

Kandidat uddannelsen i Didaktik mshp Dansk

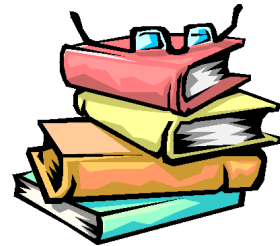
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Århus Universitet

Læsning eller literacy?

En analyse af læsesyn i et kritisk literacy- og dannelseperspektiv.

Reading Skills or Literacy?

An Analysis of Different Approaches to Literacy in an Educational and Critical Literacy Perspective.



Henriette Lund, årskortnr. 20055503

August 2012

Vejleder: Gitte Ingerslev

Skriftligt speciale med mundtligt forsvar. Omfangskrav min. 60 – max. 80 sider.

Dette speciales omfang (inkl. mellemrum, noter og abstract, men excl. forside, indholdsfortegnelse og litteraturliste.): **76 sider** og **180.551 anslag**

Omfang inkl. forside, indholdsfortegnelse og litteraturliste: 84 sider og 188.098 anslag.

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	2
Indledning og problemformulering	4
Specialets opbygning	6
Dannelse og kompetence	7
Almendannelse	9
Kompetence.....	12
Læsesynet og dannelsen - før og nu	16
1900-1960 Åndsdannelsen	16
Den blå Betænkning – den funktionelle dannelse	18
Dansk 76 – den politiske og sociale dannelse	18
Dansk 84 – den kulturelle dannelse.....	19
Dansk 95 – identitet og globalisering.....	20
Det 21. århundrede – nye tider, viden og kommunikation.....	21
Hvad er læsning?	22
Kognitive teorier	24
Den ‘enkle’ læseformel	24
<i>Afkodningen</i>	25
<i>Sprogforståelsen</i>	25
<i>Kritik af den kognitive tilgang</i>	28
Funktionel læsefærdighed	30
<i>Kritik af den funktionelle tilgang</i>	32
Sociokulturelle perspektiver	33
Kommunikation og sprogets magtfaktor	33
Den ‘brede’ læseformel	35
The Four Resources Model – en literacytilgang	38
Literacy - læsning som social praksis	39
Kontekstualiseret sprog.....	40
Sprogbrug som økologi og identitet	41
Læsning og sprogsyn	43
Læsesyn og metodik.....	46
Literacy i et dannelseperspektiv	48
Literacy i et kompetenceperspektiv	51
Kritisk literacy i pædagogisk praksis	51
Literacy til udligning af social ulighed.....	52
Forskellen på læsning og literacy i praksis	53
Analyseredskab til vurdering af læsebegreber	55
Elementer til vurdering af læsesyn og dannelsessigte	56
Almendannelsen og den pædagogiske rammesætning.....	57
Læsningens dimensioner	61
Didaktisk reflektions- og analysemodel	63
Analyse	64
Fælles Mål 2009.....	64

Læsning i fagene – faglig læsning	69
Konklusion og perspektivering.....	72
Abstract in English	78

Indledning og problemformulering

Udgangspunktet for dette speciale var egentlig en undren over den manglende kritiske dimension i fagformålene for danskfagets kerneområder sprog, kommunikation og medier i folkeskolen. Først i gymnasiet introduceres den kritisk-analytiske tilgang reelt.

I andre lande er den kritiske dimension en integreret del af læseundervisningspraksis allerede fra de yngre klasser, fordi det betragtes som en del af socialiseringen ind i og uddannelse i kommunikativ praksis og dermed anses som en nødvendig og grundlæggende færdighed i et moderne informationsfund med en massiv og konstant mediepåvirkning.

Læseundervisningen - dens indhold, mål og metoder - har ellers fyldt meget i den danske uddannelsesdiskurs de sidste år.

Siden den første PISA undersøgelse i 2000, der viste, at danske folkeskoleelever klarer sig dårligere end de lande, vi normalt sammenligner os med, har læsning fået øget opmærksomhed fra både medier og politisk hold, og i faglig henseende har det bevirket både nye indsatser og styrkede tiltag. Faglig læsning, læsevejledere, læsestrategier, fokus på læseforståelse, bevidsthed om læsesyn og læsebegreb er tiltag og begreber i den faglige diskurs, der omgiver folkeskolens fagformål og undervisningspraksis. Læsning - og skrivning - som vejen til viden og erkendelse og nødvendigheden af at mestre de fire kulturkompetencer (læse, skrive, lytte, tale) har været og er fortsat højt prioriteret fra politisk hold.

Seneste PISA undersøgelse (PISA 2009) viste desværre ingen forbedring af læsefærdighederne hos danske folkeskoleelever - og problemets omfang ses klart med det fortsat store antal elever (knap 16%), der faktisk forlader folkeskolen efter 9. klasse uden tilstrækkelige funktionelle læsefærdigheder. Undersøgelsen viste, at danske elever har problemer med at sammenkæde, fortolke og vurdere information (PISA 2009, s. 8) - og dette kunne tyde på, at der mangler en kritisk dimension og sammenhængsforståelse i undervisningen. Resultatet efterlader os i hvert fald med en reel pædagogisk udfordring og dannelsesmæssig bekymring.

Hvor man tidligere talte om kundskaber og færdigheder i uddannelsesdiskursen, taler man nu oftest om kompetence. Og med kompetencebegrebet taler man om dannelse og kvalifikationer i et andet perspektiv end tidligere. Kompetence er ikke en modsætning til dannelse, men kan ses som et redskab til at konkretisere og operationalisere begrebet om dannelse (Bundsgaard 2009, s. 9). Dannelsesbegrebet bruges ganske vist ikke eksplicit i formålsparagraffen

(retsinformation.dk), men jeg ser det som et dannesideal, når det i formålet hedder, at skolen skal bidrage til elevernes alsidige udvikling, kundskaber, færdigheder, kvaliteter og kompetencer. Med en kompetencediskurs kan man fokusere på en helhed af viden, færdigheder og metoder indenfor fagene, der tilsammen er målet for undervisningen og kompetenceudviklingen hos eleverne.

At tale om begrebet som 'læsekompetence' er i det perspektiv derfor meningsfuldt og relevant, da ordvalget alene signalerer en ny og bred forståelse af læsning. Og hvis 'kompetence' forstås som dannelse i aktion (Uvm, 2003) – indeholder 'læsekompetence' således også mere end elementerne 'afkodning x sprogforståelse', der karakteriserer den traditionelle forståelse af læsning. Således rummer læsning flere dimensioner i forhold til den personlige dannelse.

Der findes flere forståelser af læsning. Læsning som begreb vil således være genstanden for dette speciale, i hvilket jeg vil analysere, hvilken forståelse af læsning – hvilket læsesyn - der ligger til grund for Folkeskolens fagformål. Ligeledes vil jeg se på hvilken betydning en literacytilgang eller en kompetenceforståelse af læsning indeholdende en kritisk dimension vil have. Konsekvensen af de forskellige forståelser af læsning vil jeg vurdere i forhold til teorier om kompetence og dannelse og vores overordnede formål om at opdrage til selvstændighed, deltagelse og demokrati.

Analysen skal følgelig ses i et dannelses- og kritisk literacyperspektiv.

Min problemformulering hedder således:

- ***Med hvilket læsesyn som udgangspunkt sikrer vi, at alle elever lærer tilstrækkeligt til at kunne deltage ligeværdigt og fuldt ud i arbejdslivet, samfundet, demokratiet?***

Til belysning heraf vil jeg undersøge:

- ***Hvad er læsning***
- ***Hvilket læsesyn ligger til grund for Fælles Mål 2009***
- ***Hvilken betydning har det aktuelle læsesyn for opfyldelsen af det i formålparagraffen udtrykte dannesideal***

Specialets opbygning

Som det fremgår af problemformuleringen vil dette speciale bevæge sig ind på to store teoretiske områder: *læsning* og *dannelse*. Da begge områder er teoretisk omfattende, vil jeg præsentere og uddybe mine teorivalg først i et dannelsesteoretisk og herefter i et læseteoretisk afsnit.

Mit videnskabsteoretiske udgangspunkt tager jeg i kritisk konstruktiv dannelsesteori med henblik på at nå ind til en forståelse af dimensionerne af den demokratiske dannelse, der tilsigtes i Folkeskolens formålsparagraf (retsinformation.dk) for herefter at sammenholde den forståelse med den læseteoretiske tilgang, som Fælles Mål (2009) og i forlængelse heraf og Læsning i Fagene (2011) udtrykker. Sidstnævnte inddrager jeg, fordi faglig læsning er et fokusområde for Undervisningsministeriet og indebærer nogle teoretiske tilgange og anbefalinger i forhold til læsning i fagene, som ganske vist ikke er bindende, men udtrykker et læsesyn. I begge afsnit vil jeg kort inddrage læringsteoretiske aspekter, hvor det understøtter eller har relevans for det dannelsesmæssige eller læseteoretiske, men dette forbliver af pladshensyn sekundært.

Mit sigte med denne opgave er at afklare, hvordan vi lærer eleverne at læse i folkeskolen idag og hvilken betydning, det har i forhold til den demokratiske dannelse, der i formålsparagraffen klart er formuleret og i skolerne tilstræbes i det daglige.

Min tese er, at læsning og dannelse hænger sammen på en måde, der ikke gør det ligegyldigt, hvordan man forstår 'læsning'. Den videnskabsteoretiske tilgang, man har til læsning, har en afgørende indflydelse på både type og grad af dannelse, eleverne opnår. Historisk set har dannelse haft mange former, forståelser og definitioner: åndelig dannelse, kulturel dannelse, social dannelse etc. - og dannelse vil altid være et politisk anliggende, fordi det handler om, hvad man fra politisk hold ønsker at danne til. Derfor er det nødvendigt at se på, hvad det er for en dannelse vi ønsker - og i vores aktuelle forståelse af læsning faktisk opnår.

Indledningsvist vil jeg derfor kort redegøre for, hvordan vi historisk set har betragtet læsning sammenholdt med udviklingen af vores dannelsesideal gennem tiderne. Derpå vil jeg redegøre for formålsparagraffens dannelsesteoretiske grundlag og sammenholde det med det læsesyn, der fremgår af de ministerielle udgivelser og som reflekterer den måde, vi tilstræber og praktiserer læseundervisning i dag.

I fortsættelse heraf vil jeg udarbejde et didaktisk refleksions- og analyseskema,

som jeg vil bruge som analyseredskab til vurdering af den tilgang til læsning – eller rettere - det læsesyn¹, der udtrykkes i Fælles Mål (2009) og Læsning i Fagene (2011). Min hensigt med denne model er, at den skal kunne bruges til vurdering af de dimensioner af læsningen, et givet læsesyn indeholder - og hvordan dette influerer på de dannelsesmæssige aspekter. Således er det også min overvejelse med skemaet, at det skal kunne have en funktion i almindelig dagligdags undervisningsplanlægning som et generelt didaktisk styreredskab for den enkelte lærer på både kort og lang sigt. Min tanke er, at man i sin læseundervisning vil kunne skabe overblik over den pædagogiske rammesætning og vurdere undervisningens dannelsesmæssige begrundelse – og på den måde sikre mening med undervisningen i et større perspektiv.

Mit videnskabsteroretiske perspektiv på læseundervisning er sociokulturelt, hvorfor jeg tager udgangspunkt i et bredt læsesyn, i en afklaring af læsningens dimensioner, og min metode til opbygning af en didaktisk refleksionsmodel som analyseredskab vil være fænomenologisk. Derfor er mit udgangspunkt, at jeg forstår verden i helheder og fænomener i deres kontekst og i relation til hinanden – og således også læsning.

Mit ærinde er her, at jeg vil forsøge at etablere et solidt grundlag for en forståelse af de fænomener, jeg retter mig imod og inddrager i analysen – og perspektivet bliver således mit som erkendende subjekt. Undersøgelse og udvælgelse af kriterier sker således også i det lys, hvori jeg ser dem og med den form for intentionalitet som jeg, som subjekt, benytter mig af (Zahavi, 2007, s.137).

Dannelse og kompetence

Nutidens begreber om dannelse har rod i nyhumanismen og filosofen Immanuel Kants dannelsesideal fra 1700-tallet. Den tyske dannelsesteoretiker Wolfgang Klafki formulerer i overensstemmelse med disse klassiske teorier om dannelse, at “dannelse og opdragelse har til opgave at hjælpe det umyndige menneske til myndighed” (Jank og Meyer, s. 169).

Dannelse som begreb er kompliceret, fordi det til alle tider har været et værdi- og normsættende begreb og derfor altid har været genstand for diskussion og politisk stillingtagen. Og stadig møder man divergerende forståelser af begrebet: nogle sidestiller det med det at have en uddannelse, andre at det omfatter noget

¹ Jeg bruger begrebet læsesyn i den forståelse, at det udtrykker et valg af læsebegreb, dvs. et valg af en måde og teori, som man anskuer læsning på.

finkulturelt og borgerligt (i modsætning til noget mindre fint og unuanceret), andre igen at det er forbundet med gode manerer.

Den måde, vi tænker uddannelse, er et udtryk for de bagvedliggende dannelsesforestillinger, vi har i forhold til den ideale dannelse. Vores dannesideal er et billede af den viden og de kvaliteter, vi som borgere bør stræbe efter at tilegne os - og fostre hos vores børn - med uddannelse, læring og erfaring.

Klafki skelner mellem formal og material dannelse, som henholdsvis det subjektive, den personlige udvikling på den ene side og indholdet med kundskaber på den anden. Når forståelse, realisering og inddragelse af læring og viden sker - i krydsfeltet mellem den formale og materiale dannelse - kalder han det kategorial dannelse.

