



TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆSNING

Nr. 3 april 2008

Kære læser

Velkommen til Viden om Læsning nr. 3.

I 1482 åbnede den tyske bogtrykker Johan Schnell en forretning i Odense. Varerne var bøger trykt med enkeltstøbte blybogstaver. 27 år tidligere havde Johann Gutenberg opfundet bogtrykkerkunsten i Europa og dermed indledt en ny epoke i videndeling, der bragte mennesker ud over den mundtlige traditions horisont.

Med reformationen blev læsningen af bøger, især de religiøse, vejen til at udbrede den rette lære. Præsten var den drivende kraft i læseundervisningen, når den lille katekismus blev terpet med såvel børn som voksne. Fra at læsning havde været forbeholdt de lærde, blev den folkeligjort, og skellet kom ikke mere til at gå mellem lærd og ulærd, men mellem de der kunne læse og de, der ikke kunne. Sådan har det været siden.

Med den teknologiske udvikling er vi imidlertid nået til et nyt stade i læsningens historie, der kan rykke på det skel. Et stade, hvor det ikke mere er et must, at man læser for at læse! IT-rygsækkene med programmer, der kan læse tekst højt, har allerede i adskillige år været på banen som hjælperedskab til elever i læsevan-skeligheder. Men spørgsmålet er, om vi nu er nået til et skridt videre i den teknologiske udvikling og ikke længere skal tale om kompenserende redskaber for de få, men om arbejdsredskaber for alle?

Et stade, hvor vi må udvide vores definition af ordet *læse*, så det ikke alene beskriver en visuel handling, men i lige så høj grad en auditiv.

Gutenbergs enkeltstøbte blybogstaver var kun starten. Et par hundrede år senere gav opfindelsen af sætte- og støbemaskinerne mulighed for at bruge hele satslinjer, og så rullede maskinerne. IT rygsækkene med deres kompenserende programmer er måske vores tids blybogstaver, der kan føre til, at skellet mellem de, der kan læse og de, der ikke kan, udviskes. Hvis computerne med lydprogrammer og anden software ikke alene er forbeholdt elever i vanskeligheder, men bruges af alle i den almindelige undervisning, stiller det pludselig alle lige og stempler ikke folk som ordblinde eller læsesvage, men sætter alene fokus på forståelse af indholdet. Noget tyder på, at vi er på den vej.

I dette nummer sætter vi fokus på reformering af læsebegrebet og de nye læseformer. Vi bringer to artikler fra kommuner, der i adskillige år har arbejdet med IT-støttet undervisning. Fra vores egen projektverden er der nyt fra projekterne *IT og læsning* og *Literacy* i grundskolen. Og endelig tager vi med ud i Dansklandskabet med Alineas nye satsning og anmelder desuden fire nye bøger.

God læselyst med øjne og øren.

Viden om Læsning nr. 3, april 2008

Redaktører: Birgit Jelert, Anne Munk og Klara Korsgaard (ansv.)

Layout: Lise Korsgaard

Foto: Anders Hviid, Kirsten Lybecker og fra *Tag med ud i Dansklandskabet*

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

Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Viden om Læsning

ISSN nr: 902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning

Ejbyvej 35

2740 Skovlunde

Tlf: 44516197

Email: info@videnomlaesning.dk

Indhold

Bent Saabye Jensen, Erik Arendal og Aase Holmgaard: På vej mod et inkluderende læsebegreb	Side 1
Jeppe Bundsgaard: Søgning er læsning	Side 5
Anne Marie Østergaard: Inkluderende pædagogik – når IKT hjælper elever i læse- og skrivevanskeligheder	Side 11
Kirsten Bladt: It-støttet undervisning fremmer ligeværdig deltagelse	Side 16
Bettina Buch og Lise Sørensen: It og læsning	Side 20
Hanne Møller: Læreres arbejde med at undervise i læsning	Side 23
Louise Tuborgh: Præsentation af: Tag med ud i dansklandskabet	Side 27
Kirsten Jakobsen: Anmeldelse af Jeppe Bundsgaard og Lisbet Kühn: Danskfagets it-didaktik. Gyldendal, 2007.	Side 28
Kristine Kabel: Anmeldelse af Mette Kirk Mailand: Genreskrivning i skolen. Gyldendal 2007	Side 30
Susan Møller: Anmeldelse af Elisabeth Damkjær og Lisbeth Mulvad: Læs, skriv og forstå – på og mellem linjerne. Dansk lærerforenings forlag 2007	Side 32
Kirsten Friis: Anmeldelse af Carsten Elbro: Læsevanskeligheder, Gyldendal 2007	Side 34

På vej mod et inkluderende læsebegreb

AF BENT SAABYE JENSEN (KONSULENT, LÆSETEK, CENTRE FOR LÆSNING OG LÆSETEKNOLOGI), ERIK ARENDAL (KONSULENT, HJÆLPEMIDDELINSTITUTTET) OG AASE HOLMGAARD (LEKTOR, PH.D., PROFESSORSHØJSKOLEN VIA)

Artiklen tager afsæt i en problematisering af et traditionelt læsebegreb, hvor den visuelle afkodningsform indgår i definitionen.

De fleste læseaktiviteter hos børn og voksne er i dag knyttet til digitale tekster og i mindre omfang til tekster på papir. Artiklen beskriver nogle væsentlige forskelle mellem de to former for tekstformidling. Efterfølgende redegøres for, hvordan netop disse forskelle muliggør en reformulering af selve læsebegrebet. En reformulering, der kan få begrebet læsning til at indgå i og bidrage til såvel de samfundsmæssige som de pædagogiske intentioner om og bestræbelser på inklusion.

Artiklen afrundes med en antydning af, hvordan denne reformulering måske kan iagttages som et begyndende brud med et traditionelt – og ekskluderende – læsebegreb.



Hvad er læsning?

I forsøgene på at indkredse fænomenet læsning tages der ofte afsæt i det enkle udtryk *at forstå skrevne meddelelser* (Elbro, 2006).

Går man mere præcist og grundigt til værks defineres læsning som en proces, der består i *at genskabe et forestillingsindhold på basis af en identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden* (ibid.). Selve denne *identifikation af tekstens ord og genskabelse af et forestillingsindhold* defineres som en sammenlægning af to delprocesser, nemlig en afkodnings- og en sprogforståelsesproces. At afkode vil sige, at man i overensstemmelse med skriftens lydprincip kan koble en sproglyd sammen med de enkelte bogstaver og bogstavkombinationer, som kan ses i teksten (ibid.). Parallelt med denne traditionelle definition af læsning findes en tilsvarende tradition for at definere vanskeligheder med læsning: *Læsevanskeligheder omfatter vanskeligheder i læseudviklingen, især afkodningsvanskeligheder (ordblindhed eller dysleksi) og vanskeligheder med sprogforståelse i læsning* (ibid.).

Hvorfor er dette læsebegreb og dette læsevanskelighedsbegreb problematisk?

For det første forekommer selve bestræbelsen på entydigt at kunne definere såvel fænomenet læsning som fænomenet læsevanskeligheder at være fjernt fra de videns- og videnskabsopfattelser, der i øvrigt præger en dansk pædagogisk forskning og tænkning. Generelt lader pædagogiske begreber og fænomener sig nemlig sjældent entydigt definere. Det er vanskeligt at adskille pædagogiske begreber og fænomener fra den kontekst, de relationer, den magtstruktur og den værdisætning, som de indgår i, og de fleste pædagogiske tænkere vil da også

frabede sig en sådan universalitet og mangel på kontekstbundethed, idet det må opfattes som værende i strid med selve pædagogikkens væsen. Forestillingen om, at læsning og læsevanskeligheder kan defineres entydigt og kontekstfrit, gør samtalen om læsepædagogik og særlig samtalen om pædagogikken over for børn og unge i læsevanskeligheder vanskelig. Når hverken definitionen af begreberne eller definitionsmagten over for begreberne kan diskuteres, bliver den pædagogiske samtale vanskelig, idet enhver reflekteret samtale om pædagogik som sagt fordrer, at man forholder sig til kontekst, relationer, magt og værdier. For at skabe nye muligheder for at udvikle læsepædagogikken og særligt kvalificere refleksionerne i forbindelse med indsatsen over for børn og unge i læsevanskeligheder er det med andre ord nødvendigt at reformulere forståelsen af, hvad læsning og læsevanskeligheder er, og her kan teknologien og dens forandring af tekstformidling og tekstperception være et velvalgt afsæt.

Hvordan bidrager teknologien til udvikling af nye begreber om læsning og læsevanskeligheder?

Den traditionelle definition og forståelse af læsning er skabt i en tid, hvor tekster primært bestod af bogstaver trykt på papir. I dag formidles en tekst oftest gennem en digital kode, der fremkaldes på skærmen på en computer, en telefon eller et fjernsyn. Teksten kan her afkodes og forstås fx gennem oplæsning via syntetisk tale. Teksten kan opbevares i en ganske lille hukommelsesenhed, og den kan på ingen tid sendes til hvem som helst, hvor som helst. Ofte forholder det sig sådan, at en tekst ikke er den primære bærer af et budskab. Budskabet befinder sig

ofte i samspillet mellem tekst, billeder, lyd og videoklip (Arendal, 2006 a og Langager, 2000).

Skriftsproget indgår således i højere og højere grad som én blandt flere kulturteknikker i multimedieforbundne oplevelses-, lærings- og kommunikationsprocesser. Der findes i dag uanede muligheder for at producere og konsumere tekster. Tekster kan downloades, blogges og sågar udgives af os selv, hvis forlagene ikke vil.

Teksters digitalisering ændrer den skriftbårne kommunikation

I kølvandet på teksternes forandringssproces følger en tilsvarende betydnings- og indholdsmæssig forandring af den kommunikationsform, der knytter sig til menneskets interaktion med tekster. Faste definitioner, konventioner og autoriteter forekommer efterhånden uinteressante og vanskelige at forholde sig til: Hvem kan fx – uafhængig af kontekst, situation og værdier – vurdere teksters korrekthed, karakter og ortografi, når man fx *i 1 sms bskd ik ka skriv 4kert*.

I relation til papirtekster anses afsenderen for at være tekstens skaber, og man kan derfor klandre denne afsender for ikke at overholde skriftsprogets regler. I indledningens præsentation af læseprocessen relateres til udtrykket *genskabelse af et forestillingsindhold*. Det opfattes traditionelt som læserens opgave at *genfinde* det indhold, som afsenderen har forsøgt at skabe og at formidle.

I relation til digitale tekster på fx internettet, er det i langt højere grad modtageren og ikke afsenderen, der skaber teksten. Læseren følger ikke nogen linje – han eller hun klikker væk, når der ikke er mere interessant at hente, selv om tekstens eget budskab hverken er læst eller forsøgt forstået. Tilegnelsen af teksten følger her primært modtagerens dagsorden og ikke afsenderens.

På tilsvarende vis er det afsenderen, der i en traditionel forståelse af læsning bestemmer, hvordan afkodningsprocessen skal finde sted. Afkodningskompetencer defineres som tidligere nævnt traditionelt som færdigheder i at omdanne det visuelle indtryk til sprog-

lyd og anses for at være den primære enkeltfærdighed, som adskiller en læser fra en person i læsevanskeligheder, og manglende visuel afkodningskompetence anses for at være den væsentligste faktor i diagnoser som ordblindhed og dysleksi.

Men teknologien giver i form af læsestøttende programmer på computeren modtageren mulighed for at støtte den visuelle afkodningsproces i større eller mindre omfang. Man kan som nævnt ved hjælp af syntetisk tale få de ord læst op, som man ikke selv kan afkode visuelt. Eller man kan i princip læne sig tilbage, lukke øjnene og udelukkende læse teksten ved at lytte til computerens oplæsning. Det er vores pointe, at også denne proces må beskrives, defineres og forstås som en læseproces, idet det forestillingsindhold, modtageren er i færd med at (gen)skabe, er bundet til teksten. Set i et inkluderende perspektiv gøres mennesker uden visuelle afkodningsfærdigheder hermed til læsere, og de får anerkendt adgang til den interaktion med tekster, som er så væsentlig både for at opnå information, viden og oplevelser og for at få adgang til den udvikling af talesproget, som skriftsproget er den væsentligste kilde til. Skriftsprogets struktur, syntaks, disposition

og pragmatik er væsentlig forskellig fra talesprogets, og enhver læser aktiverer og udvikler gennem læseprocessen sine tekstrelaterede og skriftsprogliche kompetencer til glæde og gavn for den mundtlige udtryksform.

Med et inkluderende læsebegreb er det modtageren af teksten, der vælger afkodningsformen, ikke afsenderen eller en fastlåst definition af, hvad læsning er.

Dermed kan afkodningen finde sted gennem en række forskellige afkodningsformer, der knytter sig til forskellige sanser og til forskellige teknologier. Modtageren, altså læseren, kan vælge om Dostojevskijs romaner skal afkodes på computeren ved hjælp af syntetisk tale, om de skal afkodes gennem MP3-afspilleren, mens der løbes på landevejen, eller om de eventuelt skal afkodes gennem øjne og gode læsebriller, mens man sidder i en lænestol. Valg af afkodningsform er læserens og kan ikke dikteres af andre (Arendal, 2006 a).

Hvorfor gøre læsebegrebet inkluderende?

På en række områder sker der en nyfortolkning af sammenhængen mellem normalitet og afvigelse. En af grundene til en international fornyet interesse for, hvordan man skelner



mellem sundhed og sygdom og mellem funktionsevne og handicap, begrundes i et ønske om at kunne udvikle forståelser, som kan *tilbyde et fælles, standardiseret sprog og en tilsvarende begrebsramme til beskrivelse af funktionsevne og funktionsevnededsættelse i relation til helbredstilstanden* (Lange, 2005:9). WHO har bidraget aktivt hertil gennem udarbejdelsen af *International klassifikation af funktionsevne, funktions-evnededsættelse og helbredstilstand* (ICF).

I relation til denne artikels søgen efter en reformulering af funktionsevnen læsning og funktionsevnededsættelsen læsevanskeligheder er ICF-formuleringerne interessante, idet perspektivet i forhold til tidligere forsøg på internationale standardiserede formuleringer er ændrede: *ICF flytter fokus fra sygdom og helbredelse til også at omfatte det, der har betydning for deltagelse i et almindeligt hverdagsliv i fællesskab med andre og i samfundet* (ibid., s. 9). Deltagelsesperspektivet står således stærkt i enhver ICF-definition af forskellen mellem funktionsevne og funktionsevnededsættelse. Også i både den internationale og i den danske målsætning for al pædagogisk arbejde har muligheden for deltagelse været et afgørende omdrejningspunkt. Tidligere blev en integration af den enkelte forbundet med et arbejde for den enkelte, der i så vidt omfang som muligt skulle ændre sig i retning af flertallets normer og kompetencer. Perspektivet i den inkluderende tænkning er, både når det gælder inklusion i samfundet generelt og i pædagogikken i særdeleshed, at ansvaret for deltagelsen er fællesskabets – og ikke den enkeltes. I arbejdet på at skabe den inkluderende skole har den pædagogiske diskussion og de pædagogiske tiltag primært været rettet mod at skabe organisationsformer, undervisning, klasser, skoler og en ressourcefordeling, som gør det muligt for alle at deltage. Derimod har der i langt mindre omfang været fokus på, at en vigtig forudsætning for at skabe en inkluderende pædagogik er, at pædagogikken bygger på inkluderende begreber. Når pædagogikken har inklusion som

målsætning og opdragelse til demokrati og deltagelse som sit primære fokuspunkt, indebærer det, at den enkeltes oplevelse af at kunne få fri og uhindret adgang til information, oplysning og viden må prioriteres højt. Når læsepædagogikken knyttes til et begreb om læsning, der forstår læseprocessen som en visuel afkodning sammenkoblet med forståelse af indholdet, fastholdes en ekskluderende tradition og kultur, hvor de børn og unge, som ikke magter disse processer og deres sammenkobling, bliver beskrevet som børn med eller i læsevanskeligheder. Et eksempel på hvordan det traditionelle læsebegreb stiller sig hindrende i vejen for reelle inklusionsbestrebelse ses i skriftet *Ordblind – Inklusion* fra Dansk Videncenter for Ordblindhed. På trods af at der her udfoldes en række kompetente og velmenende forsøg på at skitsere en inkluderende pædagogik for børn i læsevanskeligheder, bliver det klart, at dette ikke lader sig gøre, når der relateres til et traditionelt og ekskluderende læsebegreb. Når afkodningsformen dikteres og ikke overlades til den enkeltes eget valg, må mange potentielle læsere beskrives som værende i læsevanskeligheder (Arendal, 2007). Inklusion og deltagelse i pædagogiske aktiviteter, der indebærer læsning af tekster, kan ikke realiseres, så længe man har bundet sine begreber om læsning og læsevanskeligheder til samspillet mellem visuel afkodning og forståelse (Arendal, 2006 b).

Hvilke spørgsmål rejses med et inkluderende læsebegreb?

Når der forsøges udviklet inkluderende begreber om læsning og læsevanskeligheder med afsæt i forskellene mellem læsning af digitale tekster og tekster på papir, bliver det samtidig muligt at åbne for den kontekst- og værdidiskussion, som er nødvendig for al pædagogisk refleksion. Det bliver nu muligt at diskutere, hvorfor vi vælger at fastholde en definition af læsning og dermed af vanskeligheder med læsning, som knytter sig til visuel afkodning? Hvorfor accepterer vi, og med hvilke konsekvenser og implikationer for en række mennesker accepterer vi, at kun det menneske, der sid-

der i lænestolen og læser Dostojevskijs romaner, rent faktisk læser dem, hvormod det menneske, som læser Dostojevskijs romaner, mens han løber på landevejen, faktisk ikke læser dem? Hvordan og hvem afgør, hvordan en afkodning skal finde sted, og hvem og hvad afgør, hvordan en tekst skal læses, for at den kan siges at være læst? Ganske tankevækkende er det vel også, at undervisningsministeren eksplicit tillader, at den afsluttende prøve i netop læsning i folkeskolen kan foregå, ved at eleven får tekster afkodet ved hjælp af computerens syntetiske tale (Haarder, 2007). Lige så tankevækkende er det, at Undervisningsministeriet ved de nye nationale tests i læsning i 8. klasse også accepterer, at forståelse af den computeroplæste tekst er læsning (UVM, 2007). Når Undervisningsministeriet prioriterer forståelsen af tekstens indhold som det afgørende, hvorfor kan vi da ikke generelt fastslå, at i læseprocessen er valg af afkodningsform læserens eget valg? Med hensyn til voksnes læsning viser de foreløbige resultater fra et endnu ikke afsluttet projekt, pc-læsning, at især voksne med massive læsevanskeligheder profiterer markant ved en auditiv afkodningsform som computeroplæsning (Saabye Jensen, 2007).

Paradoksalt nok forholder det sig desuden sådan, at de individuelle konsekvenser for de børn og unge, som på baggrund af et traditionelt læsebegreb bliver beskrevet som børn med læsevanskeligheder, opleves så indgribende, at det påvirker deres muligheder for at lære. Ikke blot påvirker det overskuddet og motivationen til at deltage i skolens generelle undervisnings- og læreprocesser. Det påvirker oven i købet – på kontraintentionel vis – muligheden for og motivationen til at arbejde med at tilegne sig netop de visuelle afkodningsfærdigheder, som er vores traditionelle læsebegrebs kardinalpunkt (Holmgaard, 2008). Mon ikke tiden er inde til at diskutere de pædagogiske og inkluderende og ekskluderende implikationer af vores begreber om læsning og læsevanskeligheder?

Litteratur

Arendal, E (2006 a); "It og læsning", i Boelt, V. Et M. Jørgensen (red.) *Læsning – teori og praksis*. KvaN

Arendal, E (2006 b): "Ordblindes muligheder med it-hjælpe midler i viden-samfundet", i *Kognition og Pædagogik* nr. 62. Dansk Psykologisk Forlag.

Arendal, E (2007): *Inklusion af ordblinde i uddannelse og erhverv*, Hit nr. 2/2007. Hjælpemiddelinstitutionen.

Elbro, C (2006): "Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide?", i Boelt, V. Et M. Jørgensen (red.) *Læsning – teori og praksis*. KvaN

Haarder, B. (2007): Svar fra undervisningsministeren på brev fra Landsforeningen af Læsepædagoger (www.laese paed.dk).

Holmgaard, Aa. (2008): *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Århus: Danmarks Pæda-gogiske Univer-sitetsskole.

