøre det og *hvornår* de skal gøre det. Magter de alle tre trin, kan de arbejde med deres viden som strategier.

Viden om intertekstualitet brugt i sproglig ræsonneren – et eksempel

Man kan helt enkelt forstå intertekstualitet som det fænomen at tekster er i dialog med hinanden. Referencer til allerede skrevne tekster som optræder i en tekst, kan tilføre den nye tekst en betydning som rækker ud over den oprindelige fordi referencen nu indgår i en ny kontekst.

Jeg vil holde mig til Louis Jensens roman *Nøgen* som også er god til eksemplificere betydningen af intertekstualitet. I min tolkning er det helt centralt i den roman at få øje på den rolle biblens Første Korintherbrev, kapitel 13, spiller. I lettere omskrevet form har Louis Jensen tidligt i romanen indskrevet den passage fra Korintherbrevet som mange kender. Passagen om at kærligheden aldrig ophører, at så længe vi ikke har kærligheden, erkender vi stykkevis og delt og forstår ikke sammenhængen. Vi ser i et spejl, i en gåde. Men når det fuldkomne kommer – jeg forstår det som kærligheden – så ser vi ansigt til ansigt og (er)kender fuldt ud. Kapitel 13 slutter med: *Så bliver da tro, håb og kærlighed disse tre; men størst af dem er kærligheden.*

Den sproglige ræsonneren bliver hos den opmærksomme læser vækket af en række passager som vækker undren. En

beskrivelse af den gådefulde pige Vil som beskrives særdeles fragmenteret, meget stykkevis, først kun et glimt i et spejl, derefter i stadig mere sammenhængende bidder for til sidst at fremstå nøgen og hel, ansigt til ansigt med fortælleren. Ræsonnementerne må tage afsæt i undren, i spørgsmål, og betydningen får kontur når enkeltdele sættes sammen. Den trænedede læser vil foretage disse ræsonnementer som en indre, måske ubevidst, dialog, men eleven vil have brug for at gøre dialogen ydre. Han vil have brug for at have kammerater at stille spørgsmål sammen med, at tænke højt sammen med.

Eksemplet med intertekstualiteten hører til i den mere komplicerede ende og er her taget med fordi det kan give en spændende dimension i læseforståelsen for de ældste elever. Men også langt enklere forhold som at finde ud af hvordan koblingerne i en tekst skal forstås for at få den til at give mening, kunne være et udmærket eksempel på forhold som kræver sproglig ræsonneren.

Konsekvenser for undervisningen i læseforståelse

Vægten på at udvikle hvert af vidensfelterne så elevens viden kan bruges som strategier, og ønsket om at arbejde ræsonnerende får konsekvenser for den måde undervisningen tilrettelægges på. Det sætter elevernes processer i fokus, og det betyder at der skal være tid til at eleverne arbejder med processerne. Hele evalueringsbilledet vil også se anderledes ud. Læreren må have mulighed for at iagttage og gå i dialog med eleverne under processen både for at kunne støtte de hensigtsmæssige processer og finde ud af hvad der sker hvis kæden hopper af. Man kan ikke nøjes med at forholde sig til *resultater* af læsningen, men må have mulighed for at arbejde procesorienteret med den. Dialog bliver et nøgleord.

Læreren må ikke alene fortsætte det grundige arbejde med at konkretisere og kvalificere indholdet i undervisningen i læseforståelse, men må også spørge sig selv om der er grund til at revidere samarbejds- og arbejdsformer i klassen for at give rum til ræsonneren og proces, til eksperimenteren, undersøgelse og dialog.

En af de store udfordringer for læreren er at skabe undervisnings- og lærings-situationer hvor omdrejningspunktet er elevernes undren og spørgsmål sat i spil med og i gang af faglige begreber og faglig viden.

Noter

- a Se f.eks. Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Læsning i folkeskolen*, PISA-undersøgelserne fra 2000 og 2003.
- b Se f.eks. Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal: 195-96. Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag: 80 ff.
- c For yderligere fordybelse ang. læseformer, se Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion*. Akademisk Forlag
- d Jf. Handesten, Lars (1994): *Sæt litteraturen er til – om genre, fortolkning og litteraturpædagogik*. Danmarks Lærershøjskole.
- e Er man særlig interesseret i at læse mere om forskellige fortællerniveauer og litteraturløselser, kan man evt. læse mere i Poulsen, Lene Herholdt (2002): *Litterær reception i en hyperkompleks sammenhæng. Tolkning i et spil mellem tekst, kontekst og narration*. Danmarks Pædagogiske Universitet. (Til udlån på Danmarks pædagogiske bibliotek.)
- f Foretage inferens: At drage logiske slutninger om betydning på baggrund af de informationer der står direkte i teksten.

Litteratur

- Bråten, Ivar (red.) (2007): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapsamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag Oslo
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Læsning i folkeskolen*
- Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseprocesser i Læsning og læseundervisning*. Gyldendal 2. udgave
- Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag
- Handesten, Lars (1994): *Sæt litteraturen er til – om genre, fortolkning og litteraturpædagogik*. Danmarks Lærershøjskole
- Jensen, Louis (1995): *Nøgen*. Gyldendal
- Petersen, Martin (1999): *Med ilden i ryggen*. Høst & Søn
- Poulsen, Lene Herholdt (2002): *Litterær reception i en hyperkompleks sammenhæng. Tolkning i et spil mellem tekst, kontekst og narration*. Danmarks Pædagogiske Universitet. (Til udlån på Danmarks pædagogiske

beskrivelse af den gådefulde pige Vil som beskrives særdeles fragmenteret, meget stykkevis, først kun et glimt i et spejl, derefter i stadig mere sammenhængende bidder for til sidst at fremstå nøgen og hel, ansigt til ansigt med fortælleren. Ræsonnementerne må tage afsæt i undren, i spørgsmål, og betydningen får kontur når enkeltdele sættes sammen. Den trænedede læser vil foretage disse ræsonnementer som en indre, måske ubevidst, dialog, men eleven vil have brug for at gøre dialogen ydre. Han vil have brug for at have kammerater at stille spørgsmål sammen med, at tænke højt sammen med.

Eksemplet med intertekstualiteten hører til i den mere komplicerede ende og er her taget med fordi det kan give en spændende dimension i læseforståelsen for de ældste elever. Men også langt enklere forhold som at finde ud af hvordan koblingerne i en tekst skal forstås for at få den til at give mening, kunne være et udmærket eksempel på forhold som kræver sproglig ræsonneren.

Konsekvenser for undervisningen i læseforståelse

Vægten på at udvikle hvert af vidensfelterne så elevens viden kan bruges som strategier, og ønsket om at arbejde ræsonnerende får konsekvenser for den måde undervisningen tilrettelægges på. Det sætter elevernes processer i fokus, og det betyder at der skal være tid til at eleverne arbejder med processerne. Hele evalueringsbilledet vil også se anderledes ud. Læreren må have mulighed for at iagttage og gå i dialog med eleverne under processen både for at kunne støtte de hensigtsmæssige processer og finde ud af hvad der sker hvis kæden hopper af. Man kan ikke nøjes med at forholde sig til *resultater* af læsningen, men må have mulighed for at arbejde procesorienteret med den. Dialog bliver et nøgleord.

Læreren må ikke alene fortsætte det grundige arbejde med at konkretisere og kvalificere indholdet i undervisningen i læseforståelse, men må også spørge sig selv om der er grund til at revidere samarbejds- og arbejdsformer i klassen for at give rum til ræsonneren og proces, til eksperimenteren, undersøgelse og dialog.

En af de store udfordringer for læreren er at skabe undervisnings- og læringsituationer hvor omdrejningspunktet er elevernes undren og spørgsmål sat i spil med og i gang af faglige begreber og faglig viden.

Noter

- a Se f.eks. Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Læsning i folkeskolen*, PISA-undersøgelserne fra 2000 og 2003.
- b Se f.eks. Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal: 195-96. Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag: 80 ff.
- c For yderligere fordybelse ang. læseformer, se Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion*. Akademisk Forlag
- d Jf. Handesten, Lars (1994): *Sæt litteraturen er til – om genre, fortolkning og litteraturpædagogik*. Danmarks Lærerhøjskole.
- e Er man særlig interesseret i at læse mere om forskellige fortællerniveauer og litteraturløsningsstrategier, kan man evt. læse mere i Poulsen, Lene Herholdt (2002): *Litterær reception i en hyperkompleks sammenhæng. Tolkning i et spil mellem tekst, kontekst og narration*. Danmarks Pædagogiske Universitet. (Til udlån på Danmarks pædagogiske bibliotek.)
- f Foretage inferens: At drage logiske slutninger om betydning på baggrund af de informationer der står direkte i teksten.

Litteratur

- Bråten, Ivar (red.) (2007): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapsamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag Oslo
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Læsning i folkeskolen*
- Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseprocesser i Læsning og læseundervisning*. Gyldendal 2. udgave
- Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag
- Handesten, Lars (1994): *Sæt litteraturen er til – om genre, fortolkning og litteraturpædagogik*. Danmarks Lærerhøjskole
- Jensen, Louis (1995): *Nøgen*. Gyldendal
- Petersen, Martin (1999): *Med ilden i ryggen*. Høst & Søn
- Poulsen, Lene Herholdt (2002): *Litterær reception i en hyperkompleks sammenhæng. Tolkning i et spil mellem tekst, kontekst og narration*. Danmarks Pædagogiske Universitet. (Til udlån på Danmarks pædagogiske

Sprogtilegnelse på pædagog- og læreruddannelserne: undersøgelse af danskundervisernes kompetencer inden for børns sprogtilegnelse

Af Trine Krogh,
Skolekonsulent, Glostrup Kommune

Hans Månsson,
Lektor, Kompetenceenheden for Logopædi, CVU Storkøbenhavn

Dorthe Bleses,
Centerleder, lektor, ph.d., Center for Børnesprog, Syddansk Universitet

I foråret 2007 gennemførte Nationalt Videncenter for Læsning en spørgeskemaundersøgelse af danskundervisernes kompetencer inden for sprogtilegnelse på pædagog- og læreruddannelserne, dvs. på et tidspunkt hvor den 'gamle' bekendtgørelse endnu blev praktiseret, og hvor området 'børns sprogtilegnelse' ikke havde en markant rolle. Resultatet af undersøgelsen viser, at kun en lille procent af de undervisere, der underviser kommende pædagoger og lærere inden for sprogtilegnelse, selv har modtaget formel undervisning inden for de grundlæggende områder relateret til børns sprogtilegnelse som undersøgelsen spørger ind til. Undersøgelsen dokumenterer derfor et stort behov for efteruddannelse af seminarieundervisere inden for børns sprogtilegnelse, hvis en af intentionerne med indførelse af nye bekendtgørelser for professionsuddannelserne til pædagog og lærer, nemlig styrkelse af området 'børns sprogtilegnelse', skal kunne realiseres. Yderligere peger undersøgelsen indirekte på efteruddannelsesbehovet blandt de pædagoger og lærere, som på nuværende tidspunkt arbejder i dagtilbud eller inden for skoleområdet og er uddannet efter den gamle bekendtgørelse, ud fra den antagelse at deres faglige niveau på området også er bestemt af den undervisning, som de har modtaget under deres uddannelse. Skal de nye tiltag inden for dagtilbud og indskolingen, der vedrører styrkelsen af børns sprog, sikres størst mulig gennemslagskraft, er det nødvendigt med en massiv efteruddannelsesindsats.

Introduktion

I 1991 gennemførtes en international undersøgelse af børns læsefærdigheder, der sendte chokbølger gennem det danske skolevæsen. Danske elever i 3. klasse læste mærkbart ringere end elever i samme aldersgruppe i de lande, vi normalt sammenligner os med. Ud af 27 lande, var det kun elever fra Trinidad, Tobago, Indonesien og Venezuela, der havde en lavere score end de danske elever.^a Set i lyset af, at der blev ofret væsentligt flere ressourcer til uddannelse af børn i Danmark, gav undersøgelsen startskuddet til overvejelser med hensyn til mål og metoder i det danske skolevæsen. I OECD's PISA 2000-undersøgelse, som har til formål at afdække, hvor godt unge mennesker i 15-16-årsalderen er rustet til at møde videnssamfundets udfordringer, fik de danske skoleelever en 16. plads i læsefærdighed. I undersøgelsen deltog 30 OECD-lande. Undersøgelsen viste, at 18 % af de danske 15-årige havde vanskeligheder ved at

anvende deres læsning som et redskab til videre uddannelse.^b I den efterfølgende PISA-undersøgelse fra 2003 er danske unge fortsat på en 16. plads i læsning, og denne gang blev det slået fast, at 17 % af de danske unge har funktionelle læsevanskeligheder.^c

Undersøgelserne har medført stor politisk og pædagogisk bevågenhed på læseområdet. Med virkning fra skoleåret 2006/2007 er der blevet indført obligatoriske test i folkeskolen, der er gennemført mange lokale læseprojekter eksempelvis Læseløftet inspireret af Reading Recovery og senest – som en opkvalificering af lærernes kompetencer – er det fra august 2007 blevet indført, at alle skoler skal råde over en læsevejleder.^d Også dagtilbudsområdet har mærket de nye strømninger. I takt med det øgede fokus på læsning er der også kommet et øget fokus på aktiviteter for små børn, der støtter den senere læseudvikling. I 2004

vedtog Folketinget, at alle dagtilbud skal udarbejde pædagogiske læreplaner.^e Hensigten er at dokumentere de 0-6-åriges læring og udvikling. Læreplanernes konkrete udformning er op til de enkelte dagtilbud, men det er et krav, at de forholder sig til seks hovedtemaer, hvoraf sprog er det ene. I forlængelse af de allerede eksisterende pædagogiske læreplaner har regeringen indført, som led i den nye Lov om Dagtilbud (vedtaget maj 2007), at landets kommuner skal tilbyde en sprogvurdering af alle 3-årige børn, og der er lagt op til, at denne sprogvurdering foretages af personalet i dagtilbuddene.^f Formålet med sprogvurderingen er dobbelt. For det første skal sprogvurderingen hjælpe personalet i dagtilbuddene til så hurtigt (og effektivt) som muligt at identificere de børn, som har behov for ekstra støtte for at udvikle et alderssvarende sprog. Forskning har nemlig vist, at sprogudvikling er en stærk indikator på et barns generelle udvikling

og kognitive evner, og er relateret til skolemæssig succes, ikke mindst i relation til læsning, og at børn med sproglige problemer er i risikozone for at få indlæringsproblemer i skolen (se også anbefalinger i Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning⁹ samt Skolestartsudvalgets rapport^h). For det andet skal sproguddannelsen give personalet et redskab til at tilrettelægge en mere læringsdifferentieret indsats i dagtilbuddene. Personalet skal altså være i stand til at afdække vanskeligheder og sætte ind med en indsats, hvor det må være nødvendigt.

De nye tiltag på dagtilbudsområdet kan ses som et rolleskift for pædagogerne, hvor den vante omsorgsrolle, der traditionelt forbindes med pædagogfaget, udvides til også at omfatte tilrettelæggelsen af aktiviteter, der har læringsfremmende formål. De nye forventninger ses også afspejlet i uddannelsesbekendtgørelserne for de nye pædagog- og læreruddannelser. I januar 2007 trådte en ny lov i kraft om uddannelse til professionsbachelor indenfor henholdsvis pædagog- og lærer. I forbindelse hermed er danskfaget – og hermed også undervisning i barnets sprogtilegnelse – blevet opprioriteret på begge uddannelser.

På den nye pædagoguddannelse er der som en nyskabelse indført centrale kundskabs- og færdighedsområder. Tidligere indeholdt bekendtgørelsen overordnede retningslinjer, men det var i høj grad op til det enkelte seminarium selv at definere, hvilke dele af danskfaget, man anså for vigtige at undervise i. Antallet af obligatoriske fag er nu reduceret til tre, hvoraf 'Dansk, kultur og kommunikation' er det ene. En af hensigterne med det nye danskfag er *at give den færdiguddannede bedre forudsætninger for at bidrage til børns sproglige udvikling, herunder den sproglige udvikling hos tosprogede børn.*

ⁱ Fra lovgivningsside forventes det med andre ord, at pædagogerne gennem deres uddannelse fremover rustes til at være aktive medspillere i forbindelse med understøttelsen af børns sprogtilegnelse. For læreruddannelsen gælder, at linjefaget 'Dansk', i modsætning til tidligere, er aldersspecifiseret mod henholdsvis skolens begynder- og mellemtrin samt

mellem- og sluttrin. Danskfagets omfang er øget fra 0.7 årsværk til 1.2 årsværk og tager man begge aldersspecificeringer i dansk med, udgør linjefaget 1.8 årsværk. Fagets opdeling i begynder- og sluttrin betyder, at underviserne på de små klassetrin får mulighed for langt mere fordybelse i læseteorier.^j

Med det store fokus på den tidlige sprogtilegnelse og opprioriteringen af barnets sprogtilegnelse i de nye pædagog- og læreruddannelser er det naturligt og nødvendigt at stille spørgsmålet om, hvorvidt underviserne på CVU'erne er fagligt klædt på til at undervise nye pædagoger og lærere i børns sprogtilegnelse på en måde, der lever op til kravene i de nye uddannelser og til de nye forventninger til den pædagogiske praksis. Dette er altafgørende i forhold til at sikre, at indsatsen slår igennem.

For at undersøge dette igangsatte Nationalt Videncenter for Læsning i foråret 2007 en spørgeskemaundersøgelse til kortlægning af sprogtilegnelseperspektivet på pædagog- og læreruddannelsene, dvs. undersøgelsen blev sat i gang på et tidspunkt, hvor de nye uddannelsesbekendtgørelser endnu ikke var trådt i kraft. Undersøgelsen fokuserer på, hvilke kvalifikationer danskunderviserne på landets CVU'er har indenfor sprogtilegnelse, og hvor meget der hidtil er blevet undervist i små børns sprogtilegnelse og i sprogtilegnelse i relation til den senere læse- og skriveudvikling. Der er altså tale om en afdækning af underviserkompetencerne på CVU'erne og dermed samtidig også en indirekte afdækning af kompetencerne hos pædagoger og lærere, der på nuværende tidspunkt arbejder i praksis, da man til en vis udstrækning kan forvente, at deres faglige niveau på området også er bestemt af den undervisning, som de har modtaget under deres uddannelse.

For at afdække dette har vi gennemført en spørgeskemaundersøgelse, hvor alle danskklærere på landets CVU'er er blevet inviteret til at deltage. I denne artikel beskrives hovedresultaterne af spørgeskemaundersøgelsen (for mere detaljeret information om spørgeskemaundersøgelsen, se Krogh,

Månsson & Bleses, 2007^k). I undersøgelsen afdækkes, hvordan og hvor meget den enkelte underviser hidtil har prioriteret området, ligesom den enkelte undervisers uddannelsesmæssige baggrund er afdækket med henblik på at finde ud af, hvilke typer efteruddannelseskurser, der er brug for på området.

Spørgeskemaundersøgelsen Opbygningen af spørgeskemaet

Spørgeskemaet er inddelt i fire hovedgrupper med spørgsmål rettet mod personlige oplysninger (som køn, alder m.m.), uddannelsesmæssig baggrund, praksis samt behov for efteruddannelse. De personlige oplysninger er anonymiseret i undersøgelsen. De uddannelsesmæssige spørgsmål drejer sig om, hvilken grunduddannelse underviseren har taget, hvilket er motiveret af et ønske om at danne et overordnet billede af uddannelsesniveaut blandt danskundervisere på pædagog- og læreruddannelserne. Dernæst er der stillet spørgsmål til, hvilke elementer i børns sproglige udvikling underviseren selv er blevet undervist i på en lang eller mellemlang uddannelse. 'Undervist i' defineres således, at det har været en del af pensum. Vi har ikke spurgt til undervisningens omfang, da vi ikke mener, det er realistisk at forvente brugbare svar. Et positivt svar kan derfor både dække over et længere kursus og få lektioners gennemgang af et bestemt aspekt af barnets sprogtilegnelse. Efterfølgende spørges til underviserens praksis, dvs. om vedkommende tidligere har undervist i de allerede nævnte aspekter af børns sprogtilegnelse. Endelig ønsker vi svar på, om underviseren forventer at komme til at undervise i disse emner i forbindelse med undervisningen efter de nye bekendtgørelser. Til sidst spørger vi til, hvilke delområder indenfor børns sprogtilegnelse underviseren ønsker efteruddannelse indenfor.

De områder/aspekter af børns sproglige udvikling, der fokuseres på i spørgeskemaundersøgelsen, er bredt formulerede (af hensyn til sammenligneligheden på tværs af undervisere), og vægter de områder, som nye tiltag i særlig høj grad stiller krav til viden om. Områderne er:

- Forudsætninger for sproglig udvikling

- Sproglig udvikling hos børn 0-6 år
- Tosprogede børns sproglige udvikling
- Redskaber til beskrivelse/vurdering af børns sproglige udvikling
- Evaluering af og dokumentation af børns sproglige udvikling
- Udviklingspsykologi
- Sprogets forside (grammatik, syntaks, fonologi ...)
- Sprogets betydning for læseudvikling

Størstedelen af spørgsmålene er rettet mod sproglige, tilegnelsesmæssige og sprogpsykologiske aspekter af sprogtilegnelsen, og omfatter udviklingspsykologi, forudsætninger for sproglig udvikling, sprogets forside, sproglig udvikling hos børn fra 0-6 år samt tosprogede børns sprogtilegnelse. Hvorfor der netop er lagt vægt på at undersøge danskunderviserens kompetencer inden for disse områder skyldes, at de er vigtige at have kendskab til, for at forstå centrale processer i børns sproglige udvikling og de forskellige faktorer, der påvirker barnets sprogtilegnelse. Dermed udgør viden om netop disse områder et afgørende grundlag for al sprogarbejde og er derfor væsentligt stof at undervise i. To spørgsmål omhandler redskaber til beskrivelse og vurdering af børns sprogtilegnelse samt evaluering og dokumentation af sprogarbejdet. Disse elementer er nødvendige for at kunne undervise i, hvordan man fx observerer og vurderer børns sproglige udvikling på en valid måde, hvilket det øgede fokus på test og sprogvurderinger både i dagtilbuddet og i skolen stiller krav om. Et enkelt spørgsmål omhandler viden om sammenhængen mellem børns sproglige udvikling og senere opståede læsevanskeligheder. Dette område er relevant at undervise i på begge uddannelser, fordi det understøtter det øgede fokus på sproglig udvikling hos børn og sammenhængen mellem sprogarbejdet i dagtilbud og i skolen.

Gennemførelse af undersøgelsen

For at afdække underviserens forudsætninger sendte vi via e-mail et spørgeskema ud til alle, som var angivet som danskundervisere på CVU'ernes hjemmesider. Spørgeskemaet blev sendt til 253 personer. Af disse er 77 ansat på et pædagogseminarium og 176 på et lærerseminarium.

49 % af danskunderviserne (38 personer) på pædagogseminarierne og 51 % af danskunderviserne på lærerseminarierne (91 personer) besvarede spørgeskemaet. Geografisk er spredningen af besvarelser jævnt fordelt over hele landet. Danskundervisere fra 23 pædagogseminarier (ud af 33, svarende til 70% af pædagogseminarierne) og 19 lærerseminarier (ud af 20, svarende til 90% lærerseminarierne) har besvaret spørgeskemaet. 63 % af besvarelserne fra pædagogseminarierne er fra kvinder, mens dette gælder for 71 % af besvarelserne fra lærerseminarierne.

Vi har ikke gennemført en egentlig bortfaldsanalyse for at dokumentere, hvorfor halvdelen af den adspurgte gruppe ikke har udfyldt spørgeskemaet. Spontane reaktioner peger på arbejdspress, sygdom og orlov som nogle af årsagerne til frafaldet. I to tilfælde skyldes frafaldet, at underviserne valgte at lade en enkelt repræsentant fra CVU'et besvare under-

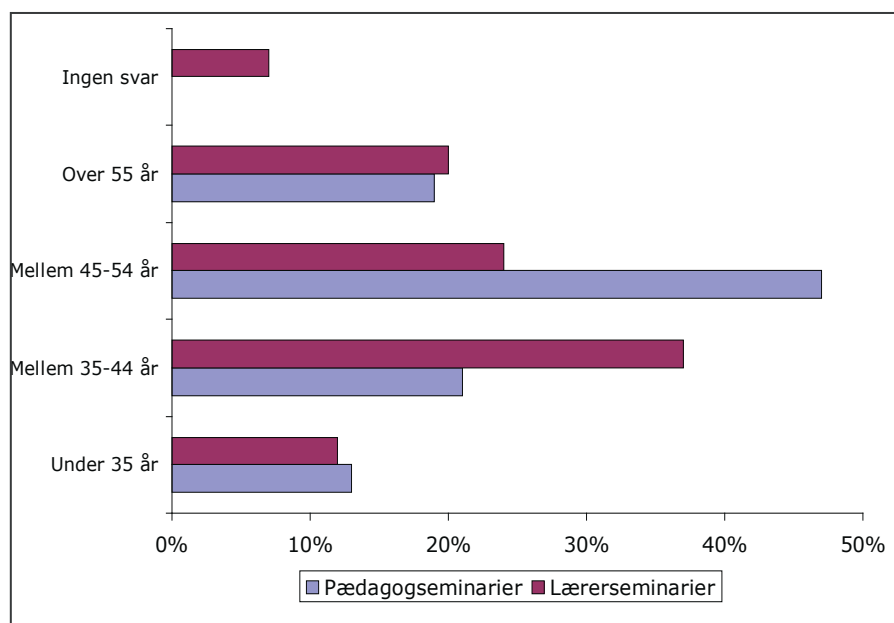
som har besvaret spørgeskemaet. I fortolkningen af svarerne, skal man være opmærksom på, at underviserne gerne har måtte sætte flere kryds i forbindelse med langt de fleste spørgsmål.

I det følgende vil vi gennemgå hovedresultaterne inden for hver af de fire grupper af spørgsmål.

Resultater

Alders- og kønsfordelingen blandt danskundervisere på pædagog- og lærerseminarierne

I Figur 1 ses aldersfordelingen blandt de danskundervisere på pædagog- og lærerseminarierne, der har besvaret spørgeskemaet. Som det fremgår af figuren, er halvdelen af underviserne på pædagogseminarierne mellem 45-54 år, hvor aldersspredningen fordeler sig mere jævnt på lærerseminarierne. Her er omkring en fjerdedel mellem 45-54 år.



Figur 1: Aldersfordeling blandt danskundervisere på pædagog- og lærerseminarier

søgelsen på vegne af alle (se også Krogh, Månsson & Bleses, 2007), dvs. i realiteten dækker besvarelserne formentligt mere end halvdelen af danskunderviserne. Uagtet dette giver svarprocenten en usikkerhed omkring, hvor repræsentativ undersøgelsen er (se Diskussion).

Vi har opdelt svarene i to kategorier alt efter, om det er undervisere på pædagogseminarier eller på lærerseminarier,

Med hensyn til kønsfordelingen blandt besvarelserne er der flere kvinder end mænd, der underviser i dansk på landets seminarier. På pædagogseminarierne er 61% af danskunderviserne kvinder og på lærerseminarierne er 57% kvinder.

Underviserens uddannelsesbaggrund

Figur 2 viser fordelingen af uddannelsesmæssig baggrund hos danskundervisere på henholdsvis pædagog- og lære-

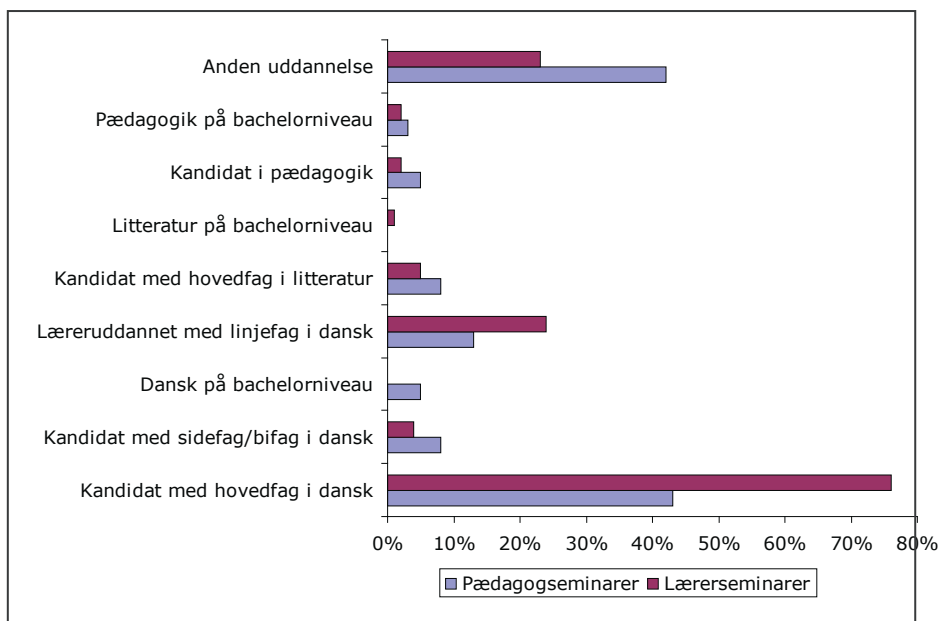
ruddannelsen, sådan som den kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen.

Af figur 2 fremgår det, at på pædagogseminarierne har gruppen af danskundervisere, der har besvaret spørgeskemaet, meget forskellig uddannelsesmæssig baggrund. 43% er uddannede kandidater med hovedfag i dansk, 13% er uddannede lærere med linjefag i dansk. Resten af gruppen har ikke direkte forudsætninger for at undervise i dansk og har uddannelser, der spænder fra cand.mag. i dramaturgi, cand.mag. i æstetik og kultur, kandidat med sidefag i dansk over læreruddannede uden linjefag i dansk. På lærerseminarierne er den uddannelsesmæssige baggrund langt mere homogen (se Figur 2). Her er 85% enten kandidater med hovedfag i dansk eller uddannede lærere med linjefag i dansk. 18% af underviserne har begge uddannelser. Herudover finder man også 8%, som er uddannet kandidat med hovedfag i litteratur, samt undervisere, som har skrevet en ph.d. afhandling eller magisterkonferens i dansk.

Områder af børns sprogtilegnelse som danskunderviserne selv har modtaget undervisning inden for, har beskæftiget sig med eller selv underviser i.

Tabel 1 viser hvilke områder af børns sprogtilegnelse, som danskunderviserne på pædagoguddannelsen selv har modtaget undervisning i, hvilke områder danskunderviserne har beskæftiget sig selvstændigt med samt hvilke områder af barnets sprogtilegnelse, som underviserne selv underviser i.

Med udgangspunkt i tabellen ser vi, at en stor del af de aspekter af børns sproglige udvikling, der spørges til i undersøgelsen, ikke har været en del af pensum på danskunderviserens egen uddannelse. På pædagogseminarierne har kun 5% af underviserne modtaget undervisning i tosprogede børns sproglige udvikling. Kun 8% har modtaget undervisning i evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling og kun 11% har haft redskaber til beskrivelse og vurdering af børns sproglige udvikling på pensumlisten. Omkring 25% har modtaget undervisning i forudsætninger for sproglig udvikling og sproglig udvikling hos børn



Figur 2: Den uddannelsesmæssige baggrund hos danskundervisere på henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen

	Modtaget formel undervisning	Arbejdet selvstændigt	Underviser på området
Forudsætninger for sproglig udvikling	29	71	74
Sproglig udvikling hos børn 0-6 år	24	78	82
Tosprogede børns sproglige udvikling	5	63	74
Redskaber til beskrivelse/vurdering af børns sproglige udvikling	11	55	61
Evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling	8	47	53
Udviklingspsykologi	32	50	26
Sprogets formside (grammatik, syntaks, fonologi o.lign.)	66	63	68
Sprogets betydning for læseudvikling	26	53	63
Ingen af ovennævnte	24	10	5

Tabel 1: Sammenstilling af hvad underviserne på pædagogseminarierne har modtaget undervisning i, arbejdet selvstændigt med og selv har undervist i (opgjort i procent)

fra 0-6 år. 25% af underviserne har ikke modtaget undervisning i forbindelse med deres studie, som indeholder nogen af de aspekter, vi har spurgt til i undersøgelsen. Vi har ikke adgang til oplysninger om omfanget af den undervisning, som underviserne selv har modtaget. I princippet kan der derfor være tale om undervisning af meget forskelligt omfang fra udbudte kurser af lang varighed til, at området er blevet gennemgået i løbet af et par lektioner.