Kategorial dannelse er at tilegne sig kategorier, hvorigennem man kan forstå det samfund og den kultur, man lever i. Klafki taler i den forbindelse om den dobbelte åbning, der betyder "at barnet åbner sig for verden og verden åbner sig for barnet" (Klafki, 2005, s. 17). Det vigtigste middel til opnåelse af kategorial dannelse er sproget. Sprog er vejen til viden og erkendelse - og med sprog følger i undervisningsøjemed også læsning som potentiale for kategorial dannelse. Derfor har måden, hvorpå vi forstår sprog og læsning, afgørende betydning for, hvordan vi rent metodisk går til værks for at opnå kategorial dannelse. Denne dimension vender jeg tilbage til i afsnittet om sprog- og læsesyn.

Den viden og de kvaliteter vi ønsker at danne til - bliver substansen af undervisningens indhold og tilrettelæggelse - og afspejler, hvad vi mener har værdi i forhold til dannelsen. Og her står læsning helt centralt. Læsning har altid været forbundet med det at være dannet - og den tekniske færdighed afspejler en mulighed for videnstilegnelse og uddannelse. Idag opfatter vi almindeligvis læsning som en helt grundlæggende en del af almindelsen - noget alle skal kunne for at klare sig i det moderne samfund.

Læsning i et moderne informationsamfund er en forudsætning for videnstilegnelse, vidensdeling og samfundsdeltagelse. (Egelund, PISA s. 8)

Dette afspejler et dannesideal med en uddannelsesmæssig, en demokratisk og en deltagende dimension - der omfatter dannelse til at kunne træde i karakter og tage ansvar. Folkeskolen er den institution i vores samfund, som skal rumme almindelsen for alle - og med udgangspunkt i Klafkis bestemmelser om

almendannelse vil jeg i det følgende redegøre for, hvad almindannelse er og indebærer i forhold til læseundervisning.

Almindannelse

Klafki har i sin social-konstruktivistiske dannelsesteori formuleret tre forhold, der overordnet set omfatter almindannelsen (Klafki, 2005, s. 69-70):

- I betydningen for alle – det vil sige noget, der er udbredt i hele befolkningen, men ideelt gælder universelt og indbefatter alle i verden.
- tilegnelse af de fællesmenneskeligt vedkommende problemstillinger i den historiserede samtid og i den fremtid, der tegner sig(...). Dvs en for os alle almindeligt gældende og fælles dannelse.
- dannelse indenfor alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner dvs. alsidig dannelse, der rummer udvikling af alle sider af et menneske (fysisk, kognitivt, følelsesmæssigt, socialt, æstetisk, osv)

Derudover tilføjer han yderligere to bestemmelser af det almene: en kulturel dannelse, som evnen til at forstå sig selv, som født ind i en kultur med værdier og normer, samt politisk dannelse forstået som evnen til at deltage aktivt i fællesskaber og det demokratiske samfund som helhed.

Sammenholdes disse elementer af almindannelsen fører det til en bestemmelse af demokratisk dannelse – og det er med sigtet "at lære at læse for at lære at deltage", at jeg ser læseundervisningen må finde sted.

Almindannelse betyder derfor, at undervisningen indebærer træning af helt basale kundskaber og instrumentelle færdigheder som læsning og skrivning, regnefærdigheder og kommunikative evner m.m. for alle.

Undervisningen må dog foregå i meningsfuld sammenhæng, sådan at det giver mening for eleven at beskæftige sig med det. Klafki understreger betydningen af, at eleverne kan se meningen med undervisningen - at de kan forstå, at de kan opnå noget med det, der undervises i. Hermed bliver undervisning og læring udbytterig, indenfor rammerne af den almindannelse, der nødvendigvis må indeholde de mere tekniske, basale færdigheder, kundskaber og dyder for overhovedet at kunne finde sted. De basale tekniske færdigheder – kulturteknikkerne læse, skrive, lytte og tale - bliver derfor en del af midlet og sekundære dyder, men ikke målet i sig selv.

Når almindannelse altid indbefatter undervisning i helt elementære færdigheder som læsning og skrivning i betydeligt omfang – og disse kundskaber, evner og færdigheder må indgå "i en læringsammenhæng med emancipatoriske

målsætninger, indhold og evner, på en sådan måde, at de lærende kan indse, at de udgør instrumentel nødvendighed..." (ibid s. 94), sætter det krav til både indhold og metode i undervisningen. Det skal helt enkelt give mening for eleven.

Klafki foreslår beskæftigelse med tidstypiske nøgleproblemer (som fred, miljø, ulighed m.m.) som eksemplarisk undervisning, og pointerer, at dette vil virke fremmende på elevernes mulighed for at tilegne til fire grundlæggende holdninger og evner, som rækker udover nøgleproblemernes område (ibid s. 80). Disse omhandler beredvillighed og evne til:

- Kritik – herunder selvkritik
- Argumentation
- Empati
- Sammenhængstænkning

I forhold til læsning finder jeg disse evner særligt relevante og meget praksisnære - og her må jeg trække en streg til status på læsning hos de danske unge iht. PISA 2009². For konklusionen var, at danske unge har relativt svært ved at "sammenlæde/fortolke og reflektere over/vurdere informationer" (PISA 2009, s. 8) – hvilket netop omhandler fire ovennævnte evner. I det lys kunne det tyde på, at den meningsmæssige dimension af læseundervisningen muligvis ikke er tilstede i tilstrækkelig grad. Det tyder ihvertfald på, at eleverne læser uden engagement, motivation og formål.

Klafki definerer endvidere almindelse som en sammenhæng mellem tre grundlæggende evner, som man automatisk arbejder sig frem til og personligt tager ansvar for (Klafki, 2005, s. 68). Selvbestemmelse, forstået som det enkelte menneskes evne til selv at bestemme levevilkår, medmenneskelige, erhvervmæssige, etiske og religiøse meninger.

- Medbestemmelse, forstået ethvert menneskes krav på deltagelse i fælles kultur, samfundsmæssige og politiske forhold.

² Når jeg her inddrager PISA undersøgelserne, men iøvrigt ikke forholder mig til den kritik, der ellers er forbundet med undersøgelsens måleparametre og konklusioner, er det et bevidst valg. Min inddragelse af PISA er ikke en ukritisk tilgang til undersøgelsens metoder og konklusioner, men inddrages udelukkende med henblik på at belyse forskellige elementer af læsekompetence og vægtningen af disse i de læsesyn, som jeg inddrager i min analyse og sammenligning.

- Solidaritetsevne - forstås som hensyntagen til dem, der ikke har samme muligheder for selvbestemmelse og medbestemmelse som én selv.

Disse evner vil jeg kategorisere som politiske, demokratiske kompetencer. Klafki understreger, at al undervisningsplanlægning må ske med elevernes bevidsthed om *meningen* med undervisningens almene mål: at yde hjælp til at udvikle disse evner (ibid s. 286):

Pædagog og didaktiker Karsten Schnack betoner også betydningen af meningsfuld undervisning, der beskæftiger sig med indhold, som kan kvalificere eleverne til den verden, de udfordringer og de problemer, der møder dem udenfor skolen. Her pointerer han også opbygning af *relevante forståelsesformer og erfaringer med at udforske og engagere sig* i væsentlige samfundsmæssige problemstillinger (Schnack, 2005 s. 29). At udvikle den "sunde fornuft" og handlekompetence er at udvikle selvstændige, politisk bevidste og demokratiske samfundsborgere.

I loven om folkeskolen udtrykkes i formålsparagraffen et demokratisk dannelseideal helt på linje med Klafkis bestemmelser om almindelig dannelse med henblik på at kunne bidrage til samfundets udvikling og leve meningsfuldt (mine understregninger peger på de mest fremtrædende):

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

(Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen)

Schnack definerer dannelseidealet som demokratisk handlekompetence – et perspektiv på dannelse, hvor dannelse og demokrati tænkes tæt sammen (Schnack, 2005 s. 17). Schnack beskriver demokrati som "deltagelse" – og opdragelse til demokrati er derfor ensbetydende med opdragelse til deltagelse.

"Demokrati er nok en styreform, men den forudsætter jo deltagere –

handlekompetente deltagere – der har tillid til egne muligheder og er villige til at tage stilling og handle – på en ansvarlig og kompetent måde. Demokrati uden almen dannelse er blot en tom skal, en procedure eller styreform, der næppe ville kunne overleve ret længe” (Schnack, 2003).

Schnack understreger, at det er givende at opfatte dannelse som et uddannelsesperspektiv, hvor de didaktiske overvejelser og beslutninger får en særlig mening – med henblik på at udvikle demokratisk dannelse og politisk dannelse. Almendannelsen handler om at kvalificere den sunde fornuft med udvikling af en rationel, kritisk grundindstilling for at blive klogere og kunne træffe handlingsvalg (ibid, s. 22) – dette udmønter sig i handlekompetence.

Dannelse til selvstændige, deltagende og handlekompetente borgere forudsætter en didaktik, der fastholder dette fokus og formår at rammesætte det, så det bedst muligt afspejler den virkelighed, der gør sig gældende udenfor skolen.

Det er i lyset af almindannelsens grundlæggende holdninger og evner jeg mener, at læseundervisningen må tage sit udgangspunkt for at leve op til folkeskolens overordnede formål. Her gælder, at kritisk sans, argumentation, empati og sammenhængstænkning udvikles, idet det er grundlaget for demokratisk, politisk dannelse. Dette opnås kun ved beskæftigelse med meningsfuld tekst og forståelse for formålet og derfor må alle disse dimensioner medtænkes i al undervisning.

Kompetence

Det er helt i tråd med Klafkis tanker om dannelsens holdninger og evner og Schnacks definition af handlekompetence, når Ph.d. Jeppe Bundsgaard, i en kompetencetilgang til danskfaget (Kompetencer i dansk, 2009), definerer tre nødvendige holdningsmæssige elementer af den kommunikationskritiske kompetence, som han betragter som en dimension af demokratisk dannelse (Bundsgaard s. 70):

- Selvstændighed – som tro på egne evner og skepsis overfor autoriteter
- Mistænksomhed – som skepsis overfor bagvedliggende motiver, hensigter og anførte forudsætninger
- Demokratisk sindelag – som ønske og vilje til deltagelse og kompromis.

Med kompetencetænkningen, som de sidste 10-15 år har fået stor betydning i uddannelsesdiskursen, kan man sige, at med begrebet kan man håndgribelig gøre det dannelsesmæssige aspekt - altså formulere, hvordan man som menneske

ideelt skal agere i og håndtere situationer. Kompetence er at vide, hvordan man kan bruge sin viden og sine færdigheder på en hensigtsmæssig måde – og med kompetencebegrebet bygges bro mellem færdighederne og kundskaberne på den ene side - og dannelsen på den anden.

At der er sammenhæng mellem almindelse og kompetence – og at kompetencebegrebet kan supplere begrebet om almindelse er også den forståelse, i hvilken Bundsgaard et al. tager afsæt i deres opgør med den traditionelle måde at tænke danskfag, formål og dannelse på i deres kompetencetænkning (Kompetencer i Dansk 2009). Med kompetencevinklen vender de perspektivet om og tager udgangspunkt i elevernes fremtid og ikke fagets fortid. De argumenterer for at anskue danskfaget – og øvrige fag - i det senmoderne samfund ud fra spørgsmålet om undervisningen bidrager til elevernes udvikling som borgere og mennesker - og hvordan fagene kan bidrage til denne udvikling.

I denne sammenhæng er mit fokus på Bundsgaards definition af de tre ovenfor nævnte holdningsmæssige aspekter af kommunikationskritisk kompetence, som en nødvendig dimension af almindelsen. Almindelsen handler om at kunne se sammenhængen, undre sig og derfor se nærmere på tingene - også i børnehøjde – for det bliver til politisk handlekompetence, selvbestemmelse og medbestemmelse og fordrer netop et kritisk filter for overhovedet at kunne finde sted. Hvis ikke, forbliver man blot passiv og medfølgende.

Kompetencetænkningen fik for alvor fodfæste i Danmark med udsendelsen af Det Nationale Kompetenceregnskab (Uvm, 2005), der blev udarbejdet i fortsættelse af OECD's udarbejdelse af "Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society" i 1998-2003. Formålet med kompetenceregnskabet var, på basis af en tilstandsrapport over danskernes kompetencer, at udvikle et uddannelsessystem i verdensklasse med henblik på udfoldelse både vellykket udfoldelse i privat- og erhvervslivet. Udgangspunktet var en erkendelse af, at viden og færdigheder alene er utilstrækkelige – og at det også handler om kompetencer i forhold til "samarbejde, lære tænke, og udvikle nyt, kommunikere effektivt, handle selvstændigt, gøre demokratiske holdninger gældende osv." (Uvm, 2005).

Her nævnes i forhold til literacy-kompetence (som defineret af PISA undersøgelserne), at dette er afgørende for den tiltagende andel af vidensbaserede

og vidensproducerende jobs, deltagelsen i samfundslivet og i demokratiske sammenhænge. Og man understreger vigtigheden af, at flere har brug for grundlæggende læse-, skrive- og regnefærdigheder.

Kompetencebegrebet står efterhånden helt centralt i uddannelsesdiskursen og har i flere sammenhænge stået som udtryk for det ønskede resultat af en helhedsorienteret læring. Begrebet har med tiden arbejdet sig ind i stort set alle formuleringer omkring færdigheder, evner, viden, udvikling og uddannelse – eller mere enkelt: det at kunne noget og anvende det hensigtsmæssigt.

OECD definerer kompetencebegrebet bredt:

“...the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations. (Rychen, 2003).

Heri ligger et krav til såvel de faglige som personlige kvalifikationer – altså en forståelse af, at man er kvalificeret fagligt, men også kan anvende sin faglige viden og almene viden i situationer, der rækker ud over en given faglighed samtidig med, at man evner at mobilisere og trække på mere personlige forudsætninger.

Kompetence som begreb skal altså forstås som et bredere og mere omfattende begreb end ordet kvalifikationer og handler både om kvalifikationer, personlig formåen og potentiale. Psykolog Per Schultz Jørgensen har defineret kompetencebegrebet som:

“at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår i kompetence også personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger.” (Jørgensen 1999, s. 4).