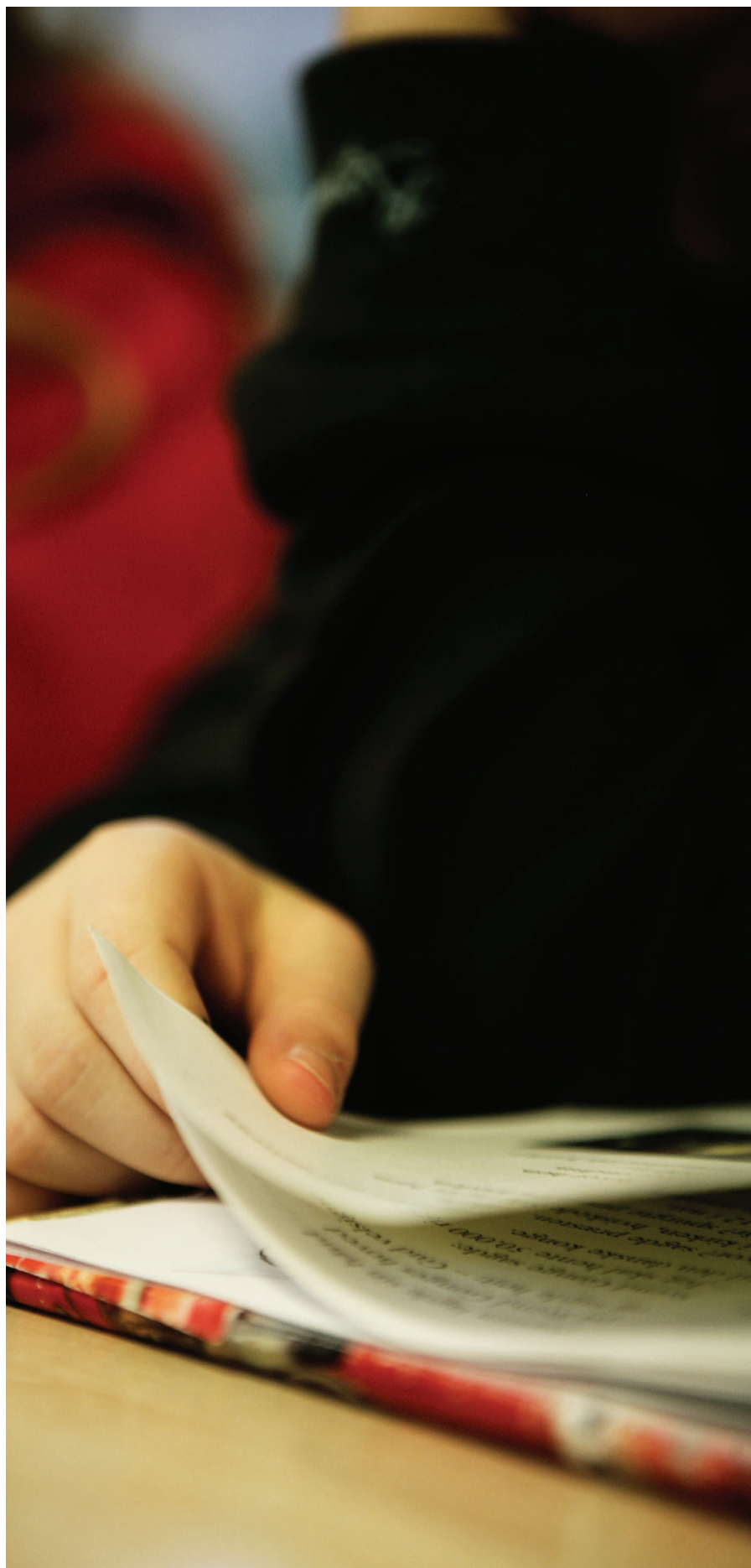
Lange, L (2005): *ICF – den danske vejledning og eksempler fra praksis*. Marselisborgcentret. <http://www.marselisborgcentret.dk/fileadmin/filer/PDF-filer/ICFvejledning.pdf>

Langager, S (2000). "Specialpædagogik efter "Gutenberg Æraen"", i Holst, J., S. Langager Et S. Tetler: *Specialpædagogik i en brydningstid*. Århus: Systime.

Saabye Jensen, B. (2007): Oplæg på konferencen *Ordblinde og It*, 2007 <http://www.hmi.dk/index.asp?id=672> .

Ordblind – Inklusion (2007). Publikation fra Dansk Videnscenter for Ordblindhed.

Undervisningsministeriet (2007): *Vejledning vedr. test for elever med funktionsnedsættelser i maj-juni 2007*: <http://support.emu.dk/evalportal/vejledninger/elevfkt-vejledning.pdf>



Søgning er læsning

AF JEPPE BUNDSGAARD (ADJUNKT, PH.D., DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITET, AARHUS UNIVERSITET)

Faglig læsning og skrivning er på dagsorden i disse år – og med god grund, for læsning og skrivning i fysik er noget andet end læsning og skrivning i historie, der er noget andet end læsning og skrivning i dansk. Når denne tænkning føres ind i danskfaget, tænker de fleste vel: Faglig læsning i dansk er litteraturlæsning. Og det er jo helt korrekt. Men der er også andre faglige læsningsområder i danskfaget. Et af dem er søgning på nettet.

Søgning på nettet betragtes ofte som en teknisk færdighed, der handler om at kunne bruge de rette tekniske redskaber (søgemaskiner) med de dertil hørende tekniske kommandoer (boolske operatører, trunkeringstegn og hvad det nu ellers hedder), og det gør det da også, men det er det mindste af det. Søgning er nemlig læsning, der fordrer flere hidtil ukendte eller sjældne læsemåder og læsestrategier. Og derfor er det lige så meget en opgave for dansklæreren som for bibliotekarerne at bidrage til, at eleverne udvikler de nødvendige kompetencer.

Informationskompetence

Inden for biblioteksvidenskab har særligt amerikanske forskere bidraget til at beskrive, hvad der er centrale aspekter af informationskompetencen eller information literacy, som amerikanerne kalder det. Den informationskompetente er i stand til at udføre alle processer fra definition af opgaven, over valg af informationsøgningstrategier til brug og syntese af informationerne. Den amerikanske biblioteksforening, ALA, er nået frem til en kort og præcis definition, der lyder:

To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information (ALA 1989 §3).

Denne definition kan fungere som et udmærket udgangspunkt for forståelsen af, hvor kompleks en proces det er at søge information, og hvor vigtigt det med andre ord er at være god til det – særligt i en skole der gør udstrakt brug af projektorienterede arbejdsformer. En af de meget anvendte tilgange til undervisning i informationskompetence i USA og andre steder kaldes the Big6 efter de seks trin, denne tilgang består af:

1. Opgavedefinition

1. Definer problemet
2. Identificer informationsbehovet

2. Informationsøgningstrategier

1. Bestem udvalget af kilder
2. Prioriter kilderne

3. Lokalisering og adgang

1. Lokaliser kilderne
2. Find informationen

4. Informationsbrug

1. Beskæftigelse (læse, se, lyt osv.)
2. Træk informationen ud

5. Syntese

1. Organiser
2. Præsenter

6. Evaluering

1. Bedøm produktet
2. Bedøm processen

(Eisenberg m.fl. 2000)

Teknikker og redskaber eller læsning?

Selve søgningen finder sted i trin 3.2. Der ligger naturligvis en uddybning af, hvad det nærmere består af, bag denne oversigt. En opsamling af de aktiviteter, der er forbundet med denne søgning findes i de "standarder", som The Association of College and Research Libraries (ACRL) udgav i 2000. Af den fremgår det, at det at søge information består af, at den, der søger:

Constructs a search strategy using appropriate commands for the information retrieval system selected (e.g., Boolean operators, truncation, and proximity for search engines; internal organizers such as indexes for books).

Implements the search strategy in various information retrieval systems using different user interfaces and search engines, with different command languages, protocols, and search parameters.

Som det fremgår, så er søgning i denne betydning et spørgsmål om at kende til teknikker og redskaber, men ikke så meget et spørgsmål om læsning. Både Big6 og ACRL tager udgangspunkt i en biblioteksverden, hvor der er mange forskellige søgemaskiner, der på forskellig vis søger i velordnede systemer af oplysninger om bøger, artikler eller andre teksttyper. Men internettet er jo ikke en velordnet verden af informationer. Det er snarere noget, der uden at fornærme nogen vel kan kaldes verdens største rodebunke af guld og slam og alt derimellem. Og her handler det i høj grad om at kunne læse på mange forskellige måder for at finde frem til information, man kan bruge – og ikke mindst for at vurdere, hvilke kilder man kan fæste sin lid til. Derfor: Søgning er læsning.

Læsning på skærmen

Undervisningen i læsning i skolen har af mange gode årsager altid taget udgangspunkt i læsning af bøger og andre papirbaserede tekster. I bøger er der to altoverskyggende læseformer: Lineær læsning og informationsøgning. Når man læser lineært, læses teksten fra øverste venstre hjørne til nederste højre hjørne. Det er fx læsning af romaner,

fagbøger, aviser, blade, og det omfatter de traditionelle læsestrategier oplevelseslæsning, skimming og nærlæsning. Når man informations søger i bøger, fx i leksika, ordbøger, tabeller, fartplaner, prisoversigter m.m., så bruger man læsning af indholdsfortegnelse, stikordregister, alfabetisk opslag, nummer-systemer osv., hvor man efterfølgende punktlæser, skimmer og nærlæser (man kan også kalde dette for fokuslæsning, dvs. læsning der først er hurtig og søgende og til sidst er fokuseret og nærlæsende). Jeg skelner således mellem læseformer, som er måder at orientere sig fysisk på i en tekst, og læsestrategier, som er særlige teknikker at læse med. De læseformer og læsestrategier jeg har nævnt, er stadig meget relevante, men der er kommet flere til med søgning på internettet. Det er dem, jeg vil præsentere i det følgende.

Tekster på skærmen er ikke organiseret som bogens tekster. Den engelske professor i socialemiotik og læring Gunther Kress har beskæftiget sig med, hvad der kendetegner skærmen som sted for læsning (Kress 2003). Han siger bl.a., at skærmen er en visuel enhed, og at vi derfor ser den som et billede. Jo mere vi vænner os til at se skrift på skærmen, og jo mere indholdet på skærmen er visuelt designet, des mere vil vi opleve det som væsentligt, at skrift er organiseret efter skærmens og billedets principper. Vi forventer derfor, at den skriftlige tekst skal se godt ud, og vi vænner os til, at den bliver delt op i mindre enheder, fx organiseret omkring et billede midt på skærmen.

Se uddraget nedenfor af en side fra jubii.dk. Den er fyldt med animationer, billeder, ikoner, menupunkter og korte tekster, der relaterer sig til hinanden og til billederne.

Det giver ikke mening at starte sin læsning fra øverste venstre hjørne og fortsætte ned mod højre. Det første øjet falder på, er billedet med slikkuglerne, det næste måske overskriften Sukkertrang. Herefter lægger man måske mærke til kortene på det lille billede eller til, at man kan få lidt mere luft i familiens feriebudget, eller at man kan "GoShop". Alt sammen er ting på midten af siden. Efter denne første læsning af siden, vil det projekt, man har med at komme til siden, bestemme, hvor øjnene bevæger sig hen. Hvis man fx har hørt, at man kan få sin egen gratis blog hos Jubii, så vil man nu vende øjnene mod menuerne i toppen og i begge sider af hjemmesiden. Her vil øjnene søge efter elementer, der definerer hvilken type menu, man er kommet til. Oppe i toppen er der faneblade, som repræsenterer hovedområder på hjemmesiden, herunder en menu, der er fremhævet med en gul baggrundsfarve. Man ville måske vælge at klikke på fanebladet *Kommunikation* og her finde ud af, at det ikke var løsningen. En hurtig skimming af de øvrige punkter vil måske overbevise om, at det ikke er her, man skal søge efter den gratis blog. På de to sidemenuer vil man så måske kigge på overskrifterne: *Kanaler på Jubii*, *Topsøgninger* og *Linkguider*, hvilket dernæst vil føre til en læsning af

menuen med Kanaler på Jubii. Og her finder man ordet *Blog*... Klikker man her, vil man kunne læse helt almindeligt og lineært om, hvordan man får sin egen blog på Jubii's side.

Modalitet og multimodalitet

Skærmtekster er bygget op af mange udtryksformer eller *modaliteter*, som det ofte kaldes. Modaliteter er et udtryk for den særlige måde, tegn skal læses på for at blive forstået. Skrift og tale er de modaliteter, danskfaget traditionelt har beskæftiget sig med, fotografier og levende billeder (film) har fået mere plads i de seneste årtier, mens gestik, mimik og proksemik (kropsholdning og kropslig nærhed/afstand) sjældent har været tematiseret i danskundervisningen (på nær måske i dramaforløb). Hver enkelt modalitet kræver særlige læsestrategier og giver særlige muligheder for at udtrykke sig. Det er ganske fornuftigt, at vi i danskfaget har brugt helt særligt mange kræfter på at undervise eleverne i at skrive og læse (dvs. i at kunne producere og konsumere tegn i den skriftlige modalitet), for det er en yderst kraftfuld modalitet, og den er ikke let at beherske. Men ovenstående korte antydning af, hvilke læseaktiviteter en besøgende på Jubii kan komme igennem, viser, at det er på tide at revurdere læse- og skriveopgaven.

Bemærk således, hvor mange forskellige modaliteter, der skal læses for at finde frem til den information, man er ude efter. For blot at nævne nogle få ud over de indlysende *fotografier* og *skrift*: Placeringen bl.a. af menuer, søgefelt, illustrationer, indholdsresumer osv. udgør *layout*, fanebladene fungerer som et *ikon* for hovedområder på sitet, den gule farve bagved menupunkterne under fanebladene markerer, at denne menu er den vigtigste. Den *fede* skrift markerer, at der er tale om overskrifter på menuerne i hver side af hjemmesiden. At finde frem til det, man søger på Jubii's side, fordrer således i sandhed multimodal læsning.

Læseformer ved skærlæsning

Som det fremgår, er der langt fra den traditionelle lineære læsning til de læseformer, der tages i brug, når man



læser på skærmen. Overordnet kan man se tre læseformer i eksemplet ovenfor:

Centrallæsning	Hvor opmærksomheden orienteres mod midten af skærmen
Periferilæsning	Hvor opmærksomheden orienteres mod skærmens periferi
Lineær læsning	Hvor en tekstblok læses fra det øverste venstre hjørne mod nedre højre

Figur 1. Læseformer: Måder at orientere sig, når man læser på en skærm.

I overvejelser over, hvordan tekster læses i bog og på skærm, er det svært ikke at blive for bastant i opridsningen af forskelle. På den ene side fordi der findes mange tekster på internettet, som læses som tekster i bøger – du kigger på en af dem lige nu – og på den anden side fordi tekster i bøger i stadig højere grad kommer til at ligne tekster på skærmen.

Fordi skærmen giver os en opfattelse af, at vi ser på et billede, er det første, man gør, når man kommer til en hjemmeside, næsten altid at rette blikket mod midten af skærmen. Derfor er de fleste professionelle hjemmesider bygget op med de centrale informationer i midten (altså det som producenten mener er centralt – enten fordi de fleste læsere søger netop dette, eller fordi det er det, der fremmer producentens interesser). Ude i en eller flere af kanterne af hjemmesiden findes menuerne eller mindre relevante informationer (fx kontakt-oplysninger, reklamer osv.). Hvis den besøgende er kommet til hjemmesiden med et specifikt mål om at finde nogle særlige informationer, vil hendes blik søge ud i denne periferi for at orientere sig efter veje videre ned i hjemmesidens hierarki. Når hun har fundet en side, der indeholder tekst, som, hun antager, svarer på hendes spørgsmål, begynder hun at læse lineært.

Der er således tale om to nye læse-

former, hvor centrallæsningen er den, man umiddelbart vælger, fordi man betragter skærmen som et billede. Det er en læseform, som man kan blive i afvekslende med lineær læsning af skrift (og læsning af billeder, animationer, film, ikoner, grafer osv.), hvis man *surfer* rundt mellem hjemmesider og tekster på hjemmesiderne.

Surfesøgning

Når man ikke 'bare' vælger at flyde med strømmen af links fra den ene side til den anden alt efter, hvad man nu lige finder interessant, men kommer til siden med et projekt om at finde svar på et spørgsmål eller lignende, så bliver det straks lidt sværere. Her skal man begynde at periferilæse og gøre brug af en læsemåde, man kan kalde surfesøgning. Surfesøgning består af en række læseaktiviteter. Når man søger efter en specifik information eller aktivitet, og man begynder at kigge i centrum og sidenhen ud i periferien efter vejen til informationen, handler det i første omgang om at tænke på, hvilke kategorier ens konkrete information kunne falde ind under. Er man fx på udkig efter en mulighed for at kunne få sin egen gratis blog, kan man forestille sig, at den kan falde ind under kategorierne 'gratis', 'funktioner' osv. Man tænker med andre ord *fra det konkrete til det abstrakte*. Denne måde at tænke på kan minde om den, man tager i anvendelse, når man finder på abstraktionsstiger fra rendegraver til spade til graveredskab til redskab til ting. På internettet er det blot mere kompliceret, fordi abstraktionsstigerne ikke altid er så indlysende, og fordi man skal forestille sig, hvordan andre har organiseret kategorierne på siden. Jo bedre man er til at gøre sig sådanne forestillinger, des bedre er man til at surfesøge.

Men man skal også kunne tænke den anden vej, *fra det abstrakte til det konkrete*. Det gør man, når man lader blikket glide ned over menupunkter eller ikoner eller hurtigt skimmer en sammenhængende skriftlig tekst med indlagte links. For hver abstrakt kategori skal man overveje: Kunne denne kategori indeholde det, jeg er ude efter? Alternativet er at klikke på

alle menupunkter – og så bliver man hurtigt træt. Det handler om at blive så god til at læse menupunkter og links, at man kun skal klikke på meget få af dem, før man finder det, man søger.

Den tredje strategi, man kan tage i brug, er *læsning af den nære kontekst*, hvilket består i, at man fx overvejer, hvad en overskrift på en menu fortæller om menupunkterne, hvad farver eller ikoner kunne betyde for de links, man kan klikke på, eller hvordan et link indgår i den løbende tekst.

Der er således tale om, at man skal kunne bringe tre "læse"-strategier i spil:

- Tænkning fra det konkrete til det abstrakte
Hvilke kategorier kunne indeholde mit projekt?
- Tænkning fra det abstrakte til det konkrete
At læse en række abstrakte kategorinavne og spørge: Kan mit konkrete projekt, mit emne findes inden for denne kategori?
- Læsning af den nære kontekst
Læse det, der står rundt om et link, og vurdere, hvad det siger om den side, linket fører til.

I de første klasser anbefaler jeg, at man nøjes med surfesøgning af den lettere slags. Surfesøgning kan foregå i flere sværhedsgrader. Fra det rimeligt overskuelige på sider, der er udviklet til børn, til det meget komplekse som fx på Jubii.

Fuldtekstsøgning

Fuldtekstsøgning er det, man gør med Google og andre søgemaskiner som AllTheWeb, Microsoft Live Search osv. Google sender såkaldte robotter rundt på internettet. Robotter er automatiske søgeprogrammer, der følger links fra den ene side til den næste og gemmer teksten på hver side, den kommer til, i Googles database. I princippet har Google en komplet kopi af internettet liggende i sin hukommelse. Der kan dog ligge kopier af sider, der er slettet, og der kan mangle nye tekster og tekster,

som ikke kan læses af robotterne. Teksterne analyseres af Google, så de bliver lette at søge i.

Når man går ind på Googles søgeside og skriver et søgeord, vil Google således gå ned i sin database og finde *alle sider, hvorpå søgeordet optræder*. Så hvis man skriver "trolde" i søgefeltet vil Google finde mere end 100.000 sider frem, hvorpå ordet trolde (og afledninger af dette: trolde, trolde osv.) står. Google har udviklet en algoritme til beregning af, hvilket søgeresultat der sandsynligvis er det mest passende. Derfor vil man med "almindelige" interesser ofte kunne bruge et af de første resultater. Men oftere vil man have brug for et mere specifikt svar, end man umiddelbart får. Den typiske reaktion hvis svaret ikke findes på den første side, Google henviser til, er at fortsætte til den næste side. Det er dog sjældent smart – med 100.000 sider kan man let få tiden til at gå... Man må skrive flere ord.

Det er afgørende, at man har et projekt med sin læsning og skrivning – ellers bliver surfing og skrivning planløs og uden fokus; det vil sige tidsspilde – man farer let vild på nettet. Lad os forestille os, at et par elever fra 6. klasse er i gang med at skrive en læsebog (fx med dynamitbogen.dk) til en 2. klasse om trolde, og at de særligt mangler oplysninger om ellefolket. Skulle de søge i et emneregister på et bibliotek, ville et passende søgeord måske være emneordet "folketro". Men det er ikke ubetinget smart på Google. Google vil nemlig så kun finde sider, hvor ordet folketro optræder, og ikke alle de sider, som handler om folketro, men ikke indeholder ordet. Med Google skal man søge på nøgleord og ikke emneord. Nøgleord er altså ord, der står på den side, man vil finde. Her kommer det første læseaspekt af fuldtekstsøgning ind. Man skal nemlig læse en potentiel tekst: Hvilke ord, der ikke optræder på alt for mange andre sider, står mon på den side, jeg skal finde? Det er en læseform, der vist ikke har været så dyrket tidligere, selv om den kan minde om de før-læsningsaktiviteter, der har været populære i nogle litteraturpædagogikker.