Ser man på, hvilke aspekter af børns sproglige udvikling, som underviserne mere selvstændigt har beskæftiget sig med, eksempelvis som en del af en opgave, et speciale, et seminar eller lignende stiger procentdelen. Det af tabel 1, at halvdelen af alle underviserne på pædagogseminarierne således har arbejdet selvstændigt med samtlige aspekter

af sproglig udvikling, som er inkluderet her. Især har forudsætninger for sproglig udvikling og sproglig udvikling hos børn fra 0-6 år haft underviserens interesse, idet omkring 70% af underviserne har beskæftiget sig med disse emner. De danskundervisere, hvor områderne har været en del af deres pensum, har stort set alle arbejdet selvstændigt med områderne. Også her må der tages forbehold for, at vi ikke kender kvantiteten af selvstudierne, dvs. 'arbejdet selvstændigt med' dækker alt fra 'har læst en artikel' til omfattende kursusvirksomhed og kompetencegivende uddannelser som PD-uddannelser.

Med hensyn til praksisdelen, dvs. hvilke områder inden for barnets sprogtilegnelse som danskunderviserne selv vælger at undervise i, ses det i Tabel 1, at en stor gruppe af underviserne på pædagogseminarierne har undervist i de førnævnte

aspekter på seminarienniveau. 74% har undervist i forudsætninger for sproglig udvikling og tosprogede børns sproglige udvikling. 82% har undervist i sproglig udvikling hos børn 0-6 år. To tredjedele har undervist i sprogets forside og sprogets betydning for læsueudvikling. Halvdelen har undervist i evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling. Det absolut laveste tal finder vi i forbindelse med udviklingspsykologi, som kun 26% underviser i, hvilket efter al sandsynlighed hænger sammen med, at psykologi er et selvstændigt fag på pædagoguddannelsen. Der er altså en klar tendens som viser, at danskunderviserne på pædagogseminarierne underviser inden for områder, der ikke har været en del af pensum i deres egen uddannelse, og som kun i nogle (mellem på lærer- og pædagogseminariet) kan undervises i arbejdet selvstændigt med og selv har undervist i (opgjort i procent)

en femtedel har stiftet bekendtskab med sprogets betydning for læsueudvikling. Til gengæld har evaluering og dokumentation af sprogtilegnelsen samt tosprogede børns sproglige udvikling ikke været en del af uddannelsen hos mere end 15% af underviserne. Jf. ovenfor, kender vi heller ikke her omfanget af undervisningen.

Som man kan læse af Tabel 2, ser man ligeledes på lærerseminariet at mange af de emner, som undersøgelsen omfatter, har interesseret danskunderviserne. Også her finder vi, at mindst halvdelen har beskæftiget sig selvstændigt med områderne, og at de, som har haft områderne på pensumlisten, også har arbejdet selvstændigt med dem. Dette gælder ikke udviklingspsykologi, som kun en fjerdedel har beskæftiget sig med

emnet i deres uddannelse. Over 70% har undervist i forudsætninger for sproglige udvikling, sproglig udvikling hos børn fra 0-6 år, tosprogede børns sproglige udvikling og redskaber til beskrivelse og vurdering af børns sproglige udvikling, og det er signifikant flere end dem, der har angivet at disse emner enten har været en del af pensum eller et område, de har beskæftiget sig selvstændigt med på uddannelsen.

Områder inden for barnets sprogtilegnelse som danskunderviserne forventer at undervise i i fremtiden

Spørger man til forventninger til kommende arbejdsopgaver, fremgår det af Tabel 3, at danskunderviserne på pædagogseminariet klart forventer at skulle undervise langt mere inden for de i undersøgelsen fremhævede aspekter.

Mere end 90% forventer at komme til at undervise i forudsætninger for sproglig udvikling, sproglig udvikling hos børn fra 0-6 år, tosprogede børns sproglige udvikling og redskaber til beskrivelse og vurdering af børns sproglige udvikling. Det er signifikant flere end dem, der hidtil har beskæftiget sig med områderne. Over 80% forventer at komme til at undervise i evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling og sprogets betydning for læsueudvikling og knapt 80% forventer også at skulle undervise i sprogets forside. Derimod forventer kun 32% at undervise i udviklingspsykologi. På lærerseminariet ser tallene noget anderledes ud (se Tabel 3). Her er forventningerne til øget undervisning inden for sprogtilegnelse noget lavere lidt afhængig af, hvilke områder man fokuserer på. Dog forventer mere end 80% at undervise på områderne fremover. Kun udviklingspsykologi skiller sig ud. Dette forventer kun 15% at undervise i fremover.

	Modtaget formel undervisning	Arbejdet selvstændigt	Underviser på området
Forudsætninger for sproglig udvikling	32	53	74
Sproglig udvikling hos børn 0-6 år	36	51	75
Tosprogede børns sproglige udvikling	15	56	79
Redskaber til beskrivelse/vurdering af børns sproglige udvikling	25	62	79
Evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling	14	43	66
Udviklingspsykologi	34	25	15
Sprogets forside (grammatik, syntaks, fonologi o.lign.)	89	75	95
Sprogets betydning for læsueudvikling	20	71	93
Ingen af ovennævnte	9	7	0

Tabel 2: Sammenstilling af hvad underviserne på lærerseminariet har modtaget undervisning i, har arbejdet selvstændigt med og selv har undervist i (opgjort i procent)

22% og 90% af underviserne, afhængigt af område) har beskæftiget sig selvstændigt med.

Tabel 2 viser hvilke områder af børns sproglige udvikling, som danskunderviserne på læreruddannelsen selv har modtaget undervisning i, hvilke områder som danskunderviserne selv har beskæftiget sig med samt hvilke områder af barnets sprogtilegnelse, som underviserne selv underviser i. På læreruddannelsen har flere af danskunderviserne været i kontakt med disse områder af barnets sproglige udvikling (se Tabel 2). 89% har modtaget undervisning i sprogets forside og over en tredjedel har modtaget undervisning i forudsætninger for sproglig udvikling, sproglig udvikling hos børn fra 0-6 år og udviklingspsykologi. En fjerdedel har haft redskaber til beskrivelse og vurdering af sproglig udvikling på pensumlisten og

selvstændigt. Til gengæld har omkring 70% beskæftiget sig med sprogets forside og sprogets betydning for læsueudvikling. 62% har arbejdet med redskaber til beskrivelse og vurdering af børns sproglige udvikling. Tabel 2 viser, at 93% af danskunderviserne på lærerseminariet selv har undervist i sprogets betydning for læsueudvikling. Kun 20% af dem har imidlertid haft det på pensumlisten, 71% har arbejdet selvstændigt med

	Pædagogseminariet	Lærerseminariet
Forudsætninger for sproglig udvikling	92	82
Sproglig udvikling hos børn 0-6 år	95	68
Tosprogede børns sproglige udvikling	95	81
Redskaber til beskrivelse/vurdering af børns sproglige udvikling	92	87
Evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling	87	81
Udviklingspsykologi	32	15
Sprogets forside (grammatik, syntaks, fonologi o.lign.)	79	92
Sprogets betydning for læsueudvikling	82	89
Ingen af ovennævnte	0	0

Tabel 3: Forventninger til kommende undervisningsopgaver (opgjort i procent)

Behov for efteruddannelse hos danskunderviserne på pædagog- og læreruddannelserne

Tabel 4 illustrerer, hvordan danskunderviserne egne ønsker om efteruddannelse fordeler sig inden for de områder af børns sprogtilegnelse, som undersøgelsen inkluderer.

Behovet for efteruddannelse hos underviserne på pædagogseminarierne, sådan som det udtrykkes af underviserne selv, er først og fremmest centreret omkring redskaber til beskrivelse, vurdering, evaluering og dokumentation af børns

redskaber til beskrivelse af vurdering af børns sproglige udvikling, samt evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling. En tredjedel ønsker efteruddannelse i tosprogede børns sproglige udvikling og sproglig udvikling hos børn fra 0-6 år. En fjerdedel ønsker efteruddannelse i forudsætninger for sproglig udvikling, udviklingspsykologi og sprogets betydning for læseudvikling. Kun 7 % ønsker efteruddannelse i sprogets formside og 11 % ønsker slet ikke efteruddannelse i ovennævnte aspekter af børns sproglige udvikling.

	Pædagogseminarier	Lærerseminarier
Forudsætninger for sproglig udvikling	53	27
Sproglig udvikling hos børn 0-6 år	42	29
Tosprogede børns sproglige udvikling	63	31
Redskaber til beskrivelse/vurdering af børns sproglige udvikling	71	51
Evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling	71	53
Udviklingspsykologi	24	26
Sprogets formside (grammatik, syntaks, fonologi o. lign.)	29	7
Sprogets betydning for læseudvikling	65	26
Ingen af ovennævnte	11	11

Tabel 4: Ønsker til efteruddannelse blandt undervisere på pædagog- og lærerseminarier (opgjort i procent)

sproglige udvikling. Ikke mindre end 71% fremhæver behov for efteruddannelse inden for disse områder. Mere end 60% ønsker efteruddannelse i sprogets betydning for læseudvikling og tosprogede børns sproglige udvikling. Halvdelen ønsker efteruddannelse i forudsætninger for sproglig udvikling og 42% i sproglig udvikling hos børn fra 0-6 år. En tredjedel vil gerne efteruddannes inden for sprogets formside og en fjerdedel ønsker efteruddannelse i udviklingspsykologi. 11% ønsker slet ikke efteruddannelse inden for de aspekter af børns sproglige udvikling, som er inkluderet i denne undersøgelse. Der er samlet set et meget stort efteruddannelsesbehov hos underviserne på pædagogseminarierne i områder, der er relateret til børns sproglige udvikling, og først og fremmest altså i forbindelse med vurdering, testning, evaluering og dokumentation af børns sprogtilegnelse.

Jf. Tabel 4, giver danskunderviserne på lærerseminarierne udtryk for et anderledes (og samlet set mindre) efteruddannelsesbehov inden for de områder af børns sprogtilegnelse som spørges til i denne undersøgelse. Her ønsker halvdelen af underviserne efteruddannelse, i

Konklusion

Spørgeskemaundersøgelsens hovedkonklusion er, at kun en lille procent af de danskundervisere, der på nuværende tidspunkt underviser kommende pædagoger og lærere inden for sprogtilegnelse, selv har modtaget formel undervisning inden for de grundlæggende områder relateret til børns sprogtilegnelse som undersøgelsen spørger ind til. I forlængelse deraf antager vi, at det samme gælder for en stor del af de pædagoger og lærere, der på nuværende tidspunkt arbejder i dagtilbud eller inden for skoleområdet.

Undersøgelsen peger på et betydeligt efteruddannelsesbehov hos undervisere på landets CVU'er inden for næsten alle aspekter af børns sprogtilegnelse. Det faktum at mange af danskunderviserne selvstændigt har arbejdet med emner relateret til barnets sprogtilægnelse, understreger såvel behovet, men også interessen blandt underviserne for faglig opkvalificering. Hos underviserne selv (især blandt undervisere på pædagogseminarier) udtrykkes der især ønsker om efteruddannelse inden for beskrivelse, vurdering, evaluering og dokumentation

af børns sproglige udvikling. Undersøgelsen peger imidlertid også på efteruddannelsesbehovet blandt personalet i dagtilbud og på landets skoler i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering af sprogarbejdet med børn.

Efteruddannelse er afgørende for at de mange nye uddannelses- og praksisorienterede indsatser vil slå igennem. På baggrund af undersøgelsen er hovedbefalingerne mere præcist:

- der skal hurtigst muligt etableres efteruddannelseskurser i sprogtilegnelse målrettet undervisere på især pædagog- men også lærerseminarier
- der bør etableres samarbejde på tværs af seminarierne for at skabe et forum, der opsamler erfaringer, forholder sig til faglige og etiske problemfelter og sikrer ensartet undervisningsindhold på alle landets uddannelsessteder med henblik på at understøtte et kvalitetsløft og en kvalitetssikring af indsatsen i hele landet
- der bør etableres fælles kurser i sprogtilegnelse for lærer- og pædagogstuderende der sikrer at de pædagogstuderende i den forbindelse får tilført viden om de krav og forventninger, der stilles til børn ved skolestart.
- der skal hurtigst muligt etableres efteruddannelseskurser i sprogtilegnelse målrettet praktiserende pædagoger og lærere, der er uddannet efter den gamle bekendtgørelse

En vej at gå kunne være at udvikle og udbyde en egentlig sprogvejlederuddannelse, parallelt til den bekendtgørelsesbelagte uddannelse som læsevejleder i folkeskolen, som udbydes fra 2007. Derfor samarbejder tre af de kommende professionshøjskoler (København, VIA, Lillebælt) og Center for Børnesprog om at udvikle en egentlig **sprogvejlederuddannelse**, der i niveau og omfang svarer til en læsevejlederuddannelse. En sprogvejlederuddannelse vil kunne udfylde den samme opgave i forhold til en kvalificering og differentiering af arbejdet med småbørns sprogudvikling hos såvel danskundervisere på landets pædagog-

og lærerseminarier som pædagoger og lærere, der allerede arbejder i praksis, bl.a. for at give dem de bedst mulige forudsætninger for at få et udbytte af den efterfølgende skolegang. Det forventes, at de tre professionshøjskoler i samarbejde med Center for Børnesprog udbyder denne uddannelse for første gang i efteråret 2008.

Næste skridt

Fra 2007 ændres danskfaget som omtalt markant på pædagoguddannelsen. Faget skifter navn til 'Dansk, kultur og kommunikation' og som noget nyt inddrages barnets sprogtilegnelse og sprogstimulering centralt med henblik på, at de studerende skal tilegne sig faglige og pædagogiske forudsætninger med henblik på at kunne arbejde professionelt med børns sprogtilegnelse på forskellige niveauer.

I det næste år vil vi følge udviklingen i 'Dansk, kultur og kommunikation' for at danne os et billede af, hvordan sprogtilegnelse i det nye danskfag vil blive prioriteret. Vil man undervise ud fra et bestemt teoretisk ståsted, eller vil man orientere bredt om så mange tilgange som muligt? Vil danskfaget på pædagoguddannelsen fortsat være meget forskelligt fra uddannelsessted til uddannelsessted, eller vil der opstå en form for konsensus på tværs af uddannelsesstederne? Hvilke tanker gør aktørerne sig undervejs – og hvordan påvirker efteruddannelse synet på sprogtilegnelseperspektivet? Spørgsmål som disse vil vi søge at besvare som en opfølgning på undersøgelsen af sprogtilegnelseperspektivet på pædagog- og læreruddannelserne.

Noter

a Råd til bedre læsning, Undervisningsministeriet, 1993.

b PISA 2000: Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenhæng, Undervisningsministeriet, 2001.

c PISA 2003/nyheder/documents/pisaresultater.pdf, Undervisningsministeriet, december 2004.

d Læs mere om læsevejledningsuddannelsen her <http://www.videnomlaesning.dk/141/203.aspx>

e De øvrige hovedtemaer er: barnets alsidige udvikling, sociale kompetencer, sprog, krop og bevægelse, natur og naturfænomener, kulturelle udtryksformer og værktøjer. Ministeriet for Familie- og Forbrugersanliggendes hjemmeside: <http://www.minff.dk/l/laereplaner/>.

f Læs mere om det sprogvurderingsmateriale som Ministeriet for Familie- og Forbrugersanliggender har fået udviklet på <http://www.familiestyrelsen.dk/8/sprogvurdering/>.

g Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning, Undervisningsministeriet, november 2005 (http://www.uvm.dk/05/documents/national_handlingsplan.pdf).

www.uvm.dk/05/documents/national_handlingsplan.pdf).

h En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning. Rapport afgivet af regeringens Skolestartsudvalg, februar, 2006 (<http://www.uvm.dk/06/documents/a.pdf>).

i Bemærkninger til Forslag til Lov om uddannelse til pædagog (professionsbachelor) Udkast af 2. november 2005, fremsat af Bertel Haarder.

j For mere udførlig beskrivelse af forskellene mellem de gamle og de nye pædagog- og læreruddannelser, se Krogh, Månsson & Bleses, 2007 (se note 11)

k Krogh, T., Månsson, H. & Bleses, D. 2007. Kortlægningundersøgelse af sprogtilegnelseperspektivet på pædagog- og læreruddannelsen. Center for Child Language e-prints, No 4, 2007 (se http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/C_Boernesprog/e-prints.aspx).

l For undervisernes egne kommentarer til hvad de vil fokusere på i deres undervisning inden for området, se Krogh, Månsson & Bleses, 2007 (se note 11).

Læseforståelse og læsning af ældre tekster i flerkulturelle klasser.

Af Anne Agger, Lektor ved JCVU

"Hvem ved? Måske en dag viser de sig at have læst teksten alligevel", sagde læreren. Hans elever har alle et modersmål som ikke er dansk, og hans undervisning tilrettelægges og gennemføres med bevidstheden om at der er sammenhæng mellem elevernes læsning i skolen og lektielæsningen derhjemme. Udsagnet gælder ikke alle elever i klassen, men alligevel er det ikke tilfredsstillende for læreren at skulle afvente et bedre resultat. Alt for mange har for svært ved at forstå det de skal læse, er hans vurdering. Det kan blive nødvendigt at strukturere elevernes læseprocesser i højere grad end tidligere. Inden længe skal klassen i gang med et forløb hvor ældre tekster indgår, og det bliver en yderligere sproglig og indholdsmæssig udfordring for eleverne. Derfor bliver det nødvendigt at integrere læseforståelsesaspektet tydeligt i tilrettelæggelsen af undervisningen. Også derfor har han indvilliget i at deltage i et udviklingsarbejde med en seminarilærer i forsøget på at undersøge læseopgaven i netop hans klasse og afprøve mulige måder at samarbejde det fortsatte læseperspektiv med litterær og historisk læsning af ældre tekster. Det er hensigten herigennem at eleverne skal opnå erfaring med læsestøttende undervisning som læreren kan bygge videre på en praksis der strukturerer elevernes læseprocesser her og nu og på længere sigt også i forbindelse med deres hjemmearbejde. Vi befinder os i 9. klasse. Eleverne er motiverede, inden for et år skal de gennemføre folkeskolens afgangsprøve. De fleste er bevidste om at prøvens udfald får indflydelse på hvilke fremtidige ungdomsuddannelser de reelt får mulighed for at vælge. Nærværende artikel præsenterer delresultater fra det nævnte udviklingsarbejde, som strakte sig over 2 måneder i efteråret 2006. Den overordnede målsætning var at skabe sammenhæng mellem elevernes skriftsproglige læsestrategier, deres strategier til tekst-

fortolkning og til opnåelse af historisk bevidsthed^a. Artiklen her fremstiller dele af forløbets intentioner og aktiviteter i en bearbejdning af de resultater, som har relevans for læseforståelsesperspektivet. Vi lægger vægt på:

- forholdet mellem kultursensibilitet og læseforståelse
- læseforståelsesaktiviteter i samspil med andre faglige synsvinkler
- vækstpunkter til overvejelse i læsepædagogikken

Erfaringerne fra udviklingsarbejdet er nedenfor udmøntet i nogle anbefalinger, som vi har fundet centrale undervejs i gennemførelsen af projektet, og som kunne tænkes at have en mere generel betydning for arbejdet med læseforståelse og ældre tekster i et andet sprogsdidaktisk perspektiv.

Anbefalinger:

- At undervisningens målsætning indbefatter at eleverne bliver sig bevidste både som læsere og som tekstfortolkere
- At veje til opnåelse af tekstforståelse, læsestrategierne, formidles på baggrund af elevernes forståelse og anerkendelse af læsningens overordnede formål nemlig læseforståelsen
- At udvalgte tekster gøres til genstand for nærmere fordybelse som inkluderer afkodnings-, læseforståelses- og fortolkningsarbejde både i flere tempi og på samme tid.

Artiklen er bygget op som følger: først en beskrivelse af den aktuelle læseudfordring i klassen. Dernæst et afsnit om læsedidaktikken i klassen og forløbet og til slut præsentation og problematisering af erfaringer med udvalgte aktiviteter til læseforståelse.

Den aktuelle læseudfordring Læseteksten

En hovedproblematik i den fortsatte

læsning og i andetsprogsdidaktikken er tilegnelsen af det aktive og det passive ordforråd. Ifølge forskningen har enkeltordsindlæring af ord kun en mindre virkning^b. Ordforrådet forøges først når de nye ord indgår i konkret sprogbrug og skaber associationer. Ældre teksters sprog vækker i stærkt varieret grad og ofte slet ikke elevernes associationer til andre ord og ordbetydninger inden for deres rækkevidde. Det ældre litterære sprog er heller ikke en del af elevernes konkrete sprogbrug, og man må derfor antage at netop ordforrådet i de ældre tekster er en af de største årsager til ringere læseforståelse generelt og hos andetsprogselever specifikt. Således voldte læsningen af Pelle Erobreren, et uddrag på 4,5 side bearbejdet for folkeskolen med ordforklaringer og billedmateriale til læsestøttende inspiration, eleverne en del vanskeligheder^c. Flere fik støtte til læsningen i ungdomsskolens lektiecafé. Med sætninger holdt i et litterært og voksent reflekteret sprog som f.eks.: "Lasse som bestandig havde gået med opbruddet i sig, og kun var blevet og blevet gennem årene fordi drengens vel krævede det – ", og med andre sætninger som, trods det at de er holdt i et talesprogligt leje, ikke taler umiddelbart til elevernes erfaring: "her fik man gå bag rumpen på kørerne alle sine dage.", står læseren over for et kompleks, der både skal stor tålmodighed og god forklaring til for at fastholde og omdanne til forståede informationer. Ordenes reference (eks. opbrud, rumpe, kørerne) og deres indbyrdes sammenhæng (eks. "Drengens vel krævede det") fordrer både autentisk ordforståelse og stilistisk erfaring. At den sproglige korttidshukommelse samtidig sættes på prøve på grund af sætningernes hypotaktiske struktur, gør ikke læseopgaven lettere. Det er almindelig kendt at hvis eleven oplever at antallet af ukendte ord anvendt i ukendte sammenhænge overstiger ca. 10 %, vil han slippe teksten og kun læse med sigte på afkodning.

Konkurrence om årets bedste bacheloropgave.

Siden 1998 har en selvstændig bacheloropgave været en del af læreruddannelsen. I sekretariatet for Nationalt Videncenter for Læsning vil vi gerne sætte fokus på den gode opgave om læsning. Vi udskrev derfor en konkurrence om den bedste bacheloropgave 2007 og bad lærere på seminarierne om at sende de bedste opgaver.

Vores opgave har ikke været at bedømme opgaverne igen. De er bedømt, og vi skal ikke forholde os til, om opgaven opfylder de krav, som læreruddannelsen sætter. Vi har ønsket at finde den opgave, der var bedst formidlet.

Og for os var den klart skrevet af Jakob Teglgård Nielsen fra Skårup seminarium. Han får prisen for en særdeles velskrevet opgave, der formidler viden om læsning på en klar og engageret måde. Jakob har forstået at mikse det danskfaglige med de pædagogiske fag, så det ikke på noget tidspunkt føles påtaget. Hans teorigrundlag kunne måske være lidt bredere, men det gode ved opgaven er, at han kan sætte teorierne i spil. Han trækker erfaringer fra skolen ind i form af cases, og så har han en personlig og engageret fremstilling af læsningens vilkår i skolen og en klar holdning til det politiske landskab, som læsningen befinder sig i. Han forholder sig diskuterende til de vilkår, læsningen bydes, og han taler varmt for, at børn i skolen skal lære at læse og ikke lære, at de ikke kan. Det gør opgaven læseværdig og interessant som andet og mere end en opgave. Vi bringer her hele vinderopgaven, dog uden forside og indholdsfortegnelse.

Læsning lader sig ikke begrænse - om læsning og læsevanskeligheder

Af Jakob Teglgård Nielsen, studerende, Skårup seminarium.

For os – du der læser denne tekst, og jeg der skriver den – er det at læse og skrive noget af det mest naturlige og mest betydningsfulde i vores tilværelse. Det er nærmest umuligt at forestille sig en dag hvor man ikke læser eller skriver i en verden der i den grad er fyldt med bogstaver. Læsning og skrivning er altså fundamentale kundskaber i vores verden. Birgitta Ulvhammer, der var forkvinde for den svenske nationalkomite for FN's internationale læseår i 1990, har udtalt det således:

"Adgangen til det skrevne ord hænger sammen med demokrati og ligestilling, med adgang til uddannelse, arbejde og oplysning, med muligheden for at kunne påvirke både ens egen situation, det omgivende samfund og verden."^a

At beherske den del af sproget der formidles gennem skriften, er altså en central del af tilhørsforholdet til og ikke mindst deltagelsen i den kultur vi lever i. Samtidig er det også en vigtig del af hvad der kræves for at kunne iscenesætte sig selv i sin egen tilværelse fordi en sådan tilrettelæggelse kræver at man tilegner sig en selvvalgt specialiseret form for viden gennem skriftsproget. Det handler bl.a. om at åbne døre til uddannelses- og jobmuligheder.

Også vores egen personlige historie skabes og formidles og bekræftes i skriftsproglige systemer. En stadig større del af vores samkvem med omverdenen foregår gennem forskellige hjemmesider,

herskelsen af det skriftlige sprog end tidligere, og der er ikke meget der tyder på at det i fremtiden bliver mindre fordi selv de mest moderne IT-hjælpe midler næppe vil kunne erstatte bare nogenlunde



e-mails, chat-rooms m.m. Man skriver med sine venner, man blander sig i debatter, og man opbygger interessefællesskaber på Internettet – alt er skriftligt. Man finder måske endda sin kæreste ved at lægge sin *skriftlige* profil ind på en datingside.

Der stilles altså i dag større krav til be-

kompetente læse- og skrivefærdigheder. Derfor hænger skriftsprogstilegnelsen i høj grad sammen med det dannelsesprojekt som skolen og den enkelte lærer er forpligtet på.

Det bekymrende i den forbindelse er at for mange børn ikke behersker skriftsproget i en grad hvor det er anvendeligt

som en aktivt skabende del af sin egen tilværelse. PISA-undersøgelserne peger på at hver sjette elev i den danske folkeskole er funktionel analfabet, og at kun fem procent hører til i den bedste gruppe af læsere.^b

2. Emneafgrænsning

Jeg ønsker i denne opgave at indkredse nogle årsager til at børn ikke lærer at læse og skrive indenfor de gældende normer. Mit udgangspunkt er at selve den

ring før denne fase uden for folkeskolens regi, og dels er den læseundervisning der kommer senere i højere grad integreret i andre danskfaglige områder og er mindre rettet mod de basale læsefærdigheder. Problemet med denne adskillelse er at den er principielt forkert set i lyset af hvad vi i dag ved om sammenhængen mellem barnets tidlige sproglige udvikling og læseudviklingen i skolen. Jeg tænker her bl.a. på de forskningsresultater som Jørgen Frost refererer til i Læsning, teori

Jeg mener ikke det er muligt at skille læsning og skrivning ad, og derfor skal man her forstå de to sider af skriftsproget som indbyrdes forbundne og afhængige af hinanden. Hvor jeg taler om læsning indbefatter dette altså principielt også skrivning. Det er skriftsprogstegnelse.

Jeg har valgt at lægge vægt på en beskrivelse af læsningen og de krav den stiller til læseren fordi jeg mener der er en vigtig sammenhæng til den måde man tilrettelægger læseundervisning. Derimod har jeg valgt ikke at bruge plads til en diskussion af hvordan man måler læsning – eller om man i det hele taget kan det – selvom spørgsmålet kan siges at være centralt i dele af opgaven. Mit udgangspunkt er at jeg mener det kan være problematisk at lægge for megen vægt på sådanne målinger.

På samme måde har jeg også fravalgt at inddrage overvejelser om børns kognitive udvikling som fx Jean Piaget har defineret i fire stadier. Jeg mener der er en sammenhæng mellem skriftsprogstegnelsen og børns evne til at tænke abstrakt, men dels er mit udgangspunkt at tilegnelsesprocessen bør være så konkret som overhovedet muligt, og at den derfor principielt ikke burde være bundet til en bestemt periode af barnets liv, og dels mener jeg at en sådan skematisk beskrivelse af børns kognitive muligheder kan være betænkelig i dette tilfælde fordi børn udvikler sig meget forskelligt – ikke mindst i den periode hvor jeg har mit fokus.

Som det vil fremgå rummer læsning og læsevanskeligheder en utrolig grad af kompleksitet, og derfor vil opgaven være præget af nogle kunstige, men bevidste skillelinier eller afgrænsninger af områder der i princippet ikke kan skilles ad. Dette sker ikke i et forsøg på at reducere kompleksiteten, men derimod at gøre den begribelig.

3. Problemformulering

Hvorfor udvikler nogle børn læsevanskeligheder i deres møde med skolens læseundervisning?

Hvad kan man som læseunderviser gøre for at mødet med skriftsproget ikke skaber læsevanskeligheder?



måde læseundervisningen er konstrueret på, har konsekvenser for den måde nogle børns tilegnelsesproces forløber på, og fordi mit udgangspunkt på den måde er alle børnene i skolen, vil jeg ikke komme ind på specifikke vanskeligheder med at tilegne sig skriftsproget.

Mit fokus vil primært vil ligge i indskolingen. Dels ligger alle tiltag for læseindlæ-

og praksis^c som på mange måde stemmer overens med Steen Larsens beskrivelse af læsevnenes udviklingsmønstre.^d

I opgaven har jeg valgt at arbejde ud fra læsning af skrevne tekster, og det indbefatter derfor ikke det udvidede tekstbegreb som fx mediepædagogikken og en del specialundervisning beskæftiger sig med.

4. Metodeafsnit

For at svare på problemformuleringen vil jeg først indkredse en definition af hvad læsning er, og i forlængelse heraf beskrive nogle måder at læse på som jeg mener, er relevante i forhold til mit overordnede emne. Formålet med dette er at åbne for en forståelse af nogle grundelementer i læsningen. Det er elementer der er i spil i al læsning, men i særdeleshed for netop den gruppe af læsere som jeg har valgt at beskæftige mig med. Herefter vil jeg med udgangspunkt i en række af de læseforskere der er en del af den aktuelle læsediskurs, beskrive de teoretiske yderpunkter for dermed at kunne tegne et billede af og anlægge et kritisk syn på den læseundervisning de fleste danske elever møder i skolen. Jeg har valgt opgavens kilder ud fra at de dels repræsenterer et af de to læsesyn jeg bygger på, og dels at de arbejder med nogle forskellige udgangspunkter inden for disse.