I det perspektiv fremstår kompetence som et helhedsbegreb, hvor udgangspunktet er menneskets personlighed, men også et potentiale, der i en given situation kan inddrages sammen med de kvalifikationer, der måtte være hensigtsmæssige i en given situation. Læringsteoretiker Knud Illeris har ganske vist været grundlæggende forbeholden overfor begrebet, fordi det har undertoner i retning af overfladiskhed og smart virksomhedsmanagement – men erkender, at begrebet

alligevel indfanger noget centralt omkring læring. Det er "et helhedsbegreb, der integrerer alt, hvad der skal til for at magte en given situation eller sammenhæng (...) De konkrete kvalifikationer inkorporeres i den personlighedsmæssigt forankrede kompetence" (Illeris, 2007, s.144).

Bundsgaard et al. lægger sig på linje med Illeris og bygger deres forståelse af kompetencebegrebet på OECD's nøglekompetencer:

Kompetence er at vide, hvad der skal til, og kunne håndtere udfordringerne i en given situation, såvel kropsligt, som kognitivt og følelsesmæssigt – og at ville håndtere disse udfordringer (dvs. at have kræfterne til det (energi), synes det er væsentligt (motivation) og godt (etik). (Bundsgaard, 2009 s. 13).

Undervisningsministeriet har i flere forbindelser nærmet sig en kobling mellem dannelse og kompetence på følgende måde: "Uden personlig tilegnelse af viden og færdigheder i en bredere horisont skabes ingen kompetencer. Derfor skal den kompetenceorienterede faglighed forstås som dannelsesbaseret. Kompetence er dannelse i aktion" (Uvm, 2003, s. 12).

Spørgsmålet er, om vi med vores dannelsessyn og vores måde at betragte læsning og læseundervisning på, tænker bredt nok i ovennævnte forståelse. Verden har særligt siden 1990'erne udviklet sig eksplosivt socialt, globalt og teknologisk - og forandrede kommunikationsformer og -betingelser fordrer en didaktik, der har udviklet sig i takt hermed. Læsning, skrivning og kommunikation er idag mere komplekst – ikke bare i forhold til flere og nye modaliteter, men også i forhold til en sproglig og kulturel foranderlighed og variation. Dannelse til selvstændige, deltagende og handlekompetente borgere forudsætter en didaktik, der fastholder netop dette fokus og formår at rammesætte det, så det bedst muligt afspejler den virkelighed, der gør sig gældende udenfor skolen.

Filosof Jon Hellesnes taler om forståelseshorisonter og mener, at "dannelse har at gøre med refleksion over det, der konstituerer den faglige mangfoldighed, det vil sige refleksion over den erkendende subjektivitet og den dagligverden, som altid er udgangspunktet (Hellesnes, 2004, s. 159).

Dannelse drejer sig ikke bare om at levendegøre kategorier og strukturer – men også om et fags konstitution og funktion i en samfundsmæssig sammenhæng. Den realisering af faglighed, Hellesnes her taler om, sidestiller jeg med det at kunne bruge skolske færdigheder og læring, at være kompetent i omgangen med sin faglighed. Dette kan også siges at være udtryk for kategorial dannelse i Klafkis

forståelse – og i et demokratisk dannesperspektiv det at kunne læse med indsigt og forståelse i anden kontekst, at kunne gennemskue tekst, at se sammenhænge og vurdere information kritisk.

Med PISA-undersøgelserne kan man sige, at der sker fagoverskridelse i måling helt konkret på funktionel læsekompetence³, når opgaver i læsning omfatter både faglig og hverdagsagtig læsning, med brug af faglige grafer, fremmede ikoner, tabeller, symboler osv.

Og hvis "kompetence er dannelse i aktion" (Uvm, 2003) – og det at være dannet har at gøre med refleksion over den erkendende subjektivitet og den dagligverden, der altid er udgangspunktet (Hellesnes, s. 159), synes udsagnet at hænge sammen i en slags hermeneutisk bevægelse med dannelsens og uddannelsens gensidige påvirkning. Dannelse er således en bestemt refleksiv måde at forholde sig til viden på. Heri ligger en kritisk stillingtagen med henblik sammenhængsforståelse – og det starter med udvikling af læsekompetencen.

Læsesynet og dannelsen - før og nu

I takt med samfundsudviklingen kan man historisk set iagttage en udvikling i dannessyn og -ideal og parallelt hermed også forskydninger i læsesynet. Dannelsestanken og læsesynet er forbundne dimensioner og i det følgende vil jeg give et kort historisk oprids fra folkeskolens start til idag.

1900-1960 Åndsdannelsen

Et egentligt defineret danskfag eksisterer reelt ikke før 1899 i den såkaldte Almueskole. Først med det Sthyrskes Cirkulære og Folkeskolen fra 1900 bliver faget tegnet – og det først og fremmest som et dannelsesfag. Det dannessyn, der i overvejende grad kommer til at udgøre grundlaget for danskfaget, er præget af 1800-tallets nationalromantiske tænkning om paralleliteten mellem individets og samfundets udvikling og udviklingen fra natur til kulturtilstand (Sørensen, 2008 s. 78). Det danske sprog og dansk litteratur betragtes som vigtige dannelsesfaktorer og sprog, folk og nationalitet som tæt forbundne størrelser. Målet med læseundervisningen er elevernes sproglige dannelse som del af den åndelige dannelse:

Sproglig Dannelse er Prøvestenen for Aandsdannelse i Almindelighed, Dygtighed i

³ Funktionel læsekompetence indeholder ikke de kommunikationskritiske elementer, som Bundsgaard har med. Således skelner jeg mellem funktionel læsekompetence og kommunikationskritisk kompetence.

Modersmaalets Behandling ikke en isoleret Færdighed, men et Udtryk for Aandslivets Udvikling(...)

(Bekendtgørelse om undervisningen i Mellemskolen, 1904. Fra Sørensen, s. 18)

Undervisningen er primært tilrettelagt som færdighedsindlæring med repetition, reproduktion og afskrivningsøvelser. Dannessigtet er elevernes kulturering og selvstændighed, men undervisningen er deduktiv ud fra en holdning om, at den viden læreren besidder, skal formidles videre til eleverne.

Med læseundervisningen er målet 1) at Børnene kunne forstaa deres Modersmaal, d.v.s. opfatte det rigtigt, naar de høre og læse det, 2) at de kunne tale det nogenlunde fejlfrit og flydende, og 3) at de kunne skrive det i Overensstemmelse med Reglerne for Retskrivning og logisk Tankeordning, alt vel at mærke inden for den Forestillingskreds og de Sprogformer, der ere naturlige for Børn. (Det Sthyrskes Cirkulære. Fra Sørensen s. 24).

Læse-skrivefærdighederne anses som dele af dannelsen og danskfaget som et helhedsfag. Som hos de klassiske dannelsesteoretikere fremstår sproget centralt i forhold til dannelsen, som vejen til erkendelse, men også, at sprogbeherskelsen i sig selv afspejler i hvilken grad, man er dannet.

I praksis fastholdes helhedssynet på faget ikke, lærebogsmaterialerne taget i betragtning. I perioden frem til 1958 lægger lærebogsmaterialerne op til undervisning, der i overvejende grad er reproducerende (ibid, s. 24). Ud fra læseundervisningens formulerede mål i grundskolen er hensigten altså en 'kulturering' af eleverne ved tilegnelse af de grundlæggende kundskaber og færdigheder – med henblik på at kunne klare sig alderssvarende.

Mellemskolens indførsel i 1903 er et udtryk for en kvalifikationstænkning i forhold til de reale fag og deres nytteværdi med henblik på videre uddannelse og et funktionelt arbejdsliv (Kristensen, 2003, s. 30) – og hvor de bogligt stærke elever går videre i realskolen, fortsætter de bogligt 'svagere' i den praktiske eksamensfri mellemskole.

Læsning – og i særdeleshed forståelsen af det læste, står centralt i mellemskolen og med nye tiltag som stillelæsning kommer elevens egen forståelse i centrum for læsning. I formålet for undervisningen i bekendtgørelsen hedder det, at formålet i første række skal være forståelse af: "1) de enkelte Ord og Udtryk 2) Meningen og Sammenhængen (...) Om det læste er forstaaet efter sin Mening og Sammenhæng,

prøves ved Genfortælling og Samtale om Indholdet deraf (Sørensen, s. 26). Ved forståelse af tekst er der således kun én rigtig løsning og forståelsen bliver sikret gennem lærerens forklaringer.

Den blå Betænkning – den funktionelle dannelse

Med udgivelsen af den Den blå Betænkning i 1960 er målet med danskundervisningen fortsat at opøve den enkelte elevs beherskelse af modersmålet bedst mulig - både i relation til skrift- og talesprog.

Læsning anses stadig som en teknisk færdighed og læseundervisningen er primært sekventiel indlæring i forhold til bogstav og lyd. Men der lægges nu vægt på funktionel grammatik og sproglig forståelse (ibid s. 169) og dermed lægger Den blå Betænkning op til den fornyelse af faget, der realiseres med Dansk 76.

Litteraturen får plads med et nyt formuleret dannelsesmål:

Gennem udvalg af nyere og ældre litteratur skal eleverne indføres i dansk prosa og poesi og tillige gøres bekendt med oversat litteratur, fortrinsvis fra de nordiske lande. (Den blå Betænkning, 1960).

Med litteraturdelen får læseundervisningen en ekstra dimension i forhold til det mere mekaniske og funktionelle aspekt af færdigheden at læse. Abstraktionsniveau'et får med litteraturundervisningen et nøk opad – med fokus på analyse- og fortolkningsaspekter (omend stadig kun én rigtig fortolkning). Den materiale dannelse er i fokus og skolen sigter mod en borgerlig almindannelse, der både er stabiliserende og reproducerende – særligt i relation til realskolen.

En borgerlig almindannelse indebærer sproglig og kulturel dannelse - og for de 'ikke-boglige' elever, der ikke kommer i realskolen, men i stedet fortsætter i den praktiske mellemskole, er det overordnede sigte med skolen stadig, at de skal lære tilstrækkeligt til at begå sig udenfor skolen.

Dansk 76 – den politiske og sociale dannelse

Med Dansk 1976 ændrer danskfaget karakter. Enhedsskolen indføres og formålet for folkeskolen får en konkret formulering om 'forberedelse til medbestemmelse og demokrati'. Fokuseringen på den kommunikativt kompetente borger er en bestræbelse på social lighed. Dannesperspektivet får en overordnet politisk dimension, hvor 'medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre' bliver sigtet. Fagmålet er at styrke et mangesidigt "sprogligt fællesskab" og undervisningen skal understøtte elevernes mulighed for

“at tage stilling og handle” (Uvm, Dansk 76).

Udgangspunktet er eleverne og fokus på færdigheder og funktion i relation til deres kommunikative kompetence. Den sproglige dannelse bliver del af den sociale og demokratiske dannelse i modsætning til tidligere tiders nationale dannelse. Danskfaget bliver med Dansk 76 et kommunikationsfag og elevernes udvikling af genrebevidsthed og sprogets normer i forskellige kontekster står centralt. Evnen til at læse og skrive på forskellige måder i forhold til forskellig kontekst og mestring af sprogets normer forstås i lyset af sociologen Basil Bernsteins kodeteori og sammenhængen mellem sprog og klasse - og en bestræbelse på at skabe lighed gennem uddannelse (Sørensen s. 202). Dannelse som begreb er i perioden forbundet med stivnede, borgerlige værdier, social ulighed og material dannelse – og dette søges der bevidst væk fra i opmærksomheden på den enkelte elevs alsidige udvikling og formale dannelse.

Med det udvidede tekstbegreb betragtes læsning nu som en meningsføgende proces fremfor en kognitiv afkodningsproces. Faget kommer til at handle om sproget i brug, med vægt på metode og funktion og mindre fokus på den formelle grammatisk undervisning og retstavning (ibid s. 196).

I lighed med Den blå Betænkning vægtes fortsat langsom læseindlæring, der indebærer at læsning først påbegyndes, når eleven er moden til det.

Talesproget og genrebevidstheden er i fokus og eleverne skal lære at indgå i kommunikative sammenhænge med en kritisk tilgang. Den formelle stave- og grammatiktræning nedtones i forventning om, at fremtiden vil blive domineret af en visuel og mundtlig kultur. Elevernes eget sprog er udgangspunktet og beherskelse af sproget i forskellige situationer, men samtidig er der stadig krav til beherskelse af sprogets normer og konventioner. Den tidlige sprogstimulering i før-læsestadiet foregår gennem lytte og tale-færdigheder, hvorpå læsetræningen indledes som systematisk læsetræning gennem indlæring af forskellige læseformer. I takt med mestring af læseteknikken får indholdet større betydning og forskellige læseformer til forskellige formål trænes, med en kritisk dimension i de ældste klasser (ibid s. 200).

Dansk 84 – den kulturelle dannelse

I 80'erne konstateres det, at det står sløjt til med læseindlæringen. Der peges på flere årsager som nedsat timetal, utilstrækkelige metoder og manglende træning. Det afstedkommer i årene efter en heftig debat, der handler om grundlæggende

forskellige videnskabsteoretiske syn, men mest af alt bliver til en methodediskussion for og imod sekventiel eller holistisk undervisning.

Kritikken af 70'ernes helhedsteorier går på, at de svage elever hægtes af - undervisningen forbliver på indholds niveau og giver ikke tilstrækkelig træning i læseproces, bogstaver, ord og lyd.

Og hvor Dansk 76 havde fokus på det kommunikative og faget som middel, bliver Dansk 84 en bevægelse tilbage til et mere kundskabsorienteret og traditionelt humanistisk dannesideal med større opmærksomhed på kulturelle værdier, digtning, historie og kanonlitteratur. Danskfagets kunstneriske dimension understreges og dannelsen handler om opbygning af 'personligt funderede værdiforestillinger, der tillader dem at træffe valg og handle (Uvm, Dansk 84, s. 10). Dannelse forstås som en dynamisk proces og ikke som et færdigt produkt - og det understreges, at fagets indhold heller ikke er "et færdigt produkt af kulturarv, men et arbejde med elevernes kulturelle og samfundsmæssige baggrund" (ibid, s.10).