[\[PDF\] Pureenergy](#)
Filtype: PDF/Adobe Acrobat - [Vis som HTML](#)
(**ellefolket**) – alferne og trolde, som flakker om i hver krog og sprække i. de omliggende lavamarker. Livet her centrerer omkring havnen og breder ...
www.visitreykjavik.is/Portaldata/1/Resources/kynningarrit/PE_danish_web.pdf - [Lignende sider](#) - [Noter dette](#)

[Webmagasinet Forum - Forskning - Den magtfulde mødom](#) - 14.30
... emnene har strakt sig fra rim og remser, sagn, myter, trolde, ellefolk - dem med hul i ryggen - til stort set alle former for ritualer og traditioner. ...
www.kvinfo.dk/side/559/article/136/ - 32k - [Cached](#) - [Lignende sider](#) - [Noter dette](#)

[Nils Hartmanns hjemmeside](#)
Den indeholder sagn om 12 danske trolde. Nogle trolde er utroligt stærke. ... han kender: ellefolkene, mosekonen, lygtemanden, åmanden, alferne, ...
www.nilshartmann.dk/harkar.htm - 16k - [Cached](#) - [Lignende sider](#) - [Noter dette](#)

[Bonden efter stavnsbåndet](#)
Fantasien, der vistnok opflammedes ved hjælp af brændevin, most og gammelt øl, lod verden befolkes under- og overjordiske væsener: trolde, nisser, ellefolk, ...
www.historie.syd-fyn.dk/Landbrug/Bonden-efter-stavnsbaandet.htm - 69k - [Cached](#) - [Lignende sider](#) - [Noter dette](#)

Vores 6. klasseselever læser den potentielle tekst – og bliver enige om, at der i hvert fald ud over 'trolde' må stå 'ellefolket' på den side, de skal finde. Så de skriver 'trolde ellefolket' i Googles søgefelt og får bl.a. ovenstående søgeresultater.

Fragmentlæsning

Nu møder den næste læseudfordring 6. klasserne. De skal læse tekster ved at læse fragmenter af disse tekster. Hvert søgeresultat består af en titel, et eller flere uddrag af teksten (fragmenter) og nogle oplysninger om teksten. Det første resultat er et pdf-dokument, og det ser ud til at være en tekst rettet til turister, da det er udgivet på domænet visitreykjavik.is og handler om livet omkring havnen. Teksten kunne godt handle om ellefolket og have en enkelt indskudt sætning om livet omkring havnen, men det er mere sandsynligt, at det er omvendt. Den næste side er fra et webmagasin fra kvinfo.dk og handler ifølge titlen om den magtfulde mødom, så den tekst, der er fragmenter fra, stammer sandsynligvis fra et eksempel på mødommens rolle i gammel tid. Den tredje hjemmeside er en personlig hjemmeside – og det kan enten betyde, at der er tale om en glad amatør, en anerkendt ekspert eller en, der slet ikke skriver om ellefolket, men blot nævner dem i forbigarten, måske som en oprensning af, hvad hans

dygtige søn kan nævne af mærkelige væsener.

Bemærk, at der er tre prikker skrevet med fed skrift mellem to fragmenter. De to fragmenter af teksten står således ikke samme sted. Den sidste tekst er fra en historietekst om bondelivet efter stavnsbåndet.

Som det fremgår, kan man få ganske meget ud af at læse disse meget kortfattede fragmenter. En sådan *fragmentlæsning* er også på en måde en læsning af en potentiel tekst – blot har man nu små uddrag af konkrete tekster at læse ud fra. Når man fragmentlæser, skal man primært vælge fra – alt, hvad der ikke ser ud til at handle om det, man skal bruge, skal overstås hurtigst muligt, så man kan komme til det, man kan bruge. Derfor er der en læsestrategi, som man må tage i brug, inden man går i gang med fragmentlæsningen. Det er *fragment-overblikslæsning*, som er en læsestrategi, hvor man hurtigt danner sig et overblik over mange søgeresultater og vurderer, om de ser ud til at være nogenlunde af den type, man forventede og kan bruge. I eksemplet ovenfor fører en fragmentoverblikslæsning til, at 6. klasserne beslutter sig for at fokusere endnu mere.

6. klasserne ved, at ellepiger er meget smukke og tiltrækker mænd, der bliver ellevilde og fortabte. De læser den

naturpaedagogik.dk
Ellefolk (eller elverfolk) bor helst under elletræer i mosens sumpområde, Forfatteren Michael Lycke har i bogen *Nisser & Trolde og andre glemte dyr*, ...
www.naturpaedagogik.dk/nyelver.htm - 22k - [Cached](#) - [Lignende sider](#)

[PDF](#) **På tur i mystikken**
 Filtype: PDF/Adobe Acrobat - [Vis som HTML](#)
 Elverfolket – eller **ellefolkene**, som de kaldes i Evald Tang Kristensens samling af danske sagn – lever i skove og moser. Der findes både **ellepiger** og ...
www.skovognatur.dk/NR/rdonlyres/6C0269D6-01B7-4004-A2C7-AE86A6EBEDC1/38350/MYSTIK.pdf - [Lignende sider](#)

Tekst-eksempler Titel Overskrift Anekdote Jyden, sjællænderen og ...
Ellefolk, Ellepigen, Ellefolk, "Donnermus", Ellefolk, Kulmiler, Erindringer, Af spillemænd og landmand N.P. Larsen, ... Høje, Trolde i høje, Høst, Høstgilde ...
www.dafos.dk/guiden/frame.asp?afsnit=tekst_eksempler - 1k - [Cached](#) - [Lignende sider](#)

Post Danmark, Frimærker
 Og af de dansende **ellepiger**, der er bedårende smukke forpå, ... i midten en helhest omgivet af en nisse og en trolld, samt nederst to varulve ...
www.stamps.postdanmark.dk/product_info.asp?dept_id=7&pf_id=1356SU - 8k - [Cached](#) - [Lignende sider](#)

Folketro i fynhistorie.dk
 I skovene boede **ellefolk**, som med deres usynlige pile kunne ramme mennesker og dyr, ... Mænd skulle vogte sig for at indlade sig med de smukke **ellepiger**, ...
www.fynhistorie.dk/node/6197 - 19k - [Cached](#) - [Lignende sider](#)

Hedenskabet
Ellefolk. Er et folk ligesom os mennesker, også på højde med mennesker, Slattenpat. En benævnelse for enten en trolld eller en **ellepige** med lange ...
www.hedenskabet.dk/Hedenskabet/artikel-vaesner.htm - 60k - [Cached](#) - [Lignende sider](#)

bedre til at vurdere billeders betydning for udtrykket, menuers opbygning, skriftopbygning osv. Og det handler om at vurdere, hvilken genre og målgruppe teksten har – og ikke mindst, om den stemmer med det projekt, man selv har med at komme ind på siden. I dette tilfælde kan teksten vise sig at være for omfattende og svær for eleverne. Men de vælger at give den en chance og går i gang med *fokuslæsning*, som går ud på at finde frem til det sted i en tekst, som handler om det, man selv har som projekt (hertil kan man fx bruge browserens søgefunktion eller Googles søgebars markerings- og søgefunktion), og at læse netop disse dele med skinnings- og nærlæsningsstrategier. Eleverne har succes med deres fokuslæsning og finder frem til en række nye oplysninger til deres læsebog om de forførende og farlige ellepiger, ellekongen, elletræers særlige måde at samle kvælstof på og en del mere.

Et kort intermezzo om teknik: Google og de fleste andre fuldttekstsøgemaskiner giver sider, hvor alle de ord man skriver, optræder. Det er derfor ikke nødvendigt at skrive AND eller sætte + foran eller mellem ord. Nogle gange kan det være rart at kunne finde sider, hvor et ord *ikke* optræder. Så kan man skrive dette ord med et minus foran, fx '-Troldepus'. Hvis man vil finde sider, hvor nogle ord står sammen i en særlig

potentielle tekst og beslutter sig for, at alle interessante tekster om ellefolket også vil indeholde tekst om ellepiger. Derfor skriver de nu 'trolde ellefolket ellepiger' i søgefeltet. De får bl.a. ovenstående søgeresultater.

Eleverne fragmentlæser igen. Denne gang er der flere gode tekster, ser det ud til. De to første tekster fortæller om, hvor ellefolket bor, den tredje ser ud til at være uddrag af tekster, som bl.a. handler om ellefolket, den fjerde er Post Danmarks tekst om frimærker med troldemotiver osv. Eleverne vælger at gå ind på den første side, som viser sig at være knyttet til *Håndbog i naturpædagogik*.

Overblikslæsning og fokuslæsning

Når man kommer ind på en hjemmeside, er det første, man gør, at danne sig et overblik – fordi skærmen opfattes som et billede. Denne side ser ud til at være velkomponeret med en blanding af tekst og billede, og den ser ud til at være knyttet til en bog. Og det ser ud til, at der er en længere tekst, som handler om netop det, eleverne er ude efter. Den giver umiddelbart et seriøst

og pålideligt indtryk. *Overblikslæsning* er således en læsning, der forholder sig til tekster i modaliteter som layout, farvevalg, billeder, menuer, skrift osv. Overblikslæsning fordrer ikke umiddelbart den store øvelse. Men den kan (naturligvis) udvikles og blive mere bevidst. Det handler bl.a. om at blive

The screenshot shows the website 'Naturpædagogik'. On the left is a vertical navigation menu with buttons for: Forsiden, Bogens indhold, Bogen - omtale, Køb bogen, Tilføjelser & ny viden, Links til adresser, Litteratur - tilføjelser, Fotos, Månedens plante, Månedens dyr, Månedens naturhistorie, Månedens naturfoto, Månedens naturlink, Månedens naturaktiviteter, Links til naturwebsider, Om forfatteren, and Kontakt. Below the menu is a section for 'Månedens naturfoto' with a small image of a plant and a caption: 'Klik for stort billede og fortælling!'. The main content area features an article titled 'MERE om elver og lignende væsner...' with text about the relationship between humans and nature, mentioning 'Ellefolk' and 'Ellepiger'. On the right sidebar, there is a book cover for 'Håndbog i naturpædagogik' by Ole Wohlgemuth, published by Politisk Revy, 2nd edition, 2006.

Myter om sære væsner og ånder - Af Gaialys

Udgivet: December 2005 af: Gaia Marianne Freja Rosahl Steffensen

I denne verden! er der mere end hvad øjet lige ser, nogle mennesker har udviklet evnen til at se disse ting, nogle af dem er væsner, Devaer, engle og ånder. Det kaldes for myter, da ordet myte betyder ord, og da man ikke videnskabeligt kan bevise eller modbevise sandheden om dette, kaldes det for en myte, da det bare er ord, udtalt af en, som tror på at det er rigtigt. Jeg skal ikke gøre mig til doms over for hvad folk skal tro, men har skrevet denne artikel ud fra andres og egne oplevelser, med væsner og ånder, der er nok nogen der vil studse over de emner der er taget med, men vi mennesker kan jo ikke være enige om alting, for så ville det være lidt kedeligt. Folk tolker deres oplevelser forskelligt, så hvis man ikke er enig, eller ikke har oplevet det samme, er det jo ikke ensbetydende med, at andre ikke har oplevet det, eller det ikke findes. Så læs artiklen med et åbent øje og forståelse for at vi oplever forskellige ting, på forskellige måder. Men læs selv og bedøm selv hvad du vil tro på. Det er jo et tolknings spørgsmål, hvad der er sandhed og hvad der ikke er.

Ånder er en del af universets kræfter. Ånderne kan hjælpe os og vejlede os, når vi har brug for det. Væsner/Devaer er en anden form for folkefærd, som lever her blandt os. De onde ånder, yder deres påvirkning gennem ens destruktive sider, og ens svagheder. Onde væsner, er som mennesker, blevet træet af at tingene ikke altid lige går efter deres hoved, og har valgt at lade deres frustration, gå ud over de fysiske eksistenser.

A):
 Alfer: Er små menneskelignende væsner, De er ca. 10 cm høje, De lever i familie forhold og i landsbysamfund lige som mennesker, de går klædt i almindeligt tøj, bukser og kjoler, de ældre mænd har skæg, nogle bærer huer i stil med nisse huer, men det er mest om vinteren, de lever udendørs i natur områder, skove, haver, parker og enge. De lever i huler inde i buskene og i træerne, hvis et træ er valtet med rod og det hele er det en ideel bolig for en alf, eller en sten opsatning, de er



rækkefølge, kan man skrive dem i gåseøjne, fx 'ellepiger "hule i ryggen"'. Og hvis man kun vil finde sider på et givet website, der indeholder søgeordene, kan man skrive 'site:' som i: 'ellepiger site:naturpaedagogik.dk'. Alle disse koder er naturligvis gode at kende til. Men det er ikke dem, der gør det svært at søge på nettet – det er de læsemåder, som man skal bringe i anvendelse, og det er disse læsemåder, som søgekurser bør handle om at udvikle.

Kritisk læsning

Eleverne er grundige. De går også ind på siden Hedenskabet (se næste side) for at finde flere oplysninger. Her kan de læse om ellepigerne, at de "gør intet ondt". Det er jo en noget anden opfattelse, end de har fået fra andre kilder. De må derfor i gang med vurderinger af de forskellige siders pålidelighed. *Hvem har skrevet siderne?* *Hvad er deres forudsætninger?* Sådanne undersøgelser kan foregå ved, at man fjerner dele af webadressen, så man kommer til forsiden, hvor man måske kan finde ud af, hvem der er ophavsmand, eller de kan foregå ved, at man søger på internettet efter oplysninger om vedkommende og om den pågældende hjemmeside. Eller undersøgelserne kan være væsentligt mere grundige og bygge på sproglige analyser (jf. Bundsgaard 2008). Dette kan understøtte væsentlige spørgsmål som:

Hvad er producentens interesser og mål?

Den tekst, som eleverne har fundet, stammer fra siden Hedenskabet, som er en side for hedninge. Den indeholder tekster om alt fra hedensk håndfæstning (ægteskab) til søvnlammelse. Teksten er skrevet af "Gaialys" (som betyder Jordens lys), og teksten præsenteres bl.a. som et resultat af "egne og andres oplevelser med væsener og ånder". Der er således ikke tale om en formidling af tidligere tiders folketro, men om en levende tro, som integreres i et moderne liv. Det er klart, at det gør en forskel for måden, man må læse og fæste lid til teksten på. Og det er klart, at 6. klasserne ikke vil have let ved selv at udøve en kritisk læsning af teksten. Men det er et vilkår, hvis man vil bruge internettet: Man må opøve en kritisk indstilling over for alle tekster, man møder, og man må udvikle sine kritiske læsekompetencer. Læs mere om kommunikationskritisk kompetence i Bundsgaard, 2008 og i Bundsgaard m.fl., forthcoming.

Fuldtekstsøgningens læsemåder

Som det fremgår, er det en ganske kompleks proces at søge med fuldtekstsøgmaskiner. Det fordrer flere hidtil ukendte læsemåder, og det fordrer ganske veludviklede kompetencer til vurdering, valg og kritisk læsning. I oversigt er læsemåderne følgende:

At finde en relevant side

1. Læse en potentiel tekst og udvælge nøgleord
2. Vurdere, om man har ramt rigtigt ved at se på antal hits og kigge overfladisk på fragmenterne – og ellers prøve med en ny søgning (fragmentoverblikslæse)
3. Vurdere de enkelte hits for, om der er noget brugbart (fragmentlæse)
4. Tjekke siden med skimning og vurdering af layout, sværhedsgrad og dybde (overblikslæse)
5. Undersøge siden nærmere med fokuslæsning
6. Kritisk granske sidens oplysninger og analysere kommunikationssituationen (kritisk læsning)

Referencer

- Bundsgaard, Jeppe (2008): "Kommunikationskritisk kompetence. Den sproglige side af dansk er (kunne være) meget mere end grammatik!", i *Dansklærerforeningens Fællesskrift*. København: Dansklærerforeningen.
- Bundsgaard, Jeppe og Lisbet Kühn (2007): *Danskfagets it-didaktik*. København: Gyldendal. Bogens hjemmeside: www.it-didaktik.dk.
- Bundsgaard, Jeppe (2005): *Bidrag til danskfagets it-didaktik*. Odense: Forlaget Ark. www.did2.bundsgaard.net.
- Bundsgaard, Jeppe, Eva Terese Christiansen, Sanne Harder Flamant, Thorkild Hanghøj, Rasmus Fink Lorentzen, Karen Monrad, Betina Poulsen & Helle Rørbech (forthcoming): *En kompetencevinkel på dansk*. København: Gyldendal.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Inkluderende pædagogik

–når IKT hjælper elever i læse- og skrivevanskeligheder

AF ANNE MARIE ØSTERGAARD (KONSULENT FOR SPECIALPÆDAGOGIK OG LÆSNING, UPPR, RINGSTED KOMMUNE)

Klassen er i dag begyndt at arbejde med emnet "hele verden". Peter er rigtig god til at få brugt sin computer til både læse- og skriveopgaver. Han vurderer nu selv hvordan og hvornår. Ved gruppearbejde er der altid rift om at komme til at arbejde i gruppe med Peter, da det giver fordele i forhold til hurtig adgang til internettet m.v.

Senere på dagen skal klassen svare på et spørgeskema for at tage temperaturen på trivslen i klassen. Peter fik sit elektronisk, men havde helt undtagelsesvis ikke fået gemt sit svar, så det forsvandt for ham. Han blev nødt til at svare én gang til. Desværre blev hans svar lidt mere kortfattede denne gang, men resultatet positivt. Peter giver udtryk for, at han trives såvel læringsmæssigt som socialt. I sidste lektion kom et par elever fra 4. klasse for at høre, om de lige måtte låne Peter. De havde hørt, at han var god til computer, og de havde brug for hjælp til et computerproblem. Det klarede han hurtigt. Det drejede sig i følge ham selv om noget med caps lock-knappen.

I denne uge har danskundervisningen vekslet mellem LæseRaketten og læsning og bearbejdning af Harry Potter. Peter er blevet rigtig god til at sidde koncentreret med sin computer, også selvom der er almindelig arbejdsstøj, hvilket ellers har været udfordrende for ham tidligere. Da jeg roste ham, fortalte han, at han da selv klarer de fleste af sine lektier nu, da mor ikke har så meget tid længere pga. hans yngre bror i 3. klasse, som lige har fået en it-rygsæk...

... I denne uge har vi haft skole/hjem samtaler. Vi sætter altid dobbelt tid af til Peter, så vi kan vende IKT-en¹ og drøfte nye udfordringer og muligheder. Forældrene fortalte, at Peter var blevet meget selvhjulpnen i dansk, og at det havde smittet af på de andre fag. I matematik har han ikke brug for computeren – kun i sjældne tilfælde C-pennen til enkeltord. Forældrene fortalte, at Peter er glad for at gå i skole, og de ser fremgang på alle områder – kun engelsk er han ikke så vild med. Vi aftalte, at fokusområdet i den nærmeste tid bliver engelsk. Han er startet med at bruge Quick-Find sammen med den engelske talesyntese Emily og Cd-ord. Det blev aftalt, at når Peter har snuset lidt mere til de forskellige muligheder, indkalder skolen til et møde med engelsklæreren, skolens IKT-ressourceperson, forældrene og Peter.²

Uddrag af lærerlogbogen i 5a

I Ringsted Kommune har vi gennem de seneste 8 år arbejdet på at forbedre elever i læse- og skrivevanskeligheders muligheder. En lang række af initiativer har været sat i værk og omsat på forskellig vis på kommunens 12 folkeskoler for at befordre deltagelse og læring for elever som Peter (2).

I den forbindelse har IKT-støttet undervisning været én af de veje, som med succes har været afprøvet for at forbedre mulighederne i en kommune med høj grad af decentralisering og med politiske målsætninger, der sigter mod afkategorisering og inklusion. Den kommunale strategi har været at gå på to ben:

- at opkvalificere de almindelige læringsmiljøer gennem kommunal kursusvirksomhed og forskellige decentralt initierede udviklingsarbejder, hvor it i forbindelse med elevers almindelige læse- og skriveundervisning har været en del
- i forbindelse med foregribende og indgribende initiativer at medtænke

befordrende kompenserende digitale løsninger, at opkvalificere specialpædagogiske ressourcepersoner på alle kommunens skoler samt via kommunalt netværksamarbejde og kursusvirksomhed at understøtte og forstærke succesfulde pædagogiske inklusionsbestrebelse i forhold til elevgruppen.

At bestrebelseerne fra et kommunalt perspektiv har båret frugt, ses bl.a. af de kommunale læseresultater, af den interesse, der har været for kommunens initiativer gennem opfordring til at udgive erfaringerne (Østergaard et al, 2003 og 2007), og af mediernes interesse, eksempelvis IT-Information³.

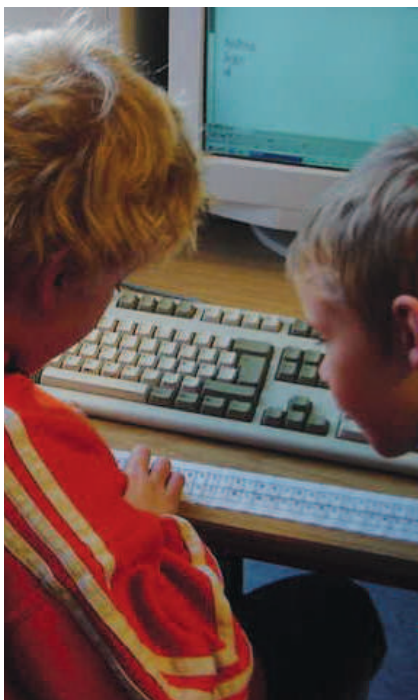
I april måned 2007 er indsatsen i forbindelse med mit masterstudie i specialpædagogik blevet kritisk evalueret i samarbejde med skolernes IKT-ressourcepersoner⁴. I denne artikel vil erfaringerne forsøges videreført – velvidende, at der vil være mange veje at betræde alt afhængig

af, om kommunen er mere eller mindre centralt styret. I Ringsted har alle initiativer skullet drøftes og sanktioneres i skoleledergruppen, hvilket har betydet en vis langsommelighed, men til gengæld et større medejerskab. Der er også en stor forskellighed i forhold til, hvor langt den enkelte skole er nået i bestrebelseerne på at udvikle inkluderende pædagogiske tiltag.