For at sætte deres forskning i relief vil jeg inddrage nogle ikke-pædagogiske teorier om læsning og læseproblemer. Det drejer sig om Steen Larsens der har en neurologisk indfaldsvinkel til skriftsprogstilegnelsen, og det drejer sig om R. P. McDermotts teorier om hvordan indlæringsvanskeligheder befordres gennem sociale relationer. Endelig vil jeg i et afsluttende kapitel præsentere mine egne overordnede overvejelser om hvordan man som skole og som lærer kan gribe læseundervisningen an i forsøget på at varetage dels den faglige og dels den personlige udvikling i læse- og skriveundervisningen.

5. Hvad er læsning

5.1. Læsedefinition

For at definere læsning er det nødvendigt først at have en forståelse af det som læsningen i første omgang knytter sig til, nemlig teksten. Denne kan forklares som en sammenhæng af bogstaver der tilsammen udgør et eller flere ord. Dette eller disse ord er som sproglige enheder bærere af en betydning, og teksten har således en kommunikativ natur. Carsten Elbro udtrykker det således:

Læsning vil sige at forstå skrevne meddelelser. Mere præcist er læsning at genskabe et forestillingsindhold på basis af en identifikation af tekstens begrebs-

verden... dvs. en forståelse af indholdet af en tekst.^e

I nutidige definitioner af hvad læsning er, møder man næppe et syn der er uenigt i dette, og udtrykkes ofte i denne formel:

Læsning = afkodning x forståelse

At læse er altså andet end at sætte bogstaver sammen til lyde og til ord og til sætninger. Hvis der ikke på baggrund af dette fremkommer en betydning via kognitive processer, er der ikke tale om læsning. Omvendt vil det ikke være muligt at uddrage relevant mening af en skreven tekst uden at der sker en afkodning af de tegn den består af.

De meningsskabende og meningsopretholdende funktioner som læsning på den måde kan siges at være, bliver til i et samspil mellem selve teksten og den unikke og kompetente læser. Den samlede mening opbygges inde i læserens hoved som et produkt af læseprocessen og tekstens egenart fordi ordene og sætningerne ikke alene giver den fulde forståelse. Læseren tilføjer altså teksten noget fordi han fylder hullerne i teksten ved hjælp af inferens. Til det formål bruger læseren sin forforståelse og trækker derved på sin basisviden om verden, sit menneskeendskab, sin forestillingsevne osv. Forforståelsen er altså central for læsningen, og den har derfor betydning for hvad vi formår at læse fordi nogle tekster kræver en stor forhåndsviden for at blive forstået – dvs. læst. Dermed kan man anskue læsningen som en meget individuel proces, men i og med at den enkeltes forforståelse opstår i en kulturel kontekst, må den også opfattes i en social sammenhæng. På lige fod med alt andet sprog. Caroline Liberg udtrykker det således: Drivkraften i alle typer af sprog (tale-, skrift-, og tegnsprog) er et ønske om at blive en meningsskabende og meningsopretholdende deltager i en social sammenhæng.^f

5.2. Hvordan læser man

Selve læseprocessen er forsøgt forklaret som neurologiske processer.^g Skanningsbilleder af hjernen viser at når vi læser, er de samme centre aktive som når vi fokuserer på noget med øjnene og når vi taler. Læsningens særlige neurale natur består altså i at den får en lang

række andre delfunktioner til at hænge sammen i et større mønster. Det er således ikke en specifik proces, men en overordnet funktion, en sammenkædning af flere underliggende funktioner. Alle processens enkelte dele skal være funktionelt effektive på samme tid for at der kan være tale om læsning. Det kan være afklarende for en forståelse af processen at man holder de ting der sker i forbindelse med læsningen adskilt fra den egentlige læsning. Det drejer sig om de perifære (perceptionelle) og de centrale (kognitive) processer.^h Der er nemlig ikke tale om at man læser med øjnene – eller for den sags skyld andre sanser. Øjnene opfanger skriften, men det er inde i hovedet at databehandlingen (afkodningen og forståelsen) foregår. Selve læsningen er således hævet over sanserne, men alligevel afhængig af dem fordi det er med sanserne man indsamler de data der bruges i læsningen. Med hensyn til de neurale funktioner kan man være biologisk bedre eller svagere udrustet, men det er øvelsen der gør os til læsere. Læseprocessens neurale grundlag skal udvikles ved stimulation lige fra fødslen, og dette er ikke biologisk. Da de fleste af disse funktioner altså er udviklet i et socialt samspil, og da dette er sket tidligere end og dermed uafhængigt af vores læsepraksis, er læsning en kulturelt betinget kvalifikation lige så meget som den er genetisk betinget. Læsning er således en opfattelsesproces hvor skrifttegnene bliver bearbejdet i hjernens synscenter og herefter koblet ind i talesprogscentret. Når man skriver, foregår processen i princippet omvendt. Skriftsproget er i den optik blot en repræsentant for talesproget.ⁱ

5.3. To typer af læsning

En sammenligning mellem begynderens og den øvedes læsning forekommer at være forenklet, men der er flere ligheder end forskelle. Forskellene er hastigheden og smidigheden, og ikke mindst hvilke komponenter der er primære i læsningen.

Jeg vil i det følgende lave en kort gennemgang af Libergs beskrivelse af to typer af læsning og skrivning, den grammatisk og den effektive,^j for at anskueliggøre forskellen på begynderen og den øvede læser selvom de ikke nødvendigvis tilhører den ene eller den

anden gruppe. Samtidig vil beskrivelsen danne udgangspunkt for flere af opgavens senere punkter.

5.3.1 Grammatisk læsning

Den grammatiske læsning og skrivning er – i sin ublandede form – den måde at læse og skrive på som de fleste af os husker fra vores egen læseindlæring i skolen. Det karakteristiske ved denne er at man læser og skriver ved hjælp af skriftsprogets grundlæggende regler – grammatikken. For begynderen vil disse regler bestå af et kendskab til de enkelte bogstavers navne, lyde og former, til deres orden i det enkelte ord og denne ordens betydning for udtalen. Her ud over er der utallige regler for afvigelser der skal læres og bruges på grund af uregelmæssig ortografi.

Den grammatiske læsning består altså først og fremmest i at man lyder sig frem gennem skriftsproget. Man staver. Man kan sætte spørgsmålstegn ved om dette overhovedet er læsning⁸ fordi definitionen på læsning som nævnt er læsning gange afkodning, og her drejer det sig alene om afkodning. Steen Larsen mener at stavning og læsning i virkeligheden er to diametralt modsatte mentale operationer der ligefrem udelukker hinanden fordi stavning er en bevidst logisk analyse og læsning en ubevidst proces hvor bevidstheden bruges til skabe strukturer i meningsindholdet. Når man læser staver man ikke, og når man staver læser man ikke.¹ Den grammatiske læsning er selvsagt ikke et mål i sig selv, men et middel som skal føre den uøvede læser frem mod den effektive læsning. Samtidig er den et hjælpemiddel til den øvedes læsning.

5.3.2 Effektiv læsning

Den effektive læsning og skrivning kan kort beskrives som den form der ikke er grammatisk. Det er altså en type af læsning hvor læseren ikke lyder sig frem. Derfor er der tale om en flydende læsning. Når man bruger skriftsproget på en måde hvor man ikke afkoder sig gennem teksten, frigives der et overskud som den kompetente læser naturligt vil bruge i et kommunikativt øjemed. Kendetegnende for den effektive læsning er det da også at den i nogen grad kan sammenlignes

med det at tale og lytte fordi det også her handler om at skabe og genskabe den verden vi lever i via sprogets kommunikative funktion. Det er altså læsning og skrivning med forskellige praktiske formål som fx at skaffe viden, at meddele noget eller opleve noget. Heri ligger det effektive.

Effektiv læsning er altså det der kendetegner den øvede læsers færdigheder i og med at det er målet med den grammatiske begynderlæsning. Men samtidig er det også gældende for den type læsning og skrivning som førskolebarnet udfører mere eller mindre på egen hånd. Da barnet ikke kender og bruger de grammatiske regler i sine skriftlige aktiviteter, er formålet netop rettet mod læsningens og skrivningens kommunikative funktion, det autentiske.

Caroline Liberg skelner mellem den øvedes og begynderens læsning som udviklet effektiv læsning og skrivning og begrænset effektiv læsning og skrivning.^m

5.4. Begge typer bruges

Man skal ikke forstå den grammatiske og den effektive læsning som definitive størrelser der klart kan holdes adskilte i læseprocessen. I enhver læsning vil der være en interaktion mellem de to typer, og derfor vil læsere med en normal læseudvikling også benytte begge typer. Spørgsmålet er hvornår hvilken type fylder mest hvilket er afhængig af læsefærdigheder, forforståelse, teksttype og læseformål, altså de krav der stilles til læserens kompetencer. Derfor har det også betydning hvordan barnet lærer at læse fordi forskellige metoder tager forskellige udgangspunkter i netop forforståelse, teksttype og læseformål.

6. Læsernes møde med læseundervisningen

6.1. Normerne: Læsefærdighed og funktionel læsning

Skolens læseundervisning må naturligvis have kompetente læsere som mål. En kompetent læser er en funktionel læser, dvs. en der, om man så må sige, kan bruge sin læsning som en konstruktiv del af sin tilværelse.

I og med at afkodningen af en given tekst er en forudsætning for forståelsen, må den kompetente læser besidde så gode afkodningsfærdigheder at de kan befordre en tilfredsstillende forståelse

af det læste. Men det er langt fra nok fordi kravene til gode læsefærdigheder kommer fra et samfund hvor informationssøgning og refleksion er grundvilkår for den enkelte, og her står skriftsproget uden sammenligning centralt.

OECD har i sit arbejde med at planlægge de formelle rammer for PISA-prøverne lavet en definition af funktionel læsning der udtrykker det videnbaserede og demokratiske samfunds krav til gode læsefærdigheder:

Funktionel læsefærdighed defineres som de kundskaber, som er nødvendige for at kunne forstå, bruge og reflektere over skrevne og elektroniske tekster med henblik på at opnå egne mål, at udvikle sin viden og sit potentiale og at kunne deltage i samfundslivet.

Vedtaget af OECD, Pisa 1998 ⁿ

Liv Engen beskriver i artiklen, At lære at læse for at lære nogle aspekter der kendetegner den kompetente læser som kan bruge sine læsefærdigheder i dette samfund.^o Hun peger på det helt centrale i at den kompetente læser har et formål med sin læsning, og at der derfor er en høj grad af aktivitet i processen hvor læseren stiller spørgsmål til teksten. At stille spørgsmål og få svar på dem er den måde læseren går i dialog med teksten, og det er i dialogen at læseren udvikler sig som læser og som person – lærer med læsningen (jvf. artiklens overskrift). Da tekster er meget forskellige og derfor læses med forskellige formål, er det nødvendigt ikke alene at have flere teknikker til at læse med, men også at bruge dem strategisk. Det vil sige at man må kunne reflektere over hvad man læser og indrette en strategi der passer til det. Der er altså tale om metakognition. Læseren skal være bevidst om hvad han læser, hvordan han gør det og ikke mindst hvorfor.

Denne læsekompetence fordrer et solidt kendskab til (og læsning af) mange forskellige typer af tekster og en viden om hvordan læsningen af dem kan målrettes. Men ikke mindst kræver det en tiltro til at ens samspil med teksten (de spørgsmål man stiller til den) har betydning. Motivation er en vigtig faktor der knytter sig til den funktionelle læser og til tilegnelsen af de kompetencer der

kendetegner denne fordi den har en direkte forbindelse til begrebet læring. Om dette skriver Liv Engen:

Der er en vigtig sammenhæng mellem læring og vilje. For at kunne læse for at lære må man aktivt søge ny indsigt. Den første og største udfordring, når man skal lære børn og unge, hvordan og at de kan læse med forståelse, er måske at få dem motiveret, få dem til at ville lære.... Men det er ... måske ikke let at ville for den, som ikke kan.

Funktionel læsefærdighed handler altså også om aktivt at konstruere, udvikle,

Dette er altså målet, men i de første års læseundervisning drejer det sig i første omgang om at sikre det man kan kalde de basale læsefærdigheder samt elevernes motivation på baggrund af positive oplevelser med at læse.

6.2. De basale læsefærdigheder i indskolingen

Forskellen på den øvede læser og begynderen i indskolingen er automatiseringen og den betydning dette har for de andre elementer i læsningen. Når der i læseprocessen bruges energi på afkodningen, vil der være mindre overskud til forståelsen. Men udviklingen



omforme og kontrollere egen forståelse^p for at kunne bruge læsningen i egen læring, og der tegner sig et billede af en motiveret læser der ved hvad han vil fordi læsningen både kræver at man er bevidst om processen, og at man forholder sig til den.

af afkodningsfærdighederne bevirker at læseren under normale omstændigheder lærer at benytte forskellige teknikker til denne del af processen, fra visuelle over fonologiske til begyndende ortografiske teknikker,^q og det er progressionen i disse der gør det muligt for læseren at flytte fokus fra afkodningen til forståelsen. Der

stilles altså også krav om aktivitet og bevidsthed om det læste i tilegnelsen af de basale læsefærdigheder fordi læseren skal bruge sin forforståelse som indgang til teksten for at kunne leve op til de formelle krav der stilles i trinmålene og i slutmålene. Kravene^r er konkret formulerede forventninger der sigter mod de basale læsefærdigheder. De omhandler blandt andet kendskab til det skrevne sprogs grammatik i alderssvarende tekster med det formål at eleverne skal opnå en tilpas hurtig afkodning (se: Grammatisk læsning).

Selvom de trinmål der her refereres til, er forholdsvis nye (udgivet i 2003), har den øgede fokus på børns læsefærdigheder medført at de i dag fra flere sider opfattes som for uambitiøse. Regeringen har således afsat 105 millioner kroner til forskellige tiltag på området, herunder nedsættelsen af et udvalg bestående af en række læseeksperter der i november 2005 kom med sine anbefalinger til en generel styrkelse af befolkningens læsefærdigheder.^s Af disse anbefalinger kan man se ønsket om en generel fremrykning af børns læseudvikling, således at de nuværende trinmål for anden klasse i givet fald skal gælde efter første klasse. Fremrykningen skal befordres af dels en tidligere læseindsats, dels en ekstra dansktimer i det første skoleår. Derimod er der ingen overvejelser om at ændre på den måde som undervisningen tilrettelægges på, men det bliver tværtimod præciseret at det alfabetiske princip skal have en fast plads i undervisningen.^t Undervisningsministeren ser positivt på anbefalingerne, og den ekstra dansktimer er i forvejen en del af det nuværende regeringsgrundlag.

Der er altså tegn på at der sker en stigning i de forventninger vi har til tilfredsstillende læsefærdigheder. Dette stiller naturligvis krav til samfundet, skolen og den enkelte lærer, men det stiller alt andet lige også krav til det enkelte barn. Spørgsmålet er hvordan barnet opfatter og efterkommer disse krav, og dermed hvilken indvirkning de rent faktisk får for børns læseudvikling. Svaret på dette skal søges i hvilken læsepedagogisk tilgang man vil tage udgangspunkt i fordi der er stor forskel på hvilken position læsningens forskellige aspekter indtager i disse.

6.3. Sådan lærer børn at læse – to læseteoretiske retninger

Der er to læseteoretiske retninger der præger den hjemlige debat om hvordan børn bedst tilegner sig skriftsproget. Det drejer sig om den sekventielle læseteori (lyd-metoden, grammatisk metode, det alfabetiske princip) og den holistiske læseteori (kommunikativ teori, whole language). Uoverensstemmelsen mellem disse beror ikke, som man måske kunne tro, på hvad der er væsentligt for at man kan tale om gode læsefærdigheder. Man er altså enige om målet. Diskursen handler derimod om hvordan børn bedst tilegner sig læsefærdigheder der gør dem i stand til at have fokus på forståelsen, og derved kommer netop afkodningen og forståelsen i centrum fordi det kommer

forstå læsedebattens præmisser hvis man vil forstå dens konsekvenser – for den har konsekvenser. Derfor er det nødvendigt at skille tingene ad, og det er sådan man skal forstå formålet med dette afsnit.

6.3.1. Når det handler om at afkode

Den sekventielle læseteori tager sit udgangspunkt i at det alfabetiske skriftsystem har et højt abstraktionsniveau, og arbejder derfor ud fra den antagelse at hvis blot læsningens tekniske aspekt – afkodningen – kommer til at fungere så følger læsningens meningsaspekt – læseforståelsen – med "af sig selv." (Merete Brudholm).¹ Denne indfaldsvinkel bygger på en opfattelse af skriftsproget som noget der, i forhold til talesproget, er unaturligt fordi børn ikke

Indenfor den sekventielle læseteori arbejdes en del med læsebogs- og skrivebogssystemer, men her er det ikke tekster der primært bærer et meningsindhold fordi teksterne retter sig mod læserens afkodning og øvelse i dette. Det handler altså om teksternes læsbarhed frem for deres læseværdighed² fordi det at lære at læse og skrive i første omgang handler om at lære at læse og skrive grammatisk.

6.3.2. Når læsning er umiddelbar

Den holistiske læseteori har selvsagt et helt andet udgangspunkt fordi den både tager udgangspunkt i sprogets kommunikative funktion og i den antagelse at udøvelsen af talesproget og udøvelsen af skriftsproget er gensidigt afhængige sprogaktiviteter der understøtter



til at handle om ad hvilke veje man bedst når frem til målet, funktionelle læsere. Går vejen gennem en fokusering på afkodning af skriftsproget, en instrumentalisering, eller skal der fokuseres på sprogets kommunikative funktion for derigennem at sikre gode afkodningsfærdigheder.

Det er vigtigt at have for øje at man i praksis næppe ville kunne tilrettelægge en undervisning der alene bygger på enten den ene eller den anden tilgang, fordi læsning jo blandt andet er en kompleks sammenhæng mellem afkodning og forståelse. Så langt er også læseforskerne enige. Omvendt er det afgørende at

af sig selv vil tilegne sig et skriftsprog³. Derved åbnes for en mulighed, eller ligefrem en nødvendighed, for at isolere skriftsproget fra dets funktion. Både i studiet og i undervisningen af det. En meget udbredt metode der ligger inden for dette teoretiske felt, er lydmetoden. Der findes flere varianter af denne⁴ hvor nogle tager udgangspunkt i de skrevne ord og andre i bogstaverne. En anden metode (der både ligger inden for denne og den holistiske læseteori)⁵ er helordsmetoden. Her trænes barnets evne til at genkende så mange ordbilleder som muligt.

hinandens udvikling.² Dermed bliver principperne for skriftsprogstilegnelsen de samme som for talesprogstilegnelsen, hvor barnet jo først og fremmest lærer ved de erfaringer det gør sig gennem selvvirksomhed, og hvor det at lære at tale er en nødvendig del af det at udvikle sig som menneske i en social sammenhæng, dvs. at lære. Grunden til at børn ikke af sig selv lærer at læse og skrive, er at denne færdighed ikke gøres tilgængelig for barnet på linie med det at tale. Fordi det at læse og skrive altså ikke opfattes som en isoleret færdighed, men derimod som en integreret del af det at lære og at være,^{3a} bliver der et

andet fokus i tilegnelsesprocessen fordi udgangspunktet bliver skriftsprogets evne til at formidle autentisk kommunikation – oplevelser og viden. Det fordrer at læseren er aktiv, målrettet, søgende og kontrollerende i processen.^{ab}

Skrivning er i den forståelse vigtig fordi den, på samme måde som barnets første talesprog, giver mulighed for at bruge skriftsproget i et – for barnet – meningsfuldt kommunikativt øjemed, dvs. som en kollektiv skaben og opretholdelse af mening.^{ac} Og på samme måde som i talesproget kan det foregå ved en afpasning af ordvalg, tempo, udtryksform og ikke mindst strategier alt efter kompetencer og forforståelse.

Der er altså tale om en helt anden grad af frihed i tilegnelsen i forhold til den sekventielle teori fordi den implicit indeholder motivation som faktor i og med tilegnelsen ses som en naturlig del af barnets udvikling. Det handler om at bringe skriftsproget ind i børns liv på en måde... der giver dem... selvtillid og lyst til at læse og skrive,^{ad} og derfor må det at læse og skrive have et formål.

Tanken er at når tilegnelsen først er i gang og opleves som meningsfuld, vil også skriftsprogets tekniske side – grammatikken – kunne opleves som en meningsfuld del af sproget som et værktøj og vil således lettere blive inkorporeret i det.

6.3.3. Forskellige opfattelser af det at lære

En vigtig forskel på de to læseteoretiske retninger der her er beskrevet ret overfladisk (endda med en tendens til at være karikerede), er deres forskellige læringssyn. Det handler om læring eller indlæring ud fra Peter Berliners definition^{ae} hvor

... indlæring snævert fokuserer på én side af læringen, nemlig der, hvor den lærende tilegner sig en viden der allerede er givet (i form af formler, procedurer eller argumenter)... Læring derimod betegner en aktiv proces, hvor den lærende aktivt former sine handlinger sin viden og sine værdier.

Metoder der bygger på en sekventiel tilgang til skriftsproget, arbejder – forenklet sagt – med isoleret færdighedstræning af grammatisk viden der allerede er givet på

forhånd, og som derfor ikke kan formes. Problemet er at nogle børn vil have svært ved at se formålet med denne abstrakte måde at tilegne sig skriftsproget på fordi sproget tages ud af sin autentiske sammenhæng. Disse børn vil heller ikke kunne se målet: at læse for at lære (Liv Engen).

Herimod bygger den kommunikative tilgang i højere grad på selvvirkomhed. Dette sker ikke uden ydre påvirkninger, men omgivelserne er tværtimod et vigtigt parameter fordi læringen foregår i en kontekst. Læring sker altså ikke kun inde i det enkelte individ, men det er derimod en proces der sker i – og i et samspil med – en gruppe af lærende eller i et samspil mellem læser og tekst.^{af}

R. P. McDermott^{ag} beskriver i den forbindelse læring som noget der ikke kan ses som en personlig ejendom. Læring dækker i virkeligheden over at nogle personer har skabt et forhold hvor viden gøres tilgængelig på en måde der gør den begribelig for den lærende. Hvis en viden ikke er socialt tilgængelig for os, kan vi ikke inkorporere den – en beskrivelse der let kan assimileres med den måde vi betragter børns talesprogstilegnelse, og som, ifølge en holistisk læseteori, på samme måde dækker skriftsprogstilegnelsen.

Der er altså ikke alene tale om to forskellige måder at betragte vejen ind i skriftsproget, men også om den forskel der ligger i at den kommunikative tilgang omfatter et læringsbegreb der ikke kun handler om det at lære at læse og skrive, men også det at lære i det hele taget.

6.3.4. Videnskabsteoretiske grundretninger

Årsagen til disse forskellige læringssyn kan til dels findes i at de to teoretiske grundretninger har forskellige videnskabsteoretiske udgangspunkter, og således fundamentalt forskellige indfaldsvinkler til det fænomen de beskæftiger sig med. Der er ligefrem tale om to læseparadigmer.

Hvor de sekventielle teorier tager udgangspunkt i en empirisk og positivistisk videnskabstradition, har de holistiske teorier deres rødder i hermeneutikken og pragmatikken.^{ah} Det betyder at de sekventielle teoridannelser tager fat i fænomenets målbare enheder, altså sprogets enkeltdele. Under denne

synsvinkel reduceres tekst og læsning til mindstelementerne: fonemer og morfemer. Fra dette reduktionistiske niveau generaliseres og forklares så læsning, læsevanskeligheder og læseundervisning. (John Maul)^{ai}

Modsat er udgangspunktet for de holistiske teorier helheden i læsningen for det enkelte kompetente individ og den kontekst det indgår i. Som en konsekvens heraf må denne forskning tage udgangspunkt i en bredere vifte af informationer fordi svarene på de spørgsmål den stiller, skal søges ved at studere børn i deres virkelige miljøer – altså i konteksten^{aj}. Hvor den ene teori således søger at lukke op for læsningens kompleksitet og ligefrem sprede den ud over andre menneskelige forhold for derigennem at begribe den, søger den anden forklaringer ved en reduktion af kompleksiteten. En reduktion som giver mulighed for at frembringe argumentation der hviler på objektive og lettilgængelige data.

Erik Håkonsson stiller det centrale spørgsmål der skiller de to teoretiske grundstillinger (her omskrevet): Det er spørgsmålet om læsning kan begribes med konventionel videnskabelig teknik og således beskrives og vurderes med objektive målelige faktorer, fordi forståelsen netop er et subjektivt forhold.^{ak}

6.4. Det officielle læsesyn

Den sekventielle læseforskning har i disse år indtaget en førerstilling i det officielle læsesyn. Man behøver blot at se på listen af medlemmer i Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning.^{al}

Her er det holistiske læsesyn mildt sagt dårligt repræsenteret. En årsag til dette kan søges i at den sekventielle læseteori taler til os ud fra en naturvidenskabelig tankegang – en tankegang som er forankret i den vestlige verdens søgen efter sandhed, og hvor kriterierne for denne er objektive og målbare data. "Mål alt hvad der er måleligt, og gør det måleligt, som ikke er det" (Galileo Galilei)^{am} er den grundlæggende ide som læsning skal forstås ud fra.

Samtidig bliver der også fra politisk side pustet vind i sejlene for denne del af læsefløjene fordi den netop repræsenterer det indlæringsyn der i disse år er dominerende i det politiske landskab. Her bliver begreber som relevans, motivation, kontekst, fællesskab og egne

oplevelser sat ud på sidelinien til fordel for et normativt indlæringsbegreb der i højere grad opererer med centralisering, systematisering og et fællesskab der må vige for fælles regler.

Det er en uddannelsespolitisk tankegang der bringer færdighederne i centrum fordi de er kriteriet for den måde skolen bliver vurderet på. I forhold til læsning og skrivning ses dette ved at debatten stort set altid tager udgangspunkt i de dårlige testresultater, og de bliver således den præmis man diskuterer ud fra, og det indsnævrer diskursen. Hvis man forestillede sig at udgangspunktet derimod var hvordan man kunne motivere eleverne til at blive bedre læsere, altså sammenhængen mellem læring og vilje, ville man åbne for en debat der i højere grad kunne rumme de forskellige synspunkter. Debatten ville være mere konstruktiv. Men det er en politisk beslutning, og den taler godt til det officielle Danmark i disse år fordi færdigheder og målbare resultater er lette at forstå.

Det er også en politisk beslutning der lægger afstand til reformpædagogiske tanker som de fx er formuleret i Celestin Freinets pædagogik.⁸⁹ Her er arbejdet bærende, men samtidig virkeliggør barnet sig selv i den friere tilegnelsesproces der også er kendetegnende indenfor den holistiske læseteoretiske tænkning. Det er årsagen til læsedebattens og dermed læsningens aktuelle position.

7. Hvordan børn lærer ikke at læse

7.1. Læseundervisningens udgangspunkt

Læsedebatten som er foregået på både forskerniveau, på politisk niveau og ikke mindst indenfor skolens eget område, har givet et naturligt fokus på børns skriftsprogstilegnelse, og den har dermed også rykket ved rammerne for læseundervisningen.

Man bør formode at de enkelte læseundervisere i dag, især i kølvandet på de dårlige resultater i PISA-undersøgelserne og debatten og tiltagene herefter, er bevidste om hvilke præmisser de driver undervisning på, herunder hvilket læsesyn den hviler på. Som nævnt er der næppe nogen læseunderviser som i dag holder sig stringent indenfor metoder der udelukkende bygger på en sekventiel eller en holistisk læseteori

(hvis det overhovedet lader sig gøre), og en undersøgelse af om det er muligt at indkredse faktorer i læseundervisning der fører til gode læsefærdigheder, tegner da også et billede af at danske lærere bruger redskaber fra en varieret værktøjskasse i den første læseundervisning.⁹⁰ Hvis man da ellers tør tro resultatet.

På trods af dette kritiseres skolens læseundervisning for stadig at bygge på et forældet syn på skriftsproget og på



formidlingen af det. I sin inderste kerne har læseundervisningen ikke ændret sig siden Holbergs dage... hvor kendskabet til skriftsproget nødvendigvis måtte komme fra... skolen som samfundets eneste effektive kilde til udbredelse af skriftsprog i befolkningen (Kjeld Kjertmann).⁹¹ I forlængelse af denne kritik fremsætter Kjeld Kjertmann tre teser som han kritiserer skolens læseundervisning for stadig at bygge på, og som betyder at skriftsprogstilegnelsen i dag foregår på samme præmisser som tilegnelsen af et fremmedsprog⁹² – et fremmesprog der, for det enkelte barn, slet ikke har den samme kulturelle berettigelse som det

at kunne læse og skrive. Han kritiserer skolens læseundervisning for at være baseret på tre forældede opfattelser:

- Læseindlæring er et rent skoleanliggende
- Læseindlæring kræver en forudgående kognitiv og talesproglig udvikling
- Læseindlæring kræver systematisk undervisning i det alfabetiske princip

At læseindlæring i dag er et rent skoleanliggende, kan der være en berettiget tvivl om ud fra det faktum at børn i dag, før de kommer i skole, møder en formel sprogstimulering der har til formål at lette deres tilegnelse af skriftsproget. Eleverne i første klasse er altså ikke længere jomfrueligt uvidende i forhold til skriftsproget.⁹³ Omvendt må man godt tage Kjertmanns udsagn om at læseundervisningens inderste kerne stadig og absolut ligger indenfor skolens regi fordi det først er ved skolestarten at det man kan kalde den egentlige skriftsprogstilegnelse, bliver sat i system og tager fart. De tiltag der ligger før 1. klasse, har stadig mere karakter af at være forberedelse til den egentlige skriftsprogstilegnelse end egentlig at lære at læse og skrive. Dette underbygger også hans kritik af kravet om en forudgående kognitiv og talesproglig udvikling. Endelig vil jeg på baggrund af mine egne erfaringer i skolen medgive at hovedparten af læse- og skriveindlæringen i danske klasselokaler bygger på en vægtning af Kjertmanns sidste påstand om det alfabetiske princip fordi det er min oplevelse at troen på en grafemfonem-overensstemmelse, altså en instrumentalistisk tilgang til læsning, har en fremtrædende plads i undervisningen. Mange, heriblandt Gurli Bjørn Iversen og Jørgen Chr. Nielsen,⁹⁴ taler om fordelene eller nødvendigheden af en blanding af holistiske og sekventielle metoder i læseundervisningen, men med en overvægt af sekventielle. Dette synspunkt stemmer nok i nogen grad overens med mange læseundervisere, men spørgsmålet er hvordan det bliver udmøntet i læseundervisningen. For noget kan tyde på at denne undervisning er ret ens hvad metodevalg angår, uanset hvilket overordnet syn læreren har på læsning,⁹⁵ hvilket nok skyldes at skrift-

sprogstilegnelsen stadig bliver opfattet som en bevægelse fra indsigt i sprogets grammatik til færdighed.

På den baggrund vil jeg definere den gængse læseundervisning i de danske skoler som værende af en anden didaktisk karakter end det var tilfældet for 20 – 30 år siden fordi synet på barnet og på skolen har ændret sig i takt med at konstruktivistiske tanker har sat nogle aftryk, men samtidig er den styret af det samme læsepædagogiske paradigme som den altid har været – det sekventielle.