Læsning betragtes som en færdighed, der skal tilegnes fra start og medføre glæde. Derfor skal teksterne særligt i begynderundervisningen være af interesse for eleven - og vigtigheden af at fremme læselysten understreges. Læsekurser af 2-3 ugers varighed anbefales hvert skoleår med henblik på at arbejde med læseforståelsen - og fra overbygningen anbefales også træning af læsehastighed (ibid s. 28, 38).

Dansk 95 – identitet og globalisering

De dårlige læseresultater fortsætter dog og viser sig også i internationale læseundersøgelser (IEA 1991). Dette afstedkommer et øget fokus på læsning i Dansk 95. Særligt 3. klasses eleverne læser for dårligt, og det giver genlyd i andre fag, hvor læsning er omdrejningspunktet for videnstilegnelse. Et rådgivende læseudvalg nedsættes i 1993 med henblik på at udarbejde løsningsforslag på de dårlige læseresultater. Gruppen kritiserer den emneorienterede undervisning, der forsømmer den basale læseundervisning og gruppen pointerer vigtigheden af afkodning og øvelse i begynderundervisningen (Sørensen, s. 301-2).

Centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er) opstilles i fagformålet. Læsning defineres som en færdighed, der består af forståelse, indlevelse og indsigt i forskellige teksttyper, virkemidler og læsemåder (Uvm, Dansk 95, s. 11). Der lægges i CKF'erne vægt på faglig læsning og undervisning i læsestrategier. Vejledningen anbefaler at arbejde med lydmetode i begynderundervisning, fortsat

træning i afkodning, der leder frem mod automatisering og funktionel læsekompetence. Den faglige læsning betones med forpligtelse for alle faglærere i træning af forskellige læseformer.

Sproglære og grammatik skal i højere grad inddrages i sprogbrug og meningsfuld sammenhæng og kravet til læse- og stavekundskaber skærpes i takt stigende uddannelseskraft til mere vidensbaserede jobs. Danskfaget betragtes som et helhedsfag, og færdighederne er dele, der skal inddrages funktionelt (ibid s. 10).

Fagformålet for dansk understreger sprogets betydning som kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet. Det understreges, at dannelse betragtes som en proces (ibid s. 25), noget man over tid erhverver sig og det handler om udvikling af identitet, der bygger på *æstetisk, etisk og historisk forståelse* (ibid, s. 9) Med det sker der en markering væk fra den sociale identitetsdannelse til en kulturel identitetsdannelse. Dette skift kan forstås i lyset af en fremrykkende globalisering og det multikulturelle samfund – behovet for en kulturel selvforståelse forstærkes. Som sproget i det samfund de (eleverne) lever, er *“fagets grundlæggende færdigheder og kundskaber noget, der angår alle elevernes personlige, sociale og kulturelle liv”* (ibid s. 25).

Det 21. århundrede – nye tider, viden og kommunikation

De sidste 40 år har på mange måder været en brydningstid for danskfaget og i et dannelseperspektiv har kursen skiftet fra henholdsvis borgerlig almendannelse med fokus på det kulturelle dannelsegods, overtagelse af tidligere generationers værdier, automatiserede færdigheder og material dannelse - til 1970'erne, hvor danskfaget alene havde identitet af kommunikationsfag, hvor fokus var på den politiske, sociale dannelse, samarbejde, sprogbrug og subjektets formale dannelse – og en bevægelse i firserne (tilbage) mod et mere traditionelt, nationalt dannelseideal, hvor kulturarv og kanontænkning bliver omdrejningspunkt. Siden 1990'erne har vi oplevet et større krav til fagligheden med opstillede del- og slutmål til følge og samtidig krav til faglig overskridelse og sammenhængstænkning som del af den kompetencetænkning, der har vundet indpas. Den skiftende kurs kan ses som politiske og ideologiske skift og som reaktioner på hinanden. Idag er billedet mere nuanceret end tidligere, men samtidig en blanding af træk og ideologier fra hele perioden. Siden Dansk 84 har man søgt at forene det materiale og det formale i det Klafki kalder den kategoriale dannelse – og idag har vi defineret såvel færdigheds-, kompetence og dannelsesmål som trin- og slutmål.

I takt med globalisering og krav til konkurrenceevnen, står udviklingsmål helt

centrale, når vi sammenligner os med det internationale samfund i bestræbelsen på at blive livsduelige og leve "det gode liv", som det ultimative mål.

Læsning fremhæves også i Fælles Mål 2009 med fokus på en styrkelse og opprioritering i danskfaget. Årsagen er, at det stadig halter med læsningen - og helt konkret med læseforståelsen. Det vurderes af PISA-undersøgelserne 2006 og 2009, at danske unge har problemer med at sammenkæde og fortolke samt at reflektere over og vurdere informationer. Antallet af unge, der forlader folkeskolen uden funktionel læsekompetence er 15,2%. Til sammenligning er tallet i Finland 8,1%. Tiltag som faglig læsning og læsestrategier er derfor blevet opprioriteret med henblik på at udvikle funktionelle læsere som defineret af PISA.

Funktionel læsekompetence defineres af PISA ved, at *"en person forstår, kan anvende, kan reflektere over og engagere sig i indholdet af skrevne tekster, så man kan nå sine mål, udvikle sin viden og sine muligheder og kan deltage aktivt i samfundslivet"* (PISA, 2009, s. 22).

Dannelsesidealet her afspejler et demokratisk dannet, selvstændigt og deltagende samfundsborger i videnssamfundet. Nødvendigheden af at mestre læsning og skrivning er en helt grundlæggende forudsætning for at klare sig i det moderne videnssamfund.

Derfor er det også aktuelt fortsat at spørge, hvad læsning så reelt er og omfatter. Udviklingen viser en bevægelse fra formal til material og i moderne tid kategorial dannelse – og heri ligger læsningen implicit, som en dimension af dannelsen. Som helhed eller del, redskab eller færdighed – det afhænger af øjnene, der ser - men stadig som en dimension af dannelsen, hvorfor diskussionen om læsesynet stadig er aktuell. Læsesynet siger noget om, hvad det er for kvaliteter og kompetencer vi anser for vigtige – og dermed, hvilke dyder vi mener, vi skal danne til. Læsesynet har altså på den måde betydning for dannelsen. Læsning har gennem tiden været betragtet som både mål i sig selv og middel til dannelse – men altid som fundamentet i al skole. Hvad er det så vi skal kunne med læsning idag? Og hvorfor er der stadig nogen, der ikke lærer det?

Hvad er læsning?

På spørgsmålet om hvad læsning er, havde det været passende med en definition af begrebet eller fænomenet som udgangspunkt. Men svaret er ikke så entydigt – og det forhold skyldes både tid og sted. For definitionen af læsning afhænger for det første af, hvilken historisk periode man taler om læsning i, og for det andet

hvilken videnskabsteoretisk position, man anskuer det fra. Læsning idag er ikke det samme som for 200 år siden – eller for bare 30 siden.

Vi læser for at skabe mening, ligesom vi kommunikerer for at skabe mening og betydning. Når vi indgår i sproglige sammenhænge, udvikler vi vores viden og forståelse. Sproget er vores erkendelsesredskab og vores væsentligste redskab til udvikling af vores omverdensforståelse. Bruner kalder sproget for det vigtigste kulturelle værktøj og det, der gør os i stand til at konstruere mening, fungere socialt, individuelt og kulturelt (Bruner 1999, s. 29-30).

Behovet for og kravet til mestring af skriftsproget i vores kultur, er vokset i takt med udviklingen – både i forhold til kvalitet og kvantitet. Størst udvikling i det almene læseniveau er set på tre tidspunkter siden Reformationen. Fra at være forbeholdt kongen og kirken, blev det med Reformationen en nødvendighed for den enkelte at kunne læse Bibelens tekster for at leve op til kravet om et individuelt gudsforhold. Herpå fulgte udbredelsen af bogtrykkerkunsten, der i slutningen af 1800-tallet, udover bibler og almanakker, også bidrog med undervisningstekster, bog-, blad- og avisfremstilling som i perioden blev tilgængelige for - i princippet - alle befolkningsgrupper. Tredje epoke af læsningens "udbredelse" har stået på siden 1970'erne, hvor stadig flere fag er blevet bogliggjort (Den Store Danske, 2012), men hvor også den teknologiske udvikling har medført større krav til skriftlighed og adgang til store mængder tekst for den enkelte i dagligdagen – en skriftsprogsudvikling, der kan ses parallelt med udviklingen fra produktionssamfund mod videnssamfund.

Uddannelse, undervisning og læsekompetence har således stor betydning for om eleverne er godt nok forberedte til at møde fremtidens udfordringer og er i stand til at analysere, forstå og kommunikere effektivt. Mit sigte med det følgende er derfor en afklaring af, hvad 'læsning' så reelt er idag, hvad det indebærer - og jeg vil forsøge at indkredse betydningen af de læsesyn, der fylder mest i den faglige debat.

Grundlæggende kan man tale om to forskellige forståelser af og tilgange til læsning og læseudvikling med en opdeling i henholdsvis de kognitive og de sociokulturelle teorier. Den kognitive tilgang udtrykkes ofte i forbindelse med den enkle eller smalle læseformel – hvor den brede læseformel har udgangspunkt i sociokulturelle perspektiver.

Forskellene på de to traditioner er betydelige og viser sig både i den læringsteoretiske tilgang og i forhold til de dannelsesmæssige perspektiver – og

således i hele den didaktiske tænkning. Dette vil jeg i det følgende forsøge at gøre rede for.

Kognitive teorier

Den 'enkle' læseformel

I Danmark er den almindelige forståelse af læsning bla. formuleret af læseprofessor Carsten Elbro:

At opfatte indholdet af skrevne eller trykte tekster; at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden (Elbro , 2006, s. 19).

Læsefærdighed i den forståelse handler om to komponenter: afkodning og sprogforståelse. Elbro ser læsning som en kognitiv proces og opstiller komponenterne i Hoover og Gough's formel fra 1990:

ordafkodning x sprogforståelse = læsning.

Komponenterne skal forstås i samspil, og læsningen er et produkt af de to komponenter, hvorfor formlen udtrykker, at hvis én af komponenterne ikke er til stede - altså lig nul - bliver resultatet lig nul (Elbro, 2006, s. 30) Således er begge komponenter helt afgørende og skal tilgodeses parallelt. Elbro afviser således tidligere diskussioner om, hvorvidt holistiske eller sekventielle læsepædagogiske teorier om læseprocessen har størst betydning og står for det, han kalder et 'balanceret syn på læseundervisning', hvor begge komponenter inddrages ligeligt (ibid, s. 22).

Læsning er i denne forståelse altså en teknisk, kognitiv færdighed, der omfatter komponenterne: afkodning og sprogforståelse. Omfanget af læsningen, kvaliteten og kvantiteten – læsningens realisering - afhænger af de to komponenters størrelse hver for sig. Den læsefærdighed læseformlen omfatter, gælder udelukkende tekster med trykte bogstaver.

Det læsesyn, som Fælles Mål 2009 bygger på, blev formuleret af det læseekspertudvalg⁴, der i 2005 udarbejdede en "Rapport til forberedelse af den

⁴ Medlemmer af udvalget: Direktør Jørgen Søndergaard, Formand for udvalget, Lektor Elisabeth Arnbak, Lektor Merete Brudholm, Professor Carsten Elbro, Seniorrådgiver Jørgen Frost, Fhv. direktør Mogens Jansen, Docent Jill Mehlbye.

ationale handlingsplan for læsning” (Uvm 2005). Heri udtrykkes – med baggrund i sprogvidenskabelig forskning – en forståelse af læsning som en færdighed og en grundlæggende meningsføgende handling som en indre, mental proces (Uvm, 2005).

Afkodningen

Udgangspunktet for læsning er afkodningen, som den rent tekniske identifikation af bogstaver og ord – og genkendelse i forhold til både udtale og betydning. Afkodningen er helt afgørende for læsning – fordi det netop kun kan ske ved *læsning*, ved indledningsvist at ske ved bogstav-lydmetode, der i takt med automatisering, bliver genkendelige ordbilleder. I sig selv er afkodningen uden værdi, men alligevel en forudsætning for forståelsen. Identifikation af ord kan ske ved direkte afkodning og muligvis gået ud fra tekstens kontekst. Afkodningsgæet ud fra konteksten har dog vist sig kun at være hensigtsmæssig i begynderundervisning – og har generelt ikke stor betydning for selve afkodningen (Elbro, 2006, s. 33).

Afkodningen – dvs. identifikationen - af ord bygger primært på lydmetoden og på de enkelte bogstaver – og kun sekundært på ordets kontekst eller visuelle form. Elbro definerer skriftens fire principper som:

- Skriftens lydprincip (1): på bogstavniveau – kendskab til enkeltbogstaver ved lydmetode og lydskrivning
- Skriftens lydprincip (2): for faste bogstavfølger - betingede udtaler
- Skriftens betydningsprincip – afvigelser i lyd og udtale fra skrift
- Ordspecifikke udtaler – særprægede stavemåder

Elbro understreger vigtigheden af, at eleverne lærer at udnytte skriftens principper – ikke nødvendigvis at have indsigt i og forstå dem. Tilegnelse af skriftens principper sker mest hensigtsmæssigt gennem den direkte lydmetode og ved skrivning. I fortsættelse af direkte lydundervisning er automatisering – altså fortsat øvelse i læsning – helt afgørende. Elbro ser lydmetoden som færdighedstræning og har sit fokus på automatiseringen som forudsætning for frigivelse af ressourcer til videreudvikling af sprogforståelsen.