Historik

I 2000 blev det med støtte fra centrale udviklingsmidler besluttet, at samtlige kommunens skoler skulle skubbes godt i gang med at arbejde med it i de almindelige læringsmiljøer. Der blev i den forbindelse tilbudt skolerne medfinansiering af en minimumsplatform, som alle skoler takkede ja til. Alle skoler fik herefter Mikroværkstedets skoleaftale som en del af denne platform. Året efter udvidede skolerne med bærbare computere samt mulighed for trådløs opkobling. For at opsamle viden og erfaringer samt få gang i arbejdet med kompenserende IKT tilbød

tre skoler at etablere såkaldte "decentrale læsetilbud" for elever i læse- og skrivevanskeligheder, hvor alle skoler havde mulighed for at sende børn med en taxaordning i 12 timer i ca. 20 uger. De første "personlige computere" til elever i læse- og skrivevanskeligheder blev efterfølgende bevilliget. Desuden fik alle skoler selv tilbudt at få udstyret en af skolens bærbare computere med den software, som blev brugt i de decentrale læsetilbud. En ressourceperson med specialpædagogisk baggrund fra alle kommunens skoler blev desuden uddannet i såvel teknik som pædagogik. Erfaringerne fra de decentrale projekter, som hurtigt blev overflødiggjort af den løbende opkvalificering af centrale ressourcepersoner på kommunens skoler, var positive. Børnene kom fra projekterne med fornyet selvtillid og fornyede it-kompetencer, som nu skulle stå sin prøve på hjemskolerne i deres almindelige klasser. Den store udfordring bestod i at få indtænkt de nye færdigheder i forhold til hjemklassens arbejde, således at eleverne i højere grad havde en oplevelse af at være ligeværdige deltagere blot med de nye muligheder, it-hjælpemidlerne gav dem. Ikke alle lærere i hjemklasserne følte sig tilstrækkeligt klædt på til at tage udfordringerne op, selvom lærerne i de decentrale læsetilbud gjorde meget ud af overleveringerne efter endt forløb. Mange af de programmer eleverne



havde glæde af, var fokuseret på lyd og billeder med henblik på selvstændig kommunikation og videnstilegnelse. Det var derfor nødvendigt at tænke de nye muligheder ind som en ressource i forhold til klassens øvrige arbejde, hvilket kunne være en stor udfordring, også fordi teknikken på daværende tidspunkt ikke var så stabil, som den er i dag.

Gennem netværksdannelse og etablering af en elektronisk konference i forhold til skolernes IKT-ressourcepersoner blev udfordringer og muligheder løbende vendt, således at de gode historier kunne brede sig, og skolerne kunne udveksle erfaringer og lære af hinanden. Desuden har der de sidste 5 år været indtænkt én årlig studiekredsdag, hvor bl.a. nye teknologiske muligheder afprøves og drøftes i gruppen af ressourcepersoner.

Det blev via netværksarbejdet tydeligt, at ikke alle skoler var i stand til at løfte uddannelses- og rådgivningsarbejdet i forhold til de lærere, der skulle inkludere elever i læse- og skrivevanskeligheder, så nye kommunale uddannelsesinitiativer rettet mod den almindelige undervisningsopkvalificering i forhold til elevgruppen blev etableret. Sideløbende hermed har netværksgruppen i alle årene arbejdet på kommunale og lokale initiativer til fjernelse af erfaringsbaserede barrierer – fra helt lavpraktiske forhold, som at eleverne har to sæt taskebøger og to scannere af hensyn til IT-rygsækkens tyngde, når den dagligt transporteres til og fra skole – til højt kvalificerede drøftelser af inkluderende pædagogiske tiltag og metodiske tilgange i forhold til elevgruppen.

I dag er der, med yderligere udvidelse af antallet af bærbare computere på skolerne, nye muligheder i den nye skoleaftale fra Mikroværkstedet, tale- og elevaftaler samt indførelse af Skoleintra⁵ etableret en digital læringsplatform, der giver gode muligheder for it-støttet undervisning på alle kommunens skoler. Ca. 50 elever er blevet udstyret med deres egen personlige it-rygsæk tilpasset deres særlige forudsætninger og behov. Det kan dog ikke understreges nok, at

tilgængelighed langt fra er en garanti for elevgruppens deltagelse og læring. Nødvendigheden af et læringsmiljø, hvor eleven er aktiv og er omgivet af lærere, der er aktive medspillere, har vist sig afgørende. Desuden har det vist sig nødvendigt, at eleverne selv udvikler tilstrækkelige it-kompetencer og hensigtsmæssige arbejdsvaner, så de er i stand til at udnytte mulighederne. Eleverne bliver primært selvhjulpne af den støtte, som gives i tilrettelæggelsen af læse-, skrive- og læreprocesser i et tæt samspil mellem det almene og det specialpædagogiske felt.

Befordrende faktorer

I det følgende er erfaringerne på baggrund af otte års udviklingsarbejde forsøgt opsamlet. Fokus har været på at nuancere og samle centrale faktorer, som erfaringsmæssigt har vist sig enten at kunne optræde begrænsende eller udvide mulighederne for succesfuld udnyttelse af IKT for elevgruppen. I april måned 2007 er indsatsen senest blevet evalueret i netværket af IKT-ressourcepersoner fra kommunens skoler. Det drejer sig om mulighederne for kompetenceudvikling af elever og lærere, den pædagogisk-didaktiske tilgang, ledelsens involvering og medvirken samt teknologiske løsninger, der sikrer stabilitet, hurtig reetablering og udviklingsorienterede tiltag.

For de tre første punkter ses der i udgangspunktet desuden overensstemmelse med ITMF-forskningens mere generelle og samlede evalueringer og anbefalinger i forhold til it og mediers inddragelse i folkeskolen i almindelighed (Rambøll, 2005).

Mulighederne for kompetenceudvikling

Kompetenceudvikling af både lærere og elever, dels målrettet den praktiske brug dels den konkrete pædagogiske anvendelse i forhold til forskellige formål og læringsforløb, har vist sig afgørende for den læringsmæssige succes af IKT-støtte. I kommunen er der satset på mangfoldige og forskellige lokalt initierede uddannelsesforløb, dels målrettet det specialpædagogiske områdes opkvalificering, dels rettet mod det almene læringsmiljøes inddragelse af IKT

i forhold til læse- og skriveundervisningen. Kompetenceudviklingen forsøges organiseret praksisnær og adhoc-orienteret i en vekselvirkning mellem instruktion, afprøvning og pædagogiske drøftelser. En del af kompetenceudviklingen sker gennem lokalt forankrede udviklingsarbejder, netværksorganiseringen, elektroniske konferencer og Skoleintra, hvor pædagogik, teknologiske muligheder og praktiske udfordringer udveksles, videreudvikles og herefter søges implementeret ud fra de lokale forhold, som findes på den enkelte skole.

I forhold til elever i læse- og skrivevanskeligheders kompetenceudvikling er der stor forskel på, hvorledes dette optimalt sikres afhængigt af den enkeltes forudsætninger og behov, den kultur, som er i klassen og på skolen, forældrenes mulighed for støtte, og om det er en lille, syv-klasse landsbyskole med lav klassekvotient eller en fire-sporet byskole. På nogle skoler har den pædagogiske IT-vejleder introduceret programmerne løbende for hele klassen med efterfølgende specialpædagogisk støtte i klassen. På andre skoler har man med succes samlet en gruppe af elever i læse- og skrivevanskeligheder og i mere intensive forløb gradvist indført i de muligheder for kompensation og læring, som IKT-støtte kan tilbyde den enkelte. Dette har givet mulighed for erfaringsudveksling, gensidig inspiration og videndeling.

De væsentligste erfaringer er betydningen af:

- at støtten og kompetenceudviklingen er tilstrækkelig og kontinuerlig, hvad angår beherskelsen af ny teknik, læringsmulighederne, selvhjulpethed og gode arbejdsvaner.
- individuel støtte, således at såvel teknik som læringsmuligheder løbende tilpasses den enkelte elevs forudsætninger og behov samt de muligheder, som findes i omgivelserne.
- at hele klassen inddrages.

Det er desuden betydningsfuldt, at ressourcepersoner tilknyttet skolernes ressourcecenter⁶ kontinuerligt følger



den enkelte elev og i samarbejdet med forældre og team løbende drøfter, hvordan nye muligheder og udfordringer introduceres og implementeres i forhold til den enkelte og gruppen. Desuden har en tidlig indsats været af betydning for succes, idet inddragelse af kompensatorisk IKT i puberteten for flere elever har vist sig at byde på store udfordringer i forhold til negativ attributionsstil, lavt selvværd m.v.

Som noget nyt er forældrenes medvirken og indsigt i højere grad søgt indtænkt med positive tilbagemeldinger til følge gennem en ordning, hvor forældre, elev og lærere tilbringer et par timer sammen med kommunens it-vejleder, hvor programmerne afprøves og drøftes endnu engang og tilpasses den enkelte elevs aktuelle muligheder, når en it-rygsæk er bevilliget og skal afhentes.

Den pædagogisk-didaktiske tilgang

Her viser det sig, at det i særlig grad er befordrende for elever i læse- og skrivevanskeligheder, når IKT er en bevidst del af hele lærerteamets valg. Et valg, der inkluderer alle elever, således at det på den ene side er vanskeligt at skelne mellem almene og specialpædagogiske tiltag, og der på den anden side hele tiden er opmærksomhed på at udfordre og understøtte de læse- og

skriveusikre. En individuel elevplan med fokus på såvel læring som deltagelse – på kvaliteten af relationerne mellem den enkelte og omgivelserne – er et vigtigt samarbejdsdokument i den forbindelse. Desuden synes det befordrende med en primært dannelsesmæssig tilgang frem for en tilpassingsorienteret. En tilgang, hvor didaktikkens hvorfor og hvordan ikke først og fremmest bliver at afdække årsager og udvikle metoder udelukkende med henblik på kompensation og træning løst fra en meningsfuld kontekst, men kontinuerligt at forsøge at tænke faglig læring sammen med en alsidig personlig udvikling. Det har i forbindelse med udviklingen af den pædagogisk-didaktiske tilgang for elevgruppen vist sig nødvendigt at medtænke løbende sparring og støtte fra et fleksibelt ressourcecenter, idet læreres oplevelse af skismaet mellem høje faglige idealer og inklusionsfordringen tilsammen med oplevelsen af at stå alene kan blive en uoverstigelig barriere. Et ressourcecenter der har en vigtig funktion i forhold til at tænke specialpædagogisk viden ind i almenundervisningen og at medvirke til at eliminere barrierer for deltagelse og læring. Men samtidig et center, der fungerer som et forum for dialog omkring visioner og pædagogiske dilemmaer, og som bidrager til at

skabe ny viden og pædagogisk praksis for elevgruppen.

Desuden synes en tydelig, relationel og dialogisk læringsledelse, der tænker i muligheder frem for begrænsninger, at fremme læringsmulighederne gennem ligeværdige og elevtilpassede aktiviteter.

Ledelsens involvering og medvirken

I en kommune som Ringsted med høj grad af decentralisering, hvor udvikling primært initieres gennem værdier og hensigtserklæringer, har erfaringerne vist, at skoleledelsen bliver et centralt omdrejningspunkt. De kommunale intentioner er, at problemer skal løses, hvor de opstår, og at der ikke længere må eksistere økonomiske incitamenter til at ekskludere elever i forskellige vanskeligheder. I en sådan organisation bliver ledelsens involvering af afgørende betydning med henblik på at sikre tilgængelighed, forankring, fleksibilitet og kompetenceudvikling. Ledelsen spiller ligeledes en væsentlig rolle for initiering af en kultur, der er proaktiv og omstillingsparat, når ny viden og nye udfordringer byder sig. Klare mål og procedurer samt medejerskab beforder IKT-støttet læring⁷. Udfordringen består i at få kvalitetsudviklingen sat i system, samtidig med at de nødvendige praksisændringer føres ud i livet, uden at medarbejderne væltes omkuld. Dette implicerer bl.a. mulighed for fleksibelt, relevant og forpligtende samarbejde og videndeling både i teams og i netværk (såvel digitale som personbårne) mellem ledelsen og centrale ressourcepersoner, mellem special- og normalundervisningen og mellem it-ressourcepersoner og lærere bl.a. med henblik på hurtig udrykning ved tekniske og pædagogiske problemer. Ledelsen må desuden være i stand til at håndtere grupper af forældre og samarbejdspartnere uden for skolen, samtidig med at der medvirkes til at sikre opgaveløsningen i undervisningen. Desuden er det betydningsfuldt, at ledelsen sikrer gode muligheder både hvad angår tid og skematekniske muligheder for ressourcepersoners fleksible arbejde på skolen, samt sikrer deres deltagelse i kommunale netværk og i samarbejdet med den lokale udviklingsafdeling og PPR.

Skoler, hvor det fortsat primært er et anliggende for den enkelte dansklærer, som inkluderer en elev i læse- og skrivevanskeligheder og specialundervisningen, oplever ofte flere barrierer end udfordringer. På skoler, hvor it er en naturlig del af læringsmiljøet, og hvor IKT-støtte til elever i læse- og skrivevanskeligheder er et selvfølgelig anliggende for teamet og skolen, opleves dilemmaer og barrierer i højere grad som udfordringer, der kan overvindes.



Stabile og udviklingsorienterede teknologiske løsninger

I kommunen er der gennem de seneste år arbejdet på løsninger, der understøtter en udvikling i retning mod, at skolens it-ansvarlige i højere grad bliver pædagogiske ressourcepersoner frem for personer, der primært sikrer funktionel teknik på den enkelte skole. Derfor er der i it-afdelingen ansat en it-vejleder fra en af kommunens skoler i 80 pct. af arbejdstiden, samtidig med at en centralstyret server er indkøbt. Herfra forsøges stabilitet og funktionalitet sikret i et tæt samarbejde med den lokale it-vejleder, således at tekniske problemer hurtigt kan løses. Desuden er der som afløser for en tidligere it- og undervisningsmiddelkonsulent ansat en udviklingskonsulent for læremidler og læringscentre, som bl.a. har til opgave at medvirke til at udvikle skolernes læringsmiljøer, læringsmidler og digitale læringsplatforme, så det passer til en udviklingsorienteret og fremtidsrettet pædagogisk praksis. Slutteligt er der i tilknytning til mit ansvarsområde frikøbt en kommunal it-vejleder i et antal timer årligt til at klargøre og tilpasse it-rygsække samt samarbejde med skolernes it-vejledere omkring løsning af tekniske og pædagogiske problemer. It-vejlederen indgår i et samarbejde med undertegnede og

det kommunale netværk af ressourcepersoner i forhold til afprøvning af ny teknologi og deltagelsen i udviklingen af området gennem opkvalificeringsforløb og netværkssamarbejde.

Peter, en elev i læse- og skrivevanskeligheder?

Peter, som blev introduceret i starten, er én blandt mange elever, der har haft glæde af den lokale skoles forebyggende, foregribende og indgribende initiativer. Peter har i 1. klasse modtag-

et det forebyggende tilbud Læseløftet⁸, og han har løbende modtaget specialpædagogisk bistand i tæt tilknytning til den almindelige undervisning. Peter har i løbet af første halvdel af 4. klasse afprøvet de muligheder, kompenserende IKT har kunnet give ham i forhold til hans deltagelse og læring med et positivt resultat. Han fik inden påskeferien i 4. klasse bevilliget en it-rygsæk tilpasset hans særlige forudsætninger og muligheder. Lærerne omkring Peter arbejder i hverdagen med it-støttet undervisning og har yderligere udnyttet de muligheder, klassen har fået med bevillingen af Peters it-rygsæk. Peter trives og udvikler sig både i forhold til færdigheder og de læringsmuligheder, it-rygsækken giver ham. Peter har i tilgift fået it-kompetencer, som klassen og skolens elever kan nyde godt af. Forældrene har været aktive medspillere, som hele tiden har været inddraget, og som har støttet skolens initiativer og har medvirket til Peters gode arbejdsvaner.

Med computeren er det således spørgsmålet, om Peter i den aktuelle læringsituation opleves som – eller oplever sig selv som – en elev i læse- og skrivevanskeligheder. Hans ligeværdige deltagelse i samtlige aktiviteter i klassen gør ham til en betydningsfuld medspiller i læringsfællesskabet i 5 a.

Noter

- ¹ Informations- og kommunikationsteknologi.
- ² IKT-ressourcepersonen er en særligt uddannet lærer inden for kompenserende informations- og kommunikationsteknologi med specialpædagogisk baggrund, som indgår i det kommunale netværk med repræsentanter fra kommunens skoler.
- ³ <http://www.mikrov.dk/sw8058.asp>.
- ⁴ For uddybning se masteropgave på: <http://www.uppr.skoleintra.dk/Infoweb/Indhold/Projekter/Inklusion/IKT-støttet%20læring%20%20endelig%20digital%20udgave.doc>
- ⁵ SkoleIntra er en samlet intranetløsning – en platform for informationsformidling, vidensdeling, koordination og integration af it i undervisningen. Se <http://www.uni-c.dk/produkter/kommunikation/skoleintra/index.html>
- ⁶ Ressourcecenteret er udviklet med udgangspunkt i skolernes støttecenter/specialcenter med henblik på at tænke specialpædagogisk viden ind i almenundervisningen og at medvirke til at eliminere barrierer for elever i vanskeligheder.
- ⁷ Se eksempel i medfølgende bilag.
- ⁸ For yderligere inspiration se: Østergaard, A.M. et al (2007): *Erfaringer med Læseløftet*, Forlaget LÆS

Litteratur

Rambøll Management A/S (2005): *It, medier og folkeskolen*.

Østergaard, A.M. et al (2003): *Læseløftet – en effektiv læsemetodik*. Forlaget Alinea.

Østergaard, A.M. et al (2007): *Erfaringer med Læseløftet*. Forlaget LÆS.

Procedure for IKT- støtte

Når eleven opfylder forudsætningen (se notat om IKT-indsatsen i Ringsted Kommune) for evt. bevilling af personlig computer, er proceduren følgende:

HVORNÅR?	HVAD?	HVEM?
	Handleplan udarbejdes for min. 3 måneders afprøvelse af forskellige relevante kompenserende programmer. Forældre orienteres ved start.	Teamet, it-speciallærer Klasselærer, it-speciallærer, forældre
Min. 3 måneder senere	Evalueringsperiode. Beslutning om ansøgning eller forlænget forsøgsperiode.	Teamet, it-speciallærer Forældre, klasselærer
	Ved beslutning om at søge udfærdiges ansøgning på ansøgningsskema udfærdiget af konsulent for specialpædagogik og læsning. Forsøgsperioden fortsætter, indtil der er kommet svar på ansøgningen.	Klasselærer, it-speciallærer
Så hurtigt som muligt	Lærere, der skal undervise og inkludere elev med it-rygsæk, deltager i lokalt kursus	Som regel klasselærer, der så orienterer teamet
Når eleven får bevilget en computer	Der udarbejdes ny handleplan for eleven, og der vælges en ansvarlig koordinator for indsatsen	Teamet, it-speciallærer
Når eleven får sin computer	Introduktion af computeren og dens muligheder for teamet og forældre og elev	Kommunal it-vejleder, it-speciallærer, teamet, forældre
Løbende	Der evalueres og udarbejdes ny handleplan på et teammøde mindst hvert halve år	Teamet, it-speciallærer
Løbende	Teamet opdateres løbende med henblik på nye programmer og tiltag	Teamet, it-speciallærer
Løbende	Koordinator sørger for etablering af udvidet forældresamarbejde – fx kan skole-hjem-samtalen tillægges en ekstra 1/2 time	Koordinator, evt. teamet
Senest d. 31. maj	Årsevaluering sendes til PPR	Teamet, it-speciallærer
Ved skoleårets start	Udfærdigelse af plan for årets teammøder/forældremøder, hvor elev med IKT-støtte tages op. Husk, at faglærere skal have teamtid, så de kan deltage i møder omkring eleven	Teamet, (husk at tjekke tider med it-speciallærer, hvis vedkommende skal deltage i nogle af møderne)

It-støttet undervisning fremmer ligeværdig deltagelse

AF KIRSTEN BLADT (LÆSEKONSULENT, CAND.PÆD.PÆD., SKANDERBORG KOMMUNE)

It er meget motiverende for eleverne. Når eleverne arbejder ved computeren, får de mere lyst til at gå i gang med opgaverne. Med it bliver der læst og skrevet mere. Det gælder også for de elever, der er i store læse- og skrivevanskeligheder¹. Eleverne hjælper hinanden, og programmerne giver mulighed for aflastning i forhold til det, der er svært. Det giver ekstra mod og lyst til at eksperimentere. Alle kan være med i et ligeværdigt arbejdsfællesskab, og alle får med hensyn til form og indhold fremstillet et produkt, som de selv er meget stolte af. De elever, som er i de største læse- og skrivevanskeligheder, er afhængige af at få ekstra personstøtte i klassen.

Sådan lyder det fra de lærere i Skanderborg Kommune, der i skoleåret 2006-2007 deltog i projektet *It-støttet undervisning på 3. årgang*.