7.2. Hvordan det kommer til udtryk

Hvis vi tør tro på de dårlige resultater i de store læseundersøgelser (Pisa og Danlæs), må man sige at den danske



læseundervisning har spillet fallit. Dette er i sig selv et paradoks, fordi danske elever hører til i den absolutte top når det gælder mængden af modtaget læseundervisning. Sten Larsen har i den forbindelse en overvejelse der vil skurre fælt i de fleste læseunderviseres ører:

Måske er danske børn dårlige læsere, fordi de får mere læseundervisning end nogen anden gruppe børn i verden.^{au} Hvis denne antagelse er rigtig, er det fordi man, med den instrumentalistiske tilgang, underviser i noget som barnet måske kan lære, men ikke altid kan forstå, nemlig sprogets grammatik, og derved fjerner man både tid og fokus fra forståelsen. Nogle børn opdager måske aldrig at det netop er forståelsen det handler om. Hvorom alting er, synes løsningen at blive at give dem endnu mere undervisning – af samme slags.^{av} Men hvad er der da i vejen med denne læseundervisning? Man må dog trods alt slå fast at de fleste børn jo lærer at læse mens de går i skole. Svaret må være at nok lærer mange at læse og skrive, men der er for mange der ikke gør det, og der er især for mange der ikke lærer at læse tilfredsstillende, dvs. så læsningen som redskab ikke er funktionel nok. Det anslås at 17-18 procent^{aw} af de elever der forlader skolen, læser så dårligt at det hæmmer deres muligheder for at tage en ungdomsuddannelse. Det er naturligt at undre sig over sammenhængen mellem dette tal og arten og mængden af den læseundervisning disse elever har deltaget i.

Mange børn – måske de fleste – vil lære at læse under alle omstændigheder lige meget hvilket læseprogram de indgår i. De kan være drevet af en motivation for at læse, eller de kan have tilegnet sig forkundskaber der er nødvendige for at lære at læse og skrive indenfor den sekventielt orienterede læseundervisning. Forkundskaberne kan defineres som meta-sproglige færdigheder fordi de er kendetegnet ved evnen til at objektivere sproget – at tage det ud af den naturlige sammenhæng. Liberg nævner fire områder hvor disse objektiverende aktiviteter gør sig gældende, og hvor en manglende evne til at objektivere vil medføre at eleven vil få problemer med at tilegne sig skriftsproget.^{ax}

1.

Det første område drejer sig om at selve undervisningen foregår ud fra en individualpsykologisk synsvinkel der betyder at skriftsproget tages ud af sin naturlige ramme som kommunikations- og meningsopretholdende og dermed også ud af sin kollektive rolle. Skrift-

sproget gøres til noget unaturligt. Her er det elevens individuelle præstationer, eller mangel på samme, der bedømmes, og dermed det der er i centrum for undervisningen. Et barn som ikke forstår formålet med denne måde at arbejde, vil med stor sandsynlighed få problemer med læsningen og skrivningen. Men hvad der er ligeså slemt, er at det enkelte barn i den optik anses for at være årsagen til problemet.

Nogle af de elever der kommer i specialundervisningen, har faktisk lært at begå sig rimeligt i denne grammatiske læsning, men desværre i nogle tilfælde med så meget overvægt på dette at de netop ikke kan skifte til indholdet. Det er et alvorligt læseproblem.

2.

Dernæst handler det om den måde hvorpå man tilrettelægger aktiviteterne i undervisningen hvor skrivning har en underordnet plads i forhold til læsning. Dermed ser man bort fra flere vigtige ting i tilegnelsesprocessen. For det første indsnævrer man elevernes muligheder for at bruge mere end én vej ind i skriftsproget, hvorved man skaber nogle rammer i undervisningen der ikke tilgodeser de elever der har brug for andre. For det andet ser man bort fra at netop skrivningen er et langt mere naturligt skridt for mange børn der selv begynder at udforske, og dermed tillære sig, skriftkulturen uden for skolens rammer. Endelig overser man den motivationsfaktor der ligger i at kunne bruge sine nye færdigheder til at producere noget selv. Jeg har selv i specialundervisningen oplevet en dreng der i den grad var optaget af at skrive, og som skrev ganske godt. Derimod var hans læsefærdigheder ret dårlige på trods af at hans evne til at lydere lå helt i top. Der var for mig at se ingen tvivl om at skrivningen var en mere konstruktiv vej for ham end læsningen fordi han her brugte sig selv og det han var god til til at lave noget der – for ham – gav mening.

3.

Det tredje punkt i Libergs kritik handler om selve grundlaget for undervisningen som på flere niveauer er grammatisk. For det første er undervisningen meget rettet mod den grammatiske udtalelære, men også de spørgsmål der stilles til

teksterne, kan defineres som værende grammatiske fordi de tager udgangspunkt i den bogstavelige betydning af det der står i teksten.

Der er således ikke bare en rigtig udtale, en grammatisk læsning, af teksterne – der er også en rigtig måde at forstå dem på... grammatikken har med andre ord et meget bredere anvendelsesområde end det man normalt antager.²⁹ For at eleven skal få et udbytte af denne undervisningsform, må han ikke alene have en forståelse for de spørgsmål den stiller, men også svarene eller i hvert fald svartyperne. Ikke mindst skal han kunne overføre denne forståelse til selve læse- eller skrivesituationen. Han skal

nogle strukturer i sproget, men den gør det ofte med nogle helt misvisende begreber. Dette giver sig fx til kende i lyd læren hvor man arbejder med en grafem-fonem-overensstemmelse som faktisk ikke eksisterer fordi nogle konsonanter ikke eksisterer som en selvstændig lyd.³⁰ Derfor kan det være meget svært at gøre det begribeligt for en elev der har svært ved at stave hvordan han fx skal høre r-lyden i 'siddet', 'ligger' eller 'leger' fordi reglen om at ordet slutter på et r er misvisende i forhold til udtalen. Det samme gør sig gældende med stumme bogstaver (ex. d'et i vende, h'et i hvordan) og dobbeltkonsonanter (ex. i sidde, stille) og vokalglidning (ex. hest, himmel). Der findes regler for



altså kunne skifte opmærksomhed fra indhold til form³¹ og tilbage igen. Og det er svært for mange elever fordi denne grammatik ikke bare kan forstås – den skal indlæres som løsrevne færdigheder. Og det er netop løsrevne færdigheder fordi grammatikken nok fortæller om

det meste af denne grammatik, men forståelsen af disse beror bl.a. på et stort kendskab til det forhold at vores sprog har mange elementer fra andre sprog, og at talesproget er i udvikling, hvilket giver mange misvisende regler.

4. Endelig peger Liberg på det tekstmateriale der bruges i denne læseundervisning. Fordi undervisningen i skriftsproget ikke peger mod det kommunikative og meningsopretholdende, og fordi læsningen er den centralt placerede færdighed, og fordi denne er grammatisk funderet, bliver de tekster eleverne arbejder med af en særlig art. Det er kendetegnende at det er færdigproducerede tekster der skal passe til så mange læsere i en bestemt alder som muligt, og at deres formål er at indføre eleverne i skriftsproget ved hjælp af en forståelse af sprogets grammatik.

Der er stor forskel på hvordan forskellige forfattere af læsebøger ser på forholdet mellem skriftsprogets grammatik og elevernes læselyst, og materialerne spænder i den henseende helt fra læsebøger der i realiteten er uden mening til bøger der kan siges at være skrevet så mange børn vil mene de er læseværdige. Problemet for forfatterne er at bestræbelserne mod et læseværdigt materiale vil gå ud over læseligheden og omvendt (en erfaring alle der har forsøgt at skrive læsemateriale til den gruppe elever, må have). Samtidig er man også nødt til at tage højde for at forskellige elever vil finde forskellige tekster interessante at læse, og en læser der ikke finder det interessante inde i sproget finder heller ikke sprogets brugsværdi.

Et eksempel der kan henføres til dette, oplevede jeg i en dansktime i 4. klasse på Lundby Skole på Tåsinge: Eleverne er i gang med et læseforløb hvor de læser bøger de selv har valgt, og som de bagefter laver anmeldelser af. Klassen læser generelt godt, og de fleste er tydeligt glade for forløbet. Pludselig spørger Mathias hvorfor det egentlig er så vigtigt at kunne læse. Han gør det på en måde der på én gang kan betegnes som forsigtig og drillende, men også ærlig, og på den måde røber han at han er lidt ubekvem ved spørgsmålet, og at han er usikker på hvordan det vil blive modtaget. Mathias er en svag læser, og sværhedsgraden og dermed også indholdet i de bøger han læser, ville næppe være relevant for en nogenlunde habil læser i 2. klasse. Så han læser dem ikke – han forsøger at gætte ordene, og det er en uholdbar teknik. Hans fremgangsmåde består af en blanding af en

smule lydering, en smule helordslæsning og en masse gætteri. Altså fører hans indsats ingen vegne hen fordi han hverken får oplevelser, viden eller bedre læsefærdigheder ud af anstrengelserne (som naturligvis ikke er så store). Jeg kender ikke den eksakte grund til at Mathias er kommet bagud med sine læsefærdigheder, dvs. om det fx kan henføres til noget neurologisk, og jeg ved heller ikke om han har de samme problemer med skrivningen som med læsningen, men det jeg oplever, er at han mangler værktøjerne til at objektivere skriftsproget. Han har ikke de angrebsteknikker der er nødvendige for at lære sproget i en sekventielt præget undervisning hvor han skal kunne skille sproget ad i enkeltdele, og hvor formen er det vigtigste i starten. Derfor er han ikke nået til indholdet – til sprogets værdi, og derfor ved han ikke hvorfor det er vigtigt at kunne læse, og derfor er det svært for ham. Han er altså fanget i et spind som er spundet af den tilgang han har haft til skriftsproget.

7.3. De er så gode til at forstå virkeligheden

Jeg har nu beskrevet læseundervisningen som værende baseret på en instrumentalistisk tilgang med de negative følger det kan have for nogle børns skriftsprogstilegnelse. Men jeg har også i praktikker og vikariater oplevet mange fornuftige og fagligt velovervejede tiltag der skulle hjælpe disse børns hen imod bedre læsefærdigheder – tiltag der var tilrettelagt til den enkelte og fx rettet mod at styrke eller måske at vække en elevs læseinteresse. Derfor melder der sig et spørgsmål om hvorfor disse elever ikke alle får det ønskede udbytte af de tiltag der eksempelvis ligger inden for specialundervisningens rammer, men også inden for den dygtige læseundervisners muligheder. Jeg mener man i en betydelig grad skal søge en forklaring på dette i den kontekst hvori læseundervisningen foregår. Skolens rolle som den institution der skal kvalificere eleverne til videreuddannelse,^{bb} indeholder også et implicit krav om at den skal danne eleven til at være en nyttig samfundsborger, og i dette ligger der noget normativt fordi der er tale om ganske bestemte færdigheder som eleven skal tilegne sig.

Et sådant system med indbyggede normer nødvendiggør også en bedømmelse af om normerne overholdes og således også en klassificering af eleverne – og i sidste ende en degradering af de elever der opnår den dårligste bedømmelse. Eleverne sorteres. Det er i den sammenhæng at børn lærer at læse og skrive, eller lærer at de ikke kan læse og skrive.

I et perspektiv hvor man altså ikke anskuer barnets vanskeligheder ud fra en individualpsykologisk vinkel, men i højere grad ser på situationen som skriftsprogstilegnelsen foregår i, giver det ikke den samme mening at tale om læsevanskeligheder som noget barnet har eller får. Derimod ser man det som et fænomen som en del af børnene i skolen under alle omstændigheder vil komme i kontakt med i form af en mere eller mindre officiel diagnose fordi det er skolens opgave at opøve nogle bestemte færdigheder på en bestemt måde, og i den sammenhæng har alle børn ikke de samme forudsætninger. McDermott taler ligefrem om at indlæringsvanskeligheder tilegner sig en del af eleverne^{bc} fordi nogle skal udpeges som de dårligste.

Påstanden er at uden sociale arrangementer for differentierede indlæringsniveauer ville der ikke være sådan noget som indlæringsvanskeligheder (McDermott)^{bd} fordi vanskeligheden først opstår når den gøres til et problem af omgivelserne. Her er læseundervisningen som aktivitet specielt organiseret til at gøre vanskeligheder synlige og at dokumentere dem fordi de her tillægges en betydning i den sammenhæng de indgår i. Fx har det sikkert kun ringe betydning at Julie i 3. klasse ikke kan læse hesten 'Beauty's navn når hun er henne på rideskolen om eftermiddagen sammen med sine veninder, eller at Anders ikke kan læse navnet på den udstoppede strandskade i natur/tekniklokalet. Men når de ikke kan læse de samme ord i læseundervisningen dagen efter, bliver vanskeligheden til et problem fordi det her bliver dokumenteret for – og måske ligefrem udstillet af – alle de tilstedeværende, og således indgår læsevanskeligheden uden videre som en mulighed i det sociale samspil.^{be} McDermott kalder det en dans^{bf} – en kulturel kædedans – som alle er med i, og som kan danses på mange, men ikke på alle måder fordi kulturen definerer

de rigtige trin, og tvinger os til at være opmærksomme på dem der ikke kender disse. På den måde er den degradering der følger læseundervisningen med til at stigmatisere de børn der ikke læser godt nok i forhold til normerne fordi den lærer dem at de er dårlige læsere, og det bliver deres udgangspunkt i undervisningssituationen

Samtidig må en dårlig læser ofte bruge så mange kræfter på det sociale benarbejde, der består i trods alt ikke at udstille sin inkompetence, at det går ud over det arbejde der kunne lægges i at styrke læsekompetencerne. Der er således tale om en ond cirkel hvor de utilstrækkelige læsefærdigheder fører til den stigmatisering som igen bekræfter den svage læser i sin vanskelige situation osv.

7.3.1. Fire drenge fra Lundby Skole

Jeg har set forskellige reaktioner på hvordan konteksten, læseundervisning, kan påvirke svage læsere. De tre eksempler er alle fra et vikariat på Lundby Skole i marts, 2007.

Tobias, 3. klasse, specialundervisning. Meget svag læser, stille og umotiveret. Tobias har meget svært ved at læse, og det er han naturligvis bevidst om. Alligevel, eller måske netop derfor, er han meget svær at motivere i timerne i specialundervisningen, og de foregår i hvert fald ikke i et rum af motivation. Hans læsestrategi synes at være at han først gætter og herefter prøver at lydere. Det sidste er han faktisk god til, men fordi han har problemer med at genkende en del af bogstaverne, virker det ikke altid, og her opstår hans egentlige vanskelighed fordi han åbenbart har lært sig at der ikke er flere teknikker. Derfor er det som om teksten simpelt hen flimrer for ham, måske som en undvigemanøvre i et ubevidst forsøg på at slippe ud af situationen. Han ved jo at vi ikke bliver stående ved det sted i teksten hvor han går i stå. Naturligvis tager sådan en arbejdsform alle hans kræfter, men når han skal arbejde med Læsefidusen på sin PC, kommer de alle sammen tilbage med det samme.

Det virker som om undervisningen har lært ham nogle manøvrer der gør at han så lidt som muligt udstiller sine manglende evner. Men derfor kommer han også meget mindre i forbindelse med

skriftsproget end han burde (men nok på en anden måde). Dette er hverken med til at forbedre hans læsefærdigheder eller hans forestilling om sig selv som læser, og han er, om man så må sige, fanget i sin utilstrækkelighed der ligefrem breder sig ud over de andre fag. Nu er han indstillet til en PPR-undersøgelse, og man må spørge sig selv hvordan det vil påvirke hans opfattelse af sig selv som læser – og dermed hans læsekundskaber.

Bemærk at det jo ikke er selve undersøgelsen og de forhåbentlig gode tiltag den kan pege på i forhold til Tobias' læsning og skrivning, der er noget i vejen med. Det er selve den degradering der ligger i det system som PPR-samarbejdet er en del af, der er problemet – for Tobias.

Henrik og Magnus, 2. klasse. Er sammen i specialundervisning, selvom der er stor forskel på deres læsefærdigheder

Magnus ligger lige på grænsen til ikke længere at have brug for den ekstra hjælp, mens Henrik måske tværtimod skal indstilles til endnu mere. Måske netop derfor er Magnus også langt mere motiveret end Henrik. I undervisningen har Magnus held til at lave en del konkurrence ud af de forskellige øvelser, hvilket virker helt naturligt for begge drenge. Konkurrencemomentet understøttes også af at nogle af øvelserne er udformet som spil, men for Henrik, der jo taber "konkurrencerne", betyder det at han rent faktisk bliver dårligere til øvelserne end han egentlig er. Det kunne jeg observere de to dage hvor han var alene i specialundervisningen fordi Magnus var syg. Uden den tilbagevendende degradering var han langt mere afslappet omkring arbejdet som han klarede mærkbart bedre. Samtidig viste en samtale med de to drenges dansklærer at Magnus i de dansktimer hvor han var sammen med resten af klassen, fremstod som en svag og meget forsigtig læser. Her var der nemlig en anden dreng der bød ham en tilsvarende konkurrence.

Thomas, 4. klasse. Svag læser, men følger dog den almindelige undervisning

Sammen med resten af klassen er Thomas i gang med et læseforløb hvor de læser bøger de selv har valgt, og som de bagefter skal skrive en anmeldelse af, så resten af klassen kan se hvad de handler om.

Thomas er ingen arbejdshest i skolen, men han er glad og vellidt i klassen, i det hele taget en gæv gut. Man fornemmer hurtigt at læseforløbet ikke er noget for ham, og han skiller sig ud i gruppen, der ellers arbejder bemærkelsesværdigt koncentreret med deres læsning fordi han ikke rigtigt kan eller vil finde den ro de fleste andre elever har. Der er altid et eller andet problem omkring ham: Han har lånt en forkert bog som er for kedelig, eller han har glemt sin bog derhjemme, og han er i øvrigt færdig med den og faktisk også anmeldelsen af den, så nu vil han gerne ned på biblioteket og finde en ny. Sådan er det hele tiden med Thomas. Men når man ser på de bøger han låner, og de bøger han kan låne, forstår man let at han har problemer med at læse dem. De står nemlig i en kasse hvorpå der med store bogstaver står: LIX 8-10. For det første er der heri ingen bøger der er læseværdige for Thomas, og for det andet er det ikke rart for ham at sidde ved siden af de andre og læse i sådan en bog – for slet ikke at tale om at skrive en offentlig anmeldelse af den. Derfor læser han næsten ingen ting i de fjorten dage, han laver en enkelt anmeldelse som er kort og nærmest ulæselig, men til gengæld kan jeg se af korrespondancen med hjemmet, som er en del af læseforløbet, at han for det meste læser der, og at forældrene synes det går udmærket. Som den kloge dreng Thomas er, lykkes det ham faktisk at gå fjorten dage igen uden at lave ret meget og helt uden at udstille sine dårlige læsefærdigheder. Men det var ikke let, for det var et hårdt arbejde med mange genvordigheder at undgå at læse i så mange timer med en vikar der ikke – i situationen – var bevidst om hvordan han skulle tolke Thomas' reaktionsmønster.

Disse tre situationer vil man givetvis kunne finde paralleller til i de fleste klasser fordi en naturlig reaktion fra det barn der bliver konfronteret med sin egen utilstrækkelighed overfor et kulturelt fænomen som læsning og skrivning, vil være at forsøge at sløre sine manglende evner.⁶⁹ Problemet er i bund og grund ikke så meget de reaktionsmønstre der ses i de tre eksempler, men mere at konteksten som eleverne indgår i gør at deres vanskeligheder i mange tilfælde går fra at være et spørgsmål om en forsinket

tilegnelse af færdighederne til at være et ødelæggende problem der i værste fald helt kan hindre en ordentlig tilegnelse af skriftsproget.

Jeg mener at denne vinkel på læsevanskeligheder – og indlæringsvanskeligheder – er i det hele taget – er en sammenhæng som skolen overser. Det skyldes dels at det jo berører en fundamental del af skolens struktur, og dels at skolen derfor principielt har svært ved at tage hånd om de problemer der opstår som en følge af at læseundervisningen foregår i en bestemt kontekst. Men hermed ikke sagt at der ikke kan gøres noget ved det.

8. Hvad gør en lærer og hvorfor

8.1. Læseunderviser i morgen

Der er til stadighed megen debat om hvordan lærerne, især i folkeskolen, bliver pålagt stadig flere ministerielt udformede opgaver, og hvordan undervisningen bliver påvirket af disse. Det handler om kravene fra Fælles Mål, kravene til tests og andre former for dokumentation osv. Den spændende del af debatten handler om hvordan kravene påvirker lærerens professionalisme, forstået på den måde at det det indskrænker den enkelte lærers muligheder for at tilrettelægge den undervisning der passer til den kontekst han underviser i, og især til det syn han har på undervisning, læring og dannelse. Debatten er vigtig, og den er velbegrunnet: Lærerens handlefrihed er under pres. Dette gælder ikke mindst mulighederne for at tilrettelægge læseundervisningen. En gennemgang af de trinmål der gælder efter 2. klasse, viser tydeligt at alt ikke er overladt til lærerens frie valg fordi de udtrykker nogle klart definerede forventninger ikke alene til undervisningens mål, men også til dens indhold. Fx skal eleverne have et sikkert kendskab til bogstavernes form, lyd og kombinationer, læse alderssvarende tekster, skrive kronologisk og berettende, skrive logbog og være opmærksomme på sprogrigtighed. Men det er vigtigt at man ikke stopper her. Hvor trinmålene kan virke indsnævrende, virker Faghæftets undervisningsvejledning omvendt – og besynderligt nok – åbnende fordi den lægger op til et bredt udvalg af metoder til planlægning og udførelse af læseundervisningen. Samtidig skal man huske at Fælles Mål ikke indeholder nogen timetabel der viser hvor meget undervisningstid der skal bruges til at

arbejde med fx bogstavernes udseende, og der er heller ingen klar definition af hvilken metode den enkelte lærer skal tage udgangspunkt i. Endnu. Det er altså i dette rum af en hvis størrelse læreren skal udfolde sine ønsker til og værdier i læseundervisningen.

8.2. Læsning på flere niveauer

Den største udfordring for den læseunderviser der ønsker at gå nye veje, er uden tvivl at komme ud af den fastlåsthed der bunder i at vi er et produkt af den læseundervisning vi selv har været en del af. Derfor er det nødvendigt at reflektere over hvordan man vil skabe muligheder for børns skriftsprogstilegnelse, og ud fra hvilke værdier man vil gøre det. Ud fra den måde jeg nu har beskrevet læsningen, kravene til den og undervisningen i den, mener jeg at der er to begreber som må danne grundlag for den første læsning og skrivning indenfor skolens rammer – kommunikation og tryghed.

8.2.1. Læse og skrive

I den første fase af læsetilegnelsen må en autentisk brug af skriftsproget være central. Nogen vil meddele noget til nogen andre. Derfor må man være meget bevidst omkring tekstvalget ud fra nogle kriterier der både omhandler elevernes behov og interesser for at vide eller opleve noget, om de har referencer for de ord, begreber og fænomener der forekommer i teksten, og på hvilken måde tekstens indhold kan efter- og viderebehandles, så den bevarer sin funktion som middel og ikke som et mål i sig selv.^{bh}

Til den naturlige brug af skriftsproget vil børnenes egen skrivning være en konstruktiv aktivitet af flere grunde. Først og fremmest vil udgangspunktet i elevernes egne – gerne fælles – fortællinger åbne for en direkte vej mod en søgen efter indhold. Det er svært at forestille sig at man læser noget som en man kender, har skrevet uden at man er opmærksom på hvad vedkommende vil meddele. Samtidig er skrivningen her repræsenteret i en form hvor den også har betydning som det den i virkeligheden er møntet på, nemlig at lagre informationer til senere brug, og det er på den måde med til at afdramatisere læsningen og skrivningen. Sproget bliver autentisk. Endelig betyder det at eleverne selv skriver deres egen

fortælling at de selv kender den, og fordi alle har været med til at lave den, kan alle principielt også læse den. Det er det Birgit Christensen mener med at sætte eget liv på tekst.^{bi}

Kritikken af en sådan fremgangsmåde går bl.a. på at den mangler en systematik, og at læseunderviseren derfor må være særligt dygtig, og at eleverne ikke hurtigt nok får den fornødne sikkerhed.^{bj} Uden at gå ind i diskussionen vil jeg blot påpege at forskere og undervisere peger på forskellige undersøgelser der viser forskellige resultater. Hvad der for mig at se er vigtigere, er at udgangspunktet i sprogets kommunikative aspekt har et langt bredere syn på læring fordi det her eksplicit drejer sig om det Liv Engen kalder at lære at læse for at lære. Derfor skal læsningen ikke ses som en isoleret færdighed, men derimod som en del af en større helhed i fællesskabet og dermed i det enkelte indi-



vids liv. Det samme formål vil fortalere for en instrumentalistisk tilgang selvfølgelig påberåbe sig – og endda med nogen rette. Men her må man nødvendigvis holde sig for øje at tilgangen er en ganske anden fordi færdighederne er taget ud af deres autentiske sammenhæng, og i højere grad læres isoleret. Derfor bør man, uanset hvad forskellige videnskabelige resultater viser, være opmærksom på at en sammen-

ligning af de to tilgange til skriftsproget på den baggrund må være betænkelig.

8.2.2. Flow eller sproglig opmærksomhed

Læsning er et hverdageksempel på en tilstand hvor man, hvis de rigtige forhold er til stede, kan være i et flow, og børn er den gruppe af mennesker der har lettest ved at blive bragt i den. Det bør man udnytte i skriftsprogstilegnelsen, og der er rige muligheder for at tilrettelægge læringsituationer der stiler mod dette. Flow-teorien er forbundet med læring fordi fordybelse og virkelyst er de nøglebegreber der knytter sig til den,^{bk} hvilket igen går godt i spænd med det at søge indsigt – altså læring.

Man taler altså her om begreber der er nært beslægtede med den aktivitet, motivation og lyst som fx Liv Engen beskriver som en betingelse for det at læse og det at lære^{bl} fordi også flow er forbundet med glæde og tilfredshed. At stræbe efter at børn læser i en tilstand af flow, betyder at man som underviser må have nogle klare mål til undervisningen. Man skal kunne ramme eleverne i deres optimale udfordringstilstand, dvs. at man skal ramme en balance hvor de hverken er over- eller underudfordrede i forhold til det de læser og skriver eller det de læser og skriver om. Samtidig må der være klare mål og klare rammer for læsningen og skrivningen så alle ved hvad de laver og hvorfor de gør det.^{bm} Derfor må der tages udgangspunkt i et tekstmateriale der giver den enkelte læser mulighed for at indleve sig i det univers der gemmer sig i den – med Liv Engens udtryk: "at gå på jagt efter de elefanter der gemmer sig i den."^{bn}

Desværre er det ikke det der kendetegner al læseundervisning i skolen fordi den sproglige opmærksomhed ofte fylder meget i de første år, og udsigterne til at læse tekster der giver mulighed for fordybelse og virkelyst, er ofte ikke til stede. Her fremstår læsningen som det umiddelbare mål for elevernes arbejde og ikke som midlet, og selvom læsningen på den måde nok for mange børn repræsenterer en anden verden som også er kendetegnende for tilstanden flow, kan mange ikke finde ind den.

8.2.3. Skal de ikke stave

Jo, eleverne skal også stave, men en instrumentalistisk tilgang til sproget skal eleverne først stifte bekendtskab med efterhånden som de føler sig trygge ved skriftsproget og forstår hvad det kan bruges til, dvs. når de er læsere. Den sproglige opmærksomhed skal være med til at udvikle børns sprog, men den er ikke det grundlag det skal bygges på. Den er et værktøj der skal bruges når det er nødvendigt for at komme videre i processen. Og for de fleste børn bliver det hurtigt nødvendigt at vide noget om grammatik fordi det fx er vigtigt at vide at i et ord kommer bogstaverne fra venstre mod højre. På samme måde er et kendskab til bogstaver og lyd vigtigt efterhånden som barnet skal læse sværere bøger som andre har skrevet med et bestemt kommunikativt formål. Men børn søger helhed og sammenhæng i hverdagen, og dette gælder også i skriftsproget og dets opbygning hvis det er en meningsfuld del af hverdagen.⁶⁰ Bruger man dette som udgangspunkt i læse- og skriveindlæringen, åbner der sig nogle døre til at få læseren til selv at tilegne sig en del af sprogets grammatik i læse- og skriveprocessen. Det handler altså om den tidligere nævnte forskel på læring og indlæring. Hermed ikke sagt at man ikke kan lære børn om grammatiske regler fordi nogle læsere kan have overskud til og eller behov for at komme videre i tilegnelsesprocessen, men samlet set bør den deciderede indlæring af de grammatiske regelsæt først komme senere i skoleforløbet når barnets læselyst og læseglæde er sikret.

8.3. Det handler om at være tryk

At lære at læse har som anden læring stærke relationer til at ville, og at ville har relationer til at have lyst og til at tro på det man gør. Derfor er det at have tillid til sig selv som læser vigtigt. Udgangspunktet når børn starter i skolen, bør jo også netop være at de kan læse fordi så godt som alle børn kan læse og skrive deres eget navn samt mindst nogle enkelte andre ord. Denne bevidsthed om at være læser er vigtig at holde fast i, men for at dette skal lykkes, er det nødvendigt at den første læseundervisning ikke bliver opfattet som noget nogen er udelukket fra at få et udbytte af. Da alle jo ikke har de samme forudsætninger, er det helt

afgørende at læseundervisningen ikke fører til degradering af de børn der ikke lærer at læse så hurtigt som andre. Dette kan kun opnås ved en anden måde at anskue situationen hvor man netop tager udgangspunkt i at stort set alle kan lære at læse og skrive, men at alle ikke lærer det på samme måde og i samme tempo. Der er altså tale om at man anskuer skriftsprogstilegnelsen på linie med det at lære at tale, at kravle og gå, at cykle, ja, på linie med al læring. Disse færdigheder lærte barnet ikke sig selv uden for en sammenhæng med andre mennesker, men det lærte det med omgivelsernes klare forventninger om at det selvfølgelig ville lykkes.⁶¹

Der er altså ikke tale om at man blot skal lade de svage læsere være i fred uden at tage deres vanskeligheder alvorligt, men derimod at man fra første færd tager udgangspunkt i hvad det enkelte barn formår i forhold til skriftsproget. Nogle børn formår desværre ikke så meget, men at opstille forventninger om at alle med det samme skal bringes på et ensartet niveau, vil være ødelæggende i en grad der vil kunne få betydning mange år frem⁶². Derfor er fælles forlagsproducerede læsebøger ikke nødvendigvis det rigtige i den periode fordi ingen bøger er skrevet til alle, og fordi de vil udstille de elever der ikke formår at læse indenfor den norm som teksten definerer.

Men tryghed er ikke en del af en metode. Det er noget der findes i det nære forhold som tillid til sig selv og til andre. Derfor er gode sociale relationer afgørende for en klasses læsemiljø, både mellem lærer og elev, mellem eleverne indbyrdes og mellem forældre og lærer og skolen som institution. At det er en vigtig del af børns læsetilegnelse, bør der ikke være tvivl om, og det bør have en høj prioritet for en læseunderviser.