Sprogforståelsen

Sprogforståelsen er den dimension, der handler om at få mening ud af det afkodede. Det kræver læserens aktive medvirken: kendskab til ordenes betydning i den tekstuelle sammenhæng, genskabelse af forestillingsindhold og inddragelse af forhåndskendskab. Sprogforståelsen – som jeg her sidestiller med det, der andre

steder kaldes læseforståelsen (i forhold til at tilegne sig betydning og mening i læsningen) – er ikke nødvendigvis kun relateret til afkodningen og læsningen som proces, men kan også påvirkes af andre faktorer. Elbro understreger særligt forhåndsviden og læserens aktive medvirken som forudsætning for forståelse (ibid s. 50).

Forskningen på læseforståelsesområdet er begrænset, men har vist at omfanget af læserens ordforråd er en væsentlig enkeltfaktor. Læseforsker Anna Gellert peger på sammenhængen mellem bredden og dybden af ordforråd og læseforståelse (Gellert, 2008). Elever med et omfattende ordforråd er sædvanligvis gode til at forstå tekster, mens elever med et begrænset ordforråd ofte klarer sig dårligt i test af læseforståelse.

Læseforsker Ivar Bråten definerer læseforståelse som en kompleks proces – der handler om både at uddrage (teksnær forståelse) og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skrevet tekst. Bråten vurderer, at læseforståelsen afhænger af forkundskaber, forståelsesstrategier og læsemotivation (Bråten, 2007).

Dette er også holdningen hos læseforsker Merete Brudholm⁵, der - i lighed med Elbro – understreger betydningen af automatiseret afkodning og motivation for læsning, og hun er særligt optaget af de komponenter, der har med meningsaspektet i læsning at gøre (Brudholm 2011, s. 33). Komponenter i læsningens meningsskabende funktion illustrerer hun med Linnea Ehris interaktive læsemodel (1995), der viser "læsekompetencens⁶ sammensathed" og den interaktion mellem de forskellige komponenter, som gør læsning til en kompleks proces (ibid s. 29). Komponenter i læseforståelsen indvirker på hinanden samtidig og er påvirket af kultur, alder, miljø og en række sociokulturelle forhold (ibid s. 31). Hvordan og i hvilken grad sociokulturelle forhold kan indvirke, er dog ikke angivet i modellen.

Brudholm peger på, at ordforråd, baggrundsviden og evne til at danne relevante forestillingsbilleder er centrale, og derudover understreger hun betydningen af

⁵ Brudholm var også med i ekspertgruppen til udarbejdelse af den nationale handleplan for læsning.

⁶ Når Brudholm bruger begrebet læsekompetence, forstår jeg det ikke som et reelt udtryk for en kompetencevinkel på læsningen (som det ses hos DeSeCo og Bundsgaard m.fl), men som et andet udtryk for ordet færdighed. Dette begrundes jeg med, at hendes tilgang til læsning grundlæggende er kognitiv, psykologisk og ikke sociokulturel.

evnen til at danne inferens og at være metakognitiv.

Inferens er det at opfatte det udtalte, udfylde hullerne i teksten eller at læse mellem linjerne og danne sammenhæng i det man læser (Brudholm, s. 81). Denne tilgang er inspireret af receptionsteorien, hvor man opfatter læsningen som en sag mellem tekst og læser. Inferens er en kognitiv evne, der kan trænes. Dette understøttes af Ph.d Ida Buch-Iversens forskning (Buch-Iversen, 2010), der viser, at træning af inferensevnen kan have en positiv effekt på læseforståelsen. Strategier i inferenstræning handler om, at eleven sammenkobler informationer i teksten og samtidig trækker på baggrundsviden uden for teksten for på den måde at udfylde tekstens huller og skabe mening.

At være metakognitiv i en læseproces handler om bevidsthed om og brug af en forskellige strategier i læsarbejdet, at kunne regulere sine egne kognitive processer i meningsdannelsen og være bevidst om, hvornår forståelsen bryder sammen.

Læseforsker Lise Iversen Kulbrandstad peger på, at det er en kognitiv teoretisk forståelse af læsning, der udtrykkes, når man forstår betydningsdannelsen som en proces, der kun sker i interaktionen mellem tekst og læser. Teksten ses som udgangspunktet og læseren, som den, der aktivt skaber mening på baggrund af sin viden i en indre, individuel proces (Kulbrandstad, 2003, s.16). I det perspektiv udelukkes et reelt sociokulturelt aspekt, som Brudholm ellers nævner, er en dimension af forståelsen (Brudholm, s. 31).

Den centrale meningskabende funktion omfatter (Ehri, 1995 – fra Brudholm, 2011):

- Viden om verden
- Metabevidsthed
- Viden om sprog (syntaks, semantik, pragmatik)
- Viden om tekster
- Hukommelse
- Ordkendskab (ordbilleder, ordforråd)
- Bogstav-lyd kendskab

Denne opfattelse af læseforståelsens komponenter omfatter niveauer fra konkret sproglig viden til mere begrebsmæssig viden. Læseforståelsen er nøglen til at læseren kan få mening ud af det læste, kan tilegne sig viden og indsigt, informationer eller oplevelser i mødet med forskellige tekster (Brudholm, s.37) -

ud fra en kognitiv forståelse.

Kritik af den kognitive tilgang

Andre positioner indenfor læseteori hævder, at tekster og læsning i dag - i takt med de seneste 20-30 års hastige teknologiske udvikling - er langt mere kompleks end den enkle læseformel beskriver. Formidling og anvendelse af tekster er anderledes og mere omfattende og involverer idag både skrift, tale og billeder på mange forskellige, ofte digitale platforme.

Derfor er det for snævert at betragte læsning som en formel udelukkende bestående af komponenterne ordafkodning og sprogforståelse. Fra en sociokulturel position vil man således argumentere for, at flere dimensioner må inddrages for at forstå, hvad der er på spil i læsning - og at gangetegnet i formelen i det mindste bør forstås dialektisk (Bundsgaard, 2010).

Det er veldokumenteret, at læsning som færdighed i den enkle formel er hensigtsmæssig og virker - særligt i begynderundervisning. Sociokulturelle teorier hævder dog, at den er for snæver og udelader dimensioner, som er til stede ved læsning. De sociokulturelle teorier tager - som ordet antyder - udgangspunkt i den sociokulturelle dimension i situationer og kontekster. På det punkt udvides antallet af influerende komponenter i forhold til de oven for nævnte dimensioner af læseforståelse. Dette betyder, at både kulturelle og sociale aspekter må indregnes i læseligningen. Men hvor de kognitivt funderede teorier (som Elbro og Brudholm repræsenterer) har et grundlæggende indefra-og-ud fokus på læsningen, har de sociokulturelle teorier (kompetence- og literacyfolk) en udefra-og-ind opmærksomhed.

Kulbrandstad peger på, at indsigt fra både kognitive og sociokulturelle teorier er grundlæggende nødvendige for at forstå elevers læseudvikling i skolen (Kulbrandsen, 2003, s. 47). Hun foreslår at anlægge et sociokognitivt perspektiv på læseudvikling for at understrege, at læsning netop har både en indre, individuel og en ydre, social side. Hermed peger hun så også på, at de både de kognitive og de sociokulturelle teorier udelader noget.

Literacy-folket påpeger overfor disse argumenter, at læsning i sociokulturel forståelse netop inddrager alle aspekter, men tager et andet udgangspunkt - i situationer og kontekst og går anderledes metodisk til værks (Luke, 2011). En grundlæggende forskel på den smalle og den bredere tilgang til læsning kan altså findes på et videnskabsteoretisk plan, som igen hænger sammen med en grundlæggende forskel på, hvordan man forstår sprog - i sprogsynet. Dette

kommer jeg ind på i afsnittet om sprogsyn.

Den enkle læseformel siger, at hvis eleven kan afkode korrekt og forstå det afkodede, så kan eleven læse. At dette alligevel ikke altid er tilfældet, har mange lærere og forældre muligvis erfaret og det er da også det PISA resultaterne peger på. Således er det ikke usædvanligt, at opleve elever – og særligt andetsprogs elever – der til fulde kan afkode og forstå ord og sætninger, men alligevel ikke kan besvare forståelses- og fortolkningsspørgsmål korrekt. Dette er heller ikke usædvanligt i blandede elevgrupper omkring litteratursamtaler, hvor eleverne opfatter teksten helt anderledes end læreren – ofte med en anderledes og meget konkret forståelse. Forståelsen påvirkes således af andre faktorer, som ovennævnte ikke omfatter – såsom eksempelvis social og kulturel baggrund, alder og aktuel erfaringsverden iøvrigt.

Literacy professor David Barton (Barton 2007, s. 32), der har en sociokulturel forståelse af læsning, peger på, læsning involverer mere og at læseforståelsen nødvendigvis må påvirkes af andre dimensioner som erfaringer, mønstre og situationserindringer. Læsning handler i den forståelse om at være fortrolig med social praksis forbundet med symbolsystemer og deres forbundne teknologi. Disse aspekter af læsningen indgår ikke i den kognitive forståelse.

Dette er også holdningen hos uddannelsesteoretikeren Allen Luke (Luke et al., 2011), der betoner ud fra et sociokulturelt og kritisk literacyperspektiv. Han vurderer, at strategier og eksplicit instruktion i læseforståelse, ud fra ovennævnte dimensioner, kan have en effekt i forhold til det, han kalder “The Grade Four Slump” – omend ikke tilstrækkelig. “The Grade Four Slump” er det fald i læseforståelse, der typisk sker fra 3.-4. klasse i mange vestlige lande som eksempelvis Australien og USA og som man kan sidestille med den haltende læseforståelse, vi oplever på mellemtrinnet i Danmark⁷.

Det helt afgørende for forbedret læseforståelse ud fra et sociokulturelt perspektiv er, at indholdet har *relevans og substans i forhold til elevernes historie, baggrund og kulturelle liv* (Luke et al., 2011, s. 161). De understreger betydningen af synlige forbindelser mellem skoleviden og -læring og verden uden for skolen og elevernes verden. Dette kan omfatte et bredt repertoire fra “store” problemstillinger og temaer, til lokalsamfundets tekster - og viden, faglige genrer og tilhørende sociale

⁷ Danlæs-rapporten fra 2007 af Peter Allerup og Jan Mejdning viste at læseudviklingen går i stå omkring 3.-4. klasse.

videns- og praksisområder. Dertil kommer Deweys "learning by doing-princip", der kræver interagering og handling i forhold til det læste – og det fordrer et specifikt læseformål.

Comprehension is a cultural, social and intellectual practise for reading the world and for everyday social and cultural action in its institutions and fields (Luke et al., 2011, s. 162).

Indholdsdimensionen understreges altså her som hos Klafki, der i sin kritisk-konstruktive dannelsese teori foreslår en didaktik indeholdende vedkommende temaer og tidstypiske nøgleproblemer (Klafki, 2005, s. 74), men også betoner det vedkommende som helt centralt i forhold til almindelsen. Indholdsdimensionen og de sociokulturelle faktorer indgår ikke eksplicit i de kognitive teorier.

Funktionel læsefærdighed

Funktionel læsefærdighed (reading literacy) er det, der måles på i PISA undersøgelserne.

Reading literacy includes a wide range of cognitive competencies, from basic decoding, to knowledge of words, grammar and larger linguistic and textual structures and features, to knowledge about the world. It also includes metacognitive competencies: the awareness of and ability to use a variety of appropriate strategies when processing texts. Metacognitive competencies are activated when readers think about, monitor and adjust their reading activity for a particular goal. (PISA, 2009)

Dette læsesyn er også teoretisk funderet på en kognitiv forståelse af læsning, men bestående af forskellige kompetencer, der skal lede frem til, at eleven kan bruge sin færdighed funktionelt. Hos læseforsker Elizabeth Arnbak (2008) betegnes dette generelt som "funktionel læsefærdighed" og er det grundlag, det ministerielle fokusområde "Læsning i fagene" (faglig læsning) bygger på (Uvm, 2011).

Dette ligger på linje med Brudholms tilgang, der dog både bruger begreberne læsefærdighed og læsekompetence, men ikke son drer mellem de to betegnelser. I PISA's beskrivelse bruges ordet kompetence om de delkomponenter, der er indeholdt i Reading Literacy, og det er muligvis årsag til, at distinktionen mellem færdighed og kompetence ikke foretages hos Brudholm. "Funktionel læsefærdighed udvikles ved, at eleverne tilegner sig læsestrategier i de fag, hvor de læser – samtidig med, at de arbejder med og tilegner sig fagstoffet" (Brudholm, 2011). Dette kan siges at berettige brugen af kompetencebegrebet, da der betones

en ekstra dimension i forhold til færdighedsbegrebet – nemlig det at kunne anvende viden og færdigheder på en kvalificeret og hensigtsmæssig måde

Forståelse og viden er resultatet af et kompliceret samspil af sproglige og kognitive processer, der alle bidrager til at få mening ud af tekst (Arnbak s. 20). At få mening ud af tekst handler om at tilegne sig viden - og i det perspektiv er læsning derfor en nødvendig og integreret del af vores egen udvikling og deltagelse i det moderne informationssamfund.

I 2009 tilføjedes ordet “engagement” til PISA’s definition af “reading literacy”, et udtryk for en integreret del af læsning, som tillige rummer en handlingsdimension, en betoning af det interaktive element i læsningen og det konstruktive element i forståelsen.

*Reading literacy is understanding, using, reflecting on and **engaging** with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society. (PISA, 2009).*

Læsning er en grundlæggende meningssøgende aktivitet (Arnbak 2008) – og udbyttet af læsningen er både forståelse og videnstilegnelse – og i OECD’s definition fra 2009 altså også “engagement” i forhold til de tekster, der omgiver os. Med ordet engagement spiller motivation og læselyst ind, som er aspekter af læsning, som også Brudholm er optaget af i forhold til læseforståelse – men det betoner også det element af refleksion og indleven, som PISA undersøgelserne understregede, at danske skoleelever scorer dårligt på (Egelund, s. 8). Denne dimension vil jeg med reference til Luke (2011) pege på som et indholdsproblem og vurdere, at der kan være væsentlighedsfaktorer, der spiller ind i lighed med læsestrategier og faglig indsigt.