I denne artikel beskrives erfaringer og resultater samt ingredienser i en inkluderende praksis nærmere, men først gives en kort indføring i den strukturelle og politiske ramme, som projektet er skabt i, samt baggrunden for projektet.

Den strukturelle ramme

Fem klasser på fem forskellige folkeskoler arbejdede med it-støttet undervisning. Det betød, at eleverne i klassen i alle boglige fag jævnlige anvendte programmet Cd-ord, der giver støtte til oplæsning og stavning. Alle forældre fik tilbudt at installere Cd-ord på hjemmecomputeren. Næsten alle tog imod tilbuddet.

I hver klasse fik én elev, som var i store specifikke læse- og skrivevanskeligheder, tilknyttet en specialundervisningslærer i tre lektioner om ugen. Specialundervisningslæreren kaldes "advokaten" for at signalere, at arbejdsopgaven er mangfoldig og rettet mod at give såvel en personlig som en faglig støtte.

De fem klasseteams og de fem advokater deltog fire gange årligt i fælles netværksmøder, hvor der blev udvekslet erfaringer og ny viden. Netværksmøderne blev ledet af to konsulenter, som også støttede processen ved at komme på skolebesøg tre gange årligt.

Forsker Bent B. Andresen fra DPU foretog følgeforskning via fokusgruppinterviews med såvel lærere som elever (2007).

Den politiske ramme

Når man taler med lærere i folkeskolen, står det meget klart, at der er et stort ønske om at kunne inkludere alle elever i den almene undervisning. Når det ikke lykkes på trods af en ihærdig indsats, opleves det som frustration og nederlag.

Lærernes ønske om og vilje til inklusion er i overensstemmelse med den politiske vision om, at vi i skolen skal understøtte det enkelte barn som et unikt individ samtidig med, at vi fastholder og vægter fællesskabets skole. Budskabet står tydeligt formuleret i Skanderborg Kommunes sammenhængende børnepolitik, i *Folkeskoleloven, i Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand* samt i Salamanca-erklæringen.

Med reference til Salamanca-erklæringen udtrykker Susan Tetler meget klart i sin ph.d.-afhandling (2000), hvad der skal til for at udmønte visionen om inklusion i praksis. Hun siger, at inklusion handler om et opgør med at stille skarpt på den enkelte elevs funktionsnedsættelse. I stedet skal man stille skarpt på de forandringer, som skolen må foretage for at blive i stand til at rumme alle elever på en måde, der opleves meningsfuld for den enkelte.

Det er denne holdning, der ligger til grund for projektet *It-støttet undervisning på 3. årgang i Skanderborg Kommune*.

Baggrunden for projektet

Forud for projektet har der gennem to år været arbejdet med et it-projekt i Skanderborg (2006). Her deltog 7 skoler med i alt 12 elever fordelt på 4.-9. årgang. Hver projektelever fik en bærbar computer med udvalgte programmer. Der blev anvendt en projektskabelon med fokus på, at eleverne skulle undervises i klassen, men det primære samarbejde skulle foregå mellem eleven og en specialundervisningslærer, som var tilknyttet tre lektioner om ugen. Eleven i store læsevanskeligheder – projekteleven – var den eneste i klassen, der anvendte computer og programmet Cd-ord som fast arbejdsredskab.

Efter to års arbejde sluttede projektet i juni 2006 med rigtig gode resultater. Eleverne kom i en fin social og faglig udvikling. Men midt i glæden over succesen blev nye problematikker synlige. For det første stod det klart, at eleverne var kommet for sent i gang med it-støtten. For det andet var der en tendens til, at flere af eleverne følte sig anderledes og generte ved at være alene om at arbejde på computer i klassen. For det tredje kneb det for klassens lærere at føle ejerskab over for opgaven. Endelig stod det klart, at mange flere elever i klassen kunne have gavn og glæde af at anvende et oplæsnings- og prædiktionsprogram til støtte for læse- og skriveudviklingen.

Det var disse øjenåbnere, der gav afsættet til det et-årige projekt *It-støttet undervisning på 3. årgang*, som er omdrejningspunktet for denne artikel.

Erfaringer og resultater

I skrivende stund er projektet afsluttet. Forsker og konsulenter har evalueret på baggrund af elevernes produktioner, interviews med elever og lærere samt mødereferater.

Overordnet kan det konkluderes, at alle elever på 3. årgang profiterer af den it-støttede undervisning, sådan som lærerne også udtrykker det i indledningen til denne artikel.

disse elever har fået styrket de kritiske forudsætninger for læsning som fx at arbejde med 2-3 konsonanter i indlyd. Fremgangen på et enkelt år er dog ikke så markant, at eleverne rykker til en højere kategori i læseprøven.

Det er også bemærkelsesværdigt, at det ikke er elevernes evne til selvstændig læsning, der vægtes i de afsluttende interviews med elever og lærere. Det er ikke det, der er interessant, og som

i mødet med teksten – men i mødet med kammeraterne, som kunne læse. De opdagede, at de ikke kunne som de andre.

Overensstemmelsen mellem konklusionerne fra Skanderborg Kommunes it-projekt og Aase Holmgaards forskningsprojekt gør det muligt at præcisere, hvordan implementering af it-støtte kvalificerer det læsepædagogiske tilbud til børn i læsevanskeligheder. – Alle børn lever i og prioriterer deltagelse og relationer til andre forud for alt andet. Når det enkelte barn oplever at være i så store læsevanskeligheder, at selve læselæringsprocessen og arbejdet med tekster bliver forbundet med manglende deltagelse og med problematiske relationer, bliver disse sociale komplikationer til forhindringer for at lære at læse og til forhindringer for at beskæftige sig med tekster. I en almindelig læsepædagogisk kontekst er det vanskeligt at adskille oplevelsen af læsevanskeligheder fra oplevelsen af manglende deltagelse, selv om læreren har de bedste intentioner herom. It-støtten sikrer – når den fungerer – at denne adskillelse bliver en pædagogisk mulighed for enhver lærer. It-støtten adskiller nemlig fænomenet "at lære at læse" fra fænomenet "at deltage på lige fod med andre". Med andre ord kan man sige, at it-støtten sikrer deltagelsen og gør det muligt at arbejde med læselæringsprocessen for børn i læsevanskeligheder, uden at denne proces er påvirket og inficeret af problemer af social karakter.

Gennem projektet *It-støttet undervisning på 3. årgang* er det således blevet meget tydeligt, at den it-støttede undervisning udvikler inkluderende praksisformer.

Ingredienser i inkluderende praksis

I evalueringen af den it-støttede undervisning er der lagt vægt på at indsamle erfaringer fra arbejdsprocessen i klasserne. Derfor er det nu også muligt at beskrive, hvad der konkret karakteriserer den praksis, som giver elever mulighed for ligeværdig deltagelse. Overordnet samler det sig om organiseringsform, valg af undervisningsmateriale, tilpas voksenstøtte, lederskab af



Ser man mere specifikt på elevernes evne til selvstændig læsning uden støtte, så er det sådan, at eleverne i alle fem klasser har en fin fremgang i deres selvstændige læsning målt med SL60. Som forventeligt har eleverne i store læsevanskeligheder ikke så stor fremgang som de øvrige elever i klassen på trods af, at de året igennem har haft ekstra personstøtte. En mere detaljeret analyse af de enkelte prøver viser, at

fylder i hverdagen. Det, som både elever og lærere fortæller om, er, at alle elever har fået mulighed for ligeværdig deltagelse i arbejdsprocessen. Det er ikke kun i evalueringen af projektet i Skanderborg, at dette tema bliver betydningsfuldt. Det er det også blevet i Aase Holmgaards ph.d.-afhandling (2007). Her udtrykker de unge, som er i læsevanskeligheder, at de oplevede deres læsevanskeligheder – ikke

læringsrummet, et opgør med traditionel klasseundervisning samt erkendelsen af, at den gode, stabile udvikling sker i proces over tid.

I det følgende uddybes ingredienser i den inkluderende praksis via seks teser.

1: Nem adgang til computeren:

Når eleverne har nem adgang til computeren, kan it-støtten indgå afslappet og som en naturlig del af den daglige undervisning.

Fire af de fem klasser har på hver sin måde haft nem adgang til computerne:

- edb-lokalet som nabolokale til klasselokalet og med en dør mellem de to lokaler
- nem adgang til et klassesæt af bærbare pc'ere
- pc'ere i lokalet til hver anden elev
- seks pc'ere i klassen

Den femte klasse skulle booke et edb-lokale, der lå et stykke fra klassens eget lokale. Denne organiseringsform mindsker fleksibilitet og spontanitet i undervisningen.

2: Differentieringsmuligheder i læse- og skriveprocessen vha. et oplæsnings- og prædiktionsprogram:

Det har vist sig, at når alle elever i klassen er bekendt med computerprogrammet Cd-ord, og det er åbnet, mens de arbejder, så bruger de programmet, når de støder på en vanskelig opgave. Typisk er det i forbindelse med:

- læsning af længere tekster på nettet
- læsning af længere svære bøger, som skal anvendes i klassen
- stavning af længere og svære ord
- tjek af, om egne skrevne tekster er stavet og formuleret korrekt.

3: Ekstra personstøtte til de svageste elever

Elever med de største faglige ressourcer differentierer selv brugen af læse- og skrivestøtten. Elever i store læse- og skrivevanskeligheder har brug for en ekstra personstøtte for optimalt at udnytte den hjælp, som programmerne kan give. De har fx svært ved selvstændigt at få tilstrækkelig gavn af Cd-ord. Det kan være vanskeligt for dem at holde styr på flere processer på én gang, fx at bestemme indhold, lytte til de første lyde i ordene, holde øje med ordforslagene og vælge det rette ord. Ligeledes har mange behov for hjælp til at skabe overblik, afgrænse og strukturere arbejdet samt til at opbygge og fastholde gode arbejdsvaner og rutiner.

4: Lederskab på at udvikle nye færdigheder, arbejdsvaner og rutiner:

At arbejde i en it-støttet undervisning kræver nye arbejdsvaner og rutiner. Det er en stor hjælp for eleverne, hvis læreren definerer konkrete færdigheder og iscenesætter udviklingen af dem. Eleverne skal fx:

- blive dus med tastaturet – her har mange anvendt "10-finger" som træningsprogram.
- blive dus med programmernes elementære funktioner – ofte er det gjort via korte kursusforløb.
- lære procesorienteret skrivning – flere lærere har sagt til eleverne, at de skal starte med at skrive løs og samtidig efter behov skele til Cd-ords ordforslag. Efter den første hurtig skrivning skal eleverne arbejde med at forbedre tekstens kvalitet, dvs. at der skal arbejdes med indhold, for mulinger, tegnsætning og stavfejl. Der skal lyttes til teksten med hjælp fra oplæsningsfunktionen, og der skal rettes stavfejl med hjælp fra Cd-ords ordforslag og evt. stavkontrollens røde bølgestreger.

For nogle elever er det nemmere at få etableret gode arbejdsvaner end for andre. Tilsyneladende er arbejdsvaner også tæt knyttet til elevernes personlighed. Mange elever har brug for, at de voksne skaber en tydelig arbejdsstruktur, hvor der er mulighed for mange

gentagelser. De fleste elever har i en længere opstartsfasen stor gavn af at arbejde i en stram struktur, som underviseren har bestemt.

5: Opblødning af den traditionelle klasseundervisning:

Den it-støttede undervisning opbløder den traditionelle klasseundervisning på en konstruktiv måde. Det giver sig bl.a. udslag i, at:

- det er blevet mere naturligt for børnene at hjælpe hinanden
- uroen hos de urolige drenge reduceres, så de bedre kan være aktive i egen læreproces – computeren tager tomgangen fra dem
- en urolig elev magtede selv at styre, hvornår han havde brug for pause, og han magtede selv at vende tilbage til arbejdet
- en elev i læsevanskeligheder kunne som noget nyt læse på nettet og vælge afsnit ud, som skulle bruges i et emnearbejde
- når der arbejdes på computeren, er der mindre 'nøl'.

6: En proces over tid:

Lærerne er imponerede over, hvor stor it-kompetence de fleste elever har opnået på et enkelt skoleår. Eleverne er blevet bekendt med mange muligheder. De skal kende mulighederne for at kunne vælge det, der er bedst for dem. I første omgang kan de mange muligheder virke overvældende, indtil arbejds måden er automatiseret. For nogle elever kan det være en længerevarende proces at nå til denne automatisering. Det kan fx tage lang tid at opnå tilstrækkelig hastighed på tastaturet, færdighed i at udnytte muligheder på nettet eller at blive hurtig til at justere stemmen til oplæsning.

To afsluttende replikker

Det er elever og lærere, som er tættest på praksis, og som derfor også autentisk og meget præcist kan udtrykke essensen i den inkluderende praksis.

Dansklæreren siger:

Jeg har ændret syn på vores projektelev. Tidligere tænkte jeg ofte, at hun skulle have særlige opgaver, og at de opgaver, som klassen fik, ramte helt ved siden af. Nu opfatter jeg hende mere som en almindelig elev, der får almindelige opgaver som de andre. Hun er blevet bedre inkluderet.

Hvis en opgave er vanskelig, kan jeg spørge advokaten om hjælp. Der er ikke længere ting, som hun ikke kan være med til.

Eleven i læsevanskeligheder siger:

Jeg har altid godt kunnet tænke mig at kunne læse de samme tykke bøger som alle de andre. Det er kun mig, der har siddet og læst de tynde. Men nu har jeg computeren, så nu kan jeg også læse de tykke. Nu ved jeg, hvad de andre snakker om, og nu kan jeg også snakke med. Det gør mig bare så glad!

Note

¹ Det hidtil meget kendte og anvendte udtryk 'elever med store læse- og skrivevanskeligheder' er i denne artikel ændret til 'elever i store læse- og skrivevanskeligheder'. Dette er gjort for at tydeliggøre, at de to it-projekter i Skanderborg og dermed også denne artikel indholdsmæssigt refererer til systemteorien. Her gøres op med at fokusere på det enkelte individs funktionsnedsættelse. I stedet stilles skarpt på de forandringer, som det pædagogiske miljø må foretage for at kunne rumme alle elever på en måde, der opleves meningsfuld for den enkelte. Det skal nævnes, at systemteorien p.t. vinder stort indpas i danske skolers pædagogiske praksis – også i Skanderborg Kommune – takket være udbredelsen af Thomas Nordahls LP-model. (Nordahl, Thomas (2007): Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen. København. Hans Reitzels Forlag.)

Referencer

Hør, se og læs mere om it-støttet undervisning i Skanderborg Kommune på hjemmesiden www.itsu.dk. Her findes bl.a.:

- Interviews med elever, lærere, en skoleleder, konsulenter og en forsker
- Eksempler på børnenes produktioner
- Omtale af værktøjerne med vejledninger
- Baggrundsmaterialer med bl.a. forskningsrapporten, egne evalueringer, artikler, film, projektbeskrivelser og deltageroversigter

www.skanderborg.dk/itsu. Læs her beskrivelsen af et nyt kommunalt tilbud til elever i store læse- og skrivevanskeligheder.

Andresen, Bent B. (2007): *Bæredygtig læse- og skriveudvikling. Forskning i tilknytning til "Computerstøttet undervisning på 3. årg."* <http://www.itsu.dk/Baggrundsmateriale.pdf>

Bladt, Kirsten (2006): "It-støttet undervisning udvikler børns selvværd og fremmer inklusion", s. 56-69 i *Kognition Et Pædagogik*, nr. 61, 16. årg.

Holmgaard, Aase (2007): *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Tetler, Susan (2000): *Imellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Lærerhøjskole.



IT og læsning

AF LISE SØRENSEN (PÆDAGOGISK KONSULENT, PROFFESIONSHØJSKOLEN KØBENHAVN, UCC) OG BETTINA BUCH (ADJUNKT, PROFFESIONSHØJSKOLEN SJÆLLAND, UCSJ)

Projekt it og læsning har til opgave at undersøge, hvilke it-baserede materialer der anvendes i skolens undervisning til den tidlige læseundervisning. Vi ser på, hvordan der undervises med it, og hvilke it-materialer lærerne efterspørger. Desuden har vi undersøgt den generelle it-situation på skolerne, f.eks. hvor meget materiel, der er, hvor let det er at få adgang til computere i den daglige undervisning, hvilken efteruddannelse lærerne har mv. Med den øgede fokus på it i undervisningen er det interessant at se på, hvad der findes af it-materialer til at fylde i de mange computere, skolerne har investeret i. Vi har begrænset os til at undersøge brugen af it i læseundervisningen i indskolingen, her forstået som børnehaveklasse til 3. klasse.

Der har ikke, os bekendt, været lavet nogle større undersøgelser af, i hvilket omfang lærere i indskolingen benytter it i deres læseundervisning. Dette valgte vi at undersøge ved hjælp af en spørgeskemaundersøgelse.

Da der heller ikke findes nogle vedtagne kriterier for, hvordan man kan analysere it-baserede undervisningsmaterialer til læseundervisningen, vil anden del af vores projekt koncentrere sig om at udarbejde sådan nogle kriterier og dernæst bruge dem til at analysere nogle af de programmer, der ifølge vores spørgeskemaundersøgelse er mest brugt i indskolingen.

Tredje del af undersøgelsen bliver at lave en mere kvalitativ undersøgelse af brugen af it-baserede materialer. Også spørgsmål vedrørende mere generelle forhold på skolerne har vi taget med for at kunne afdække, hvilken viden om og efteruddannelse lærerne har indenfor it, hvilket udstyr de har og hvordan det virker osv.

Resultater af spørgeskemaundersøgelsen

Den første del af undersøgelsen planlagde vi som en kvantitativ undersøgelse, hvor vi udarbejdede et elektronisk spørgeskema, der blev lagt ud på læsekonsulenternes landsdækkende Skolekom-konference med opfordring til at formidle det videre til indskolingslærerne.

Der er tre spændende, foreløbige resultater af vores undersøgelse: Hele 78 % af de lærere, der har svaret på spørgeskemaet, siger, at de gerne ville inddrage it mere, end de gør. Undersøgelsen viser, at der ikke er ret mange lærere, der bruger it i læseundervisningen, eller hvis de gør det, så kun meget sjældent. Det andet resultat er, at det er forskellige praktiske grunde, der forhindrer lærerne i at inddrage mere it: Der er for få computere, det er for besværligt, eller læreren føler sig usikker på at gå i gang. En tredje ting er, at de lærere, der bruger it i undervisningen, faktisk vurderer, at programmerne er gode og brugbare. Der ligger altså nogle paradokser i forholdet mellem brugbarheden af it, mulighederne for at bruge det og ønsket om at inddrage det¹.

Som nævnt blev spørgeskemaet distribueret via læsekonsulenterne i kommunerne. Ikke alle læsekonsulenter har haft mulighed for at distribuere spørgeskemaet, derfor har vi ikke fået svar fra alle landets kommuner. Af de knap 600 der har påbegyndt spørgeskemaet, er der knap 300, der har fuldført det. Ikke overraskende er der langt flere kvinder end mænd, der har svaret, hvilket vel stemmer overens med, at der også er langt flere kvinder end mænd, der underviser i indskolingen. Vi kan

også se, at af dem, der har svaret på undersøgelsen, har kun ca. halvdelen linjefag i dansk. Det stemmer meget godt overens med andre undersøgelser af andelen af linjefagsuddannede lærere i læseundervisningen².

Praktiske problemer gør it besværligt

Vores undersøgelse peger på, at der er computere på langt de fleste skoler. Kun en enkelt svarer, at der ikke er computere til rådighed på skolen. Der kan være forskel på, hvor mange der er, om de er i klasserne eller samlet i et computerlokale, og om man har klasesæt med bærbare computere. Når de så alligevel ikke bliver brugt ret meget, hvad kan det så skyldes?

En del lærere svarer, at det simpelthen er for besværligt. Det er tidskrævende at samle alle 25 elever sammen, gå ned i computerlokalet, vente på at it-systemet og computere startes op, tjekke, at alle computere virker, hjælpe alle elever i gang osv. Før man er kommet i gang, er timen næsten gået. Som en lærer skriver: *Det er svært at styre 25 børn i et computerrum.*

Ventetiden er også et problem: *Det tager 10 minutter bare at logge på, så hopper de fleste børn i indskolingen altså bare på stolen!* Flere svarer, at de ikke mener, at udbyttet står mål med den tid, der går med at komme i gang med at bruge materialet: *Det tager for lang tid ift. udbyttet, når man er alene med 23 elever i 1. kl.*

Computere i klassen

Men så de bærbare da? De kan jo netop være i klassen, de kan hurtigt pakkes frem, og eleverne sættes i gang. Nogle svarer, at de bærbare er reserveret til 3. klasserne, hvilket antyder, at man kun har det klasesæt, der netop blev

givet tilskud til alle skolers 3-klasser i 2005. Andre, at de er langt væk, at man ikke har netadgang i indskoling, eller at man ikke har bærbare til rådighed overhovedet.

Det viser sig desuden, at der for nogle er problemer med computere i selve klassen: *I vores meget rummelige indskoling er der en del børn, der ikke kan koncentrere sig, hvis klassens computere er tændt, og det ikke er dem selv, der sidder ved dem.*

Der er mange lærere, der svarer, at de ikke vil gå ned i et fremmed computerrum med en klasse, de endnu ikke kender så godt, eller at de små elever har svært ved at koncentrere sig i et ukendt lokale. Fx skriver en lærer: *Vi skal lige i gang med de gode rutiner, før vi kaster os over computere, men der er taget hensyn til det i årsplanen.*

Endelig svarer nogle få, at de ikke mener, it-baserede læremidler kan noget, som de traditionelle læremidler ikke kan.