9. Afslutning:

Når man læser mod midterlinien

Jeg har i opgaven forsøgt at forholde mig til de vilkår der er for læsningen og for læseundervisningen i dag og til dels i morgen. Til det har jeg brugt nogle læseteoretikere hvoraf de fleste anlægger nogle principper for skriftsprogstilegnelse som jeg finder særdeles grundige og velovervejede og ikke mindst fremsynede. Det konstruktive ved sådanne læseteoretiske principper er at de er tvingende

nødvendige for at holde liv i debatten om hvordan vi skaber de bedste muligheder for de kommende generationer af læsere. Det fortvivlende ved dem, derimod, er at de efter min bedste overbevisning ikke taler ind i en konstruktiv debat. De taler forbi den, fordi der ganske enkelt er for langt mellem yderpunkterne i den, og fordi udviklingen i det politiske liv og dermed også til dels i skolerne for tiden skubbes målrettet mod en opfattelse af læsning som en færdighed der kan isoleres og forstås helt løsrevet fra resten af elevernes tilværelse og resten af deres læring. Problemet er, ud fra min betragtning, at det ikke nytter at stille sig i midten af debatten og trække fløjene mod hinanden fordi gode læsefærdigheder ikke bliver til i et kompromis, sådan som nogen mener. Det er her læsningen har befundet sig i mange år, og her har den åbenbart ikke haft det godt. Derfor er der en vis konservativ logik i at ønske læseundervisningen tilbage til det den var tidligere når man mener den ikke fungerer som den er, men man glemmer at der er sket en udvikling både af børnene i den danske skole og ikke mindst af de krav der i dag stilles til deres læsning når de forlader skolen. Disse krav om sammenhæng mellem læsning, læring og individ kan ikke honoreres ved at børn bruger de første læseår på at lære lyde i løsrevne ord i løsrevne sammenhænge. Om ikke andet så fordi en for stor del af børnene ganske enkelt ikke kan lære at læse inden for disse rammer. Ideelt set skulle der slet ikke være en læseunderviser som vi kender det. Den rolle skulle være overflødiggjort af at børn lærte at læse og skrive som en del af deres naturlige udvikling. Men der er stadig læseundervisere, og de har stadig et ansvar for at børn sikres de bedste betingelser i deres skriftsprogstilegnelse. De fleste lærere kan givetvis godt gennemskue de pædagogiske diskussioner, men det kan være svært at gå imod eksperter når disse oven i købet taler lige ind i den offentlige forståelse, især når det også omfatter forældrenes. Alligevel må de, især nu hvor læsedebatten står hvor den gør, tage det ansvar på sig og være med til at vise hvad de tror på, for læsningen er trængt.

(Noter og litteratur næste side)

10. Litteraturliste

- Arnbak, Elisabeth: "Fokus på fagteksters tilgængelighed", s. 50-55. I: Faglig læsning – fra læseproces til læreproces. Gyldendal 2003
- Brudholm, Merete. Læseforståelse, s. 39-49. I: Læsning, teori og praksis. Red. af, Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan, 2006
- Berliner, Peter: "Læringspsykologi", s. 43-75. I: Introduktion til psykologi. Red. Thomas Koester og Kim Frandsen. Frydenlund 1977.
- Bjørn Iversen, Gurli: "Læsning i krydsfeltet mellem fagdidaktik og almindidaktik", s. 50-70. I: Læsning, teori og praksis. Red. Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan 2006
- Byskov, Jonna og Marianne Keinicke: "Med sagen i centrum". Lærervejledning til Handicappet – og hva'så? Alinea 2003
- Christensen, Birgit: "Børn har ikke brug for vrøvl og tante-snak når de skal lære sig at læse". I: Unge Pædagoger, nr. 2, 1991, s. 18-26
- Elbro, Carsten: "Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide", s. 23-38. I: Læsning, teori og praksis. Red. Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan 2006
- Engen, Liv: "At lære at læse for at lære", s. 17-26. I: Jacobsen, Kirsten: Læsningens landskab, Læseforståelse og læsestrategier. Alinea 2005
- Frost, Jørgen: "Ordblindhed – om undervisning af elever med disposition for at udvikle læse- og stavevanskeligheder", s. 155-169. I: Læsning, teori og praksis. Red. Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan 2006
- Frost, Jørgen. Principper for god læseundervisning, Psykologisk Forlag, 2003
- Fælles Mål – Faghæfte 1 – Dansk. Undervisningsministeriets Forlag, 2003
- Grønæk Hansen, Kirsten: "Tænkning og sprog", s. 130-163. I: Den nye psykologi-håndbog. Red. Mogens Brørup m.fl. Gyldendal, 2003
- Henningsen, Sven Erik og Sørensen, Birte: "Den første læseundervisning", s. 201-228. I: Danskfagets Didaktik. Dansk lærerforening, 2002
- Holmegaard Laursen, Martin: "Wolfgang Klafkis nøgleproblemer – et didaktisk udgangspunkt". I: Unge Pædagoger, nr. 6, 2002, s. 17-31
- Håkonsson, Erik: "Den nødvendige uenighed om læsning". I: Psykologisk, pædagogisk rådgivning, nr. 4-5, september, 2000 s.371-385
- Håkonsson, Erik: "Måling af læsning". I: Læsepædagogen, nr. 3, 2006, s. 14-17
- Jacobsen, Benny: "Socialisation i det moderne", s. 82-116. I: Sociologi og modernitet. Red. Benny Jacobsen m.fl. Columbus 1999
- Jerlang, Espen og Suzanne Ringsted: "Den kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjew, Elkonin", s. 312-376. I: Udviklingspsykologiske teorier. Red. Espen Jerlang m.fl. Munksgård 1999
- Kjertmann, Kjeld: "Den nye læseundervisning", s. 71-81. I: Læsning, teori og praksis. Red. Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan 2006
- Kjertmann, Kjeld: "Læsegunstige miljøer: Forskning og pædagogiske implikationer". I: Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning, nr. 4-5, september, 2000, s. 425-439
- Knudsen, Ann-Elisabeth: "Pæne piger og dumme drenge. Hvorfor er der ingen børn der opfører sig som de har hjerner til?" I: Pædagogisk Orientering, nr. 4, 2003, s. 36-41
- Knoop, Hans Henrik: "Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det". I: Kognition og Pædagogik, nr. 52, 2004, s. 66-82
- Larsen, Steen: "Læseudviklingen starter ved fødslen". I: Unge pædagoger, nr. 2, marts 1991, s. 3-16
- Larsen, Steen: Læsningens mysterium. Eget forlag 1996
- Liberg, Caroline: Sådan lærer børn at læse og skrive. Gyldendal 1997
- McDermott, P. P.: "Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn". I: Unge pædagoger, Skolelivets Socialpsykologi, 1996, s. 81-116
- Maul, John: "Når fokus på læsevan-skeligheder resulterer i videnskabeligt kikkertsyn". I: Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole, 1. årg. Nr. 1, august 1997, s. 77-90
- Meyer, Hilbert: Hvad er god undervisning. Gyldendal, 2005
- Nielsen, Jørgen Chr.: "Flintesten danner ved spaltning glatte brudflader". I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, nr. 4-5, september 2000, s. 451-460
- Nielsen, Chr. Jørgen og Lene Møller: TL: Tekstlæseprøverne. Håndbog, s. 84-134 og 145-160. Dansk Psykologisk Forlag 1997
- Ringsmose, Charlotte: "Hjernen", s. 90-114. I: Den nye psykologihåndbog. Red. Mogens Brørup m.fl. Gyldendal 2003
- Schultz Jørgensen, Per og Bente Jensen: "Kompetence i en social kontekst – om social arv og magt og afmagt i uddannelsessystemet". I: Social Forskning, særnummer, 1999, s. 40-49
- Svendsen, Poul: "Celestin Freinets pædagogik", s. 60-73. I: Pædagogiske Teorier. Red. Niels Jørgen Bisgård. Billesø og Baltzer 2003
- Svendstrup, Charlotte: "Før den første læseundervisning", s. 185-212. I: Danskdidaktiske Synsvinkler. Dansk lærerforening 1999
- Tjorsjö, Asser: "Tidlig skrive- og læseglæde", s. 82-95. I: Læsning, teori og praksis. Red. Vibeke Boelt og Martin Jørgensen Kvan 2006
- Vejleskov, Hans: "Teorier om kognitiv udvikling som inspiration for pædagogik-ken", s. 96-119. I: Pædagogiske Teorier. Red. Niels Jørgen Bisgård. Billesø og Baltzer 2003

Internet

Danske PISA-resultater skaber behov for øget indsats. I: Undervisningsministeriets hjemmeside URL: 14.- 01.-07: <http://www.uvm.dk/nyheder/pisa2003.htm?menuidr=641015>
Undervisningsministeriets hjemmeside – Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning. Undervisningsministeriet November 2005. www.uvm.dk/05/documents/national_handlingsplan.pdf . 27.01.07

Undervisningsministeriets hjemmeside – link til love og regler, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, § 1 URL: http://147.29.40.91/_GETDOCM_/ACCN/A20060119529-REGL , 20. 02. 07

Danmarks Pædagogiske Universitets hjemmeside – link til forskning. URL:http://www.dpu.dk/everest/Publications/Forskning/20030905103559/CurrentVersion/32_Forventninger%20og%20f%0c3%0a6rdigheder.pdf s.54. 25.01.07

Danmarks Radio – link til P1 Ørsted Andersen, Frands: Flow og fordybelse <http://www.dr.dk/P1/Vita/Udsendelser/2007/03/16124342.htm> , 16. 03. 07

Noter

a Liberg, Caroline: Sådan lærer børn at læse og skrive. Gyldendalske Boghandel, 1997, s. 9

b Danske PISA-resultater skaber behov for øget indsats. I: Undervisningsministeriets hjemmeside: <http://www.uvm.dk/nyheder/pisa2003.htm?menuid=641015> 14.- 01.-07.

c Frost, Jørgen. Ordblindhed – om undervisning af elever med disposition for at udvikle læse- og stavevanskeligheder, s 155-169. I: Læsning , teori og praksis. Red. af, Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan 2006

d Larsen, Steen: Læseudvikling starter ved fødslen I: Unge pædagoger, nr. 2, marts 1991, s. 3-16

e Elbro, Carsten. Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide, s 23-38. I: Læsning , teori og praksis. Red. af, Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan

2006, s. 23

f Liberg, op.cit. s. 136

g Larsen, Steen: Læsningens mysterium. Eget forlag, 1996, s.40-43

h Ibid. s. 48-55

i Liberg, op.cit. s.11

j Ibid s.17-29

k Larsen, 1996 op.cit s.66-69

l Larsen, 1996 op.cit s. 67

m Liberg, op.cit. s. 35-49

n Danmarks Pædagogiske Universitets hjemmeside – link til forskning. URL:http://www.dpu.dk/everest/Publications/Forskning/20030905103559/CurrentVersion/32_Forventninger%20og%20f%0c3%0a6rdigheder.pdf s.54. 25.01.07

o Engen, Liv: At lære at læse for at lære, s. 17-26. I: Læsningens landskab, Læseforståelse og læsestrategier, Jakobsen, Kirsten, Alinea, 2005

p Ibid , s. 18

q Frost, Jørgen. Principper for god læseundervisning, Psykologisk Forlag, 2003

r Fælles Mål – Faghæfte 1 – Dansk. Undervisningsministeriets Forlag, 2003, Trinmål efter 2. og 4. klassetrin

s Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning. Undervisningsministeriet November 2005. www.uvm.dk/05/documents/national_handlingsplan.pdf

t Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning, op.cit. s.19

u Brudholm, Merete. Læseforståelse, s. 39-49. I: Læsning, teori og praksis. Red. af, Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan, 2006. s. 39

v Elbro, op.cit. s. 26

w Ibid.

x Liberg, op.cit. s. 139-140

y Lau, Jytte: Læsepædagogisk bearbejdning. I: Indskoling, nr. 3, Malling Beck, 1998, s. 3

z Liberg, op.cit. s. 14

aa Engen, op.cit. s. 17-26

ab Ibid, s. 18

ac Liberg, op.cit. s. 144

ad Kjertmann, Kjeld: Læsegunstige miljøer: Forskning og pædagogiske implikationer, s. 425-439. I: Psykologisk, Pædagogisk, Rådgivning, nr. 4-5, september, 2000 s. 430

ae Berliner, Peter: Læringspsykologi, s. 43-75 .I: Introduktion til psykologi. Red. Thomas Koester og Kim Frandsen. Frydenlund 1977. s. 75

af Engen, op.cit.

ag McDermott, P. P.: Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn, s. 81-116. I: Unge pædagoger, Skolelivets Socialpsykologi, 1996, s. 90-91

ah Bjørn Iversen, Gurli: Læsning i krydsfeltet mellem fagdidaktik og almen-didaktik, s. 50-70. I: Læsning, teori og praksis. Red. af, Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan, 2006, s. 56-58

ai Maul, John: Når fokus på læsevanskeligheder resulterer i videnskabeligt kikkertsyn. I: Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole, 1. årg. Nr. 1, august 1997, s. 78

aj Kjertmann, op.cit. s. 431

ak Håkonsson, Erik: Den nødvendige uenighed om læsning. I: Psykologisk, pædagogisk rådgivning, nr. 4-5, september, 2000 s.371-385 og Håkonsson, Erik: Måling af læsning. I: Læsepædagogen, nr. 3, 2006, s. 14-17

al Rapport fra udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning, op.cit. s. 34

am Håkonsson, 2006, op.cit. s. 17

- an Svendsen, Poul: Celestin Freinets pædagogik, s. 60-73. I: Pædagogiske Teorier. Red. Niels Jørgen Bisgård. Billesø og Baltzer, 2003
- ao Nielsen, Jørgen Chr.: "Flintesten danner ved spaltning glatte brudflader". I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, nr. 4-5, september 2000, s. 425-436
- ap Kjertmann, Kjeld: Den nye læseundervisning, s. 71-81. I: Læsning, teori og praksis. Red. af, Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan, 2006, s.71
- aq Ibid, s. 71-72 og Larsen, 1996, op.cit. s. 75-76
- ar Bjørn Iversen, op.cit. s. 60
- as Nielsen, op.cit.; Bjørn Iversen, op.cit.
- at Liberg, op.cit. s. 143
- au Larsen, 1996, op.cit. s. 76
- av Rapport fra udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning, op.cit. s. 4-22
- aw Undervisningsministeriets hjemmeside. Nogle centrale resultater fra PISA 2003, s. 14-18
URL: www.uvm.dk/nyheder/documents/pisaresultater.pdf 26. 01. 07
- ax Liberg, op.cit. kap. 7, s. 136-152
- ay Liberg, op.cit, s. 138
- az Ibid, s. 147
- ba Larsen, 1996, op.cit, s. 58-68 og Elbro, op.cit, s. 30-31
- bb Undervisningsministeriets hjemmeside – link til love og regler, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, § 1
URL: http://147.29.40.91/_GETDOCM_/ACCN/A20060119529-REGL , 20. 02. 07
- bc McDermott, op.cit. s.84
- bd McDermott, op.cit, s.85
- be Ibid, s. 108
- bf Ibid. s. 111
- bg McDermott, op.cit. s. 102
- bh Larsen, 1996, op.cit. s. 128
- bi Christensen, Birgit: Børn har ikke brug for vrøvl og tante-snak når de skal lære sig at læse. I: Unge Pædagoge, nr. 2, 1991, s. 18-26
- bj Bjørn Iversen, op.cit, s. 58
- bk Danmarks Radio – link til P1 Ørsted Andersen, Frands: Flow og fordybelse
<http://www.dr.dk/P1/Vita/Udsendelser/2007/03/16124342.htm> , 16. 03. 07
- bl Engen, op.cit.
- bm Ørsted Andersen, op.cit.
- bn Engen, op.cit. s. 17
- bo Tjorsjö, Asser: Tidlig skrive- og læseglæde, s. 82-95. I: Læsning, teori og praksis. Red. af, Vibeke Boelt og Martin Jørgensen. Kvan, 2006, s. 87
- bp Christensen, op.cit. s. 24
- bq McDermott, op.cit. s. 85

Læseforståelse og læsning af ældre tekster i flerkulturelle klasser.

Af Anne Agger, Lektor ved JCVU

"Hvem ved? Måske en dag viser de sig at have læst teksten alligevel", sagde læreren. Hans elever har alle et modersmål som ikke er dansk, og hans undervisning tilrettelægges og gennemføres med bevidstheden om at der er sammenhæng mellem elevernes læsning i skolen og lektielæsningen derhjemme. Udsagnet gælder ikke alle elever i klassen, men alligevel er det ikke tilfredsstillende for læreren at skulle afvente et bedre resultat. Alt for mange har for svært ved at forstå det de skal læse, er hans vurdering. Det kan blive nødvendigt at strukturere elevernes læseprocesser i højere grad end tidligere. Inden længe skal klassen i gang med et forløb hvor ældre tekster indgår, og det bliver en yderligere sproglig og indholdsmæssig udfordring for eleverne. Derfor bliver det nødvendigt at integrere læseforståelsesaspektet tydeligt i tilrettelæggelsen af undervisningen. Også derfor har han indvilliget i at deltage i et udviklingsarbejde med en seminarielærer i forsøget på at undersøge læseopgaven i netop hans klasse og afprøve mulige måder at samarbejde det fortsatte læseperspektiv med litterær og historisk læsning af ældre tekster. Det er hensigten herigennem at eleverne skal opnå erfaring med læsestøttende undervisning som læreren kan bygge videre på en praksis der strukturerer elevernes læseprocesser her og nu og på længere sigt også i forbindelse med deres hjemmearbejde. Vi befinder os i 9. klasse. Eleverne er motiverede, inden for et år skal de gennemføre folkeskolens afgangsprøve. De fleste er bevidste om at prøvens udfald får indflydelse på hvilke fremtidige ungdomsuddannelser de reelt får mulighed for at vælge. Nærværende artikel præsenterer delresultater fra det nævnte udviklingsarbejde, som strakte sig over 2 måneder i efteråret 2006. Den overordnede målsætning var at skabe sammenhæng mellem elevernes skriftsproglige læsestrategier, deres strategier til tekst-

fortolkning og til opnåelse af historisk bevidsthed^a. Artiklen her fremstiller dele af forløbets intentioner og aktiviteter i en bearbejdning af de resultater, som har relevans for læseforståelsesperspektivet. Vi lægger vægt på:

- forholdet mellem kultursensibilitet og læseforståelse
- læseforståelsesaktiviteter i samspil med andre faglige synsvinkler
- vækstpunkter til overvejelse i læsepædagogikken

Erfaringerne fra udviklingsarbejdet er nedenfor udmøntet i nogle anbefalinger, som vi har fundet centrale undervejs i gennemførelsen af projektet, og som kunne tænkes at have en mere generel betydning for arbejdet med læseforståelse og ældre tekster i et andet sprogsdidaktisk perspektiv.

Anbefalinger:

- At undervisningens målsætning indbefatter at eleverne bliver sig bevidste både som læsere og som tekstfortolkere
- At veje til opnåelse af tekstforståelse, læsestrategierne, formidles på baggrund af elevernes forståelse og anerkendelse af læsningens overordnede formål nemlig læseforståelsen
- At udvalgte tekster gøres til genstand for nærmere fordybelse som inkluderer afkodnings-, læseforståelses- og fortolkningsarbejde både i flere tempi og på samme tid.

Artiklen er bygget op som følger: først en beskrivelse af den aktuelle læseudfordring i klassen. Dernæst et afsnit om læsedidaktikken i klassen og forløbet og til slut præsentation og problematisering af erfaringer med udvalgte aktiviteter til læseforståelse.

Den aktuelle læseudfordring Læseteksten

En hovedproblematik i den fortsatte

læsning og i andetsprogsdidaktikken er tilegnelsen af det aktive og det passive ordforråd. Ifølge forskningen har enkeltordsindlæring af ord kun en mindre virkning^b. Ordforrådet forøges først når de nye ord indgår i konkret sprogbrug og skaber associationer. Ældre teksters sprog vækker i stærkt varieret grad og ofte slet ikke elevernes associationer til andre ord og ordbetydninger inden for deres rækkevidde. Det ældre litterære sprog er heller ikke en del af elevernes konkrete sprogbrug, og man må derfor antage at netop ordforrådet i de ældre tekster er en af de største årsager til ringere læseforståelse generelt og hos andetsprogselever specifikt. Således voldte læsningen af Pelle Erobreren, et uddrag på 4,5 side bearbejdet for folkeskolen med ordforklaringer og billedmateriale til læsestøttende inspiration, eleverne en del vanskeligheder^c. Flere fik støtte til læsningen i ungdomsskolens lektiecafé. Med sætninger holdt i et litterært og voksent reflekteret sprog som f.eks.: "Lasse som bestandig havde gået med opbruddet i sig, og kun var blevet og blevet gennem årene fordi drengens vel krævede det – ", og med andre sætninger som, trods det at de er holdt i et talesprogligt leje, ikke taler umiddelbart til elevernes erfaring: "her fik man gå bag rumpen på kørerne alle sine dage.", står læseren over for et kompleks, der både skal stor tålmodighed og god forklaring til for at fastholde og omdanne til forståede informationer. Ordenes reference (eks. opbrud, rumpe, kørerne) og deres indbyrdes sammenhæng (eks. "Drengens vel krævede det") fordrer både autentisk ordforståelse og stilistisk erfaring. At den sproglige korttidshukommelse samtidig sættes på prøve på grund af sætningernes hypotaktiske struktur, gør ikke læseopgaven lettere. Det er almindelig kendt at hvis eleven oplever at antallet af ukendte ord anvendt i ukendte sammenhænge overstiger ca. 10 %, vil han slippe teksten og kun læse med sigte på afkodning.

Kultursensibilitet som læseudfordring

I det litterære arbejde skal læreren have øje for at sprogets betydningstilskrivning sker i en vekslen mellem faste og kontekstafhængige betydninger, og at hans egen læsning står over for og indgår i en betragtelig variation af elevlæsninger båret af et kulturaliseret læse- og fortolkningsfællesskab. Fra udviklingsarbejdets evalueringer og observationer kan man f.eks. se hvordan eleverne anlægger synsvinkler som ikke ligger læreren lige for. En elev vurderer hvad han har fået ud af et arbejde med to avisartikler om "Branden i Skejby": "Der findes nogen kanaler som lyver! Det er derfor jeg ser Al-Jazeera", argumenterer han. Et andet eksempel, som viser en forventelig kulturfølsomhed, er fra evalueringen af et arbejde med et interview af den unge muslimske rap- og protestsangerinde Deeyahh og hendes musikvideo. Her er en anden elevs vurdering og reaktion: "Jeg synes at hun er dårlig til at synge. Hun skal udvikle sin stemme lidt mere. Hun er letpåklædt". Det er vores opfattelse at sangerindens stemme ikke trænger til udvikling, og at eleven reagerer negativt på hendes adfærd, fordi den udfordrer den pågældende elevs opfattelse af en værdig muslimsk kvindelighed. Klassen repræsenterer en bred vifte af de forskelligartede synspunkter, man som dansk muslimsk elev med mellemøstlig baggrund^d i sagens natur kan have på kulturelle spørgsmål. Synspunkterne spænder vidt og vidner om at disse elevers erfaringer og identitet beror på en værdifluktuerende urban modernitet i udveksling med et mere værdi- og traditionsbundet kultursyn. Det er en pointe i udviklingsarbejdet at læreren ikke alene må forvente holdninger og udsagn fra eleverne der går på tværs af egne værdier, men også at han med fordel kan fremkalde dem gennem sit tekstvalg og gennem sin dialog i undervisningen. Den væsentligste begrundelse er den simple at problematiseringer af forhold eleverne identificerer sig med og "har noget på" engagerer dem i tekstlæsningen. Lokalt, altså i dette forløb, viste det sig at gælde såvel i ældre tekster, Sagaen om Fostbrødrene, som i nyere tekster, eks. Deeyahs sang. Det er en pædagogisk nødvendighed samtidig at skabe et klasserum hvor værdier og holdninger både kan fremstilles og stilles til debat

uden at overskride elevernes kulturelle og personlige integritet. Begge de ovenstående udsagn kom fra drenge. Det er interessant at iagttagelse af kønsspecifikke reaktioner netop i det heterogene felt. Pigerne umiddelbare reaktioner på musikvideoen var stærke og viste fælles træk. De gav samstemmende udtryk for at Deeyah i sin video går over stregen. Når hun blander muslimske traditioner med vestlige, vurderes det som en provokation, der samtidig gør lidt ondt. Således i særdeleshed scenen ved svømmepølen hvor sangerinden afklæder sig en burka og inden under viser sig at være iklædt en bikini. Denne opfattede pigerne som grænseoverskridende af den grund, at de ikke mener man kan anvende begge dele. Enten går man af religiøse grunde klædt i en lukket klæde-

De følte sig ramt på deres kulturopfattelse, ikke på de forskelle der måtte være mellem muslimer og ikke-muslimer. I pigerne møde med Deeyah-teksternes aktualisering af kønsidentitet og kønlige rettigheder forekom en åbning, som var særskilt positiv for både elever og lærer. Temaet fik pigerne, især de libanesiske, til at fortælle om deres kendskab til mellemøstlige sangerinder og deres ofte truede situation. Piger og drenge var delt under denne fase i forløbet, og det havde en gunstig indflydelse på undervisningsrummet. Fortællelyst, stolthed ved sin "egen" historie og interessen for problemstillingerne i teksten indgik her i en motiverende selvforstærkende spiral. Alle piger deltog i udvekslinger om deres mødres liv og deres forestillinger om egen fremtid. Kun en enkelt elevs mor



dragt, eller også er man mere moderne og mindre religiøs i sin påklædning og kan derfor gå i ikke-lukket klædedragt.

var på arbejdsmarkedet, mens alle piger ønskede at tage en uddannelse og få et job.

Af elevernes evalueringer fremgik det at Deeyah-interviewet, af de fleste af pigerne, blev opfattet som den mest interessante tekst i forløbet. Både undervisningsformen og læseforståelsesaktiviteten i forbindelse med teksten blev også opfattet som fagligt udbytterige, og vi skal senere demonstrere hvori aktiviteten bestod.

Læseproces og sproglig merviden

En læseoptik på andetsproglæsning må baseres på elevernes sproglige merviden. Qua disse elevers særlige sprogtilegnelssituation møder de også i tekster fra nyere tid et betydeligt antal ord som kræver at de anvender identificerbare fonologiske, grammatiske, semantiske og kulturelle strategier for at kunne såvel afkode som forstå ordene. Derfor er sproglige vanskeligheder i streng læseteknisk forstand ikke overraskende for disse elever. Megen andetsprogsdidaktisk og interkulturel pædagogisk forskning anskuer den metasproglige viden ud fra en ressource-tænkning, hvor eleverne så at sige på grund af deres tosprogethed "foræres" en betydningsfuld sproglig merviden⁶. Set fra en didaktisk synsvinkel kunne dette udnyttes til lærerens og klassens fordel. Det er ikke umiddelbart tilfældet med denne klasse, og det er tydeligt at en eventuel merviden måske nok er til stede blandt eleverne som et potentiale, men også at den ikke ofte kommer til udtryk. Derfor skal undervisningen i højere grad tilrettelægges med henblik på at udvikle dette gennem bevidstgørelse, øvelse og stadige vurderinger af den enkelte elevs håndtering af læsestrategier. Med andre ord kræves der en tydelig og målrettet indsats både fra lærerens og elevernes side, hvis de læsevanskeligheder andetsprogslever generelt har med læseforståelsen på målsproget dansk skal vendes mod eller beriges af det nævnte potentiale. Betydningstilskrivning derimod er ikke ukendt for eleverne, idet de, som det er almindeligt i faget, samtaler om og producerer egne oplevelser og fortolkninger på baggrund af de læste tekster. Under denne hermeneutiske vinkel på tekstarbejdet bemærker vi at elevernes betydningstilskrivning dog sløres både af ukendskab til deres rolle som fortolkere og af en utilfredsstillende læseforståelse.

Vi formulerer derfor først tiltag som kan understøtte læseforståelsesoptikken. Det nye for læreren og for klassen er at det indbefatter indføring i læsestrategier, som først og fremmest læreren skal tænke ind i sin planlægning med hensyn til aktiviteter og undervisningsmål. Netop fordi klassen ikke har erfaring med undervisning hvor strategier gøres tydelige, bliver det første nødvendige skridt at rette elevernes opmærksomhed ind på deres egen og klassens læseprocesser. Det betyder at tekstlæsningens fokus forskydes fra analyse/fortolkning til læseforståelse. Et sådant perspektivskifte er, som vi ser det, forudsætningen for at en integration af læsestrategier som bevidst delmål i tekstarbejdet skal lykkes. Det viste sig nemlig at arbejdet med læsestrategier rummer en metadidaktisk dimension, som lå eleverne fjernt. Her spørges der til: "Hvordan læser jeg. Hvorfor gør jeg sådan? Hvordan er ordene sat sammen? Hvad skal jeg med min læsning og hvilken strategi skal jeg vælge?" Det har derfor også været frugtbart i klassen her at *skelne mellem refleksioner over læseaktiviteternes hovedformål, som er læseforståelse, og veje til at opnå dette, nemlig de sproglige strategier* med en prioritering af det første. Derved kom forløbets hovedintention i bedre takt med elevernes egen tilegnelsesproces, som i høj grad styres af bevægelser fra helhed til del. Det funktionelles kvalitet hviler med andre ord på den lærendes indsigt i overordnede kategorier. Læsestrategier har nok fagligt konkret set karakter af redskaber og teknikker, eleven kan vælge mellem, men det fordrer rent faktisk et højt refleksionsniveau netop det at skulle vælge, fordi skelnen fordrer viden om det distinktive, som her ofte fordrer faktisk viden om sprog. Eleverne blev derfor i første omgang sporet ind på læseforståelsen som formålet med deres tekstlæsning. Dernæst blev der sat fokus på introduktionen af læsestrategier. Disse var for en del mulige at udlede for eleverne selv, mens andre blev introduceret af lærerne. Den litterære tekst appellerer til læserens følelser og intellekt. I den litterære hermeneutiske proces, som eleverne under de rette betingelser gennemfører, vil uklare momenter i læseforståelsen ofte kompenseres for ved hjælp af meddigtningstrategier i stedet for

forståelsesstrategier. Det er ikke hensigtsmæssigt. Hertil kommer at evnen til at styre sin læsning hen mod et bestemt mål ligger højt på den læringsmæssige abstraktionsstige. Det betød at forløbet nok tog udgangspunkt i en metasproglig ressource-tænkning, men med ovenstående antagelser og praksiserfaringer som styrende såvel for målsætning som for indhold og form på forløbet. De fleste aktiviteter har været målrettet læseforståelse, mens nogle andre har været rettet mod tekstfortolkning, læseoplevelse og meddigtning.

Læsedidaktik

Det har, som det bør fremgå, været vores hensigt at undersøge om og på hvilken måde det æstetiske og god læseforståelse kan øve en positiv gensidig påvirkning af hinanden. Vi har derfor afprøvet didaktiske metoder til at gennemføre en undervisning hvor strategier til tekstforståelse, ud fra et helhedssyn på læseprocessen, veksler mellem at søge tekst- og kontekstforståelse med henblik på at forstå enkeltdele: ordene/morfemerne og at anvende strategier til forståelse af ordenes selvstændige betydning med henblik på at forstå helheden. Et omdrejningspunkt var desuden om eleverne gennem forløbet fik en øget bevidsthed om den didaktiske pointe: at hvis de skal blive bedre læsere, skal de blive bedre til at lære sig nye ord, og at de først lærer disse nye ord gennem at anvende deres viden fra de ældre tekster herunder også viden om deres historiske tilblivelse.

Litteraturpædagogik

I et historisk forløb hvor tidens aflejringer i sprog og indhold gør teksternes univers lidt "mærkelige og uforståelige", er det nærliggende at anvende receptionsorienterede tiltag, som kan fremme elevernes egne projektioner i teksten, og at inddrage tekster med tydeligt sammenlignelige teamtikker fra vor tid⁷. I nærværende projekt var identifikation med teksternes hovedpersoner således også prioriteret frem for en nærmere undersøgelse af genrer og de forståelsesformer der er udtrykt i teksterne. Opstår der ingen historisk og tekstkonventionel udbygning af viden, løber man den risiko at eleverne blot spejler sig selv i det historiske, og i så fald er der i mindre grad

tale om at de samtidig opnår historisk bevidsthed. Efter vores opfattelse måtte de valgte tekster have personlig relevans for eleverne. Vi har desuden taget udgangspunkt i kulturens heterogenitet frem for i dens homogenitet og valgt tekster som tematiserer brudflader f.eks. konflikter mellem det førmoderne og det moderne, mellem samfundsgrupper eller i personlige relationer under givne historiske betingelser frem for homogenitet og tilsyneladende balance (se bilag 1). Vi skal senere se nærmere på hvorledes den identifikatoriske intention skabte øget motivation som bidrog positivt i læseforståelsesaktiviteterne. Men inden da først nogle informationer om klassens læsestandpunkt, som skulle danne grundlag for vores vurdering af klassens faglige niveau.