Læsestrategier og eksplicit undervisning i læseforståelse står i disse år helt centralt i forhold til indsatsområdet “faglig læsning”.

Faglig læsning er blevet etableret som et selvstændigt mål i kølvandet på PISA undersøgelserne med henblik på forbedrede læsefærdigheder og særligt bedre læseforståelse. PISA undersøgelserne i 2000 viste, at Danmarks 15-årige havde væsentligt dårligere læsefærdigheder end jævnaldrende i de lande, vi normalt sammenligner os med. Resultaterne afstedkom et markant øget fokus på betydningen af effektive læse- og skrivefærdigheder som en påmindelse om, at gode læsefærdigheder er forudsætningen for at gennemføre uddannelse og

fastholde en position på et arbejdsmarked, der primært handler om at udvikle og formidle viden (Arnbak s. 6. og Egelund 2010 a+b).

Arnbak peger på udvikling af læsefærdigheder og tilegnelse af forståelsesstrategier med henblik på hensigtsmæssighed – med også i relation til livslang læring.

Faglig læsning handler om at læse for at lære og tilegne sig viden. Det handler om fokus, målrettethed og effektivitet i læsning af fagtekster. Rent praktisk struktureres læsningen ved at lære eleverne særlige læsefærdigheder og -strategier i læsningen, der indebærer: aktivering af forhåndsviden, skabe mening og sammenhæng og drage følgeslutninger (inferens) på basis af teksten, tekst- og genrekendskab samt evne til metakognition – dvs. læserens bevidsthed om formålet med læsningen. Under læsningen vil de indre forestillingsbilleder om tekstens emne kontinuerligt bliver suppleret, justeret og reorganiseret. Læseforståelse er på den måde ikke kun resultatet af tekstlæsningen, men også en proces. (Arnbak s. 22)

Arnbak understreger også, at grundlæggende færdigheder i bogstav/lydforbindelser er afgørende, da langsom og usikker afkodning ellers får indflydelse på læseforståelsen. Hertil kommer vigtigheden af ordkendskab og strategier for læsning. Arnbak udtrykker et kognitivt funktionelt læsesyn i lighed med PISAs definition af "reading literacy" (fra 2000):

"at man forstår, kan anvende og reflektere over skrevne tekster, så man kan nå sine mål, udvikle sin viden og sit potentiale og kan deltage aktivt i samfundslivet"
(Arnbak, s. 25).

Forskning viser, at læseforståelsesstrategier har markant positiv effekt på læseforståelsen (Graham, 2012). Og det er da også den evidensbaserede tilgang, der tilrådes i Undervisningsministeriets vejledning om Læsning i Fagene (2011).

Kritik af den funktionelle tilgang

Den funktionelle læsefærdighed (i PISAs definition) afspejler et klart demokratisk dannelseideal med formuleringen 'at deltage aktivt i samfundslivet', men tager udgangspunkt i en tilgang til læsning som en færdighed.

Men med fokus på udvikling af bevidsthed om læsemåde og læseformål for at forstå, huske og bruge tekst – udvides forståelsen alligevel til at inkludere en bredere kompetencetilgang. Læsningen skal altså kunne bruges hensigtsmæssigt.

Læsestrategierne har til formål at skabe mening i det læste og kunne bruge det – heri ligger kompetencedimensionen, men man tager ikke til indtægt, at tekst og sprog også er kontekst- og situationsafhængig kommunikation, der kræver et særligt blik på sproget som social praksis. Ligeledes omfatter det funktionelle læsesyn ikke en forståelse at tekst idag indebærer multiple teksttyper og modaliteter.

Den nye formulering 'engaging' henviser ganske vist til aktiv indleven – men har udeladt et eksplicit kritisk element, som i et demokratisk dannende perspektiv anses som nødvendigt for at kunne forholde sig kritisk reflekterende til tekst. Således er det funktionelle læsesyn – i et sociokulturelt perspektiv - stadig mangelfuldt – eller for snævert - idet læsning betragtes isoleret fra situation og kontekst.

Sociokulturelle perspektiver

De seneste årtier har sociokulturelle perspektiver med fået mere og mere fodfæste i sprog- og læringsammenhænge – og med det også fokus på menneskets sproglige ressourcer og sprogets kommunikative dimensioner.

De sociokulturelle teorier forstår sprog som social praksis og tager derfor udgangspunkt i kontekst og situationer. Sproget anses således som en resource og en magtfaktor, der ikke kan udelades af en 'læseligning'.

Kommunikation og sprogets magtfaktor

Læringsteoretikeren Roger Säljö peger på sproget som skaber af det, vi opfatter som vores virkelighed og dermed sprogets konstituerende funktion. Dette afspejler sprogets iboende magtfaktor. Den, der får sin version af virkeligheden accepteret, har sædvanligvis en fordel i relation til magt og indflydelse - dette indebærer sproglig indsigt og ansvar. Säljö skriver:

Med antagandet att språket är med och skapar den verklighet vi talar om följer också att kommunikation alltid är ett moraliskt företag. Varje benämning är ett sätt att vidareföra perspektiv och värderingar som kan vara utvecklande eller begränsande för människor i vår omgivning. (Säljö, 2000)

Säljö understreger at mennesket er et kommunikerende væsen, der næppe sprogligt kan og vil afspejle verden i neutralt lys, men derimod med argumentation, fortælling, fantasi og fortolkninger hele tiden vil erobre verden gennem sit sprog og sin måde at kommunikere. Med kommunikation som værktøj

kan man få noget til at ske i verden. Mennesket betragtes altså som aktiv medskaber af den kultur, han er en del af.

Et kommunikativt syn på sprog og læsning afspejler et grundlæggende syn på sproget som et redskab i forhold til socialisering, deltagelse og videnstilegnelse. Det er en forudsætning for at kunne deltage i et demokratisk samfund, at man kan læse, skrive og kommunikere hensigtsmæssigt og kompetent – ihvertfald, hvis man vil opnå noget bestemt med sin sproghandling. Dette stiller krav til beherskelse i forhold til sprogets opbygning og struktur, hvordan sproget bruges samt at evne den optimale udtryksmåde i en given situation. Mennesket særlige kundskaber er sproglige og sproget er indlejret i al menneskelig praksis.

“människan er en diskursiv varelse; hon skapar texter och berättelser med vilka hon hanterar verkligheten. Och hon har inget val eftersom hennes kunskaper i avgörande utsträckning är diskursiva.” (Saljö, 2000)

Ud fra den betragtning stiller dette også krav til den kritiske kommunikationskompetence. Den britiske lingvist Norman Fairclough⁸, der ser sproget i et dialektisk perspektiv, opfatter sproget som både konstituerende og konstitueret af social praksis.

Diskurs er en praksis, som ikke bare repræsenterer verden, men også giver verden betydning, konstituerer den og konstruerer den i mening (Fairclough, 2008, s. 18).

Fairclough er optaget af spørgsmål om ideologi og magt - og han opfatter diskurser – og tekster - som ideologiske, hvis de bidrager til at opretholde dominans. Han pointerer vigtigheden af en udviklet kritisk og sprogligt kreativ kompetence, for at kunne forstå de underliggende magtdimensioner, og at diskurs som ideologisk praksis konstituerer, naturaliserer, fastholder og forandrer betydningsfastlæggelser af verden ud fra forskellige positioner – for at være i stand til at etablere moddiskurs (ibid s. 21). Diskursen rummer tre dimensioner:

- identitetsfunktion (hvordan social identitet bygges op i diskurs)
- relationsfunktion (sociale relationer mellem diskursdeltagerne iscenesættes og forhandles)
- ideational funktion (begrebsligt-kategoriserende)

⁸ Fairclough er del af The New London Group, som har formuleret den pædagogiske rammesætning, jeg gør brug af i min didaktiske refleksionsmodel.

Dertil kunne også føjes en fjerde: tekstuel funktion (op- og nedtoning af information, naturalisering, præsentation osv).⁹

Samme forståelse af sprogets iboende magtfaktor gør sig gældende ifht. Luke & Freebody's 'kritiske kompetence' (Luke & Freebody 1999) og Jeppe Bundsgaards 'kommunikationskritiske kompetence' (Bundsgaard 2009), idet disse kompetencer er udtryk for en indstilling, en holdning til omverden. Det omfatter mistænksomhed og skepsis - og kunne derfor umiddelbart synes kynisk. Men i et kompetenceaspekt hænger det nært sammen med den empatiske og etiske kompetence, som også i den kritisk-konstruktive dannelsese teori er helt grundlæggende. Klafki fremhæver således de fire grundlæggende holdninger og evner som (Klafki, 2005, s. 81):

- Beredvillighed og evne til kritik – også selvkritik
- Beredvillighed og evne til argumentation
- Empati og evne til at kunne se en situation fra andres synsvinkel
- Sammenhængstænkning

Bundsgaard betoner (med reference til Klafki) udvikling af disse evner og holdninger i sit kompetenceforslag, der tager udgangspunkt i en situationsorienteret og scenariebaseret tilgang, med træk fra mulige situationer og sociale praksisser, man skal kunne håndtere og være klædt på til.

Kompetencetænkningen ses ligeledes hos Luke og Freebody, der tager udgangspunkt i læsningens dimensioner og udvikling af læsning som generel kompetence – som en uddannelses- og menneskeret.

Begge tilgange afspejler et demokratisk dannende ærinde og et sigte på udvikling af selvstændighed og handlekompetence – og begge afviser derfor den traditionelle kognitive læseformel ud fra den betragtning, at der er mere på spil og flere komponenter at tage til indtægt end 'ordafkodning x sprogforståelse'.

Den 'brede' læseformel

Bundsgaard fastholder, at lydparadigmet er for snæver en betragtning og at processen 'læsning' er langt mere kompleks, fordi mennesket er et socialt, situeret og kontekstafhængigt væsen i en dialektisk verden. Han betragter

⁹ Denne opdeling har klare træk fra M.A.K. Hallidays teori om Systemisk Funktionel Lingvistik og ses herhjemme også i genrepædagogisk undervisningsmateriale (der således indeholder en potentiel kritisk dimension).

læseundervisningen som et indkultureringsanliggende¹⁰. Dette blik på læsning kunne principielt ses som modsætning til den dominerende kognitive tilgang – men jeg ser det som en udvidelse. Bundsgaard (2010) præsenterer en ny og mere udfoldet læseformel således:

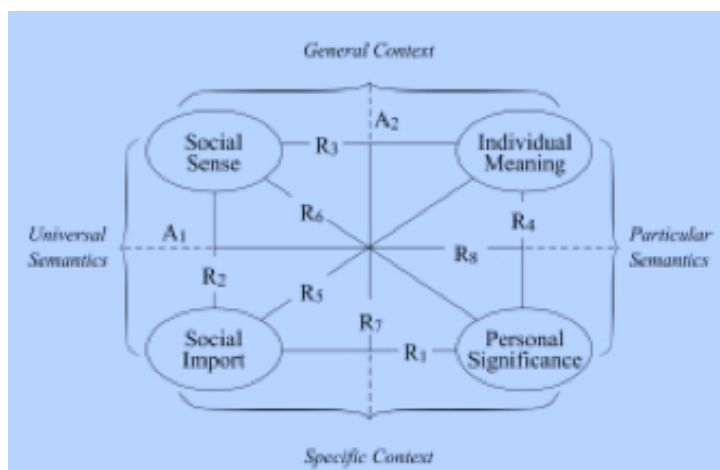
$$\text{Læseforståelse} = (\text{Forlæsning} + \text{Aflæsning} + \text{Medlæsning}) \times \text{Ordforståelse} \times \text{Tekstforståelse} \times \text{Scenarieforståelse} \times \text{Kontekst} \times \text{Læseform} \times \text{Eget projekt}$$

Afgørende for Bundsgaard er, at komponenterne i formlen alle spiller ind og er afhængige af hinanden – og at formlen skal bruges til at forstå vigtigheden af at beskæftige sig med meningsfulde tekster med sammenhæng til den virkelige verden, uanset om det er madopskifter, kronikker, indkøbslister, fiktion eller andet, der læses. Læsning sker med henblik på at skabe mening og få indsigt i kontekster og situationer.

Første del af formlen afspejler med plusstegnet, at blot én af komponenterne her behøver at være til stede, mens det for de andre faktorer med gangetegnene gælder, at de alle skal være tilstede for, at læsning reelt kan finde sted. Faktorernes størrelse har, som gangetegnet angiver, også afgørende betydning for resultatet af læsningen, dvs. hvor stort et udbytte læseren får af teksten, hvor godt teksten forstås. Er man som læser ubekendt med konteksten (eks. i hvilket medie teksten er publiceret i, hvilket forum, til hvilke læsere), er scenariet ukendt (er emnet fremmed) og ordene uforståelige (fremmedord, fagudtryk), sker der ingen læsning – for det giver helt enkelt ingen mening for læseren. Ligeledes gælder, at læseren skal have en tekstforståelse i forhold til genre og strukturelle elementer (deiksis, ordvalg osv) – men også en hensigt – et formål med at læse. Her spiller motivationen også ind.

Bundsgaard giver med sin nye læseformel udtryk for en meget bred opfattelse af læsning, der afspejler stor kompleksitet i forhold til kontekst, dialektik og forståelse, der er afhængig af situationens konstituent. Med dette peger han først og fremmest på betydningen af, at læseundervisning i skolen skal beskæftige sig med meningsfulde tekster – men også, at læsning i det moderne videnssamfund er komplekst og må anskues fra et sociokulturelt perspektiv.

¹⁰ Bundsgaard refererer til Kjertmans diskussioner og undersøgelser som baggrund for udarbejdelsen af læseformelen.



Den semantiske matrix (Bang, Døør, Steffensen & Nash, 2007 – fra Bundsgaard, 2010).