En sidste teknisk/praktisk hindring, som 48 pct. af lærerne angiver som en væsentlig årsag til den ringe benyttelse af it i undervisningen er, at der er for mange tekniske problemer med selve hardwaren, eller at programmerne ikke virker, når de kommer ned i computerlokalet. Der mangler altså opsyn med it-faciliteterne på skolerne. Konkluderende kan vi sige, at der findes adgang til computere på alle skoler, men adgangen bør gøres bedre, og der skal anskaffes mere og nyere udstyr, der skal vedligeholdes bedre. Så ville en af hindringerne for lærernes ønske om at inddrage mere it i undervisningen være fjernet.

Manglende uddannelse er et problem

Den anden vigtige hovedårsag til, at lærere ikke benytter it i det omfang, de gerne ville, er, at lærerne ikke føler sig klædt på til opgaven. 40 pct. svarer, at det handler om manglende viden om materialer og om, hvordan man gør. Godt halvdelen af de adspurgte har it-pædagogisk kørekort, mens godt 80 pct. ikke har anden uddannelse eller kurser i brugen af it. Halvdelen af de 20 pct., der har fået efteruddannelse, siger at det drejer sig om småkurser. Det kunne tyde på, at der i høj grad mangler efteruddannelse i brugen af it-

baserede undervisningsmaterialer, og at det lærerne efterlyser, er helt konkrete kurser, der demonstrerer, hvordan man bruger programmerne, og hvordan de kan integreres i den daglige undervisning. Som en lærer skriver: *Jeg ved ingenting om, hvordan man bruger de forskellige undervisningsprogrammer, hvis der er nogen.*

Og har man så lært nogle programmer at kende, skal skolen have investeret i dem, for at man kan bruge dem: *Programmerne man har lært at bruge på kurser ligger ikke på alle maskiner.* Efteruddannelse i brug af specifikke programmer kunne være en løsning, gerne på skolen, så der tages udgangspunkt i de programmer, skolen allerede har købt eller har abonnement på. Her ligger vel en opgave også for de forlag, der udgiver materialerne, men hvis efteruddannelsen skal knyttes sammen med den generelle læseundervisning, er det vigtigt, at også professionshøjskolerne kommer mere på banen. Det er ærgerligt at vide, at lærerne gerne vil inddrage mere it, men altså forhindres i det, fordi de mangler viden om at bruge det materiale, der allerede findes, sommetider endda allerede er indkøbt på skolerne. Det må kunne gøres bedre.

Økonomi spiller en rolle

I undersøgelsen spurgte vi også til brugen af interaktive whiteboards. Der er ikke mange kommuner/skoler, der endnu har investeret i disse tavler; knap halvdelen svarer, at de ikke har nogen overhovedet. Det kan være økonomien, der hindrer kommunerne i at udstyre alle klasser med tavlerne, da de er temmelig dyre. Økonomi spiller også en rolle i forhold til at anskaffe sig alle de forskellige programmer, der efterhånden findes. Nogle af programmerne er internetbaserede og købes i abonnement, mens andre er anskaffelsesprogrammer, der fås på dvd. Flere skriver, at det er for dyrt at investere i programmerne: *Der er ikke økonomi til at købe de dyre undervisningsprogrammer.*

Da vores projekt startede, var der gratis adgang til en hel del programmer på nettet, men de er efterhånden forsvundet eller blevet gjort til betalingsites. Det er en udvikling, vi nok må regne med fortsætter. It-baserede undervis-

ningsmaterialer er at sammenligne med traditionelle materialer, som vi også betaler for. Kommunerne må indse, at hvis man vil implementere it i den daglige undervisning, så koster det penge, både til anskaffelse og til efteruddannelse.

Programmerne er gode og brugbare

Vores undersøgelse viser, at de lærere, der inddrager de programmer, vi har valgt at spørge til, vurderer dem som brugbare i deres undervisning. Flest skoler (34 pct.) har investeret i programmer fra Mikroværkstedet. Af dem vurderer ca. to tredjedele af brugerne, at programmerne fungerer godt eller meget godt i deres undervisning. Så er det jo tankevækkende, at så mange bruger programmerne sjældent eller aldrig!

Det vil sige, at der på skolerne ligger en masse dyrt indkøbte programmer, som faktisk vurderes til at kunne supplere undervisningen i læsning, men som kun bruges meget sjældent.

Et af de mest brugte programmer, der også får en meget god vurdering af brugerne, er *Alf og alfabetet* fra Mikroværkstedet.

Det er et deduktivt bogstavtræningsprogram med en høj grad af mulighed for at differentiere sværhedsgraden. Det kan derfor fungere som motiveerende redskab i den første læseundervisning. Alf er en lille hjælper, der med sin barnestemmer støtter og opmuntrer børnene igennem opgaverne. Hans mundbevægelser passer til stavelserne i ordene, og han kan læse omkring 400 forskellige ord. Der kan vælges ord med fra 2 til 6 eller flere bogstaver. Der kan arbejdes med ordenes begyndelsesbogstav, hvor læreren har mulighed for valg og indstillinger, ligesom der kan vælges hvilke bogstaver, ordene skal indeholde. I programmet er der mulighed for at udskrive bogstavkort i A4-format. Programmet arbejder sekventielt med bogstaver og ord. Det giver mulighed for at arbejde med bogstavnavn og bogstavform, men ikke med bogstavlyd. Der er mange indstillingsmuligheder, som giver læreren mulighed for at differentiere til det enkelte barn. Instruktionerne er klare og tydelige, og skærmen er enkel og overskuelig. Man savner af og til respons i form af

oplæsning af det færdige ord, når en opgave er løst. Sådan et program er velegnet som supplement til den første læseundervisning. Nogle lærere i undersøgelsen efterlyser en efterfølger til dette program, der er det mest brugte af de undersøgte programmer.

Hvad nu?

De foreløbige – overvejende kvantitative – resultater af vores undersøgelse er interessante. Vi ser frem til næste del af projektet, hvor vi har planlagt en række interviews med lærere, som inddrager it i den daglige undervisning. Vi håber, at vi, i en mere kvalitativ form, vil få indblik i de overvejelser og erfaringer, lærerne har om integration af it i indskolingens læseundervisning. Hvis det kan lade sig gøre, vil vi også i begrænset omfang overvære undervisningen.

For at opfylde den sidste del af vores projektbeskrivelse – at pege på et koncept for den fremtidige udvikling af it-baserede undervisningsmaterialer – vil vi interviewe lærerne om deres ønsker og behov, ideer og erfaringer, for, måske i samarbejde med en eller flere producenter, at bidrage til udvikling af nye programmer til den begyndende læseundervisning.

Noter

- ¹ Vi er ikke færdige med analysen af undersøgelsen, så der er tale om foreløbige konklusioner.
- ² Se f.eks. Meiding (1994). Lærere, der er uddannet før 1998-loven, har dog haft grunduddannelse i dansk.

Litteratur

- Arndal, Erik m.fl. (2002): *Specialundervisning i læsning*. Heri særligt kap. 7 "Computeren som elevens værktøj – og som undervisningsmiddel". København: Kroghs Forlag.
- Bundsgaard, Jeppe og Kühn, Lisbeth (2007): *Danskfagets it-didaktik*. København: Gyldendal.
- Gade, Margit (2006): *It-hjælpermidler i undervisningen*. København: Malling Beck.
- Larsen, Sten: *IT og nye læreprocesser*. Eget forlag: <http://home4.inet.tele.dk/larsens/>
- Mejding, Jan (1994): *Den grimme ælling og svanerne – om danske elevers læsefærdigheder*. København: DPI.
- Olsen, Henning (2006): *Guide til gode spørgeskemaer*. København: Socialforskningsinstituttet.



Læreres arbejde med at undervise i læsning

AF HANNE MØLLER (LEKTOR I DANSK, PROFESSIOnSHØJSKOLEN KØBENHAVN, UCC)

På baggrund af to slags erfaringer – som underviser i læreruddannelse og i efter- og videreuddannelse i mere end ti år og som konsulent i et praksislæringsorienteret udviklingsprojekt på tre lilleskoler i de sidste tre år – vil jeg i denne artikel reflektere over forholdet mellem læseforskning og professionelle læreres læseundervisning.

Jeg har i en årrække undret mig over, at det er så svært at udvikle et produktivt forhold mellem den omfattende viden, som læseforskning producerer, og professionelle læreres læseundervisning. Mine to forskellige slags erfaringer har de sidste par år fodret mig med stof til denne undren, og det er en række af disse refleksioner, som jeg her vil fremlægge.

Som konsulent i udviklingsprojektet indgik jeg som deltagende observatør i lærernes undervisning, og her blev jeg ramt af tvivl og usikkerhed ved at arbejde ud fra de fagdidaktisk orienterede forståelser, jeg som underviser i læreruddannelse og efter- og videreuddannelse trak på i forhold til diverse læsefaglige problemstillinger.

Jeg oplevede, at der er en række træk ved lærerarbejde, som reelt ikke reflekteres med det fagdidaktiske perspektiv. Som deltagende observatør i konkrete klasserum udviklede min indfaldsvinkel til læreres arbejde sig, så den eneste overordnede forståelse, der rigtig gav mening for mig, blev, at lærere som helhed gør det, der er muligt, for at så mange af deres elever som muligt får et udbytte af undervisningen.

Mine hidtidige fagdidaktiske forståelser af læsefaglige spørgsmål forsvandt ikke fra min horisont, men i en relation til lærere, hvor begge parter er konfronterede med den kompleksitet, som enhver praksissituation repræsenterer, oplevede jeg, at den fagdidaktiske tilgang ikke er tilstrækkelig, og at der er

brug for et perspektivskifte, som muliggør en position, der i højere grad tager udgangspunkt i læreres praksisser.

Mine inspirationer

Mit arbejde er inspireret af begreber som *den sociale dimension*, (Carlgren, 1997) *de lærendes subjektivitet* (Kampmann m.fl., 2004) og *lægedidaktik* (Jensen, 2007).

Lærere forholder sig til målsætninger og til udmøntning af intentioner, men læreres arbejde består også i at organisere og lede en social praksis, hvor responser sker i forhold til de betingelser, som arbejdet finder sted under. Det er i mange sammenhænge nok mere rammende at beskrive læreres arbejde som reaktioner på noget, der sker i konkrete klasserumssituationer, end som gennemførelse af planlagt undervisning. Og det er et problem, at lærere overvejende tilbydes et sprog til at tale om den didaktiske dimension i deres arbejde, mens den konditionelle, sociale dimension reelt ofte behandles, som om det var muligt at slippe af med den (Carlgren, 1997).

Med udgangspunkt i en række læringsforskere (Kampmann m.fl., 2004) argumenterer Bernard Eric Jensen for i højere grad at udforske forholdet mellem institutionel og ikke-institutionel læring og for at skabe viden om de lærendes egen tilgang til deres læring og til deres læreprocesser (Jensen, 2007).

Med en traditionel fagdidaktisk synsvinkel på læsning som fagligt område vil fokus være på børn, og det betyder næsten uundgåeligt "elever", for fagdidaktikken er bundet til skolen som institution. Et perspektivskifte indebærer et fokus på – i dette tilfælde – de voksne, der professionelt er ansvarlige for at skabe læringsituationer, altså på lærerne som de lærende.

Træk ved lærerarbejde

Jeg vil fremhæve tre generelle forhold, som gælder for lærerprofessionens udøvere, og som har afgørende betydning for også literacy-mæssige aspekter ved undervisning, men som ofte underprioriteres i læseforskningen og i formidlingen af denne:

- Ikke frivillighed i lærer-elev-forholdet
- Principielt umuligt at teste undervisningsmål i lærerprofessionens brede forstand
- Lærere praktiserer i gruppesammenhænge

Ikke frivillighed i lærer-elev-forholdet

Børn skal arbejde i skolen, men børn er ikke nødvendigvis indstillede på at arbejde i den version som skolen kræver, og det stiller særlige krav til lærere. Lærere skal både lære eleverne noget og lære dem at arbejde (Lortie, 1975, 2002). Et vellykket klasserum kendes da også i mange situationer på, at alle elever arbejder nogenlunde konstant. Men set fra en lærersynsvinkel er det et grundtræk ved arbejdet at forholde sig til det faktum, at mange elever ikke af sig selv gør det, de kan magte. Elev- og lærerroller udspiller sig altså under særlige betingelser. Lærere er kommunalt ansatte på den offentlige institution, som skolen er, og hvis umiddelbare formål det er at tilbyde undervisning af børn. Set fra en mere overordnet synsvinkel kan skolens opgave også bestemmes som et bidrag til den samfundsmæssige arbejdsdeling og reproduktion, og med dette perspektiv kommer magtforhold og interessekonflikter i fokus. Under alle omstændigheder er det oplagt, at skolen som institution ikke fremstår ens set fra henholdsvis elevs og læreres synsvinkel, og det er oplagt,

at en hvilken som helst elevgruppe er en yderst differentieret størrelse med mange forskellige oplevelser og forståelser af, hvad skole er for en størrelse. Relationen mellem lærere og elever er bestemt af, at lærere har til opgave – via "ydelsen" undervisning – at sikre, at eleverne tilegner sig bestemte færdigheder og viden. Elever vælger som udgangspunkt ikke selv, at de vil gå i skole og vælger ikke selv hvilken lærer, de vil undervises af, ligesom lærere for øvrigt som udgangspunkt heller ikke selv vælger hvilke elever, de ønsker at undervise. En vigtig del af lærerarbejdet er følgelig, at lærere skal "motivere" deres elever, og sloganet "ansvar for egen læring" kan ses som elev-modstykket til det ikke-frivillige aspekt ved lærer-elev-forholdet: Den enkelte elev tildeles ansvaret for at timerne, der tilbringes i skolen, hvoraf nogle involverer læreres bestræbelser, fører til læring.

Umuligt at teste undervisningsmål i lærerprofessionens brede forstand

Lærerarbejdets processer og produkter er svære at måle. Undervisningsmål er ikke særlig håndgribelige, bl.a. fordi praksissituationer i et klasserum, set fra en lærersynsvinkel, har en integration af både social og didaktisk intentionality, som gør det svært at isolere helt konkrete mål. Der findes ikke en brugbar metode til at sammenligne de umiddelbare resultater af et undervisningsforløb med formålsformuleringer og målsætninger, så generelt er evalueringer af læreres bidrag i forhold til et barns læring komplicerede, også fordi en lærer kun er en af mange afgørende personer i et barns liv (Lortie, 1975, 2002).

Lærere praktiserer i gruppesammenhænge

Det er en selvfølge, at det meste lærerarbejde finder sted i gruppekontekster (Lortie, 1975, 2002, Marton og Carlgren, 2002), men implikationerne af dette vilkår er store. Når mange elever en del af deres tid i skolen sættes til at udføre rutineprægede opgaver, kan det ikke begribes meningsfuldt uden at medtænke, at læreres formning af børn finder sted i en "klassehed". Læreren etablerer netop

ikke kontrakter med hver enkelt elev, men lærermål og lærer-elev-relationer udvikles og forhandles i gruppesammenhænge (Carlgren, 1997). Lærerarbejde går desuden ud på at evaluere elever og differentiere mellem elever, og lærerdiskursen er som en konsekvens af disse forhold præget af vurderinger af elever. "De hurtige", "de langsomme", "de flittige", "de dovne", "de dygtige" og som regel omskrivningen "de svage" eller "de ikke-så-dygtige" er formuleringer, som afspejler læreres komplekse afvejninger af elevbidrag. Lærervurderinger er ofte orienteret mod på samme tid at forholde sig til en elevs potentiale for at følge undervisningens faglige progression og elevens attitude til skolearbejde.

Skolen og de parallelle skoler i relation til skriftsprog

Foruden disse grundlæggende træk ved lærerarbejde har det også afgørende betydning, at skolens formaliserede literacy-undervisning i dagens Danmark udspiller sig under mere komplekse betingelser end førhen. Børns skriftsprogstilegnelse foregår i højere grad i andre kontekster end skolen, fx i familien og blandt kammerater. En del børn får således allerede i førskolealderen en mængde erfaringer med skriftsproget. Et symptom på dette er, at antallet af børn, som møder i skolen med kendskab til skriftsproget, er voksende (Björk og Liberg, 1999).

Børn og unge er generelt hurtige til at få øje på de moderne mediers muligheder. Nogle børn og unges brug af mobiltelefonen og af nettets chatmuligheder kan fortolkes som en måde, hvorpå de skaber mulighed for at deltage i flere sociale fællesskaber samtidigt og for at skabe sammenhæng i en opsplittet dagligdag (Jessen, 2001, Gaini, 2001). Konkret betyder de mangeartede erfaringer med en mængde af de nye mediegenerer, at en del børn og unge udvikler former for skriftsproglige virkemidler, som deres lærere ofte er mindre fortrolige med (Andersen, 2007).

I dag er situationen således den, at børn og unges mediebrug påvirker det skriftsprog, som ellers i høj grad i sig selv har legitimeret skole og lærerautoritet.

Læsning som politisk indsatsområde

Det faglige område læsning er i orkanens øje, hvad angår politisk opmærksomhed. De pædagogiske institutioners hidtidige resultater tilfredsstillende ikke samfundets krav: Alt for mange børn og unge tilegner sig ikke de nødvendige læsefærdigheder. Og styrkede læsefærdigheder defineres som helt afgørende for Danmarks muligheder for at klare globaliseringens udfordringer, så området er et højt prioriteret uddannelsespolitisk indsatsområde (Undervisningsministeriet, 2007).

I mange sammenhænge tackles problemstillingen med de utilfredsstillende læsefærdigheder som et spørgsmål om, at pædagoger og lærere i fremtiden skal blive garanter for, at alle får et større udbytte af læse- og skriveundervisning (Undervisningsministeriet, 2007). På den måde lægges der et større ansvar for at kvalificere børn og unges læse- og skrivekompetencer på pædagoger og lærere.

Samtidig domineres uddannelsespolitikken i øjeblikket af et stærkt økonomisk rationale. Uddannelse italesættes som en form for oprustning; som en sikring af, at Danmark bliver blandt vindere i den globale konkurrence. Og ministeriet har – med begreber som faglighed og evaluering som omdrejningspunkter – taget en række initiativer: PISA-undersøgelser, indførelsen af bindende trin- og slutmål for skolens fag, nationale test, elevplaner og obligatoriske prøver. Denne form for løsninger på opgaven at udvikle børns læse- og skrivefærdigheder er – set fra en faglig-pædagogisk synsvinkel – udtryk for en reduktion af problemstillingernes kompleksitet. Betydningen af de sociale dimensioner, der er forbundet med læsning og skrivning, er langt større, end de aktuelle initiativer reflekterer og kan rumme. Det er bl.a. manglen på en anerkendelse af dette, som gør, at lærere ofte havner i defensive positioner, for det er reelt ikke muligt at løse opgaven ud fra de aktuelle præmisser.

Læsning som skolefag

Når børn lærer at skrive og læse i skolen, er aktiviteterne både forbundet med det, som skriftsproget handler om, og med de konkrete situationer, som

sprogbrugen er en del af. Der er tale om sammensatte sociale processer, og udforskninger af de pædagogiske logikker i forhold til læse- og skriveundervisning involverer komplekse spørgsmål, fx det forhold, at elever er forskellige.

Forskellige elever profiterer forskelligt af skolens formaliserede læse- og skriveundervisning, for der er tale om sammenhænge mellem samfundsmæssige makroprocesser og klasserummets mikroprocesser.

Det er dokumenteret, at klassebaggrund spiller en rolle for læseindlæring (Zener og Scheuer, 2001), ligesom køn og etnicitet betyder noget for det enkelte barns muligheder for at være medskabende i relation til den kultur, som tale- og/eller skriftsproget er indlejret i. At blive klogere på en række af de dynamikker, der afgør forskellige børns muligheder for at få noget ud af literacy-mæssige¹ aspekter ved undervisning, involverer et behov for viden om, hvordan forskellige børn oplever deres behov for at lære at læse og skrive i skolen, og hvordan børns læseaktiviteter i skolen spiller sammen med deres erfaringer med skriftsproget i andre sammenhænge.

Begrænsninger ved den traditionelle fagdidaktiske orientering

Et fagdidaktisk udgangspunkt indebærer, som betegnelsen siger, at tage udgangspunkt i fag, og fagdidaktisk praksis har et uddannelsesinstitutionelt perspektiv. Men fagdidaktikkens "faglighed" er en kompliceret størrelse, for de pågældende fagpædagogiske miljøer er ikke kun farvede af fagenes grundvidenskabelige miljøer, men også af aktuelle politiske intentioner, via rekontekstualiserede versioner af diskurser fra statsmagtslige tekster (Møller, 2005).

Fagdidaktikkens relation til statslige styredokumenter betyder bl.a., at skriftsprogliche færdigheder ofte italesættes i sammenhæng med en moderniserings-tænkning. Fagdidaktikken er i mange forsknings- og udviklingssammenhænge en del af det, som Brian Street benævner *den autonome literacy model*, som vil sige et syn på skriftlighed som dekontekstualiserede færdigheder, der i sig selv indvirker på andre sociale og kognitive processer. Modellen

repræsenterer en forståelse, som netop sætter skriftlige færdigheder som en form for grundlag for fremskridt og økonomisk rationalitet (Street, 1996). Danskfagets didaktikdiskurs trækker på "visionære" intentionsformuleringer: at faget skal give børn og unge mulighed for at blive medskabere af kultur, men samhørigheden mellem globaliseringens krav og teknokratisk skriftkyndighed dominerer, fordi fagdidaktikken ikke medreflekterer spørgsmål om magt, identitet og sociokulturelle relationer.