Et sidste forhold, som vi skal nævne her, drejer sig om de tekster som inddrages i timerne. For eleverne forekommer de generelt vanskelige at læse, og selvom det opleves som væsentligt at læse lektier, så er det ikke ansporende at skulle afvente undervisningens "svar" på hvad teksten handler om, og hvad det betyder, det der står i den. I det lys er det anbefalelsesværdigt at afsætte tid til forlæsningsaktiviteter med lektietekster i timerne.

Status over klassens læsefaglige niveau

Der blev foretaget en læsetest med henblik på at fastlægge klassens generelle læseniveau og på at afdække den enkelte elevs læsestyrker og svagheder. Testen udgjorde samtidig et grundlag for vores tekstvalg og for udarbejdelsen af tekst/læseaktiviteter. Testen, som er særligt udarbejdet til testning af andet-sproglæsere fra og med 7. klassetrin, evaluerer testelevens:

citats: " forståelse af skrevne tekster. Forståelsen ses i forhold til selve formålet med læsningen, dvs. hvis opgaven lægger op til intensiv læsning vurderes præstationen på dette grundlag. Af læsemåder kan nævnes skimming (...), scanning (...), ekstensiv og intensiv læsning. Forståelse af teksters hovedtræk, detaljer, fakta, stil og holdninger måles. (Endvidere evnen til at analysere en tekst)".

Testen består af fire teksteksempler af stigende sværhedsgrad. Den første er en tyverianmeldelse, den anden et antal overskrifter. De to sidste er hhv. en

magasinartikel på to A4 siders længde med billede hhv. et prosadigt af Knud Holst. Testens vurderingssystematik består af niveauer udformet i en taksonomi med inddeling i fem læsefærdighedsniveauer. Testen blev foretaget på 10 elever ud af 18. De øvrige var ikke til stede på dagen, og ud af de 10 magtede en enkelt elev ikke at gennemføre den. Eleverne fik hjælp af læreren til visse ord og begreber.

Klassens resultat

De elever, ca. en fjerdedel, som efter lærerens vurdering repræsenterede klassens stærkeste læsere, havde læsefærdigheder på niveau 4, der, ifølge testen, svarer til at testpersonen *Citat:* " Læser og forstår forskellige teksttyper og kan uddrage de væsentlige dele af indholdet. Opfatter i nogen grad stilvarianter og kan uddrage tekstens holdninger. Deltageren behersker endvidere færdighederne nævnt under niveau 3". *Citater* i det følgende henviser herefter alle til testmaterialet.

Den anden halvdel på niveau 3 havde læsefærdigheder der ifølge testen svarer til at de *citats:* " læser og forstår forskellige teksttyper med nogen sikkerhed". Men den sidste testelev, og ifølge læreren en række af de øvrige ikke-testede elever, havde læsefærdigheder der ifølge testen svarer til at de *citats:* " forstår enkeltelementer eller dele af indholdet. Opfatter noget af indholdet, kan lokalisere emnet". Svarende til niveau 2.

Til sammenligning skelnes der mellem niveau 4 og 5 i forhold til at læseren *citats:* "Læser og forstår *alle* teksttyper af almen karakter og kan *uddrage holdninger fra fx litterære tekster og debattekster. Forstår hovedindholdet samt de fleste detaljer og faktaoplysninger*" (mine fremhævelser).

Elevernes vurdering og læsemåde

Af elevernes egen vurdering efter gennemførelsen af testen og af testens resultater under de enkelte tekst-kategorier fremgår det, at især tekst 3 voldte problemer. Det skyldtes tre forhold, nemlig at den kvantitativt var længere end de øvrige, at dens emne fiskeri og økonomisk krise på Færøerne var eleverne ukendt hvilket bevirkede en ophobning af nye ord og begreber, og

endelig at fremstillingsformer og disposition ikke dannede en klar overskuelig logik. Mange gennemførte blot halvdelen af spørgsmålene til tekst 3.

Interessant ved elevernes vurdering af teksterne var også at tekst 1 og 2 blev vurderet som meget nemme, mens tekst 4 vurderedes til middelsvær. Ser man på scoren er der en generelt stigende fejlprocent i opgave 2 som kulminerer i tekst 3, og som falder lidt i tekst 4, dog ikke med den betydelige grad som eleverne vurderer teksten og spørgsmålene til. Dette mener vi kan afspejle et misforhold mellem elevernes oplevelse af teksters sværhedsgrad og de forventninger testen og nok også underviserne har til elevernes valg af læsemåder. Et sprogligt set lettilgængeligt prosadigt kan således opfattes og forstås på enkeltordsplanet og ud fra en umiddelbar forståelse af indholdets denotative betydningsniveau – på linjerne jf. Pisa-undersøgelsens definitioner af læsning, mens læsning mellem og bag linjerne, som fiktionslæsningen fordrer, ikke her har været en bevidst del af elevernes repertoire over læsemåder. Derfor vurderer de heller ikke tekst 4 som vanskelig, på trods af den relativt høje fejlprocent i besvarelsen.

Som led i planlægningen af et forløb med ældre tekster bevirkede testens resultater at vi tog højde for følgende:

- at teksternes læsbarhed måtte modsvare klassens generelle læsefærdigheder
- at der måtte findes tekster til elever med placering i gruppe 2 – 3
- at kvantiteten ikke måtte overstige elevernes hukommelses- og koncentrationstærsker
- at læselektiemængden måtte differentieres
- at form og indhold måtte afpasses elevernes viden om verden og om tekster
- at læseaktiviteter måtte målrettes den enkelte teksts særlige andet-sproglige udfordringer

Konkluderende kan man sige at når det forholder sig sådan at læseniveauet for den store midtergruppes vedkommende er relativt lavt (niveau 3-4), så virker det forhindrende ind på faglige aktiviteter som f.eks. tekstfortolkning og tekstoplevelse. Dette kunne, efter

vores vurdering, være en medvirkende årsag til elevernes prioritering af de tekster som blev "udsat" for deciderede læseforståelsesaktiviteter. En enkelt krølle var dog at evalueringerne samtidig entydigt viste at også vanskelige tekster, som kun kort blev berørt, kunne have en stærk tiltrækningskraft. Det var tilfældet med Jokerens "Rastløs" som sprogligt set lå langt over elevernes mulighed for italesættelse, men som i kraft af sit anerkendte rap-udtryk og sin musikalske mediestatus fascinerede. Endelig skal vi heller ikke være blinde for det faktum, at mange elever ofte foretrækker at lade tekstopplevelsen bero på en ikke-styret bearbejdning, og at det i sig selv kan have talt til denne teksts fordel. At en af eleverne selv havde foreslået "Rastløs", var samtidig en klar ekstra-tekstuel kvalitet ved den.

Erfaringer fra udvalgte aktiviteter til læseforståelse

Det har vist sig vanskeligt at vurdere hvilke intentioner og aktiviteter der har givet eleverne det bedste udbytte, ligesom deres engagement og interesse for at undersøge, forstå og indoptage teksterne heller ikke kan vurderes entydigt. I det brede perspektiv viser elevernes evalueringer f.eks. stor individuel variation i deres udpegning af den tekst i forløbet som vakte deres største interesse. Men at dømme efter vores observationer af undervisningen og elevernes udsagn, var det dog tydeligt at alle fandt to bestemte tekster særligt ansporende, idet tekst og/eller arbejds- og organiseringsform var adækvate og idet elevernes faglige udbytte var tilfredsstillende. Det er begge forløb hvor sprog- og læseforståelsessigtet træder tydeligt frem. Vi skal i det følgende demonstrere disse aktiviteter og forsøge at udskille deres kvaliteter i en læsedidaktisk sammenhæng.

Aktivitet 1.

Det første eksempel er fra læsningen af *Sagaen om fostbrødrene/Edsbrødre*, altså en ældre fiktionstekst og aktiviteten er talekor.

Førlæsningsaktiviteter og historisk baggrundsviden

Læreren har gennemgået Islands historie i oldtid og nutid, herunder landets

forhold til Danmark, og eleverne har i grupper arbejdet med uddrag af efterskriftet til *Fostbrødrene*, som beskriver sagatidens hovedtemaer og historiske forhold som slægtens rolle, fredløshed og forlig med videre. Til denne gang har de læst et uddrag af den islandske saga *Fostbrødrene* hjemmefra. Deres umiddelbare reaktioner på teksten er, at den er svær at forstå, f.eks. er der mange gentagelser af navnene idet personernes navne ofte begynder med Thor. "Man ved ikke hvem der er hvem", udtrykker en elev, og ud over navnenes lighed skyldes forvirringen også, at figurerne præsenteres gennem slægten og kun i mindre grad gennem deres personlighed. For eleverne repræsenterer figurerne samtidig ikke mennesker de selv har kendskab til. Teksten vurderes af nogle elever som kedelig både på grund af sproget, som de karakteriserer som "gammeldags" og på grund af handlingen, som jo er fra "oldtiden". Der er behov for at bearbejde teksten med henblik på en større læseforståelse. Sagaen omhandler temaer som læreren omtaler, men som eleverne endnu ikke helt har øje for. Temaer som hævn og forbrødring vækker dog umiddelbart en vis interesse. "At være edsbrødre eller fostbrødre betyder, at man holder fred med hinanden. Bliver den ene slået ihjel, må den anden hævne ham", forklarer læreren. "Alvorlig god regel den der ;)!", finder en elev, som spiller lidt på den provokerende synsvinkel og, på skrømt, anspores af muligheden for at tænke den anvendt i dag.

I lyset af forberedelsen og elevernes læsevanskeligheder gennemfører vi en læseforståelsesaktivitet som skal motivere dem til at sætte sig ind i hvad sagaen handler om i mindre uddrag. Aktiviteten øver læseforståelsen, mens en bearbejdning af tekstens virkemidler og tematik ikke berøres nærmere. Dette lag i tekstbearbejdningen må ofte vige pladsen for læseforståelsesarbejdet, fordi både lærer og elever anser det for tilstrækkeligt at der afsættes én undervisningsgang til hver tekst. Tager man imidlertid fokus på læseforståelse og strategibevidsthed alvorligt, bliver det tydeligt at de enkelte tekster ikke kan bearbejdes på flere planer på den samme

tid, som man normalt ville have afsat til den. Med kravet om læsning af ældre tekster og kanoniserede forfattere også i flerkulturelle klasser stilles der skarpt på ikke blot valg af tekster, men også på aktiviteter med før- under- og efter læsning. Læseforståelsesaktiviteter er hovedsageligt tænkt som forudsætningskædere for oplevelsesdimensionen og fortolkningsarbejdet, men, har det vist sig her, med elevernes helheds læsning som den overvejende tilgang til stoffets indhold, indgår de to dimensioner allerede fra starten af læsningen og elevens spørgsmål til tekstens virkelighed, tid, rum og begivenhedsrækker samt fænomener i det præsenterede univers afkodes og forstås eller falder efter forsøg, som trækker på alle tre niveauer i læsningen. Vi vil derfor anbefale, at udvalgte tekster i et givent forløb udsættes for et nærmere fordybelsesarbejde, som omfatter både forståelse og fortolkning og at læseoplevelsen opfattes som resultatet af netop dette arbejde.

Talekor

Hver gruppe på 5 elever får tildelt et kapitel af den læste tekst. Aktiviteten består af en informations-, en fortolknings- og en dramatiseringsdel. Sammen skal eleverne formulere 7-9 sætninger, som de mener bedst beskriver tekstdelens indhold og forløb. Individuelle forslag fremstilles først, hvorefter gruppen udvælger og supplerer. En af udfordringerne er at kunne anlægge en konsekvent stil. Indirekte øves fremstillingsformerne, idet eleverne må kunne skelne mellem opsummering, kommentarer, beretning, replik og beskrivelse.

Aktiviteten består af flere danskfaglige elementer:

- en forståelsesdel hvor eleverne afkoder og indholdslæser teksten.

Selektionen af sætninger forekommer på baggrund af elevernes vurdering af informationernes relevans for forståelsen. Sætningerne kan "klippes" ud af tekststykket, eller de kan formuleres af eleverne selv.

- en æstetisk del hvor eleverne øver sig i at fremføre sætningerne som fælles

højt læsning/talekor og tilhørende aftalt gestik, som kan understrege og karakterisere indholdet.

Den æstetiske del af aktiviteten hviler på elevernes indlevelse i teksten, og baseres på kendte konventioner eller egne æstetiske udtryk for tekstens sproglige og indholdsmæssige signaler.

- en sproglig udtalemæssig del, hvor elevernes fremsigelse skal stemmes så fremførelsen bliver lytteværdig og informationerne tydelige og sammenhængende.

Den udtalemæssige del af aktiviteten giver mindre sikre andetsprogsbrugere god støtte til udviklingen af dansk udtale, intonation og prosodi. Gennem de diskussioner gruppen fører bliver disse forhold ekspliciteret og metasprogligt bearbejdet, idet man må blive enige om, hvordan ordene udtales og sætningerne bindes lydligt sammen. Der er desuden en tydelig gevinst ved at arbejde mundtligt med informationerne, fordi det at fremsige sætninger gennem de lydige valg der træffes skaber betydning og kohærens.

Hvordan løser eleverne opgaven?

Vi skal neden for se på den konkrete udførelses positive resultater, samtidig med at vi ønsker at belyse og problematisere elevernes læreproces. Resultatet af elevernes arbejde med aktiviteten blev samlet i form af elevernes flipovers og observationer af deres gruppearbejde og fremlæggelser.

Her blev følgende forhold tydelige:

- Aktiviteten er generelt motivationsskabende i kraft af sin overskuelighed og indbyggede variation. Grupperne vælger indirekte at lægge vægt på den del af fremstillingen som falder dem lettest at blive enige om. På den måde aktiverer det næsten alle. Men dette kan samtidig også være akilleshælen ved gruppearbejdet, at det for nogle bliver den laveste fællesnævner, der får lov at råde.

De fleste grupper skriver sætningsforslag ned på 10 minutter. Det kan altså godt lade sig gøre at gennemføre denne

første del på trods af læsevanskelighederne. Det, som derefter bliver udfordringen, er derfor at kunne læse sine egne forslag kritisk og at kunne drøfte dem med andre.

Formkravet virker ansporende og overgangen fra det skrevne sprog til det mundrette og oplæselige kræver bevidsthed om sproglig situation og formidling. Således spørger eleverne ofte til kvantitative rammer, som derefter benyttes kvalitativt. Eks. en pige gruppe som har formuleret nogle lange sætninger, som de godt kan se ikke er hensigtsmæssige for en oplæsning. De spørger da læreren om, hvor mange punktummer, der *skal* være? Indforstået hvor mange sætninger, der må være i hvert sætningsforslag. Samtidig bliver de opmærksomme på, at den sproglige bearbejdning fremmes ved også at anvende egne formuleringer.

Efter nedskrivningen af 9 sætninger individuelt, sammenligner eleverne dem og vælger hurtigt de enslydende ud. Der suppleres evt. med en enkelt sætning som også "skal med", men det problematiserende og spørgende aspekt i samarbejdet og løsningen af opgaven fylder mindre. Man kan også observere, at et spørgsmål som "er I enige" ikke i sig selv fremmer argumentationslysten. Men forfølger man intentionen bag spørgsmålet om at involvere eleverne i hinandens refleksioner og kriterier for udvælgelse, kan man med rette spørge hvilke forudsætninger der skal til for at argumentation og en skærpet bevidsthed om selektion kan finde sted i en elevudveksling? En faglig samtale med læreren er her nødvendig for at eleverne kan forbinde dette metaniveau med den praktiske udførelse af opgaven. Som vi har været inde på tidligere i forbindelse med læsestrategier og den metafaglige bevidsthed, der kræves for at kunne anvende disse reflekteret, så viste det sig også her, at eleverne ikke går ind i en arbejdsproces med bevidsthed om dens forskellige faser og deres indbyrdes konsekvens. Det at diskutere egne og andres sproglige og indholdsmæssige valg og det efterfølgende at omsætte resultaterne af diskussionen til fælles beslutninger om det endelige forslag forekommer ikke ofte i elevernes samarbejde.

- Kan fremme opmærksomheden på sprogets æstetiske virkemidler.

Sagaens styrke er blandt andet den sproglige udformning, som ofte består af veltilrettede replikker udsagt i højspændte situationer. Det har eleverne også haft blik for, som det f.eks. ses af sætning 9 i et af elevforslagene. Det drejer sig om Thorgeirs mange drab og hans slægtnings reaktion. De har pligt til at beskytte ham, men finder ikke altid hans gerninger lige retfærdige og nemme at råde bod på. Efter en dag at have slået fremmede ihjel med løs hånd bliver Thorgeir således afkrævet svar på, hvorfor han gjorde det af med en uskyldig fårehyrde. Hans svar på dette var at "han stod så godt for hug!" Dette har eleverne bidt mærke i og de har således skrevet som følger:

8) T. (Thorgeir) hugger hans hoved af.

9) Han står godt for et hug!

Oplevelsen ved dette utænkelige bliver stærkere når man må agere Thorgeirs sammensatte natur som præges af både stolthed, egenrådighed og aggression. Gennem dramatiseringen kan eleven opnå en større forståelse når den åbner for en indlevelse i personen og situationen.

- Kan fremme egen sproglige formuleringsevne

Eleverne får under øvelsen af fremlæggelsen rensset ud i gentagelserne i deres eget sprog. Ved oplæsning bliver det tydeligt, at der f.eks. kan komme til at stå Thorgeir og hest for ofte. Nogle elever opdagede også, at to sætninger med fordel kunne slås sammen til en. Under fremlæggelserne blev der af eleverne og læreren givet respons på tekstsammenhæng på makroniveau, præcision i udtalen og de sproglige formuleringers korrekthed og hensigtsmæssighed.

Fremlæggelser er vigtige at indlægge hyppigt i forløbene, fordi de som her giver eleverne mulighed for at få afprøvet deres forslag til tekstlæsninger løbende. Læreren og de andre elevs kommunikation med fremlæggelsesgrupperne stilladserer elevernes sprogforståelse, og det opleves generelt som meningsfyldt at bringe sine resultater ind i en autentisk dialog.

Det er vores erfaring i klassen at de to intentioner, på trods af deres indbyrdes sammenhæng, med fordel kan holdes adskilt i forhold til læseaktivitetsformål. Men også at der er en indbygget progression mellem dem, idet den meta-faglige forståelse af sin egen fortolkningsposition alene får mening gennem en klar forståelse af tekstens indhold og virkemidler.

Aktivitet 2.

Strategier til ordforståelse og udpegning af tekstens hovedinformationer

Det andet eksempel er interviewet med sangerinden Deeyah fra musikbladet *Djembe* og aktiviteten omfatter strategier til ordforståelse og udpegning af tekstens hovedinformationer. Teksten er, i modsætning til "Sagaen om Fostbrødrene", en aktuell faktisk tekst.

Førlæsningsaktiviteter og tekstindføring

Under fremvisningen af Deeyahs musikvideo "What will it be" er der optimal koncentration. Det er hårdtslående udfordrende rapmusik i et mellemøstligt byunivers og i en lukket gård med swimmingpool. Teksten fremsiges/synges på en blanding af amerikansk og arabisk. Drengenes sædvanlige kommentarer og udbrud er som forstummede. Eleverne virkede overraskede, og situationen med både drenge og piger kan have haft indflydelse på, at der ikke kom synlige reaktioner på videoen. Klasserummets socialisering og daglige udtryk for magtstrukturer og indbyrdes relationer mellem elever, elevgrupper og elev/lærer relationer spiller en ikke uvæsentlig rolle for undervisningens gang og dermed også for elevernes tilgang til tekster og læseforståelse.

Det efterfølgende arbejde med interviewet med Deeyah i *Djembe* blev organiseret sådan, at klassens mandlige lærer gennemførte læseaktiviteten med drengene, mens den kvindelige seminarielærer gennemførte den med pigerne. Dette på baggrund af lærerens vurdering af at piger og drenge hver især ville få gavn af et undervisningsrum, hvor kønsbetingede magtstrukturer ikke dominerede dialogen og tanken.

Hovedinformationer fra Interview med Deeyah

Gennem den stillede opgave og lærerens

demonstration af egne forslag skulle eleverne udlede 2-3 hovedinformationer fra deres tekststykke (ca. 10 linjer) samt notere 3-4 svære ord og begreber, som de fandt vigtige at undersøge betydningen af. Strategier anvendt i undersøgelsen skulle også fremgå af flip-overen. Eksempel på en gruppes tekstbearbejdning fra flip-over:

1. Deeyah er født og opvokset i Norge, nu bor hun i USA.
2. Hun blev tvunget til at aflyse koncerter, fordi hun havde gjort de britiske muslimer vrede. Derefter blev hun nødt til at være omringet af bodyguards.

Vigtige ord!

1. antændt vrede – at gøre en vred
2. Profession – at arbejde – ens arbejde. I ordet "professionel" bruger man ordet "profession" i en anden sammenhæng. Dvs. man er rigtig god til en hobby at det bliver ens arbejde.

Problematisering.

Bearbejdningen gav anledning til en nærmere undersøgelse af tekstuddragets sproglige nuancer og til indholdsforståelse på ordniveau. Strategier anvendt i undersøgelsen fremgik af lærerens demonstration og flipover, mens elevernes flip-overe for de flestes vedkommende ikke indeholdt strategiovervejelser. Dette har givet anledning til en nærmere undersøgelse af hvordan og under hvilke betingelser undervisningen med bedre resultat kan udbygge elevernes bevidsthed om og aktive anvendelse af en bred vifte af læsestrategier.^h

Konklusion

Eleverne giver i evalueringerne og interviewene udtryk for tilfredsstillelsen ved at komme op i klassen og få at vide hvordan det, man har læst på hjemme, "egentlig" skal forstås. Læseforståelsen er alfa og omega for elevernes motivation, og som underviser må man derfor skelne mellem to overordnede intentioner for undervisningen nemlig

- at fremme elevernes forudsætninger for at forstå en given tekst netop i forhold til en forståelse af denne teksts ord og betydning
- at fremme elevernes forståelse af sig selv som læsere med en bevidst holdning til hvilken læserposition de indtager i forhold til en given tekst

Litteratur:

Anne Golden: Ordforråd, ordbrug og ordlæring, GNF 1998.

Karen Lund: "Sprog, tilegnelse og kommunikativ Undervisning", fra Studier i dansk som andetsprog, 2001.

Projektbeskrivelse 3B Andetsproglæsning, Rosenlund, Nielsen og Agger. Nationalt Videnscenter for Læsning 2007.

Carsten Elbro: Læsning og læseundervisning, Gyldendal 2001

Karin Esmann: Det historiske i dansk, Dansk lærerforening.

Benny Bang Carlsen: Nationale test/Dansk som andetsprog, 2006

Pisa etnisk PISA etnisk 2005

Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasser i Danmark 2005

Niels Egelund m.fl. Syddansk Universitetsforlag

Noter

- a Udviklingsarbejdet udgør et selvstændigt udviklingsarbejde, som har status som pilotprojekt under Projekt 3B. Andetsproglæsning (Rosenlund, Nielsen og Agger). Nationalt Videnscenter for Læsning. Se nærmere beskrivelse herfor på: <http://www.videnomlaesning.dk/62.aspx>
- De øvrige resultater og erfaringer fra udviklingsarbejdet er beskrevet i artiklen: "Læseforståelse og læsning af ældre tekster i flerkulturelle klasser/EFU-enheden Århus Lærerseminarium". http://www.aardassem.dk/EFU/efu_2003.htm
- b Carsten Elbro: Læsning og læseundervisning, Gyldendal 2001 s. 171.
- c Af Pelle Erobreren fra Overgange fra barn til voksen, Alinea 2006, Corvu Laursen Vig
- d Elevernes familiers oprindelseslande er Tyrkiet, Libanon, Palæstina/Gaza, Somalia og Vietnam
- f Hvilket er et af omdrejningspunkterne i Karin Esmann: Det historiske i dansk.
- g Nationale test/Dansk som andetsprog v. Benny Bang Carlsen, 2006.
- h Op.sit. Projekt 3B. Andetsproglæsning (Rosenlund, Nielsen og Agger).

Se bilag næste side

Bilag 1.

Forløbets aktiviteter og progression

Vi skal i det følgende skitsere forløbet gennem en kort præsentation af faglige aktiviteter, intentionen bag og nogle tiltænkte principper for progression og sammenhæng.

Faglige aktiviteter

Disse bestod af en vekslen mellem litterære meddigtningsskemaer og deciderede læseforståelsesaktiviteter. Opstillet i kronologisk orden, kan de væsentligste kort beskrives som følger:

1. Tekster fra industrialiseringen: "Pelle Erobreren", "Ole sad på en knold og sang"

Klassen har i historie og i danskundervisningen med anden lærer arbejdet med perioden 1800 – 1900.

Receptive aktiviteter

Lærers introduktion til periodens sociale-, økonomiske-, materiale- og politiske historie. Samfundsudviklingens indflydelse på litteraturen. Eleverne tager notater – stiller opklarende spørgsmål.
Lærers introduktion til forfatteren Nexø og værket PE i sin helhed
Scener fra spillefilmen "Pelle Erobreren" – Videoklip fra M.A.Nexø's begravelse i DDR

Produktive aktiviteter

Klassen synger "Ole sad på ..."
Grupper formulerer overskrifter til sangens strofer – samtale om vanskelige ord og sammenligning mellem Oles udlængsel og valgmuligheder for unge i dag
Samtaler om *Pelle Erobreren* – indhold/ sprog/ billeder inklusiv forståelsesmæssig opsamling på læselektie.
Fortælleansigtet (overblik-skabende læseaktivitet) og samtaler om tekstens personbeskrivelse og tematik.
Pelle Erobreren: skriftlig meddigtningsskema og analyse: "
Hvorfor er det svært for Pelle at drage af sted? Hvorfor gør han det alligevel?"

Mål:

- at eleverne læser og forstår tekstuddraget sprogligt og indholdsmæssigt
- at eleverne når frem til en forståelse og oplevelse af to tematikker:
- Pelles udvikling i form af en følelsesmæssig løsrivelse fra faderen.
- Landproletariatets umenneskelige livsbetingelser år 1900.
- At eleverne arbejder undersøgende og perspektiverende med de ovenstående tematikker i forhold til deres egen livserfaring.

2. Tekster fra det folkelige gennembrud: Branden i Skejby – to avisartikler fra hhv. Demokraten og Århus Stiftstidende 1898.

Receptive aktiviteter

Læseforberedelse hjemmefra og for nogle på klassen

Produktive aktiviteter

Sproglig analyse af de to teksters værdisætning og argumentation – gruppearbejde og klassesamtale/opsamling v. læreren

Mål:

at skelne sproglige virkemidler i en tilsyneladende ikke-argumentativ tekst.

Bilag 1. forsat

3. Tekster fra vikingetiden: "Sagaen om fostbrødrene" og gendigtningen "Edsbrødre"

Receptive aktiviteter

Læreren introducerer til Islands historiske og sagaen som genre

Eleverne deles i to.

Ikke forberedte elever læser "Edsbrødre" på gangen. De fleste elever har læst Sagaen om fostbrødrene først.

Produktive aktiviteter

Fællessamtale om sagauddragets handlingsgang og om teksten som læsetekst.

Hovedparten deles op i mindre grupper som bearbejder den historiske sagtekst om sagaperioden herunder udvalgte begreber som "nid", "fredløshed" og "kønsroller". Hver gruppe sine afsnit hvis hovedinformationer fremlægges på klassen med oh – for alle.

Talekor: mundtlig æstetisk bearbejdning af sagaen med henblik på læseforståelsen. Respons på fremlæggelser.

Mål:

- at understøtte sprogforståelsesarbejdet i læseprocessen.
- at skabe grundlag for forankring af ord- og begrebsbetydning i elevernes latente og manifesterede læsning.

4. Tekster fra nutiden: "Rastløs" af Jokeren og "Deeyah bryder tavshedens mur"

Receptive aktiviteter

En elev har foreslået rapsangen "Rastløs" til undervisningen. Har hentet den ned fra nettet – tekst og musik.

Læses i klassen. Musikken spilles.

Musikmagasinet Djembe uddeles til alle elever nogle dage før undervisningen. Det er til gennemsyn – og lytning/indlagt cd med verdensmusik, herunder flere arabisk/vestlige cross-overe.

Musikvideoen "What will it be" af Deeyah vises på storskærm på skolens bibliotek.

Drenge – og piger undervises adskilt.

Læreren demonstrerer læsestrategier og opgaveløsning som gennemgang af læseaktivitet. Udleverer redskaber i form af papir med forståelsesstrategier og opgavestilning

Produktive aktiviteter

Læreren forberedte samtalspørgsmål til teksten. Ingen deciderede læseaktiviteter.

Gruppearbejde: anvendelse af strategier til ordforståelse og udledning af hovedinformationer fra interview med Deeyah. Fremlæggelser på flipovers for de øvrige og læreren af samme køn. Fælles samtale om Deeyah-teksten, hendes kvindesag og pigernes kendskab til kvindelige sangere fra Mellemosten og deres usikre liv trods status. Perspektiverende samtale om pigernes eget liv, deres mødre og forestillinger om fremtiden. Fælles samtale med drengene, en diskussion om mænds og kvinders rettigheder.

Mål:

- at inddrage tekster med umiddelbar appel for eleverne.
- at eleverne opnår erfaring med anvendelse af læseforståelsesstrategier gennem en funktionel og interessebåret undersøgelse af teksten
- at præsentere kulturelt betingede (ungdomskultur/etnisk kultur) problemstillinger

Bilag 2

Eksempel på en elevgruppes arbejde med talekorssætninger.

1. Thorgils og Illugi fik at vide at Thorstein og Kuggason var redet til tings.
2. De rider hjemmefra med 60 mandag.
3. Thorgeir og Thormod er også med på rejsen, og de rider forrest.
4. Da fostbrødrene er nået til åen, sad de og snakkede lidt.
5. "Tror du der findes to fostbrødre her på landet som er ligeså modig som os!" siger Thorgeir
6. Hvis man leder længe nok, vil man nok finde dem! siger Thormod.
7. Thorgeir spørger Thormod hvem af os to er stærkest?
8. Dette medfører at vi skiller vores fællesskab og følgeskab her nu! siger Thormod.
9. Thormod rider i det samme øjeblik, mens Thorgeir følger efter.

Bilag 3

I forløbet indgik følgende primærtekster:

Sagaen om fostbrødrene (i uddrag) + Edsbrødre (gendigtning af ovst. og i uddrag)

Ole sad på en knold og sang af Jeppe Aakjær

Pelle Erobreren – (i uddrag) fra undervisningsmaterialet "Overgange..."

Branden i Skejby – to avisartikler fra hhv. Demokraten og Århus Stiftstidende fra undervisningsmateriale om "Det folkelige gennembrud".