Matrixen afspejler, at ords betydning afhænger af situationens konstituent, forstået som dem, der er i dialog omkring en tekst. Ords betydning afhænger af den måde man typisk forstår det (social sense), i sammenhæng med den betydning, det har i den helt konkrete sammenhæng (social import), sammen med vores individuelle, historiske erfaring med ordet (individual meaning). Disse tre faktorer tilsammen skaber den i situationen helt personlige forståelse (personal significance).

I praksis kan denne brede formel være kompliceret at huske og forholde sig til i den daglige læseundervisning, men den viser dog kompleksiteten i læseprocessen og omfanget af læsningens dimensioner. Derfor opfatter jeg den som et velbegrunder argument for et paradigmeskift – og et sociokulturelt blik på læsning. Bundsgaard mener undervisningen i skolen bør tage udgangspunkt i udvikling af situationsbestemte kompetencer - inspireret af DeSeCos¹¹ afklaring af de nøglekompetencer, man bør have i nutidens samfund.

Den situationsbestemte kompetencetilgang afspejler en forståelse af læsning som social praksis - som jeg bla. også finder hos James Paul Gee i form af "sekundære Diskurser" - og hos David Barton i det Bundsgaard selv betegner som "de mere identitetsmæssige og sociale aspekter af vores væren-i-verden" (Bundsgaard, 2006 s. 32).

¹¹ DeSeCo er en rapport udarbejdet af OECD-forskere med det formål at beskrive de kompetencer, der er centrale for alle at udvikle med det formål at kunne bidrage og leve et godt liv (Bundsgaard, 2009, s. 13).

The Four Resources Model – en literacytilgang

Luke and Freebody introducerede i 1990'erne "The Four Resources Model" (Luke & Freebody 1999) som en måde at indkapsle de mange facetter og krav, der gør sig gældende i forhold til at læse effektivt i en multimodal verden. Denne model udgør mange steder fundamentet for undervisningspraksis i Australien og Canada – og er en kompetencetilgang til læsningens dimensioner med en bred rammesætning, der ikke dikterer undervisningsmetoder, men betoner opmærksomhed på alle fire delkompetencer af læsning.

Literacy education is not about skill development, not about deep competence. It is about the institutional shaping of social practices and cultural resources, about inducting successive generations into particular cultural, normative ways of handling texts, and about access to technologies and artifacts (e.g., writing, the Internet) and to the social institutions where these tools and artifacts are used (e.g., workplaces, civic institutions). (Luke&Freebody, 1999)

Luke & Freebody mener, at literacy undervisning må handle om mestring af forskellige sproglige repertoires, der kan komme i spil, når man skal håndtere tekster hensigtsmæssigt i forskellige kontekster. Deres Four Resources Model er udtænkt med henblik på at give eleverne et bredt sprogligt repertoire i forhold til tekster og kommunikativ kompetence i det 21. århundrede. De fire forbundne kompetencer er alle nødvendige - men hver for sig utilstrækkelige – for at være "literate".

De fire dimensioner af læsning omfatter:

- **Afkodningskompetence** – genkendelse og brug af grundlæggende tegnsystemer og mønstre
- **Semantisk kompetence** – forståelse og kulturel indsigt i diskurs og meningssystemer
- **Pragmatisk kompetence** – funktionel og hensigtsmæssig kommunikativ kompetence i forskellige sammenhænge med genre- og konventionsforståelse.
- **Tekstkritisk kompetence** – kritisk analyse og transformering ud fra det perspektiv at tekster aldrig er naturgivne eller neutrale, men repræsenterer bestemte perspektiver og holdninger – og følgelig udelader andre.

Sidstnævnte - den kritiske dimension – har Luke and Freebody argumenteret for som helt afgørende i forhold til det at være "literate" – altså det at beherske skriftsproget (literacy) med både de færdighedsmæssige og de sociokulturelle

facetter i spil – så man opnår kompetence til at deltage og handle som medborger i det moderne informationssamfund. Det er kritisk "literacy" i et sociokulturelt perspektiv.

Literacy - læsning som social praksis

Literacy er en bred forståelsesramme for og tilgang til læsning og skrivning. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization definerer literacy således:

"Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society".

UNESCO (2003)

Literacy indeholder altså flere dimensioner end læsning i traditional færdighedsforstand 'afkodning x sprogforståelse' og reproduktion af skrevne ord. Literacy er indlejret i al social praksis (Street, 2001; Barton, 2007) – det vil sige alt, hvad vi foretager os. Det at være 'literate' er en kompleks interaktion mellem individets baggrund og sprog, kontekst, formål og diskurs i teksten.

Siden 1980 har literacybegrebet vundet særlig indpas i uddannelsesdiskursen og er blevet udvidet til at omfatte den bredere forståelse end blot læsning og skrivning. Man taler nu om literacy i flertal: 'literacies', men også 'bindestregs-literacy' – som modalitets- og fagspecifikke, funktionelle (læse-)kompetencer.

Literacy som begreb er komplekst, fordi det handler om social praksis. Det kan derfor ikke umiddelbart defineres entydigt. Utallige forsøg på oversættelse vidner måske også herom, men der er i litteraturen mange forståelser og definitioner – der over tid også har udviklet sig fra at dreje sig om læsning og skrivning som grundlæggende tekniske færdigheder til også at omfatte mundtlighed og i takt med de senere års teknologiske udvikling også at omfatte nye modaliteter. Man taler derfor om ofte om nye modaliteter og multimodalitet, når man bruger flertalsbetegnelsen 'new literacies' – altså i betydningen nye teknologier.

I paradigmatisk forstand skal betegnelsen 'New Literacies' dog forstås som en ny tilgang til det at tænke literacy som socialt fænomen - social praksis (Lankshear & Knobel, 2006, s. 24).

Således afviser man den kognitive opfattelse af literacy alene som tekniske læse- og skrivefærdigheder og peger på adskillelige forhold, der influerer på det dialektiske forhold mellem mening og kontekst:

Understanding literacy as sociocultural practice means that reading and writing can only be understood in the context of the social, cultural, political, economic, historical practices to which they are integral; of which they are a part. This view lies at the heart of what Gee (1996) calls the 'new' literacy studies, or socioliteracy studies (see also Barton 1994; Street 1984, 1993, 1995).

Når 'literacy' beskrives som social praksis – omfatter det det, vi gør med og i vores sproglige ressourcer og handlinger, men også de mere tekniske færdigheder i at afkode, forstå og anvende tegn i forskellige modaliteter. Med tegn menes bogstaver, tal, grafer, ikoner og symboler.

Udover dette taler man også om begrebet i flertal - literacies - det vil sige social sproglig praksis, der udspiller sig i forskellige typer domæner.

Literacy er noget man konstant udvikler i samværet og samspillet med andre mennesker - i mange forskellige sociale og kulturelle sammenhænge og begivenheder – i skolen, familien, blandt venner, i sportsforeningen osv.

Mange har forsøgt at indkredse begrebet i en dansk oversættelse. Den oversættelse, der nok rammer literacy bedst er Kjertmanns 'tekstprogskultur' (Kjertmann 2009). Når jeg alligevel foretrækker at bruge det engelske literacy, er det fordi det i min forståelse ikke bare er mere "mundret", men også rummer flere nuancer, er en lidt bredere tilgang – og i min optik indeholder et kompetenceaspekt, som ikke helt indfanges i 'tekstprogskultur'.

Kontekstualiseret sprog

Helt centralt for en literacy-tilgang og sociokulturel forståelse er, at sprog må forstås som kontekstualiseret. Sproget og konteksten giver altså ikke mening hver for sig.

There is no practice without meaning, just as there is no meaning outside of practice. Within contexts of human practice, language (words, literacy, texts) gives meaning to contexts and, dialectically, contexts give meaning to language. Hence, there is no reading or writing in any meaningful sense of the terms outside of social practices, or discourses (Lankshear, 1999).

Kontekstualiseret sprog er et syn på sprog som diskursiv og semiotisk praksis - i situeret kontekst - og skal ses i modsætning til den måde, vi behandler sproget på, når vi underviser i sproget som form og system isoleret.

Sprogforsker Ruqaiya Hasan (Hasan, 2011) kalder den isolerede skoleundervisning for "fragmenteret sprog" og understreger at tegn og sprogbrug i en literacy forståelse ikke kan betragtes isoleret, men altid må betragtes i relation til en social situation. På den måde må det altid involvere "*texture*" og "*structure*" - dvs sproglig betydningsdannelse, der afstedkommer produktion af kontekstualiseret sprog. Dette kræver udvikling af den diskursive evne - der netop omfatter tekstur og struktur dvs. dobbeltrelevansen af både sproglige helheder i tekstlig kontekst (Hasan s. 182). Hasan har et sociokulturelt syn på sprogbrug, men bruger Systemisk Funktionel Lingvistik (SFL) som værktøjskasse. Således er hun også fortaler for genrepædagogisk praksis og metode, der i sin tilgang til arbejdet med sprog er strukturalistisk.

Det strukturalistiske står i dog skarp modsætning til eksempelvis Bundsgaards kompetencetilgang - men den essentielle fællesnævner er *det kontekstualiserede sprog i diskursiv, dialektisk og social praksis*, som kendetegner literacy - tillige med en grundlæggende forståelse af, at literacy ikke er statisk, men en vedvarende proces (Hasan s. 173).

Sprogbrug som økologi og identitet

Det er også kontekstualiseret sprogbrug Literacy professor David Barton er optaget af, når sammenkæder det psykologiske, sociale og historiske aspekt og bruger metaforen "økologi" om literacy. Den økologiske tilgang undersøger den sociale og mentale indlejring af al menneskelig aktivitet på en måde, der tillader forandring. Han ser på den praksis ('practise') vi gør brug af i særlige situationer ('events') og han taler om otte elementer af literacy ud fra en social, en psykologisk og en historisk position (Barton, s. 34):

Et socialt perspektiv på literacy:

- Literacy er en social aktivitet
- Alle har forskellige literacies i forbindelse med forskellige domæner i livet.
- Menneskers literacy praksis er situeret i brede sociale relationer, hvorfor det er nødvendigt at beskrive den sociale 'setting'.
- Literacy er baseret på et system af symboler. Det er en måde at præsentere verden på overfor andre.

Et psykologisk perspektiv på literacy:

- Literacy er et symbolsk system vi bruger til at repræsentere verden for os selv.
- Vi har opmærksomhed, holdninger og værdier i forhold til literacy – der påvirker vores handlinger.

Et historisk perspektiv:

- Literacy har en historie, på hvilken vores livshistorie bygger og konstant udvikler sig.
- Literacy events og praksis'er har en social historie.

Sproget i dets forskellige former udgør diskurser, og diskurser udgør tekst, der formidler menneskers erfaring (ibid s. 73). Diskurs handler om situeret sprog i social kontekst og er det Læseprofessor James Paul Gee kalder "måder at være på". Gee opdeler sproget i primære og sekundære Diskurser (Gee, 2012, s. 151) – og betoner særligt det, at have kontrol over og mestre sprogbrug indenfor sekundære Diskurser. Sekundære Diskurser (med stort D) er netop forskellige 'måder at være i verden på', der er socialt konstruerede og omfatter ord, handlinger, gestik, holdninger, værdier, tro, formål, osv. i andre sociale sammenhænge end den helt nære, der i vores kultur oftest er familien. Det vil sige, at sekundære Diskurser kan være skole, arbejdsplads, strikkeklub, sportsklub – enhver social sammenhæng, hvori man som individ deltager. Discourses med stort D repræsenterer en persons repertoire af forskellige socialt konstituerede handlingsmønstre og identiteter - måder at være i verden på - med sprog.

Literacy skal altså ses i kontekst – og kan beskrives som social, semiotisk praksis, der bygger på sproget som resource i diskursive handlinger. Literacy handler om at forstå og mestre diskursive genrer – og involverer både funktion og formål.

Kritikere af den sociokulturelle tilgang vil hævde, at tilgangen er for bred en betragtning og at den basale tekniske læsefærdighed (i kognitiv forståelse: afkodning x forståelse) nedtones med risiko for at tabe de svage elever. Dette har ofte været pointen i diskussioner om læseundervisning som 'top-down' eller 'bottom-up', holistisk versus sekventiel metode (Elbro, 2006) – som dog ikke er et retvisende billede på en kognitiv versus en sociokulturel tilgang. Som jeg har redegjort for, er den basale tekniske læsefærdighed også helt grundlæggende i en sociokulturel forståelse – forskellen er bare, at man i en sociokulturelt perspektiv betragter læsning som en kompetence, der består af flere delkompetencer, der hænger sammen og interagerer - og 'afkodning x forståelse' er del heraf. Ligeledes betragtes læsning og skrivning som sammenhængende størrelser.

Læsning og sprogsyn

Sproget er vejen til erkendelse og indsigt – og derom al skole drejer sig. Sproget blev betegnet som grundlaget for åndsuddannelsen i år 1900 – og mestring af sproget betegnes i dag som en basal forudsætning for, at vi overhovedet kan klare os i videnssamfundet. Vi er massivt omgivet af sprog og tekst i forskellige modaliteter og derfor er vores evne til at forstå sproget og symboler af helt afgørende for tilegnelse af viden, deltagelse og handlekompetence. Den måde, man forstår sprog som fænomen på og den udvikling, der er sket i skolens arbejde med sproget påvirker også den måde, man griber læsning an på. Et sprogsyn – altså en given forståelse af sproget som fænomen - giver sig oftest til kende ved en given prioritering af de forskellige sproglige fænomener i undervisningen. Det kan være de grammatiske, semantiske, historiske eller sociale aspekter – eller i forhold til samfund, sprogforandring osv. Hvilke dele eller aspekter af sproget, som man vælger at arbejde med sproget på, afspejler et bagvedliggende sprogsyn, der også gør sig gældende i tilgangen til læsning. Barton skriver om studiet af og sammenhængen mellem sprog- og læsesyn, at udviklingen generelt er gået fra udelukkende at handle om sproget som struktur til en betragtning af sproget som en dynamisk social aktivitet, der tjener folks formål (Barton s. 73).