Et perspektivskifte

Når forholdet mellem den omfattende viden, som læseforskning producerer, og professionelle læreres læseundervisning ikke er langt mere produktiv, mener jeg, at det er, fordi det fagdidaktiske perspektiv i så høj grad har domineret arbejdet med at udvikle læsning som fagligt område i skolen.

Det er nødvendigt at identificere sig med undervisende læreres synsvinkler for at registrere orienteringsforskellene på henholdsvis praksisformer i læreres (og lærerstuderendes) uddannelseskontekster og praksisformer i læreres (og praktikanter) skoleliv.

Det perspektivskifte, jeg foreslår, involverer en forskydning fra en traditionel fagdidaktisk tilgang til en orientering mod de lærendes subjektivitet. Og målet er at stille skarpere på forskellige aktørgrupper som "de lærende": både børn og voksne.

I fagdidaktikken er de lærende udelukkende børnene, eller rettere sagt eleverne. Med et perspektivskifte retter vi opmærksomheden mod – i dette tilfælde hvor det handler om læsning i skolen – både elev- og lærergruppe. Der er afgørende at udvikle viden om måden, som forskellige lærere forstår de mere overordnede strukturelle forandringer i relation til deres arbejdsliv på, og at inddrage denne viden specifikt i forhold til at udvikle arbejdet med det faglige område læsning.

Fortsættelse følger ...

I en senere artikel vil jeg præsentere et bud på en kategorisering af læseforskningen, som kan bruges i relation til artiklens argumentation for et perspektivskifte – fra en fagdidaktisk tilgang til en bredere didaktisk tilgang, som i

højere grad tager lærernes perspektiv. Implicit i kravet til pædagoger og lærere om at styrke børns læse- og skrivekompetencer ligger, at det skal ske i de institutionelle kontekster: daginstitution og skole. Men udvikling af literacy-praksisser i konkrete institutionelle kontekster og ud fra bestemte aktørgrupper synsvinkler kræver udvælgelse af og bearbejdning af fx læseforskning i relation til de vilkår, som er netop disse aktørgrupper. Endelig kommer der en artikel, hvor jeg præsenterer resultater fra det konkrete udviklingsarbejde med lærere fra tre lilleskoleers indskolingsteams, som jeg nævner i begyndelsen af denne tekst. Jeg vil her beskrive, hvad det kan indebære at forskyde perspektivet fra en overvejende didaktisk orientering til en højere grad af social orientering.



Noter

¹ Det engelske begreb "literacy" har vundet indpas i den danske litteratur om læsning som en betegnelse, der dækker over en samtidig opmærksomhed på læsning og skrivning.

Litteratur

Andersen, H. L. (2007): *Dansk Noter*, nr. 1, s. 40-43.

Björk, M. og C. Liberg (1999): *Veje ind i skriftsproget – sammen og på egen hånd*. Gyldendal Uddannelse.

Carlgren, I. (1997): "Klassrummet som social praktik och meningskonstituerende kultur", s. 8-27 i *Nordisk Pædagogik*, vol. 17, nr. 1. Oslo: Universitetsforlaget.

Gaini, F. (2001): "Ikke medierne, der er problemet", i *Ungdomsforskning*. Nr. 5 (tema om unge og medier), oktober 2001. Center for Ungdomsforskning og Learning Lab Denmark. http://www.cefu.dk/nyhedsbrev/nr5/medier_5/

Jensen, B. E. (2007): *Fag og faglighed – et didaktisk morals*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jessen, C. (2001): "Simultane dialoger", i *Ungdomsforskning*. Nr. 5 (tema om unge og medier), oktober 2001. Center for Ungdomsforskning og Learning Lab Denmark. http://www.cefu.dk/nyhedsbrev/nr5/medier_2/

Lortie, D. C. (1975, 2002): *School-teacher – A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Møller, H. (2005): *Diskursiv praksis i læreruddannelsen – en empirisk undersøgelse af bacheloropgavens positioner og udsigelse*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Undervisningsministeriet (2007): *Danmarks strategi for livslang læring – uddannelse og livslang opkvalificering for alle*. Redegørelse til EU-kommissionen, april 2007.

Street, B. V. (2003): "What's "new" in New Literacy Studies? – Critical approaches to literacy in theory and practice", i *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 5, nr. 2. New York: Columbia University.

Zeuner L. Et K. Scheuer (2001): Kapitel 10 og 11 i *Færdigheder i læsning og matematik – udviklingstræk omkring årtusindskiftet*. København: Undervisningsministeriet.



Tag med ud i Dansklandskabet!

AF LOUISE TUBORGH (TEKSTFORFATTER, KOMMUNIKATIONSHUSET REFLEKT)

Alina har netop udgivet et nyt digitalt danskundervisningssystem.

Da det ved redaktionens afslutning ikke var færdigredigeret, har vi ikke kunnet lave en anmeldelse, men har valgt den lidt usædvanlige fremgangsmåde at bede forlaget beskrive materialet. Dette for at få beskrevet noget af det nyeste på markedet i dette temanummer. (red)

Dansklandskabet er Danmarks første digitale danskundervisningssystem, der træner både læsefærdigheder, skriftlig kunnen og sproglige evner hos elever i 1.-4. klasse. Her er det sjovt at lære, og der er plads til alle. Uanset fagligt ståsted.

Bliv klogere på internettets færdselsregler hos Netcaféens Rasmine Ram, lad kroens Baron von Lyvegøj – som dog har lagt trangen til at fortælle usandheder på hylden – øse af sin viden om teksters komposition, eller træn begynderlæsefærdigheder med Kanonkongen Kaj i ABCirkus. Det er blot nogle af de oplevelser, der venter dine elever, når du slipper dem løs i det digitale undervisningssystem Dansklandskabet. Her er målet at servere faglige udfordringer på en måde, der motiverer og engagerer eleverne.

- Dansklandskabet er danskundervisning for elever i 1.-4. klasse og er udviklet med afsæt i Undervisningsministeriets fælles mål og trinmålene for disse klassetrin. Dansklandskabet indeholder ca. 500 opgaver fordelt på 26 virtuelle lokaliteter og kan derfor som det første digitale undervisningssystem bruges uden supplerende støtte fra trykte læse- og lærebøger. Systemet øver nemlig både læse-, stave- og skrivefærdigheder, selvom træning i form- eller skråskrift dog fortsat må klares ved hjælp af pen og papir, fortæller forlagschef hos Alinea, Steen Thomasen, der sammen med mange andre engagerede medarbejdere har bidraget til udviklingen af Dansklandskabet, siden forlaget Alinea for to år siden vandt opgaven om at udvikle det digitale undervisningssystem i en konkurrence udskrevet af Undervisningsministeriet.

Fleksibilitet er nøgleord

Selvom Dansklandskabet som udgangspunkt er 100 procent digitalt, kan systemet uden problemer benyttes i samspil med trykte lærebøger, hvis der for eksempel er rift om it-lokaler og computere på din skole.

Faktisk er fleksibilitet kendetegnende for systemet. Eksempelvis består Dansklandskabet af to dele, der kan bruges i forlængelse af hinanden eller hver for sig.

- Undervisningssystemet kan bruges på alle fire klassetrin eller særskilt i enten 1.-2. klasse eller i 3.-4. klasse. Hver del kan stå alene, og du kan derfor sagtens introducere systemet i 3. klasse, siger Steen Thomasen og forklarer, at forlaget har valgt denne løsning, fordi mange skoler bruger forskellige undervisningsmetoder i indskolingsfasen og på mellemtrinnet, ligesom klassens lærerteam ofte bliver udskiftet.

- Vi ønsker på ingen måde at diktere, hvornår og hvordan undervisningssystemet skal bruges, pointerer forlagschefen.

Brugerdrevne forbedringer

Uanset hvilket klassetrin, du bruger Dansklandskabet på, kan du altid tilgodese dine elevers forskellige faglige niveauer.

- Det digitale undervisningssystem udfordrer både stærke og svage elever. Opgaverne kan nemlig løses på flere niveauer, og du har derfor rig mulighed for at differentiere din undervisning. Desuden synes de fleste elever heldigvis, det er sjovt at lære gennem computeren, og det har ofte en positiv indflydelse på deres læringskurve, forklarer Steen Thomasen og gør opmærksom på, at også klasseunder-

visningen drager fordel af de digitale landvindinger.

- Dansklandskabet kan bruges med et interaktivt whiteboard. Det betyder eksempelvis, at du kan stå ved tavlen med front mod dine elever og introducere dagens tur i Dansklandskabet, inden dine elever begiver sig af sted, ligesom dine elever kan præsentere deres arbejde for hinanden. Har din skole intet interaktivt whiteboard, kan du dog også bruge en traditionel fremviser og et lærred, siger Steen Thomasen.

Han tilføjer, at et andet stort plus ved digitaliseringen er, at undervisningssystemet i modsætning til en trykt bog løbende kan forbedres. Noget forlaget gerne vil have hjælp til.

- Dansklandskabet er blevet til gennem brugertest og dialog med både lærere og elever, og folkeskolens behov vil fortsat være i fokus. Derfor modtager vi også gerne feedback over mail eller gennem systemets supportfunktion, slutter Steen Thomasen.

Hvad koster det?

Alle kan få et gratis prøveabonnement i tre måneder på www.alinea.dk.

Et års adgang til Dansklandskabet for alle skolens 1.-4. klasser koster 4.000 kroner.

Et års adgang til Dansklandskabet for alle skolens 1.-2. eller 3.-4. klasser koster 2.500 kroner.

Hvordan får jeg adgang?

Når du har tegnet et prøveabonnement eller abonnement, er dit login og din adgangskode til Dansklandskabet identiske med de koder, du bruger på Skolekom.dk.

Anmeldelse

AF KIRSTEN JAKOBSEN (LÆSEKONSULENT OG LÆREBOGSFORFATTER)

*Jepp Bundsgaard og Lisbet Kühn:
Danskfagets it-didaktik. Gyldendal, 2007.
Seminariserien.*

Danskfagets it-didaktik beskrives som en grundbog for lærere og lærerstuderende om integration af it i danskfaget. Bogen præsenterer såvel praktiske eksempler som didaktiske overvejelser og viser på denne måde, hvordan teori og praksis kan supplere og styrke hinanden. De to forskellige vinkler afspejler også forfatterne forskellige baggrunde: Jepp Bundsgaard er cand.mag. i dansk, filosofi og datalogi og har skrevet ph.d.-afhandling om danskfagets it-didaktik. Lisbeth Kühn er lærer og master i it og læring. Bogens praksiseksempler tager således udgangspunkt i Lisbeth Kühns eller kollegers undervisning med integration af it.

Bogens teoriafsnit bindes sammen af korte oversigter, der relaterer til praksis eller giver læseren overblik, fx *Mulige konsekvenser af computeranvendelse i forhold til undervisningens metoder*, *Principper for den gode skrivesituation* og *Centrale faktorer i kommunikation*. Desuden indgår der konkrete beskrivelser af undervisningsforløb i klassen og for den enkelte elev, hvor sammenhængen mellem lærerens undervisning og elevens læring tydeliggøres.

I bogens *indledning* beskriver og reflekterer forfatterne over de konsekvenser, informations- og netværkssamfundet har for vores måde at kommunikere og forholde os til tekster på, og som derfor også må have indflydelse på undervisningens indhold og organisering. Delafsnittet *Læring og undervisning* tager udgangspunkt i beskrivelser af det konstruktivistiske læringssyn, og der refereres til forskellige læringsteoretikere, hvor fokus er på elevens læreproces gennem deltagelse i sociale fællesskaber. Sådanne situationer benævner

forfatterne som autentiske (kommunikations-)situationer, fordi de relationer, der skabes, og de aktiviteter, der foregår, ikke er pålagt af andre, men er nødvendige i situationen.

Anvendelse af it i planlægning og organisering af undervisning gør det muligt at skabe sådanne autentiske situationer, hvor læreren med udgangspunkt i den enkelte elevs nærmeste udviklingszone kan tilrettelægge undervisningen, så der er passende udfordringer til alle elever både fagligt og socialt.

Kapitel 2: It i det små beskriver brugen af it i indskolingens både som en væsentlig tilgang til at tilegne sig grundlæggende skrive- og læsefærdigheder og til kommunikation (brug af hjemmeside) og enkel søgning på nettet. Flere steder i kapitlet beskrives "den traditionelle, elementbaserede læseundervisning" som en mulig årsag til, at nogle elever forbliver tekniske afkodere. Med udgangspunkt i det læringssyn, som danner udgangspunkt for bogen, fremhæves de teoretikere, der har en kommunikationsorienteret tilgang til tilegnelse af skriftsproget. Jeg savner nok et midt imellem-synspunkt, hvor de to vinkler på læseprocessen understøtter og supplerer hinanden.

Kapitel 3: Hjemmesiden i undervisningen giver eksempler på den uformelle læring, der sker mellem eleverne, når de arbejder sammen ved computeren, men det understreges også, at den læring, der finder sted i praksisfællesskaberne, sker gennem løsning af opgaver, som eleverne oplever som væsentlige eller sjove at løse. Opgaver, som kræver eftertænksomhed og kritisk vurdering eller som umiddelbart virker kedelige, kan ikke kun læres gennem praksisfæl-

lesskaberne, men kræver tilrettelæggelse af undervisningens indhold med mulighed for fordybelse og eftertænksomhed. Kapitlet har flere delafsnit, der beskriver hjemmesidens forskellige anvendelsesformer, skriveproces samt muligheder for fleksibel og differentieret tilrettelæggelse af undervisningen. De forskellige praksiseksempler beskriver også, hvordan hjemmesiden kan fungere som log og dokumentation for klassens og den enkelte elevs arbejde.



Kapitel 4: Computeren som redskab understreges betydningen af, at eleverne tilegner sig et bredt spekter af it-færdigheder, så de ikke kun anvender bestemte funktioner i få udvalgte programmer. For at tage højde for dette kan det være en hjælp, at teamet omkring en klasse i forbindelse med

årsplanlægningen beslutter, hvilke it-færdigheder, det er målet, at eleverne tilegner sig i de forskellige perioder og forløb. Færdigheder i at anvende tastatur samt brug af tekstbehandling fremhæves som centrale områder af it, men også her er det væsentligt, at de forskellige tekniske funktioner – som fx brug af spalter, indsætning af billeder m.m. – introduceres i funktionelle sammenhænge. I afsnittet *It som hjælpemiddel* vil jeg især fremhæve de overvejelser, man som underviser er nødt til at gøre sig i forbindelse med elevens brug af it-hjælpemidler – herunder hjælpemidlernes begrænsninger. Forfatterne pointerer, at voksnes nærvær og opmærksomhed er essentiel, hvis elever i vanskeligheder med læsning og skrivning skal have optimalt udbytte af teknikken. Et væsentligt spørgsmål i denne sammenhæng er, om eller hvordan de tekniske løsninger kan erstatte eller supplere de nære relationer mellem elev og lærer i forbindelse med læse- og skrivetilegnelsen. I kapitlet er der også eksempler på brug af it som hjælpemiddel i mere end teknisk forstand, fx anvendelse af visuelle og auditive præsentationsprogrammer.

Kapitel 5: Interaktive assistenter tager udgangspunkt i betydningen af, at den enkelte elev eller elevgruppe kan få et relevant fagligt input på det tidspunkt i læreprocessen, hvor der er brug for det. En sådan idealsituation er sjældent mulig, men man kan nærme sig den ved anvendelse af interaktive assistenter – et netbaseret materiale, som eleven kan interagere med, anvende i eget tempo og efter eget behov, dvs. lærerens "assistent". Ved at skrive sit eget indhold ind i assistentens skabelon får eleven overblik over og struktur på sit arbejde og hjælp til forskellige danskfaglige områder. På bogens hjemmeside, www.it-didaktik.dk, kan der hentes interaktive assistenter til flere danskfaglige områder.

Kapitel 6: Informationskompetence: Søgning er læsning tager udgangspunkt i et nyt verbum: at internette. Der er tre grundlæggende måder at internette på: surfing, surfesøgning og fuldtekstsøgning. Alle tre internetmåder handler også om at kunne læse og anvende forskel-

lige læsestrategier. Oversigterne i kapitlet giver korte og anvendelige stikord til de særlige strategier, som surfesøgning kræver: fx central- og periferilæsning. I afsnittet Læsestrategier uddybes arbejdet med strategierne, som eleverne også fagligt vil kende til fra arbejdet med tekster på papir, men som gennem læsning på nettet får nye dimensioner. At udvikle elevernes informationskompetence fordrer en lang række danskfaglige tilgange, og derfor giver det god mening at arbejde med dette område i danskundervisningen. For at understøtte elevernes udvikling af søgeord, læsning af søgeresultater og kritisk læsning kan også her anvendes interaktive assistenter.

Kapitel 7: Litteraturundervisning og it beskriver i kapitlets første halvdel nogle overordnede principper for litteraturundervisning. Der er efterfølgende eksempler på forskellige links til og rammer for arbejdet med litteraturlæsning for både store og små – herunder mulighed for meddigtning gennem fanfiction og weblogskrivning. Også i sidstnævnte sammenhæng kan anvendes en interaktiv assistent.

Læsning af **kapitel 8: Samarbejde via net** har bl.a. fået mig til at reflektere over min egen brug af forskellige konferencer og fora på nettet. Anvendelsen af et webparlament, hvor der er angivet tydelige rammer for, hvordan deltagerne skaber og udvikler aktive netværk, er en af de samarbejdsformer, der beskrives detaljeret i kapitlet. Det understreges også, at et netbaseret samarbejde ikke bare er noget, man lige gør (i modsætning til chat). Det kræver grundig planlægning og klare aftaler mellem de involverede i samarbejdet.

Bogens **sidste kapitel: Kommunikation og etik** tager udgangspunkt i et praksiseksempel med mobning via sms. I den sammenhæng beskrives de etiske udfordringer, som den netbaserede kommunikation stiller os over for:

- Hvordan håndterer vi konflikter på skrift?
- Hvordan undgår vi misforståelser og opbygning af fordomme?

- Hvad træder i stedet, når skriftsprogets formelle konventioner ikke længere slår til?
- Og når vi ikke kan benytte os af mimik, gestik, og tonefald til at tydeliggøre budskabet?

Eksemplet med mobning via sms danner ramme for afsnittene *I den andens sted som skrivende* og *I den andens sted som læsende*, hvor der gives konkrete eksempler på udvikling af empati i forbindelse med den kommunikationsform, som for mange af eleverne er den hyppigst anvendte.

Danskfagets it-didaktik er en grundig og informationsmættet bog. Den kan læses på flere måder, fx

- som en systematisk og teoriforankret tilgang til anvendelse af it i skolen, idet bogen bestemt ikke kun handler om inddragelse af it i danskundervisningen, men også i andre fag
- med fokus på udvalgte afsnit af særlig relevans og interesse i forbindelse med læserens undervisningspraksis
- til konkret inspiration i undervisningen gennem de mange praksiseksempler.

Danskfagets it-didaktik er ikke en bog, man læser hurtigt. De mange teori-baserede henvisninger, herunder brug af Jeppe Bundsgaards egen ph.d.-afhandling, stiller krav til og udfordrer den læser, der især er vant til at forholde sig til it som anvendelsesredskaber. Men giver læseren sig tid til fordybelse (og måske afprøvning af nogle af de meget relevante strategier, der anvendes i forbindelse med bl.a. surfesøgning), kan bogen være en øjenåbner i forhold til ikke bare at anvende, men også at integrere it i undervisningen. Og ikke mindst: at lægge op til refleksion og samtale med elever, forældre og kolleger om, hvordan de muligheder, vi som borgere har i informations- og netværkssamfundet, kan bruges, men ikke må misbruges.

Anmeldelse

AF KRISTINE KABEL (ADJUNKT I DANSK, PROFFESIONSHØJSKOLEN KØBENHAVN/N. ZAHLES SEMINARIUM)

Mette Kirk Mailand: Genreskrivning i skolen. Gyldendal 2007, 294 sider.

Der har gennem de sidste år været øget fokus på arbejdet med genrer i danskfaget, men fra lidt forskellige udgangspunkter. Hvor de fleste efterhånden er flasket op med fx strukturalistiske narrative modeller eller indholdskategorier som science fiction eller vrøvelidigte, så er en bredere tilgang ved at vinde bredt indpas i skolen og i læreruddannelsen. Det påvirker blandt andet læse- og skriveundervisningen, og det har været med til at flytte fokus fra en traditionel hovedkategorisering af tekster som enten fiktive eller ikke-fiktive til en anskuelse, hvor man opdeler tekster efter formål og tilhørende sproglige karakteristika.

Der er ikke særlig mange undervisningsmaterialer til skolen eller grundbøger på dansk til læreruddannelsen med dette fokus, og derfor rammer Mette Kirk Mailands bog *Genreskrivning i skolen* et voksende behov. Målgruppen er lærerstuderende eller allerede uddannede lærere, og ambitionen er at give læreren redskaber til sproglig vejledning og til gennem hele skoleforløbet at iværksætte en undervisning, hvor eleverne "videreudvikler og forfiner deres tekstkompetencer og fornemmelse for "situationsafhængig kommunikation"" (s. 126).