Rastløs af Jokeren – tekst hentet fra Internettet

Deeyah bryder tavshedens mur – interview med Deeyah i verdensmusikmagasinet Djembe

Og følgende sekundærtekster:

Efterskrift til "Sagaen om fostbrødrene" om islandske forhold og sagagenren i vikingetiden

Litteraturhistorisk materiale om det moderne gennembrud fra "Overgange"

Læreren mundtlige introduktioner til Pelle Erobreren og sagateksterne baseret på historiske og litteraturhistoriske tekster

Projekttitle: Differentiering i læseundervisningen i 1. klasse

Del 1. Afdækning af læseundervisning i 1. klasse i Århus kommune.

Af Gurli Bjørn Iversen, Ph.d., Lektor Ved Jcvu
og Preben Kaae Jørgensen, Lektor Ved Jcvu

Den foreliggende delrapport i Nationalt Videncenter for Læsnings regi afdækker primært ud fra en spørgeskemaundersøgelse en række vigtige faktorer vedrørende læseundervisningen i første klasse i en bestemt kommune. Spørgeskemaundersøgelsen er suppleret med en række fokusgruppeinterview. Vi vil i denne korte artikel præsentere de vigtigste resultater af denne afdækning. Afdækningens funktion har været at give os et overblik over og en beskrivelse af læseundervisningen i første klasse 2007 i Århus Kommune. Med afsæt i afdækningen har vi fået øje på en række faktorer, som det er vigtigt at tage afsæt i og at medtænke i anden del af projektet, som skal undersøge og afprøve differentiering i læseundervisningen i 1. klasse. (Den fulde delrapport på ca. 50 sider ligger på www.viedenomlaesning.dk).

Undersøgelsens udgangspunkt

Vi har en hypotese om, at synliggørelsen af spredningen i læseniveau ved skolestart vil blive større end tidligere, fordi mange børn bliver optaget af og stimuleret af tiltagene i skriftsprogsaktiviteterne i børnehaven og i børnehaveklasse, mens andre endnu ikke fuldt ud har opmærksomheden rettet mod sprogets form og det alfabetiske princip. Hvis den enkelte elevs muligheder skal tilgodeses, må det også få betydning for organiseringen af undervisningen. Endvidere er vor anden hovedhypotese, at differentiering i læseundervisningen i 1. klasse i begrænset omfang er systematiseret med udgangspunkt i grupper og den enkelte elevs behov. "Rapport fra udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning" anbefaler netop, at der opstilles både fælles mål og forskellige trinmål, som afspejler progressionen i læseudviklingen.

Undersøgelsens metode

En relativt omfattende spørgeskemaundersøgelse

suppleret med fokusgruppeinterviews skulle derfor hjælpe os med bredt at få indsigt, hvordan der undervises i 1. klasse og om mulige årsager hertil. Kunne resultatet bekræfte vore antagelser? Og hvordan kan vi i bekræftende fald bruge indsigten i vort fortsatte arbejde med afprøvningen af differentierede mål for læsning i 1. klasse?

Ud fra de ovennævnte hypoteser stillede vi følgende undersøgelsesspørgsmål til kortlægningen og afdækningen af læseundervisningen:

Hvordan ser læseundervisningen ud i 1. klasse i Århus Kommune i skoleåret 2006/2007? (Se det fulde spørgeskema i rapporten.)

- Hvad oplyses om læreren og klassen?
- Hvad oplyses generelt om læseundervisningen, herunder planer, trinmål og undervisningsdifferentiering?
- Hvilke læsemetoder anvendes i 1. klasse?
- Hvilke materialer anvendes i 1. klasse?
- Hvordan organiseres læsetræningen?

Spørgeskemaets udformning er primært kvantitativt (faste svarkategorier, dog med enkelte muligheder for selv at beskrive undervisning). Skemaet er kraftigt inspireret af et spørgeskema, som blev anvendt af Sara Karlson i en undersøgelse, hvor hun kortlagde læseundervisningen i Svenskfinland.

^a Vi har tilpasset skemaet til danske forhold. Vi har således ikke foretaget nogen pilotundersøgelse, der skulle vise, om spørgsmålene rent faktisk fungerede efter hensigten. Vi har ud fra en dokumenteret finsk undersøgelse kunnet læse, at spørgsmålene var virksomme som kortlægningsgrundlag. Og det har vi støttet på.

Der er suppleret med 4 kvalitative fokus-

gruppeinterview, hver af ca. halvanden times varighed. Vore fokusgrupper bestod af en eller flere børnehaveklasseledere, en eller flere lærere i 1. klasse, en læsevejleder eller speciallærer organiseret omkring samme skole.

Undersøgelsens resultater

I det følgende behandles undersøgelsesresultaterne fra spørgeskema- og fokusgruppeundersøgelsen under et.

Baggrund - læreren og klassen

Tidligere undersøgelser har vist, at sociologiske fakta om lærernes alder, køn, erfaring og uddannelse spillede afgørende ind på læseundervisningen^b. Klassernes størrelse og sammensætning (antal tosprogede) kunne også tænkes at spille ind.

Det er næppe et overraskende resultat, at 88 % af alle lærere i 1. klasse viste sig at være kvinder. Med hensyn til aldersfordelingen blandt de lærere, der underviser i 1. klasse, er det bemærkelsesværdigt at aldersfordelingen er meget lige med færrest lærere i gruppen mellem 21-30 år (11 %). Dette kan bl.a. skyldes, at den største gruppe lærerstuderende først afslutter eksamen, når de er over 25 år gamle, og at gruppen af 20-30-årige derfor generelt er underrepræsenterede blandt lærere i folkeskolen.

Med hensyn til lærernes uddannelse har 37 % af lærerne i Århus Kommune ikke liniefag i dansk; 79 % af lærerne har dog erfaring med læseundervisning.

Først for nylig (bekendtgørelse 1998) har læreruddannelseslovgivningen sikret, at lærere med liniefag i dansk er blevet uddannet til at undervise i læsning med afsæt i sprog, tekst og kommunikation. Ifølge fordelingen på dimissionsår i undersøgelsen er mere en to tredjedele af de uddannede lærere med liniefag i dansk ikke uddannet specifikt i læsning ud fra en skriftsproglig, danskfaglig baggrund, men ud fra en pædagogisk-

psykologisk tilgang til fagområdet, groft sagt (jf. s. 12).

De uddannelsesmæssige baggrundsfaktorer har selv sagt stor indflydelse på læseundervisningen generelt – et forhold som tilsyneladende er overset i den offentlige debat om de internationale læseundersøgelsesresultater. I forhold til fx at kunne etablere en effektiv undervisningsdifferentiering i læsning er det betænkeligt, at læreruddannelseslovgivningen ikke har prioriteret at give store grupper af dansklærere den faglige ballast, der giver en grundig indsigt i elevernes sproglige udvikling, indsigt i læseproces teorier samt skriftsprogstilgængelse i forbindelse med læseudvikling. Vi formoder, at mange lærere har skaffet sig mere viden på kurser og i videreuddannelsen. Det er positivt, at 79 % af lærerne har erfaring med læseundervisning, idet netop undervisningserfaring, alder og kursusdeltagelse er dokumenterede "medvindsfaktorer" i tidligere undersøgelser.^c

Klassernes baggrund og størrelse.

Førsteklasserne i Århus Kommune har et gennemsnit på 20 elever. Der er 28 % af klasserne, som har 23 til 28 elever; dette kræver overblik og organiseringstalent i forhold til differentiering. Vi nævner i den forbindelse undersøgelser, som viser, at klassestørrelsen er af mindre betydning for undervisningens effekt. På det seneste er der sået tvivl herom, og de omtalte undersøgelser inddrager ikke undervisningsdifferentiering. Endvidere skal bemærkes, at 13 klasser (16 %) af 1. klasserne har over 40 % tosprogede i klasserne, hvilket ifølge en ny undersøgelse er en hindring for en positiv udvikling af klassens læreprocesser (over 30 % tosprogede var det kritiske skæringspunkt). Der er intet i vort afdækningsmateriale, der viser, at disse 13 klasser med stor koncentration af tosprogede havde ringere læsefærdighed ved begyndelsen af første klasse, end lige ved efterårsferien. Noget kunne tyde på, at klassiske skriftsprogsproblemer for tosprogede (ordkendskab med mere) først bliver synlige senere i skoleforløbet, så en forebyggende indsats på dette klassetrin kunne måske vise sig at have effekt.

Næsten 100 % af eleverne har gået i børnehaveklasse, så den forberedende

læseundervisning burde være til stede for næsten alle.

Ser vi på klasserne i forhold til læsefærdighed ved skolestart og ved efterårsferien, tegner der sig et billede af en spredning, som er mindre end vi havde forventet i vores hypotese: ved indgangen til 1. klasse havde ca. halvdelen af klasserne mellem 5 til 20 % læsere (elever, der kan afkode og forstå alderssvarende små tekster, hvilket vil sige at kunne gengive indholdet af det læste efter læsningen). Ved efterårsferien har 32 klasser (knap 40 %) mellem 10 til 30 % læsere og 13 klasser (16 %) har 50 til 60 % læsere.

Tallene og kommentarerne bekræfter dog, at klasserne er ret heterogene i forhold til læsefærdighed, hvilket peger på nødvendigheden af forskellige former for differentiering.

Læsebogssystemer og øvrige materials funktion i forhold til undervisningsdifferentiering

Vores afdækning viser, at hovedparten af underviserne i 1. klasse (83 %) bruger et eller flere læsebogssystemer i læseundervisningen i 1. klasse. Undersøgelsen viser også, at eleverne følges ad i store perioder i en læsebog. Brugen af flere læsebøger knytter primært an til periodelæsning af forskellige læsebøger; men der er også udvalgte læsebøger, som bruges til individuel undervisning og makkerlæsning. 10% af lærerne benytter ikke et fast læsebogssystem, men individualiserer *undervisningen i læsning*, primært på baggrund af materialet "Læsefidusen" kombineret med fælles litteraturlæsning og emnearbejder. Den personlige undervisningserfaring i forbindelse med valg af læsebøger og forskellige materialer vægtes højt. Det bliver ikke ekspliciteret, hvilke kriterier i øvrigt der ligger til grund for valg af materiale til individuel undervisning eller gruppelæsning. Arbejdet med IT og IT-materialer er tilsyneladende lavt prioriteret, da under halvdelen af lærerne gør brug heraf på spørgetidspunktet. Vi har spurgt til IT, fordi der også her ligger et differentieringspotentiale. Brugen af børnelitteratur er meget udbredt som et omdrejningspunkt i et fælles arbejde med oplevelse, indlevelse samt en egentlig læseforståelse i forbindelse med litteraturarbejde og

tekstforståelse. Endvidere arbejder over tre fjerdedele af lærerne med læsning og skrivning som en helhed. Om der ligger en læsedidaktisk prioritering af skrivestrategier i forhold til arbejdet med det alfabetiske princip er ikke gennemsigtigt i vor undersøgelse. Kommentarer og interviews nævner børnestavning som et spændende og populært område at arbejde med.

Materialeoversigten viser, at lærerne tænker meget i variation og inddrager mange materialer i deres læseundervisning. Men kriterierne for materialevalg er som nævnt ikke ekspliciteret i didaktiske termer.

Læseforberedende undervisning og formelle krav

Under en tredjedel af respondenterne angiver, at børnehaveklassens læseforberedende undervisning har *stor* betydning for tilrettelæggelsen af læseundervisningen i 1. klasse, ca. halvdelen, at det har *noget* betydning for tilrettelæggelsen.

Det interessante er, at erkendelsen af den positive effekt på fx bogstav og lyd-kendskab som følge af undervisningen i børnehaveklassen får lille eller ingen effekt for undervisningen i 1. klasse. Hvis der overhovedet er tale om en effekt, er det i form af fx en hurtigere bogstav gennemgang end tidligere eller blot repetition af bogstaverne.

På mange skoler foretages testning ved overgangen til 1. klasse – fx med IL-basis – på lærerens eller børnehaveklasselærerens foranledning, i færre tilfælde som led i en sammenhængende læseplan. Der er en tendens til, at testningen er summativ og ikke formativ. Det synes ikke at være klart defineret, hvad denne testning skal bruges til fremadrettet. Testninger eller andre evalueringer, fx LUS-skemaundersøgelser ved overgangen til 1. klasse, får ikke ekspliciteret indflydelse på mål for læsning for den enkelte elev eller grupper af elever i 1. klasse. Af interviewene fremgår det bl.a., at mange lærere føler sig usikre på testningens fremadrettede anvendelsesmuligheder, samt at mange føler sig bundet af læsebogens progression i gennemgangen af bogstaver, selvom de godt kan se, at mange af eleverne er et andet sted.

Tre fjerdedele af lærerne tillægger ikke

de formelle undervisningsmål (Fællesmål, Trimål) "stor" betydning, halvdelen tillægger dem "nogen" betydning for tilrettelæggelsen af undervisningen, og godt en fjerdedel udtaler, at kravene har stor betydning for undervisningen.

Hvis skolerne i praksis skal leve op til kommunens målsætninger om et formaliseret samarbejde omkring skolestarten om kontinuitet og progression i arbejdet med læseundervisningen, er det vigtigt, at der udvikles en fælles læsefaglig og fagdidaktisk terminologi, som både knytter an til læsefaglige grundbegreber, til målformuleringerne i Trimål og til en fælles evalueringsterminologi. Det er ofte således, at endog meget vægtige erfaringer ikke formuleres i en egentlig læsefaglig diskurs, hvorfor udbyttet af en erfaringsbaseret videndeling bliver reduceret og sammenhængen med forskningsbaseret viden uklar.^d

Differentiering af læringsmål og undervisningsdifferentiering.

Knap 33% af lærerne foretager individuelle målfastsættelser til alle elever, 14 % udarbejder slet ikke mål, og godt halvdelen udarbejder mål til grupper af elever. Det er vanskeligt ud fra vor undersøgelse at se på hvilket grundlag, der udarbejdes læringsmål, og hvordan læringsmålene styrer differentieringen. Alle lærere indtænker undervisningsdifferentiering i et eller andet omfang. Den hyppigste differentieringsmetode er anvendelse af elevdifferentierede materialer som supplement til fælles læsetekst/læsebog. To trediedele af lærerne differentierer endvidere i forhold til læsemetode. Vi mener ud fra undersøgelsen, at der tilsyneladende er en meget stor erfaringsviden at bygge på i forhold til differentiering.

Mange skoler foretager periodisk testning og løbende evaluering med LUS-skemaer. Pointen er dog stadig, at det ikke er gennemslagsligt, om der sker en dokumenteret differentiering med udgangspunkt i eleverne. Interviews og kommentarerne synes at bekræfte Eva-rapportens konstatering af, at testresultater og evalueringer ikke udnyttes tilstrækkeligt i undervisningsplanlægningen.^e

Afsluttende vil vi overordnet bemærke, at vores undersøgelse peger på et behov for, at hver enkelt skole med hjælp fra læsekonsulenter og læsevejledere formulerer en sammenhængende, fast procedure og målsætning for læseundervisningen i indskolingsårene, som bygger på en fagdidaktisk tænkning om læsning og læseudvikling fra børnehaveklassen til og med anden klasse.^f

Noget peger på, at der er behov for, at der gøres brug af et mere præcist evaluering- eller screeningsmateriale, hvis lærerne i 1. klasse skal lade deres undervisning styre af resultater opnået i børnehaveklassen – men først og fremmest peger undersøgelsen i denne henseende på vigtigheden af, at lærerne får vejledning i fortolkning af evalueringresultater mhp. udarbejdelse af handlingsplaner for enkeltelever eller grupper af elever.

I den store mangfoldighed af differentieringsformer og erfaringer med anvendelse af forskellige materialer i 1. klasserne ligger et stort potentiale og et solidt grundlag for udvikling af en mere målrettet og dokumenteret form for differentiering i læseundervisningen. En forsøgsvis udvikling af en kvalificeret praksis for differentierede trinmål og elevplaner i 1. klasse er således formålet med anden del af dette projekt. Med kvalificeret mener vi en praksis, der er didaktisk reflekteret, og som knytter an til en fagterminologisk formuleret og forskningsbaseret viden om læseudvikling.

Noter

a Sara Karlson: "Läsundervisningen i Svenskfinland i Början av 2000-talet". Helsingfors 2005.

b Borström, Ina, Dorte Klint Petersen & Carsten Elbro(1999): "Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse? En undersøgelse af læsebogens betydning for den første læseudvikling." Center for Læseforskning, Københavns Universitet. Nielsen, J. Chr. (2000): "Projekt Danlæs. Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning." Kbh.: Dan-

marks Pædagogiske Institut
c Nielsen, J. Chr. (2000): "Projekt Danlæs. Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning." Kbh.: Danmarks Pædagogiske Institut
d jf. "Læsning i folkeskolen." Danmarks Evalueringsinstitut. 2005. www.eva.dk
e ibid.

f jf. "Århus Kommunes handleplan for sprog og læsning", Århus Kommune, Børn og Unge, Videnscenter for Pædagogisk Udvikling 2007

Sprog og læsning i Århus Kommune

Af læsekonsulent Marianne Holst Nielsen,
Videncenter for Pædagogisk Udvikling, Århus Kommune.

Øget fokus på læsning

Århus Kommune har gennem de seneste 10 år haft skærpet opmærksomhed på læsning. Her, som i resten af landet, gav resultaterne fra PISA-undersøgelsen først i 90'erne grund til et fornyet fokus på området. Derudover har Danmarks Evalueringsinstituts rapport, Læsning i Folkeskolen, og Undervisningsministeriets rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning været med til at sætte en dagsorden for arbejdet med en mere målrettet og samlet indsats i Århus Kommune.

Det har, set i lyset af de nationale læseundersøgelser, været klart, at en langt bredere indsats på området er nødvendig. Her tænkes på indsatser for både gode og svage læsere i skolen, men også på nødvendigheden af fokus på børns sprog- og skriftsprogsstimulering i førskolealderen samt at se børns og unges sprog- og læseudvikling i et sammenhængende forløb fra 0 - 18 år.

Handlingsplan for sprog og læsning

Som resultat af den øgede opmærksomhed og indsats på området udsendte Århus Kommune før sommerferien en Handlingsplan for sprog og læsning. Handlingsplanen beskriver en målrettet og sammenhængende indsats for sprog og læsning for de 0 - 18 årige, der skal udmøntes i et samarbejde på tværs af sundhedsplejen, dagtilbud, skoler og SFO, fritids- og ungdomsskoletilbud. Børn og Unge i Århus Kommune har en overordnet Udviklingsplan, der beskriver en række strategier og budgetmål. Handlingsplanen for Sprog og Læsning indgår i realiseringen af budgetmålet Læring og udvikling^a.

Den overordnede strategi for Læring og udvikling er, at Børn og Unge vil udvikle

og implementere en fælles læringsforståelse, som en forpligtende ramme for alle medarbejdere i arbejdet med børnene, de unge og deres forældre. Udvikling og implementering af den fælles læringsforståelse er koblet til indsatsområdet sprog og læsning.

Handlingsplanen knytter på den måde indsatsen for sprog og læsning med den fælles læringsforståelse i Århus Kommune.

Det overordnede mål for sprog og læsning er defineret i Handlingsplanen som:

At alle børn og unge udvikler sprog og læsefærdigheder, der gør dem i stand til aktivt at anvende deres sprog og læsning til personlig udvikling, uddannelse og aktiv deltagelse i samfundslivet.

I tilknytning til dette overordnede mål er opsat 3 delmål, der uddybes i følgende kapitler i handlingsplanen:

- Kompetenceudvikling
- Den tidlige indsats - sprog og skriftsprogsstimulering (0 - 6 år)
- Den fortsatte indsats for læsning i skole (herunder SFO), fritids- og ungdomsskoletilbud

Officiel start på indsatsen i praksis

I den første uge af september inviterede Videncenter for Pædagogisk Udvikling, Børn og Unge i Århus Kommune til Kick off Konference om sprog og læsning. Hermed markerede man den officielle start på indsatsområdet sprog og læsning fra 0 - 18 år, som den er beskrevet i handlingsplanen.

Konferencen henvendte sig til fagpersoner og ledere fra 0 - 18 års området, dvs. repræsentanter fra sundhedsplejen, dagtilbud, skole/SFO, FU-området samt

områdechefer og konsulenter fra Børn og Unges forskellige videncentre.

Fordelt over de 3 dage oplevede godt 900 deltagere et spændende og righoldigt program, spækket med faglige oplæg, der på forskellig vis kunne inspirere til det videre arbejde i praksis.

Oplæg med relevans for praksis

Konferencens hovedtaler var Bente E. Hagtvet, professor ved Institut for Specialpædagogik ved Universitetet i Oslo. Hendes oplæg hver formiddag bar overskriften: "At løfte sproget i hele uddannelsesforløbet" og skulle fungere som en paraply for dagens samlede indhold. Se artikel.

Desuden var der oplæg ved pædagogisk chef Inger Thyrrø Sørensen, der satte fokusområdet i relation til den overordnede læringsforståelse i Århus Kommune.

Hver deltager kunne efter frokost vælge 2 ud af 11 valgfrie oplæg. Oplæggene var tilrettelagt, så alle faggrupper havde mulighed for at høre noget, der var relevant i forhold til deres daglige arbejdsområder. Flere oplægsholdere skal i løbet af efteråret være undervisere på kurser for forskellige faggrupper i forbindelse med den kompetenceudvikling, der er beskrevet i Handlingsplanen. Dette gælder f.eks. lektor Anders Bech Thøgersen fra CVU Sønderjylland, der holdt oplæg om lektiehjælp i SFO og senere på efteråret, sammen med kolleger fra CVU Sønderjylland, gennemfører kurser for SFO personale om samme emne.

For de fagpersoner, der arbejder med unge i skoler og FU-området, var der oplæg ved Ditte Laursen, medieforsker ved Statsbiblioteket i Århus. Hun kunne fortælle om sin forskning i unges sms-sprog og hvordan hun mener denne

kompetence kan bruges konstruktivt ind i en undervisningsammenhæng.

Lektor Gurli Bjørn Iversen fra JCVU und-
erstregede i sit oplæg, Fagenes læsning,
betydningen af, at læsning er en opgave
i alle fag i skolen og dermed ikke kun
for dansklæreren, hvilket understøttede
Bente E. Hagtvets oplæg.

Uddannelsesleder og lektor i dansk og
dansk som andetsprog Lis Madsen fra N.
Zahles Seminarium holdt oplæg om und-
ervisning af tosprogede elever og også
hun kommer senere på efteråret til Århus
for at holde endnu et oplæg.

Lisbeth Kühn læremiddelkonsulent,
Pædagogisk Mediecenter, Odense fortalte
om sine erfaringer med, hvordan it kan
inddrages i undervisningen – og hvordan
læreren organiserer dette arbejde.

Susanne Aabrandt formidlede sin viden
om læsestile, som drager nytte af forsk-
ningen om de mange intelligenser i sin
tilgang til læseundervisning. Mange del-
tagere havde vist interesse for at deltage
i dette oplæg, der i høj grad også kom
med konkrete anvisninger på, hvordan
man omsætter denne viden til praksis.
På dagtilbudsområdet kom bl.a. coach
og selvstændig konsulent Trine Mors
med sine bud på, hvordan man skaber
et sprogstimulerende miljø i daginstitu-
tioner. Tosprogs konsulent og læsekon-
sulent fra Horsens Kommune Lisbeth
Glerup og Christina Tagmose fokuserede
deres oplæg på tosprogede børn og deres
læseudvikling.

Dorthe Bleses, centerleder fra Sydd-
ansk Universitet, gennemgik på sit
oplæg materialet bag og til den nye 3
års screening, som hun har udarbejdet
for Familie- og Forbrugermiljøet.
Dagtilbudsområdet afholder senere på
efteråret cafemøder for de kommende
sprogvejledere med Dorthe Bleses.

Det fremadrettede arbejde

Afslutningsvis mødtes alle skoledistrikter
i cafégrupper og drøftede dagens udbytte
og perspektiverede det til det fremadret-
tede arbejde i praksis.

Dagen sluttede med en samlet afrunding
ved Inger Thyrrø Sørensen.

Der var en udtalt tilfredshed med dagens
samlede udbytte hos deltagerne, hvilket
nu forhåbentlig vil sætte sig tydelige
spor i det fremadrettede arbejde med
børn og unges læsning i hele Århus Kom-
mune.

Bente E. Hagtvæt:

"At løfte sproget i hele uddannelsesfor- løbet"

Af kommunikationsmedarbejder Jan
Tøibner, Børn og Unge, Århus Kommune.
Professor Bente E. Hagtvæt fra Univer-
sitetet i Oslo lagde i sit foredrag ud med
at rose Børn og Unges handlingsplan for
sprog og læsning. Hun kaldte handling-
splanen for ambitiøs, og hun ser det som
den helt rigtige satsning, at planen om-
fatter alle fagpersoner i Århus Kommune,
der har med børn og unge i alderen 0 til
18 år at gøre.

Hun nævnte, at der sikkert vil være
lærere, som har svært ved at anerkende,
at sprog og læsning skal indgå i alle fag
i skolen, når der nu også er så mange
andre fag og områder, der er vigtige. Til
det sagde hun:

– Børnenes matematiske evner, deres
sociale færdigheder, udviklingen af deres
motorik osv. er vigtige kompetencer,
men de/ disse kompetencer styrkes
netop gennem sproget. Sproget påvirker
hele mennesket, det er et redskab til at
fortolke tingene, omsætte koder osv. Men
sproget kan også begrænse den enkelte,
hvis man har et dårligt sprog. Derfor er
jeg glad for, at Århus Kommunes projekt
er en gigantisk satsning på at samle hele
"holdet", der har med de 0 til 18-årige
at gøre.

Fokus på overgange

Udover at handlingsplanen omfatter
hele spektret fra 0 til 18 år, fremhævede
Bente E. Hagtvæt, at handlingsplanen har
så stor fokus på overgangene:

– Det er så utroligt vigtigt, at der er faste
procedurer ved overlevering af viden om
barnets sproglige udvikling fra vuggestue
til børnehave, fra børnehave til skole og
fra skole til fritid.

Hun påpegede også det væsentlige i, at
handlingsplanen styrker tværfagligheden
i Børn og Unge.

– Den strategiske satsning i handling-
splanen på alle fagområderne og på
tværfaglighed lægger op til en meget
spændende diskussion. Det handler om,
at alle fagpersoner – og altså også sund-
hedsplejersken og SFO-pædagogen – skal
have fokus på sprog og læsning.

Efter disse indledende ord om handlings-
planen fremlagde Bente E. Hagtvæt en
række problemstillinger/udfordringer,
som er vigtige at have med sig, når man
skal arbejde for at styrke børns sprog og
læring. Først tog hun fat i den vanskelige
disciplin at lave undervisningsdifferen-
tierung:

– Det er vigtigt at sætte ind med en tidlig
differentiering, og den skal bygge videre
på barnets faglige bagage. Men det
betyder ikke, at man skal differentiere
på 28 forskellige måder, når der er 28
børn i klassen. I praksis er der typisk tre
hovedgrupper, som man kan planlægge
sin differentiering ud fra. Der er 'løberne',
som drøner derudaf, og som er meget
selvkørende. Så er der 'gængerne', som
har brug for noget/nogen hjælp, og så er
der 'kæmperne', der har brug for meget
hjælp. Men selvfølgelig er det nødvendigt
at nuancere inden for disse grupper.

Udfordringer i tiden

Bente E. Hagtvæt ser fire tendenser i
tiden, som er en udfordring i arbejdet
med børn og unges sproglige udvikling:

- Norske og danske børn trives i
skolen, men er faglige Underyder
– det vil sige, de ikke yder godt nok i
læringssituationerne
- Der er en kønsbalance i præstation-
erne, som betyder, at drengene er
svagere end pigerne generelt
- De tosprogede har svage sprog- og
læsefærdigheder
- Skolen bidrager ikke i tilstrækkelig
grad til at udjævne sociale forskelle.
-

– Disse tendenser gør, at vi skal sætte ind
tidligere med en intensiv indsats. Derfor
er det godt, at der i de pædagogiske
læreplaner for dagtilbud i Århus Kom-
munen står, at "ophold i dagtilbuddet
skal bidrage til, at børns læring under-
støttes", og senere "... planerne skal
indeholde mål for, hvilke kompetencer,
barnet skal nå" og i forhold til den sær-
lige indsats, at der skal være "læringsmål,
metoder og aktiviteter i forhold til børn
med særlige behov".

Den norske sprogprofessor gjorde op-
mærksom på, at evaluering, som også
spiller en fremtrædende rolle i læring-
splanerne, ikke fylder meget i praksis i
den norske og danske skoleverden:

- Vi har ikke stor tradition for løbende evaluering. Men evaluering er vigtig, for det giver mulighed for at se effekten af det, vi gør, mens vi gør det, og det kan også være med til at løfte den professionelle anseelse, at vi dokumenterer vores resultater. Evaluering kan tage forbi lang tid, men der findes måder at gøre det på, som ikke er så tidskrævende.

Tidlig indsats er nødvendig

Et gennemgående tema i Bente E. Hagtvets foredrag var nødvendigheden af at satse tidligt med sprogindsatsen. Hun sagde bl.a.:

- Hvis vi ikke satser tidligt, opdages et 'risikobarn' sent, og hvis vi bare venter og ser - selv efter at risikoen er afdækket, så vil det, der i starten var små risikotegn, blive til store forsinkelser i udviklingen senere. Det vil igen give barnet nogle emotionelle belastninger/emotionelle overbygninger på problemerne, som vanskeliggør de pædagogiske tiltag. En mangelfuld tidlig stimulering kan medføre en problematisk udvikling hos barnet - emotionelt, sansemæssigt og intellektuelt. Det er ikke for sent at gribe ind senere, men det bliver sværere, og resultatet bliver dårligere.

Derfor skal man ifølge Bente E. Hagtvets så tidligt som muligt nå ind til det enkelte barns interesser og motivere det til at lære. Man skal give barnet 'skolesucces', og når der er tegn på risiko, skal man sætte ind med en tidlig intervention. En tidlig, intensiv indsats kan modvirke negative udviklingsbetingelser.

Læring og omsorg er ikke modsætninger

Bente E. Hagtvets gennemgik nogle af resultaterne i en række forskningsprojekter, bl.a. det såkaldte 'Head Start-projekt', som viser, at hvis man sætter tidligt ind med en forstærket indsats i de pædagogiske tilbud, vil der være en række positive effekter, som fx:

- En langsigtet effekt, som er større end den kortsigtede
- Der vil være mindre behov for specialundervisning
- Mindre asocial adfærd
- Bedre testresultater
- Større chance for, at den unge udfører den obligatoriske undervisning.

Nordiske undersøgelser viser bl.a., at:

- God sprogstimulering i førskolealderen giver børnene bedre læse- og skrivefærdigheder
- Børn med et dårligt udgangspunkt

profiterer mest af en intensiv satsning

- Læsevanskeligheder cementeres efter 3. klasse

En tidlig indsats har en god og langsigtet effekt ifølge Bente E. Hagtvets, fordi det giver barnet nogle 'mestringserfaringer', som giver det selvtillid og bidrager til at skabe en positiv identitetsdannelse. Dermed tog hun afstand fra det såkaldte Danlæs-projekt, som bl.a. hævder, at en tidlig læseindsats kun har kortvarig virkning/ser ud til at klinge af i 3. og 4. klasse. Hun sagde:

- Der er mange undersøgelser, der viser, at effekten af en tidlig indsats på området ikke klinger hurtigt af - tværtimod. Så udfordringerne for pædagogerne er at erkende, at læring og omsorg ikke står i et modsætningsforhold. De skal bruge legen som et pædagogisk virkemiddel i indsatsen - i samarbejde med lærerne. Og lærerne har en udfordring i at forene de nye krav om øget fokus på læring med en procesorienteret satsning - i stedet for at træne eleverne med henblik på at opnå høje testresultater.

Anmeldelse

Af Lis Pøhler, MA

Pædagogisk konsulent. Nationalt Videncenter for Læsning

Ivar Bråten (red.): Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 2007 285 sider. Pris: 348,00 n.kr. (ved køb i Norge)

Hvad vil det sige at have forstået en tekst? Hvordan kan undervisningen tilrettelægges, så den fremmer elevernes læseforståelse? Forfatterne tager udgangspunkt i disse centrale spørgsmål om læseforståelse, og spørgsmålene diskuteres i lyset af den nyeste forskning på området. Den gamle læresætning om at læsning = afkodning x forståelse får tilføjet nye dimensioner ikke mindst på forståelsessiden. For hvad er læseforståelse egentlig? Har en elev forstået en tekst, når han kan højtlæse teksten nogenlunde korrekt? Har han forstået teksten, når han kan genfortælle?

Ifølge Ivar Bråten har læseren forstået en tekst, når han kan udtrække og skabe mening ved at gennemse teksten og sammenholde indtryk og informationer med den viden, han allerede har. Læseren skal altså ikke kun kunne trække forfatterens mening ud af teksten, læseren skal også kunne sammenholde denne mening med egen forhåndsviden på området.

Forfatterne tager udgangspunkt i en række centrale spørgsmål om læseforståelse og disse diskuteres i lyset af den nyeste forskning på området. Læseren får indsigt i, hvad der kræves, for at blive en god læser i et kundskabs-samfund, hvor læseren møder mange forskellige former for tekster, og hvor læsning og læseforståelse bliver stadig mere grundlæggende forudsætninger for at kunne begå sig. Derfor er det væsentligt at rette søgelyset mod undervisningen

i læseforståelse og udvikling af hensigtsmæssige læseforståelsesstrategier, så eleven også bliver rustet til at møde de udfordringer, som fremtiden byder.

Bogen er skrevet på norsk og af norske forskere. Den er let at læse og giver en grundlæggende og forskningsmæssigt solidt funderet indsigt i læseforståelse. *Ivar Bråten* indleder bogen med et kort kapitel med en redegørelse for de grundlæggende definitioner, som bogen bygger på. *Helge I. Strømsø* følger op med et kapitel om højtlæsning, hurtiglæsning og læseforståelse, som giver et interessant historisk overblik over området.

Ivar Bråtens næste kapitel er bogens sværvægter, her beskrives forudsætningerne for læseforståelse. Her blot gengivet i punktform: Ordafkodning, mundtligt sprog (ordforråd, viden om grammatik, syntaktisk og pragmatisk bevidsthed), Kognitive forudsætninger (opmærksomhed, visuel forestillingsevne, begavelse), forforståelse, viden om skriftsprog (genrekendskab (viden om sprog, struktur og organisering, skelne mellem informative tekster og sagprosa)), håndtering af forståelsesstrategier og motivation for læsning.

Især er afsnittet om forforståelse særdeles tankevækkende og læseværdigt.

Monica Reichenberg har skrevet et kapitel om tekstens betydning for læseforståelsen – hvad er det egentlig, der gør en lærebogstekst svær? Lærebogsforfattere bør især læse afsnittet om, hvordan såkaldt letlæste bøger ofte er præget af en sproglig og indholdsmæssig koncentration, som faktisk bare gør teksten endnu sværere at forstå.

Rødderne til læseforståelse findes i de sproglige forudsætninger. *Vibeke Grøver Aukrust* retter specielt opmærksomheden mod barnets udvikling af ordforråd og forståelse af samtale. Sammen med *Veslemøy Rydland* beskriver hun desuden de særlige udfordringer, som minoritetssproglige elever står overfor, når de skal forstå en tekst. Kapitlet giver såmænd også bud på, hvad der kan gøres i børnehave og i begynderundervisning for at forberede læseforståelsen for denne elevgruppe. *Rita Hvistendahl* følger op dette med et kapitel om unge læsere fra minoritetssproglige miljøer.

Ivar Bråten og *Helge I. Strømsø* beskriver de mange teksttyper, læsere i dagens samfund møder og forventes at kunne læse ... og ikke mindst: forstå. De multiple tekster udgør en særlig udfordring, ikke mindst for lærerne. Undervisning i forståelse af digitale tekster er en af lærerstandens mange nye udfordringer.

Bogen afsluttes med to mere praksisnære kapitler: *Øistein Anmarkrud* diskuterer, hvad der karakteriserer undervisningen hos de lærere, som er særligt dygtige til at undervise i læseforståelse, og *Rune Andreassen* afslutter med beskrivelse af fire metoder til eksplicit undervisning i læseforståelse.

Det er intet mindre end en fremragende bog, som jeg i hvert fald har savnet i årevis. Den kan ikke undgå at få fast plads på alle pensumlister ved både grund-, efter- og videreuddannelse. Dansk lærere, læsevejledere og specialundervisningslærere vil gribe den med kyskhånd.

Lis Pøhler

Blandede bolsjer i ny forbedret udgave?

- Nye fagbøger til faget Dansk, kultur og kommunikation i pædagoguddannelsen

Birte Gudiksen, lektor i dansk, Ballerup-Seminarieret

Fra 1. juli har pædagoguddannelsen haft et nyt fag: dansk, kultur og kommunikation. Overfladisk set ligner det en sammenlægning af en række fag og fagområder i den gamle uddannelse – altså "det samme men på en anden måde". Set med et grundigere blik er faget absolut ikke "det samme", men et nyt fag der skal til at skabe sine egne traditioner og forståelser. På den ene side er ændringen af danskfaget til et nyt og mere omfattende fag et længe næret ønske også fra pædagogseminariernes side. Danskfaget har generelt haft højst forskellige ingredienser på de enkelte seminarier, hvilket man har kunnet konstatere, når man har været ude som censor. Hensigtsmæssigt måske i det enkelte seminariums profil, men overordnet set har danskfaget været lidt en gang "blandede bolsjer" med forskellige smagsvarianter hvert sted. På den anden side har selve arbejdet med bekendtgørelsens tekst har været sejt. Der har været en ret tydelig ministeriel bevågenhed og hensigt ift. at rette faget mod særlige samfundsmæssige anliggender og behov. Det nye fag har således en stærk fokusering på sprog, sprogtilenelse og to-sprogethed:

"Fagets skal styrkes med henblik på at skærpe den studerendes kulturelle og sproglige bevidsthed og give pædagogerne bedre forudsætninger for at bidrage til barnets sproglige udvikling, herunder den sproglige udvikling hos tosprogede børn. Faget vil således fremover rumme en kulturfaglig, en sproglig og en kommunikativ del" som det hedder i bemærkningerne til den ny lov om pædagoguddannelsen.

Selv om det har lykkedes at bevare en del det "gamle" danskfags indholdselementer, kan man også frygte at en del er gået tabt. Og de bøger, der p.t. er på markedet som nye grundbøger til faget tager da også hver især udgangspunkt i

at etablere en holdning ift. de politiske mål, der er lagt ned i faget:

"Den nye bekendtgørelses bestemmelser er brede og vidtfavnende således at faget måske kan bevare og videreudvikle sin identitet i pædagoguddannelsen og i den pædagogiske profession som det brede kulturproduktive og kulturteoretiske fag, at det kan danne rammen om en tiltrængt fornyelse af de sproglige dimensioner i en bred forståelse af sprogets betydning som redskab og værktøj til udvikling af identitetsmæssige, sociale og æstetiske kompetencer, og at faget som noget delvis nyt kan rumme bredere kommunikative felter."^a

Ligesom Niels Mors, der har forfattet ovenstående, tilhører jeg den "gamle dansklærer-garde", som bekymret har set til på sidelinien mens bekendtgørelsesarbejdet skred frem. Faget har med den ny bekendtgørelse fået en ny og tilsyneladende bedre position i pædagoguddannelsen – som selvstændigt og obligatorisk fag. Men fortolkningsfriheden og – kunne man frygte – kreativiteten er måske røget sig en tur. Og hvad værre er: faget er ikke VORES længere. Nu står andre fagkolleger med samme hævd på territoriet. Selvom dansklærerne på pædagogseminarierne jf. ovenfor ikke har været en homogen gruppe, er det nu en langt mere blandet flok, der står med ansvaret for det nye fag. Ved en konference for det nye fag kunne vi blandt deltagerne næsten finde repræsentanter fra samtlige fag i den gamle uddannelse!

Set fra seminarier side har det nye fag altså skabt uorden i geledderne – vi er stadig i proces med at finde vores egne ben i et nyt fag og en ny faggruppering. Men samtidig skal vi kunne give de nye studerende, som netop er startet på den ny pædagoguddannelse, et indtryk af et sammenhængende distinkt fag, som

man kan øjne en afsluttende eksamen i om nogle år. Det siger sig selv at en grundbog, der aftegner faget som et sammenhængende hele, vil være en rigtig god ting. Både for de lærerteams, som nu samles om faget, og som møder ind med vidt forskellige forudsætninger og har brug for at finde et fælles afsæt. Og for de studerende, der gerne skulle se faget som enhed.

Den tanke er der sandelig også nogle forlag, der har haft. Ikke mindre end tre nye bud på en grundbog til faget udkommer i hælene på hinanden. De to: **Dansk, kultur og kommunikation – et pædagogisk perspektiv**, redigeret af Mogens Sørensen fra Akademisk Forlag og **Dansk, kultur og kommunikation – for pædagoger**, redigeret af Pernille Bjarnhof Storm, er allerede nået til hylderne i boghandlerne, den tredje – også med titlen **Dansk, kultur og kommunikation – redigeret af Signe Holm-Larsen og Peter Mikkelsen** fra Kroghs Forlag, udkommer i oktober. Og så er der lige før sommer kommet en bog fra forlaget Academica, **Sprog som værktøj og legetøj**, redigeret af Hanne Hede Jørgensen, som også kunne siges også at være et bud på en grundbog til det nye fag.

Alle bøgerne er antologier. Der er altså forskellige "mix" af fagets nye blanding af fagelementer, ligesom man har forsøgt at lægge en eller anden form for linje og markering af grundholdninger ift. fagets indholdsbeskrivelse, fortolkning af de centrale færdigheder og kundskaber de studerende skal bibringes gennem uddannelsen og angivelse af fagets relation og betydning for praksisfeltet.

I det følgende vil jeg se på de tre af udgivelserne, som allerede er på bordet. Ikke i form af en grundig og gennemgribende anmeldelse – men snarere som en foreløbig vurdering

ud fra to perspektiver, som for mig er væsentlige i forhold til, hvor vi befinder os i faget lige nu: Dels ud fra behovet for at den nye faggruppe omkring Dansk, kultur og kommunikation kan finde et fælles afsæt omkring faget: en rød tråd, en fælles referenceramme, et fælles sprog og kultur. Dels ud fra behovet for at kunne give de studerende en bog i hånden, som ikke bare tegner faget, men som også både kan bruges i DKK-undervisningen gennem hele studiet, og til de studerendes egen "frie" læsning og som afsæt til videre studier i udvalgte områder af faget.

Sproget som samlende element for faget

I vores arbejde med at udmønte bekendtgørelsen til studieordning på mit seminarium har vi talt meget om, hvad der kan siges at være en fælles faktor for DKK-faget – altså hvilket element forbinder de enkelte dele og samler det til en helhed. Her har vi især talt om at sproget meget bredt betragtet er en væsentlig faktor i det nye fag. Derfor har jeg og mine kolleger i teamet valgt den bog, som faktisk ikke har kundgjort sig som grundbog: nemlig *Sprog som værktøj og legetøj* til undervisningen i det første semester. Det er der flere grunde til: Den er kyndigt redigeret af Hanne Hede Jørgensen, som har sørget for at de forskellige artikler i bogen forholder sig til hinanden, hver artikel er introduceret med en manchete, der sætter den indholdsmæssigt på plads i helheden, ligesom det indledende afsnit på forbillig vis trækker trådene sammen. Og så er den didaktisk tænkt: sprogligt er den lagt på et niveau som en førsteårsstuderende kan kapere, væsentlige pointer er fremhævet i teksten og i øvrigt levendegjort gennem praksiseksempler. Derudover er der andre fortællinger, som mellem artiklerne leverer små pauser og "tankevækkere".

Og så er der Egon, som er et af de børn, der i daginstitutionerne (og andre steder) påkalder sig de voksnes fordomsfulde diagnosticerende blikke: altså en af de "vanartede" uden for pædagogisk rækkevidde. Ham Egon er der en særlig kærlighed til, et misforstået barn, 'entartet' i betydningen særegen, spøjs, genial, fordi han går på tværs af de voksnes/pædagogernes skemaer for,

hvorledes børn skal opføre sig og tænke. Egon står for en vidunderlig metafor: en "rusten orkidé", som selvfølgelig straks irttesættes af pædagogen, fordi han taler forkert: *Det hedder ikke en rusten, men en vissen orkidé*. Mette Hegnhøj Mortensen, som gennem sit bachelorprojekt har indsamlet fortællingerne om Egon etablerer heroverfor det barne- og menneskesyn, som bogen i bedste reformpædagogiske tradition hviler på. Og bogen er hermed eksemplarisk i mere end én forstand: som læser bliver man i høj grad gennem praksisfortællingerne tunet ind på det allervæsentligste i pædagogisk arbejde: at man skal slå lyttebøfferne ud, se bag om handlinger, skabe relationer

arbejde i pædagogisk virksomhed, men som undertitlen *Om sprog, kultur og kommunikation* antyder, kommer bogen med sit brede sprogbegreb rundt om de fagelementer, som det nye DKK-fag indeholder, dvs. sprogteori og sprogtilegnelse forenes med et antropologisk, kulturelt, æstetisk og et pædagogisk perspektiv. Bogens grundlæggende holdning til sprog bunder i Wittgensteins funktionalistiske sprogfilosofi, hvorudfra sprog udfolder sig i sociale praksisser. Det er derfor ikke kun det enkelte individs sprogformåen, der er interessant, men de sociale kontekster sproget kan udfoldes i. Eller som eksemplet med Egon: lukkes i. Bogen er således bygget med artikler



på et ligeværdigt grundlag, undlade at dømme, leve sig ind, og alligevel handle forsvarligt, professionelt, fordi man forstår hvad man har med at gøre. På den led skriver bogen sig også klart op imod en tendens, hvor tests bliver svaret på kvaliteten i pædagogisk arbejde og den nationale selvfølelse svækkes mærkbart af et dårligt resultat i en PISA-undersøgelse.

Sprog som værktøj og legetøj har som titlen også viser udgangspunkt i sprog-

af mere teoretisk tilsnit og artikler som har udgangspunkt i praksis. Og bogen kommer hermed rundt om de fleste af elementerne i DKK-faget.

Med min egen baggrund i de musik-æstetiske fag har et gennemgående ærinde i min undervisning været at give de studerende en "fornemmelse for sprog og for sprogets betydning", men netop med udgangspunkt i det æstetiske, hvor vi kaster os frådende ud i et hav af

fortællinger i ord og krop med sanserne på fulde omdrejninger. Og med dette i baghovedet har bekendtgørelsens udmøntninger af det nye fags indhold nærmest virket som en kold klarklud i ansigtet. Samstemmende med Niels Mors har jeg tænkt, at det godt kunne gå hen og blive et rigtigt kedeligt fag. Derfor har jeg også med glæde læst eksempelvis bogens artikler om sprogtilegnelse, hvor Jeanette Svendsen i Relationer og dialog som sprogudviklingens lokomotiv har leveret en af de bedste og mest veloplagte artikler jeg har læst om barnets sproglige udvikling. God fordi den på den ene side er fagligt lodig, men samtidig formår at fortælle en god historie med masser af billeddannelse hos læseren, der fremmer forståelsen af det teoretiske grundlag, som her er baseret på Daniel Sterns udviklingsteori. Da jeg ved at mange af mine nye studerende ikke selv har så mange erfaringer med børn og at mange ikke har forudgående erfaringer med pædagogisk arbejde^b, skal der altså skabes en "fornemmelse af sprog" som indfaldsvinkel til faget og fagets beskæftigelse med sprogarbejde i det hele taget. Det gør Jeanette Svendsen med sin gode fortælling som glimrende suppleres af hhv. Niels Mors' lidt mere alvorstunge, men væsentlige problematiserende artikel om sprogstimulering samt Trine Mors Larsen og Birgitte Yde Kjærs artikel om sprogspædagogik og sprogmiljøer. De tre artikler alene hænger fantastisk godt sammen ift. både at give viden og indsigt i sprogets betydning og børns sprogtilegnelse og generelle udvikling, og tage fælles diskussioner med de studerende omkring holdninger og værdier i sprogarbejde. Det samme gælder artiklerne om fortælling og børne- og ungdomskulturelle emner, som både er gode til at blive kloge på, men endnu bedre danner gode indfaldsvinkler til de dialoger og diskussioner i undervisningen og de studerendes gruppearbejder, som gør endnu klogere – fordi man bliver tvunget til at reflektere og tage stilling.

Jeg har fået utrolig megen inspiration til min kommende undervisning, måske netop fordi bogens artikler ikke lukker sig om sig selv og et konkret anvisende niveau: gør sådan og sådan! Men derimod åbner op for videre tanker og inspi-

rerer. Hanne Duus har skrevet en rasende god artikel: Med øje for børns sprog og digitale kultur som får koblet børns og unges brug af medier og mediekonvergens med sprog- og billedpædagogisk arbejde. Netop fortællingerne om hhv. Frederik på 10 år og Veronica på 5 som gennem et billedbehandlingsprogram fortolker og eksperimenterer med et Michael Kviums bizarre billeder, og drengene Kristoffer og Kristian på 17 år som spiller World of Warcraft forklarer hvad det er for en æstetisk dannelse og kompetenceudvikling, der finder sted i børns og unges møde med digitale medier. I artiklen er der gode henvisninger til netsider, som jeg næsten ikke kan vente med at komme på sammen med mine studerende. Med den tanke i baghovedet at her kommer jeg selv til at lære en masse. Specielt når vi bevæger os ind i cyperspace er mine studerende langt mere kompetente aktører end jeg selv – hvilket i sig selv understreger at undervisning i det moderne i høj grad også handler om at få de studerendes viden i spil.

En anden artikel jeg blev vældig optaget og grebet af er Zeradasht Horu og Hanne Hede Jørgensens Kulturfortællinger og dialogiske rum. Her udveksles to livsfortællinger om kultur og dannelse fra Irak og Danmark i et vedkommende og afsindigt spændende kulturmøde, der netop – ud over at inspirere til at skabe lignende kulturmøder med de studerende – giver læseren lejlighed til at reflektere over, hvad man selv er rundet af og hvorfor man er blevet den, man er. Og det er jo lige netop de refleksioner, der er et nødvendigt led i at man selv kan skabe et møde mellem sig selv og andre, uanset hvilken kulturel baggrund de og man selv har. Det er artikel som i sig selv viser fortællingens kraft og evne til at skabe erkendelse.

Jeg kunne sådan set blive ved. Når jeg har fremhævet enkelte artikler er det ikke fordi de er bedre end de andre i bogen, for Sprog som værktøj og legetøj er trods antologi kvalitetsmæssigt en meget homogen bog: indholdsmæssigt relevant og bundet sammen til en helhed, sprogligt veloplagt med sans for den gode fortælling, og med en evne til at formidle med vægt på kommunikationens enorme

betydning pædagogens kernefaglighed: at kunne arbejde med mennesker. Den har været en sand fornøjelse at læse! Det håber jeg også mine studerende vil synes, så den faglige læsning også bliver lystlæsning og giver smag for mere. Nej DKK behøver ikke at blive et kedeligt fag.

Kultur som gennemgående element i faget

Mogens Sørensen, som har redigeret den ene grundbog: Dansk, kultur og kommunikation – et pædagogisk perspektiv, har haft den fordel at sidde i bekendtgørelsesudvalget. Bogen virker da også som et projekt, der har haft den fornødne tid sideløbende med bekendtgørelsesarbejdet til at lave en samling af artikler, der er knap så sammenhængende som den forrige bog, men hvor der dog er blevet indarbejdet krydsreferencer, så læseren også selv kan gå videre med andre artikler. Typisk vil man hverken som læser eller i undervisningen gå frem fra side 1, men vælge ud, hvor det nu er relevant. Sørensens bog har da også et højere lix-tal og mere teoretisk tyngde. Det er grundlæggende en temmelig fyldig bog, både indholdsmæssigt og sidetalsmæssigt. Artiklerne er generelt af høj kvalitet. Der er taget behørigt hensyn til at alle fagelementer skulle repræsenteres og at bogen i en vis grad også medtager de forskellige specialiseringsmuligheder, der ligger i uddannelsen ift. børn og unge, mennesker med sociale problemer og mennesker med handicap. Enkelte artikler får lejret det gamle danskfag inden for det nye fags kontekst, men der er også lagt vægt på at tegne omridset af det nye fag og dermed de nye dimensioner, der er lagt i faget. Der bliver således skabt et grundigt overblik over fagets genstandsområder ud fra relevant forskning og mange af artiklerne er akademiske i både niveau og sprogtoner. Det betyder også at en del artikler vil være svære for en nybagt studerende at læse, til gengæld bliver en del af de problemstillinger og fagområder, som bliver præsenteret i den først nævnte bog, solidt underbygget. Og heldigvis præsenterer den sig også solidt i hardcover, som kan tåle at blive slæbt med i tasken og brugt gennem et helt studie. Hvilket jeg også tror den vil gøre. Den er således også mit andet valg af grundbog til faget og dermed en

bog, jeg ud over den første vil bede mine studerende om at anskaffe, fordi den vil blive brugt i undervisningen gennem hele faget.

I Mogens Sørensens redigering kunne det se ud som om især kulturperspektivet i faget er blevet vægtet som gennemgående element. I bekendtgørelsen indgår begreber som kulturforståelse, kulturelle udtryksformer, kulturelle fællesskaber, kulturelle sammenhænge og kulturel baggrund i DKK-faget, ligesom der skal opnås færdigheder og kundskaber i "kulturbegreber, herunder æstetiske og antropologiske samt kulturelle processer, kulturmøder og kulturel mangfoldighed". Man kan godt forestille sig en næsten babylonisk begrebsforvirring, når bekendtgørelsens mange kulturbegreber skal fortolkes og udmøntes. Det synes jeg denne bog får imødekommet ved en grundig præcisering af de forskellige kulturbegreber og diskussioner. Især hhv. Kirsten Drottners artikel om Kultur – begreber, analyse, praksis og Beth Junckers Børn og kultur – mellem gamle begreber og nye forestillinger, får sat begreber på plads men også introducerer nye og aktuelle diskussioner inden for området. Og for den nye læser vil jeg sige: start her! fordi disse to artikler også kan anvendes som belysning af kultur i de mange betydninger, som de andre artikler tager op.

Jeg skal ikke gå i detaljer med de mange fyldige artikler i bogen. En del af artiklerne hviler på kendt stof, hvor forfatterne på glimrende og lødig vis får opsummeret og konkluderet på områder inden for faget, hvor der typisk har måttet anvendes kompendier af kopier for at give de studerende et lignende indblik. Det gælder eksempelvis et område som livshistorie, som Mogens Sørensen har skrevet om; mundtlig fortælling, hvor Lene Brok som selv har skrevet en anbefalelsesværdig bog om fortælling, får opsummeret de væsentligste pointer fra sin egen bog og eksempelvis Cecilie Boghs artikel om børne- og ungdomslitteratur. Her skabes der et overblik og et afsæt, som man kan gå videre med og som i alle artiklerne medfølger dels en omfattende liste med referencelitteratur (som også kan være

vejledende videre læsning for lærerne) og dels lister over anbefalet videre læsning. Det er artikler, hvor jeg selv som lærer og underviser i DKK er på kendt grund og er glad for at slippe for de kompendier, som jeg ellers har udleveret.

Samtidig har jeg med glæde og interesse kunne læse lignende artikler, der har udfyldt huller i min viden inden for det nye fag. Eksempelvis Vibeke Toft Jørgensens artikel om tosprogede børn og Gunna Funder Hansens artikel om kulturmøder i pædagogisk arbejde har her været rigtig gode at læse for mig, som ikke har beskæftiget mig så meget med denne del af det nye fag. Jeg forestiller mig også, at bogen også vil være god ift. at skabe et fælles overblik på lærerside.

Og så er der artikler som udfylder huller i det hele taget: Mette Christensens artikel om Alternativ og supplerende kommunikation – pædagogisk arbejde med mennesker uden talesprog får f.eks. samlet givet et overblik over et område som er meget dårligt beskrevet og hvor det har været svært at henvise til litteratur, når studerende har ønsket at fordybe sig i arbejde med eksempelvis udviklingshæmmedes udtryk og muligheder gennem kommunikation at få indflydelse på eget liv. Jeg er dog ked af at der ikke her bl.a. henvises til Kim Rasmussens mangeårige arbejde med udviklingshæmmedes arbejde med fotomediet^c, ligesom hele det felt som handler om æstetisk arbejde med mennesker med funktionsnedsættelser – trods det at mange af vores studerende laver en del projekter inden for dette – er ufatteligt lidt beskrevet i faglitteraturen. Dette ligger uden for Mette Christensens ærinde, men det må siges at være en kommende opgave at få DKK-faget ordentligt belyst inden for dette felt.

Alt i alt er det altså en grundig, sober og lødig grundbog, som får opsummeret faget dér hvor der står lige nu.

Og så de blandede bolscher!

Der altså to gode grundbøger på markedet som absolut kan anbefales – både til de førsteårsstuderendes initierende møde med faget og til det højere niveau, der skal etableres gennem uddannelsen og som også vil være gode bøger for lærerne

ift tilrettelæggelse af undervisningen i faget samt et fælles afsæt. Og vil jeg sige ift. praksisfeltet som tydeliggørelse af det nye fagfelt og udvikling af professionen.

Det kan ikke siges om den tredje bog, der præsenterer sig som grundbog: Dansk, kultur og kommunikation – for pædagoger. For det første virker bogen som hastværksarbejde. Forlaget har i samme hug udgivet grundbøger til tre andre fag i uddannelsen, nemlig de tre linjespecialiseringer i hhv. Udtryk musik og drama; Værksted, natur og teknik og Sundhed, krop og bevægelse. Og man kunne godt få den tanke at der var spekuleret i at der måtte være et marked for nye grundbøger inden for disse fag! Jeg skal ikke udtale mig om de andre bøger, som jeg ikke har læst. Men denne her får ikke løftet opgaven. Artiklerne har et præg af at være tilfældigt sammensat, der er ikke tænkt redaktionelt på at skabe en ordentlig sammenhæng eller at få faget og dets områder til at fremtræde som en helhed, hvorudfra der også kan etableres et grundsyn. Artiklerne formår derfor heller ikke konstruktivt at gå i dialog med hinanden eller anspore til videre læsning. Typisk vil det derfor også blive en bog, som man ikke vil anbefale de studerende at købe fordi den bliver for tynd og for fragmenteret ift. faget.

For det andet kan jeg blive i tvivl om, hvem der egentlig er tænkt på som læser. Nogle artikler har i hvert fald set med mine øjne ikke en klar relevans for de studerende. Det gælder eksempelvis Niels Mors' let lamenterende betragtninger over danskfagets historik i pædagoguddannelsen i indledningsartiklen Dansk i spil. Det tror jeg ikke vil sige de studerende ret meget. Deres møde med faget etableres i nu'et – i den virkelighed og faglighed som faget er i dag med den ny bekendtgørelse og det er lige nøjagtigt dét, de skal forholde sig til, selvom vi "gamle" danskklærere piver lidt ude i kulissen. Det samme gælder Helle Bendix' og Sten L. Vestergårds artikel om Dansk og kommunikation, hvor forfatterne forsøger at give et bud på, hvorledes dansk og kommunikation kan spille sammen i et fagsamarbejde. Det resulterer i et eksperiment med at applicere kommunikationsteorien på analysen af en billedbog. Men det virker mere på

mig som et tankeeksperiment rundet af den usikkerhed, der opstår, når en ny faggruppe skal finde sine ben og gå i takt – klodset fordi kroppene kan bevæge sig koordineret. Det gør selvfølgelig ondt at se en af mine yndlingsbilledbogforfattere – Kim Fupz Aakeson – blive maltrakteret på en måde, hvor fiktionen ikke respekteres som fiktion og æstetisk udtryk. Men samtænkningen af de to fagområder kan, som jeg beskrev det oven for, sagtens lade sig gøre uden at det ene fagområde bliver kulisse for det andet.

En tredje ting, jeg synes er problematisk ved bogen, er at niveauet i artiklerne er uens, og nogle af artiklerne mangler både teoretisk og indholdsmæssig tyngde. Anne Scott Sørensen har skrevet en velfunderet artikel om Kalejdoskopisk ungdom, som absolut kan bruges i undervisning og til at blive klog af, fordi den også giver plads til at læseren både kan få anlagt nogle perspektiver på unge og ungdomskultur og lejlighed til selv at reflektere videre. Helle Johnsen har en god, men desværre alt for kort artikel om Æstetiske læreprocesser i børnehøjde. Dvs. der bliver ikke plads til at berøre emnet andet end overfladisk og etablere en række centrale begreber – hvilket kan ærgre rigtig meget, da hun i sine antropologiske undersøgelser af børns egenkultur både kan igangsætte væsentlige diskussioner af børns kultur, kulturpædagogisk arbejde og videnskabelse i praksisfeltet, som har betydning i det nye fag. Sadedin E. Jepsen artikel om Børn og medier har sit udgangspunkt i praksisfeltet med nogle udmærkede anvisninger på, hvorledes man konkret man konkret kan kvalificere det pædagogiske arbejde med computeren, men det er ikke en artikel der får sat medierne på plads i større teoretisk ramme end sig sat diskussioner af det mediepædagogiske arbejde på dagsordenen – det gælder også Lena og Bente Sidenius' i øvrigt sympatiske artikel om Sproglige kompetencer i dagtilbud, der følger hal i hæl på samme forfatteres artikel om Sprogudvikling og sprogstimulering. Det er i høj grad artikler som lægger sig på et "praksisviden" niveau, men som ikke løfter problemstillingene ret meget op over eller sætter dem på plads i en større teoretisk ramme. Redaktøren Pernille Bjarnhof Storm bidrager selv med en

artikel om fortælling, børn og livshistorier, som stort set ikke er mere end et kort opkog på hhv. Karin Flensborgs og Kirstens Thonsgaards bog om fortælling samt Marianne Horsdals bog om livsfortælling. Begge forlæggene spændende og værdifulde bidrag også i det gamle danskfag – sådan set havde det været mere oplagt at lade forfatterne selv komme til orde, i stedet for at servere dem i alt for fortyndet udgave.

Kort sagt så er den tredje bog i rækken en tynd kop te – eller måske netop en bolcheblanding, hvor man typisk får ryddet skålen for de mest velmagende og stort set ikke spiser resten. Og det ville bogen altså også være selvom den ikke havde fået konkurrence fra to andre, og langt lodigere og gennemtænkte udgivelser. Måske er spørgsmålet også, hvor mange grundbøger et enkelt fag kan bære. De studerendes pengepung er nok ikke til at købe flere end de to, jeg i første omgang har anbefalet. Og det rækker faktisk også!

Noter

a Niels Mors: Dansk i spil, fra Pernille Bjarnhof Storm (red): Dansk, kultur og kommunikation, Frydenlund 07

b Generelt er de studerendes gennemsnitsalder faldet og stadig flere begynder på uddannelsen lige efter gymnasiet.

c Bl.a. beskrevet i Når de udviklingshæmmede kommer til billedet, VERA nr. 4/98, og Visuelle ytringer, Social Kritik 65/66 1999.