Fokus er på elevernes egne tekster, og bogen kan således ses som et væsentligt alternativ til fx *Læreren som sproglig vejleder* eller ældre skrivepædagogiske bøger til læreruddannelsen. Bogen består af tre dele. Først diskuteres forskellige tilgange til skriveundervisningen, og bogens genrepædagogik positioneres i forhold til traditionel skrivepædagogik (de røde streger på ord- og tegnsætningsniveau) og 90'ernes procesorienterede skrivning. The Teaching-Learning Cycle præsenteres som undervisningsmetodik, og her er det væsentlige, at en del af forberedelserne til elevernes selvstændige skrivning sker gennem fælles dekonstruktion og gen-

skabning af tekster inden for genren. Hvor den procesorienterede skrivning hentede sine begrundelser i kognitionsforskningen, er begrundelsen for at arbejde med genrer social og politisk, det handler om at "kunne opnå magt og indflydelse ved at kende til de genrer (de såkaldte "power genres") som anvendes i samfundets magtinstitutioner" (s. 32). Her kan det tilføjes, at skolen selvfølgelig er en af disse magtinstitutioner, hvor ikke al form for sprogbrug vurderes lige højt, derfor stiller det eleverne mere lige at arbejde eksplicit med sproget.

Mette Kirk Mailands bog kan ses som eksponent for det fokusskifte, der er ved at ske i danskfaget, og som kan beskrives som et skifte fra danskfagets formålsparagraf til folkeskolens formålsparagraf – fra et fokus på identitetsdannelse og læse- og udtryklyst, til et fokus på skolen som en garant for dannelse til borgere, der kan deltage som værdsatte sprogbrugere i uddannelsesystem, arbejdsliv og offentlighed. De to ting er selvfølgelig ikke adskilte, men der er forskel på, hvad der sættes som hovedargument for den undervisning, der foregår.

I bogens anden del gennemgås en lang række genrer, hvor fokus er tekstformål, struktur og sproglige træk. Her er tilgangen dejligt pragmatisk, især hvad angår fortællende genrer og lyrik, der beskrives ved hjælp af traditionelle literære stilfigurer. Det gør bogen bredt brugbar. I tredje del analyseres elevtekster efter begyndertrin, mellemtrin og ældste klasser, ligesom der er en lang række elevtekster, som læseren kan øve sig på. Det er rigtig godt. Det samme er det minileksikon, der afslutter *Genreskrivning i skolen* og ikke er *mini*, men temmelig omfattende.

Bogen er direkte inspireret af den australske genrepædagogik, som bygger på den funktionelle lingvistik i sit sproglige beskrivelsesredskab og syn på sproglig udvikling, samt på sociokulturel læringsteori. Mette Kirk Mailand refererer hyppigt til zonen for nærmeste udvikling, og på sin vis er hendes egen fremstilling et eksempel på dette, fordi hun ønsker at tage udgangspunkt i de sproglige termer, der bruges i Danmark, og undlade at præsentere de begreber, der bruges inden for den funktionelle lingvistik. Det kan være en pointe, hvis målgruppen er seminarierundervisere, men lærerstuderende i dag kommer stort set uden sikkerhed i de traditionelle begreber, og udtryk som adverbelle led eller præpositionsforbindelser er ikke mere indlysende end udtrykket omstændigheder.

Men det er ikke så afgørende. I forhold til verber præsenterer bogen delvist en betydningstilgang ved at tale om aktive verber og mentale verber, men ikke om relationelle og verbale processer. Det giver til gengæld nogle problemer i forhold til elevtekstanalyserne, hvor fx et fokus på de relationelle processer kunne have været centralt i forhold til de tekster, der ikke er fortællende. Nu omskrives lidt knudret og upræcist med betegnelser som "de ikke-aktive verber". I det hele taget forsvinder betydningstilgangen lidt i bogens sidste tredjedel, som ellers netop skulle eksemplificere den. Centralt i forhold til fortællende tekster er fortælleren, men den instans berøres ikke fra en sproglig vinkel. Det gælder generelt spørgsmålet om det interpersonelle. I bogens første del understreges forholdet mellem afsender og modtager som centralt, men hvordan kan det ses sprogligt? Hvordan kan læreren give respons på elevtekster med det fokus?



At give respons på elevtekster kræver viden om sproglig udvikling, men her er det også lidt karakteristisk for den sidste tredje del, at den sproglige udvikling næsten kun behandles som staveudvikling eller et spørgsmål om antal ledsætninger og ord i en periode. Her træder en formel grammatisk tilgang ind og bliver styrende, vel egentlig stik imod hensigterne. I stedet kunne det have været diskuteret, på hvilken måde eleverne kan udvikle deres sprog inden for fx informerende tekster. Eller

hvordan kunne en udvikling se ud inden for argumenterende tekster? Der er stor forskel på at sige "jeg tror, at han gør det, fordi..." til "en mulig grund kan være...". Det ville have været interessant også at se på sproglig udvikling fra den vinkel, og det kunne have givet nye redskaber til læreren som sproglig vejleder.

Mette Kirk Mailand er ikke desto mindre en skarp sproglig jagttager, og det udfolder hun især i forhold til

begyndertrinnet, her er betydningstilgang og engagement meget tydeligt, og det er spændende at læse. Derudover er det bare selv at gå i gang, der gives mange redskaber og gode elevtekster at øve sig på også for de andre trin. Samlet er Genreskrivning i skolen det bedste bud på en bog til læreruddannelsen lige nu. Den imødekommer på velskrevet vis et behov og er desuden fyldt med gode undervisningsideer, når fokus er elevers skrivning.

Anmeldelse

AF SUSAN MØLLER (AUDIOLOGOPÆD, KONSULENT I RÅD OM UNDERVISNING OG UDDANNELSE)

Elisabeth Damkjær og Lisbeth Mulvad: Læs, skriv og forstå – på og mellem linjerne. 205 sider. Dansk lærerforenings Forlag, 2007.

Elisabeth Damkjær og Lisbeth Mulvad: Læs, skriv og forstå – på og mellem linjerne. Lærervejledning. 55 sider. Dansk lærerforenings Forlag, 2007.

Hvordan motiverer man elever i erhvervsuddannelserne til at beskæftige sig med og interessere sig for danskfaget? Det spørgsmål læser jeg mellem linjerne i både elevbogen (teoribogen) og i lærervejledningen. Og enhver, der har gået rundt i værkstederne på en erhvervsskole eller spist frokost i kantinen sammen med eleverne, vil kunne bekræfte, at spørgsmålet er relevant. Mange af eleverne i erhvervsuddannelserne (EUD) har jo netop valgt en faglig uddannelse, fordi de har valgt en boglig uddannelse fra. Mange af dem fordi deres læse- og skrivefærdigheder ikke var tilstrækkelig gode i folkeskolen. Det er smedeværkstedet med svejseværktøjet og kranpladsen, der trækker i eleverne. Det er der, de kan motiveres til at gennemføre en erhvervsuddannelse. Men danskfaget indgår i uddannelserne, det er lovbestemt, og der er behov for gode undervisningsmaterialer til faget. Derfor er det vigtigt, når der udgives et nyt materiale til faget fra Dansk lærerforenings Forlag.

Med billedet af eleverne i smedeværkstedet på nethinden synes en elevbog på 205 sider at være noget af en mundfuld. Retfærdigvis skal det nævnes, at elevbogen er delt fifty-fifty i en teoretisk del og en del med teksteksempler og opgaver. De tre kapitler i den teoretiske del bærer overskrifterne *At læse på og mellem linjerne*, *At finde og bruge spor*, samt *Metoder til at læse og skrive*. Det sidste kapitel, som umiddelbart synes at have den overskrift, der kan være med til

at motivere eleverne for faget, er langt det mindst omfattende, og af de mange sider fylder afsnittet *At skrive selv* kun 5 sider. Det er altså ikke elevernes skrivefærdigheder, der er i fokus på trods af bogens titel: *Læs, skriv og forstå – på og mellem linjerne*.

Om indholdet er relevant for eleverne, afhænger selvfølgelig primært af den måde, stoffet bliver formidlet på af dansk læreren. Men umiddelbart er der langt fra de faglige tekster, som ligger på bordene i teoriundervisningen til chauffør- eller struktøruddannelsen, til eksemplerne i elevbogen. Det er ganske enkelt en helt anden verden. Også i tonen.

Elevbogen er visuelt lækker og teksten brudt af mange illustrationer og farvede blokke med fremhævet tekst og opgaver. Selvom det umiddelbare indtryk således er, at det er en meget tilgængelig tekst, eleverne har foran sig, så er brødteksten mange steder brudt så meget af støj fra farvede blokke, at det kan være svært at læse teksten i sammenhæng. Ja, faktisk er det på nogle sider svært at finde brødteksten. Opsætningen skyldes sikkert, at forfatterne er helt bevidste om, at målgruppen for elevbogen ikke er så læsestærk og derfor skal lokkes lidt med farver og billeder, men det samlede indtryk er forvirrende. Begreber som *tekstens spor* og *tomme pladser* er ikke mindre abstrakte, fordi farverne er glade.

De mange tekster og opgaver i anden del af elevbogen giver underviserne masser af materialer at arbejde videre med i målet mod, at eleverne både kan analysere og producere forskellige teksttyper. Teksterne er et bredt udpluk af reklamer, digte, noveller, billeder m.v. I stort set alle opgaver skal eleverne

finde spor, læse på og mellem linjerne, finde tomme pladser og argumentere. Opgaverne hænger således nøje sammen med teoridelen i elevbogen.

Der er virkelig materiale til mange timers arbejde. Mon ikke det virker lidt overvældende på eleverne? Måske kunne man i stedet have udvalgt enkelte af teksterne og opgaverne og så lagt resten på den hjemmeside, www.dansklf.dk/mellemlinjerne, som underviseren i forvejen kan hente endnu flere tekster og opgaver på.

Der er ikke lagt op til, at eleverne skal skrive eller gøre notater i elevbogen. Elevbogen synes således ikke at være tænkt som en personlig arbejdsbog for eleverne, men synes mere at være tænkt brugt som et klassesæt. Så når forfatterne skriver, at eleverne gennem arbejdet med bogen bliver i stand til både at analysere og producere tekster, skal ordene *arbejdet med bogen* nok ikke tages bogstaveligt. Jeg mangler i det hele taget en brugsanvisning i, hvordan bogen er tænkt anvendt.

Den tilhørende vejledning til underviserne, *Læs, skriv og forstå – på og mellem linjerne. Lærervejledning*, er nemlig ikke så meget en brugsanvisning til elevbogen, men i højere grad en lære(r) bog, som giver underviseren faglig baggrund for at forstå, hvorfor indholdet i elevbogen er vigtigt. Fx gengives udpluk af Undervisningsministeriets bekendtgørelse for grundfaget dansk, som er grundlaget for, at bøgerne er skrevet og udgivet. Lærervejledningen rummer også mange interessante overvejelser om udfordringer ved at undervise netop elever i en erhvervsuddannelse. Faktisk fik jeg vældig meget lyst til at vide, hvem de to forfattere er, men hverken i elevbogen eller i lærervejledningen er der oplysninger eller fotos af forfat-

terne. Jeg synes nemlig, der er meget mere mellem linjerne, end man lige skulle tro. Måske en skuffelse over, at danskfagets rolle i erhvervsuddannelserne er blevet mindre?

Læs, skriv og forstå – på og mellem linjerne er udviklet til brug i danskundervisningen på erhvervsuddannelserne, men vil sandsynligvis også kunne anvendes i danskundervisningen i grundskolens ældste klasser.

Alt i alt et flot materiale, der tydeligvis er lagt meget arbejde i, men som måske vil lidt for meget på én gang. Jeg er i hvert fald i tvivl om, i hvilket omfang de bogligt trætte elever i erhvervsuddannelserne vil fange interessen for danskfagets værktøjer igennem materialet.



Anmeldelse

AF KIRSTEN FRIIS (MA OG LÆRER, PÆDAGOGISK KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING)

Carsten Elbro: Læsevanskeligheder. Gyldendal, 2007. 325 sider.

Hvad er læsevanskeligheder, og hvornår opleves de? Carsten Elbro definerer læsevanskeligheder ud fra et funktionelt, sociologisk perspektiv, og dermed opstår læsevanskeligheder, når læseren oplever, at der er et misforhold mellem færdigheder, forventninger og krav. Læsevanskeligheder kan opstå og opleves gennem hele livet, konstant eller periodevist, alt efter hvilken funktion læsning spiller i livet.

Ud fra dette perspektiv giver en bogen en forskningsbaseret oversigt over læse- og skrivevanskeligheder, årsager til disse og forslag til pædagogisk udredning og indsats. Bogen fokuserer på de store vanskeligheder, som generer mindre gode læsere. Hovedvægten ligger på ordblindhed, men Elbro behandler også vanskeligheder med sprogforståelse i læsning og sammensatte sproglige vanskeligheder samt de skriftsproglige vanskeligheder, der ofte følger med inden for stavning og skriftlig fremstilling. Læsevanskeligheder knyttet til dansk som andet sprog behandles især i forbindelse med sammensatte sproglige vanskeligheder. Bogen adskiller sig fra andre bøger ved at handle om de specifikke vanskeligheder, som det danske sprog kan give.

Det er ikke nødvendigt at have kendskab til læsning, læseteori eller læseundervisning for at få udbytte af bogen, men det vil være betydelig lettere at få det fulde udbytte af denne bog, hvis læseren allerede har viden om det skrevne sprogs indretning og tilegnelse. Henvísninger undervejs fortæller, hvor der kan søges en sådan viden. Det er oftest i Elbros bog *Læsning og læseundervisning*¹. Ved de enkelte kapitler gøres desuden opmærksom på, om kapitlet er let eller svært at læse og forstå, hvis man ikke kender

til teori om læsning og skriftsprog i forvejen.

Til bogen er der knyttet en hjemmeside, hvor der kan hentes sprog- og læsetests. Litteraturlisten er desuden fyldig, og der refereres til den, så det er muligt at finde lige netop de kilder, den enkelte læser får lyst til at undersøge nærmere.

Målgruppen er meget bred og rækker fra den interesserede uden forudsætninger til eksperten og på tværs af uddannelsessystemet fra småbørnsområdet, over grunduddannelse og ungdomsuddannelser til voksenundervisning.

"Læsebriller"

Elbro pointerer, at bogen ikke bygger på nogen teoretisk beskrivelse af læseprocessen, og at bogen giver en forskningsbaseret forståelse af læsevanskeligheder. Elbro ønsker at kvalificere den danske læsedebat og forsøger at gøre dette på tværs af forskellige læseopfattelser. En meget fin hensigt. Som forsker eller pædagog har man dog et videnskabsteoretisk ståsted, som styrer synspunkter, vurderinger og pædagogiske forslag. Elbros videnskabs-teoretiske ståsted udspringer af det psyko-medicinske paradigme, og bogen giver en grundig forståelse for læsevanskeligheder inden for dette paradigme.

Der har manglet litteratur, som lærer læseren at forstå og anvende skriftsprogets principper. På mange skoler anvendes Elbros lister til afdækning af læsevanskeligheder. Nogle lærere har lært at bruge listerne på kurser, mens andre har fået dem anbefalet og er selv lærte. Det er bl.a. derfor rart at kunne læse den teoretiske indføring hertil. Elbro forklarer teorien i et enkelt sprog, så alle interesserede kan forstå budskabet. Han stiller desuden små øvelser, så læseren kan tænke teorien igennem undervejs. Der er facitliste bagest i bogen, så hvis det kniber med tiden og lysten til øvelserne, så læs svaret, hvor Elbro uddyber eller kommer med ny viden.

Det er ikke overraskende, at Elbro efterlyser velbegrundede diagnoser for læsevanskeligheder, og han henvender sig således også til skolepsykologer, talepædagoger og læsekonsulenter ansat ved kommunernes pædagogisk psykologiske rådgivningskontorer. *Læsevanskeligheder forsvinder ikke ved, at man ikke vil benævne dem* (s. 103). Man skal ikke være bekymret for at *stemple eller stigmatisere eleven (...)* *Elevens reaktion på en betegnelse er ganske afhængig af den forklaring og vejledning, som man som fagperson kan give* (s. 104). Elbros budskab er ganske klart, og han anbefaler konkrete redskaber til såvel børne- som voksenområdet.



Cases

Undervejs i bogen knyttes teori og praksis. Fra starten møder læseren fire unge med forskellige typer af læsevanskeligheder, og deres forhistorie præsenteres. I de efterfølgende kapitler viser Elbro, hvordan deres læsevanskeligheder kan forstås og afdækkes. Dejligt med denne kobling, som møder læseren fra starten. Jeg bliver dog lidt forvirret, da jeg første gang møder Asger, som jeg ikke tidligere har hilst på, men jeg lærer ham rigtig godt at kende undervejs i min læsning, da han næsten er en gennemgående person.

Gennem casene ses, hvordan læsevanskeligheder kan være til stede fra den tidlige barndom eller komme senere og måske først i folkeskolens ældste klasser. Dette tilgodeser fint alle de faggrupper, som er tilknyttet småbørn og skoleelever, men ikke undervisere ved ungdomsuddannelserne og voksenuddannelserne, som også hører til målgruppen. Der savnes derfor mindst en case relateret til disse grupper, for at læsevanskeligheder er afdækket fra *undfangelse til alderdom* (s.8) og på tværs af uddannelsessystemet.

Ved at studere de mange (skrift-) sproglige udredninger, der er knyttet til casene, kan læseren lære sig at bruge læseteorien i praksis. Det ser så enkelt ud, men af erfaring ved jeg, at det ikke er helt ligetil, så det vil være oplagt at diskutere eksemplerne – og egne udredninger og tolkninger – med andre og evt. vejledt af læsevejleder eller læsekonsulent, hvis det er helt ny viden.

Det, der virker

Tre kapitler kommer med mange, gode og nye ideer til, hvordan læsevanskeligheder kan foregribes og forebygges, og på hvordan en egentlig specialpædagogisk indsats kan støtte eleven i læsevanskeligheder. Elbros videnskabs-teoretiske ståsted peger på evidens-baseret undervisning, og han præsenterer mange gode forslag til indsatser, som virker, og som er økonomisk mulige og ansvarlige.

Jeg savner dog en mere inspirerende tilgang til pædagogisk praksis! Det kræver stor kreativitet hos praktikerne



ikke at forfalde til traditionel klasseundervisning med udskillende specialundervisning. Bekendtgørelse og vejledning for specialpædagogisk indsats i folkeskolen² gælder, så det dur ikke at kopiere de pædagogiske forslag uden videre. Elbros evidensbaserede idéer kan sagtens tænkes ind i en inkluderende undervisning. Jeg vover denne kritik, selv om Elbro klart udtrykker: *Og så er det på tide, at man sænker blikket fra de almenpædagogiske højder og respekterer virkeligheden* (s. 197). Der er da heller ikke mange litteraturhenvisninger til pædagogik og didaktik, og Elbros anbefaling af *direkte instruktion* (s. 197f) ledsages ikke af henvisninger til forskere bag stilladserings- og mesterlærebeget³.

De mange evidensbaserede forslag til pædagogisk indsats gennemgås enkeltvist og klart, så de er lige til at plukke af til egen praksis alt efter elevens behov. Mange forslag er desuden oplagte at tænke ind i undervisningen mere generelt, så de kan komme alle elever til gode.

En klar, savnet og måske provokerende bog

Alt i alt er det en interessant og lærerig bog, som kan læses flere gange og bruges som opslagsbog af en bred målgruppe. Elbro udtrykker sig dejligt

klart, og læseren bliver aldrig i tvivl om hans hensigt og holdning. Læsevanskeligheder er en bog, som kommer bredt og forskningsforankret rundt om sit emne.

Det er nødvendigt at huske Elbros videnskabs-teoretiske ståsted under læsningen, og i så fald åbner bogen for en grundig forståelse af læsevanskeligheder inden for dette paradigme. Læsevanskeligheder kan bestemt forstås på denne måde, men andre forskningsparadigmer kan åbne for andre forståelser uden, at det er kvaksalveri. Ud fra et antropologisk paradigme udelukker de forskellige paradigmer ikke hinanden. Måske er *læsekrykker* (s. 210) i form af it-rygsæk en god kombination sammen med undervisning i strategier for at udnytte skriftsprogets principper? Vær enig, eller bliv provokeret. Lige meget hvad er det en bog, som vækker til eftertanke, og som har været savnet.

Noter

1 Elbro, Carsten (2006) *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal. 2. udgave

2 *Bekendtgørelse nr. 1373* af 15. december 2005 om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.

Vejledning til Bekendtgørelse nr. 1373 af 15. december 2005 om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Offentliggjort d. 24. januar 2008.

3 Om stilladserings- og mesterlærebeget henvises til fx:

Dreyfus, H. & S. (2002): "Mesterlære og eksperter læring", i K. Nielsen & S. Kvale (red.) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. (2002) "Læring, mesterlære, social praksis", i J. Lave & E. Wenger, E. (2003) *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.



**TIDSSKRIFTET
VIDEN OM LÆNING**

Nationalt Videncenter for Læsning
Ejbyvej 35
2740 Skovlunde
Tlf: 44516197
Email: info@videnomlaesning.dk