Jeg vil her uddybe, hvordan et bagvedliggende syn på sproget påvirker den måde, vi anskuer læsning på og realiserer læseundervisning på.

Fra læringsteoretikeren Roger Säljö tager jeg udgangspunkt i betydningen af de redskaber og værktøjer, vi med vores sproglige ressourcer har adgang til i forhold til at forstå og handle i vores omverden. Hvordan vi tilegner os disse redskaber, forstået som sproglige værktøjer og ressourcer for tænkning, har med indhold og mening at gøre. Det er kommunikative og er ikke biologiske fænomener. Säljö ser mennesket som et socialt og kontekstafhængigt væsen. Hans tilgang til læring er sociokulturel – hvorfor han forstår læring i et kommunikativt og sociohistorisk perspektiv i forhold til tre samvirkende fænomener: det sproglige (diskursive), det fysiske og det kommunikative (Säljö, 2003, s. 21-23).

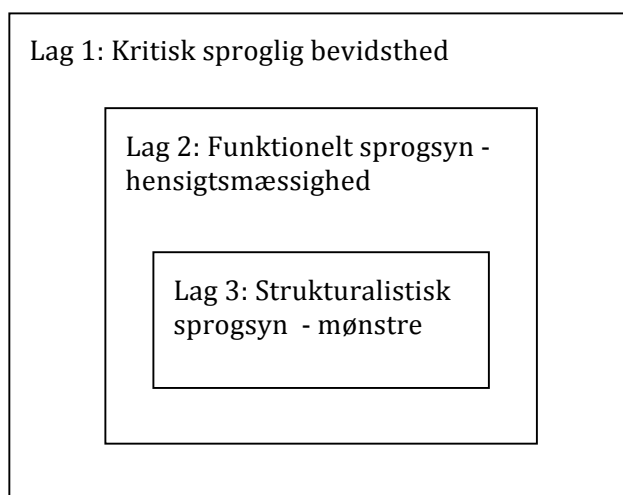
Der er flere måder at opdele sprogsyn på – men en klassisk og forenklet opdeling er i henholdsvis formelt og funktionelt sprogsyn – forstået som hinandens modsætninger. Således har et formelt sprogsyn fokus på normativitet, de strukturelle og sproglige regler, hvor det funktionelle har fokus på pragmatikken - sproget i brug (Bjerre og Ladegaard, 2007, s. 18).

Forstår man læsning som en individuel, indre, kognitiv proces og teknisk færdighed er sprogsynet ofte formelt, i modsætning til en kompetence- eller

literacytilgang, der betragter læsning som mere komplekst og har et mere funktionelt sprogsyn. Jeg finder en todeling som denne noget unuanceret og foretrækker at se sproget i en tredeling – i et strukturelt, et funktionelt og et diskursivt sprogsyn. Det diskursive sprogsyn vægter den sproglige forhandling og den mening, der skabes i en sproglig interaktion i en given kontekst.

Sprogforsker Roz Ivanic' sprogmodel nedenfor viser sproget som genstand for opmærksomhed, med opdeling af tre forskellige aspekter af og tilgange til arbejdet med sproget (Holm og Laursen, 2010, s. 105). Det niveau, man lægger mest vægt på og anser som det væsentligste i arbejdet med sprog, kan udtrykke det bagvedliggende sprogsyn.

Sproget =



(Ivanic 1988)

I det inderste lag (3) er fokus på mønstre, den strukturelle og lydige del af sproget – og hensigten er at fremme korrekthed. Dette er udtryk for et strukturelt sprogsyn.

Læseundervisning på begynderniveau har således ofte sit udgangspunkt i lag 3 med fokus på afkodning, bogstavkendskab, fonetik, mønstre, morfemer osv.

Lag 2 illustrerer et funktionelt sprogsyn, hvor kommunikation og sproghandlinger er genstand for opmærksomheden. Det handler om genreforståelse, kommunikation og hensigtsmæssighed i sproghandlinger. Det er også her, man finder normativt sprogbrug. I forhold til læsning er denne tilgang til sproget afspejlet i videregående læseundervisning, faglig læsning – men også danskfaget betragtet som helhed.

Det yderste lag (1) ser sproget som både socialt skabt og skabende - samt et kreativt middel til dannelse og udvikling af identitet. Korrekthed og hensigtsmæssighed er ikke succeskriterier, for det handler om indsigt i sproget i forhold til de sociale og historiske processer, der påvirker sproget. En god sprogbruger ved, at sproget er foranderligt og påvirket af sociale forhold - og kan derfor bruge sproget kreativt og i forhold til egne mål. Dette kaldes også kritisk sproglig bevidsthed (ibid, s. 98).

Den kritiske tilgang ser man oftest først realiseret i gymnasiet - og den er da også først eksplicit formuleret som mål fra 10. klasse og 1.g. Sat ind i sprogmodellen fremstår læseundervisningen i sin helhed som en bevægelse, der starter i det strukturelle, avancerer til det funktionelle - og for de dygtige fortsætter ud i det kritiske/kreative lag. Progressionen fremstår på denne måde som en 'indefra og ud' bevægelse i takt med alder og boglige evner.

En kompetence- og literacy tilgang har omvendt primær udgangspunkt i modellens to yderste lag - det kreative og det funktionelle - fordi den grundlæggende tilgang er, at læsning kun kan forstås i social, kulturel, politisk, økonomisk og historisk kontekst.

Når man taler læsesyn, kan man overordnet set inddele det i to tilgange: det kognitive læsesyn og et sociokulturelt læsesyn. Under det sociokulturelle læsesyn ligger literacybegrebet, som det bruges bredt i dag, men også kompetencetilgangen kan siges at ligge her - om end tilgangen til læsning tager udgangspunkt 'længere udefra' - med udgangspunkt i et langsigtet dannelses- og kompetencemål, men med en sociokulturel sproglig forståelse.

Kognitive teorier om læsning anskuer overordnet læsning som en proces bestående af to dele. Således er man optaget af en afkodningsdel og en forståelsesdel. Et læsesyn, der er forankret i kognitive teorier forklarer læsning som en psykologisk, individuel, indre proces. Læsning anskues som en teknisk færdighed og teorierne omkring denne forståelse er ofte udarbejdede til formelle undervisningssituationer. Udgangspunktet i undervisningen er teksten som *produkt* af kulturen - der således bliver genstand for læsning i mere teknisk forstand.

Heroverfor står de sociokulturelle teorier, der opfatter læsning som social praksis og tager udgangspunkt i det diskursive og konteksten. I den pædagogiske tænkning er udgangspunktet teksten som social *proces* i en kontekst, og teorierne

udarbejdede omkring mere uformelle situationer, hvor børn lærer ved at være en del af fællesskabet og læsning tager udgangspunkt i kommunikative situationer.

Læsesyn og metodik

Et konkret valg af pædagogisk strategi og målsætning for læsning er samtidig et udtryk for, hvordan de forskellige strukturalistiske, funktionelle og sociale sider af sproget prioriteres og inddrages i undervisningen.

Og det er i det perspektiv, at jeg mener, at sprogsynet er indlejret i læsesynet. Jeg ser flere tendenser og udvikling mod et bredere læsebegreb og literacy-tænkning i Danmark, men også selvmodsigelser og paradokser i både læremidler og uddannelsesdiskurs.

Et eksempel herpå er genrepædagogikken, der i de senere år har vundet indpas i såvel læremidler som undervisning i grundskolen. Genrepædagogikken er i sin oprindelse baseret på SFL (Systemisk Funktionel Lingvistik) der er af den opfattelse, at sproget er en socialemiotisk proces, der placerer teorien i sprogmodellens tredje lag. Men SFL er også baseret på en strukturalistisk tilgang til sproget som system, hvorfor stor vægt på sproget som netop system er grundlæggende. Meget kort skitseret kan genrepædagogikken opdeles i en sprogmodel, der opererer på tre plan: kontekst, semantik og leksikogrammatik – meget tilsvarende sprogmodellen ovenfor.

Men en genrepædagogisk undervisning, der tager sig udgangspunkt og primært realiserer sig i leksikogrammatikken kan ikke hævde at have et kommunikativt eller funktionelt sprogsyn, fordi leksikogrammatikken netop er funderet i strukturelle, grammatiske forhold. Et kommunikativt funktionelt og diskursivt sprogsyn har altid sit udgangspunkt i konteksten, positioneringer, magtforhold, pragmatikken og situationsbestemte forhold – og grammatikken forbliver et redskab i det forhold, men aldrig udgangspunktet.

Med udgangspunkt i leksikogrammatikken forbliver undervisningen strukturelt funderet med kun 'afstikkere' til de diskursive lag, der således forbliver en mere overfladisk manøvre i forhold til et kommunikativt funktionelt sprogsyn. En genrepædagogik, der tager sit afsæt i leksikogrammatik risikerer i sproglig henseende derfor at blive lidt af en selvmodsigelse eller måske snarere en misforståelse, når den samtidig bekender sig til et diskursivt sprogsyn. Ruth Mulvad, forfatter til SFL-baserede undervisningsmaterialer, pointerer ligeledes, at termen genrepædagogik let kommer til at betone sproget indefra og fokusere på

"et indhold, hvis genkendelige træk gøres til genstand for en statisk kundskabsundervisning" (Mulvad, 2009, s. 31).

Pointen er, at sociokulturel undervisning altid må tage sit udgangspunkt i kontekstualiseret sprogbrug – og metodisk evne at indvæve alle lag af sproget. Således kan sociokulturelle og genrepædagogiske metoder kun være hensigtsmæssige – hvis hele undervisningen er funderet på det sociokulturelle som ideologi og tager sit udgangspunkt i konteksten – ellers forbliver undervisningen statisk.

En afklaring af et bagvedliggende sprogsyn vil kunne redegøre for, hvordan man forstår sproget som fænomen. Dette vil afspejles i tilgangen til læsning. I en læseundervisningssituation vil tilgangen til og vægtningen af læsningens dimensioner ligge i umiddelbar forlængelse af det bagvedliggende sprogsyn.

Den traditionelle kognitive tilgangs udgangspunkter er afkodning og forståelse – altså sprogmodellens to inderste lag – hvor både literacyfolket med en kompetencevinkel starter ude med situerede og kontekstorienterede bud på læsningens dimensioner. Literacy- og kompetencetilgangene tager udgangspunkt i, at læsning er indlejret i al social praksis, og at det er evnen til at begå sig i det omgivende samfund, der er udgangspunktet. Det at være "literate" er en livsfærdighed, der består af alle lag i sprogmodellen – og er det vi i det senmoderne skal tilstræbe.

Spørgsmålet er så, hvordan man så får inddraget alle lag hensigtsmæssigt i en læseundervisning. Dette vil blive en diskussion om *metodik* – men samtidig vil det være en diskussion om *ideologi*.

Elbro definerer læsning som "at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden" og fastholder, at "diskussionen om definitioner af læsning i hovedsagen er en diskussion af noget andet – især hvordan man bedst underviser i læsning" (Elbro 2006, s. 19).

Med denne udtalelse afviste Elbro den 'læsekrig', der for år tilbage opstod mellem fortalere for sekventiel læseundervisning (afkodningsorienteret) på den ene side og fortalere for holistisk læseundervisning (indholdsorienteret) på den anden.

Den divergens, der er mellem kognitive og sociokulturelle teorier er ikke kun et spørgsmål om metodik. Divergensen omhandler skriftkulturens udvikling og nye og flere dimensioner af læsning. Det handler om, hvordan vi forstår sprog og på

hvilken måde, vi ser sprog og læsning som del af dannelsen og deri ligger det ideologiske.

I takt med den teknologiske udvikling sker også en social udvikling og vi påvirkes ikke bare af den måde, vi kommunikerer på, men også af den viden, vi har og konstant tilegner os. Viden er med de digitale medier blevet lettere tilgængelig end tidligere, informationsmængderne er mange, massive og ofte svært gennemskuelige – og det udfordrer derfor det traditionelle sprog- og læsesyn i forhold til også at omfatte det kritiske og diskursive lag i sprogmodellen. Denne dimension indfanges af literacy-begrebet.

Literacy i et dannelseperspektiv

Literacy i den engelsksprogede verden har inden for de sidste 30 år udviklet sig fra at dække over ikke-formaliseret undervisning af analfabeter til idag at være både et grundbegreb og uddannelsesideal, når man taler formaliseret uddannelse og undervisningspraksis (Lankshear & Knobel, 2006, s. 8).

Således talte man før 1980 om læsning og skrivning som vigtige redskaber i forbindelse med læring, om funktionelle færdigheder – og ikke som nu – et *mål* i sig selv.

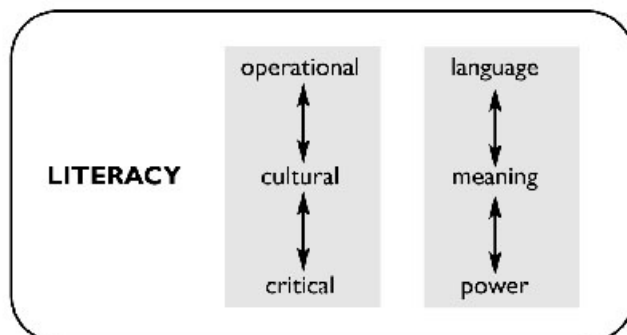
Ordet literacy stammer oprindeligt fra det latinske ord 'littera', der betyder bogstav - og findes i nogle ordbøger som modsætningen til det at være illiterate, altså analfabet og non-literate (Barton 2007, s. 20) – det vi på dansk betegner som funktionel analfabet. Slår man ordet 'literate' op i ordbøger (New Oxford American Dictionary) dækker det både den tekniske færdighed at kunne læse og skrive, men også det at have kompetence og viden inden for specificerede områder (Oxford Dictionaries). Således også The MacQuarie Dictionary, der definerer literacy som '*the ability to use a language effectively og an ability to comprehend communication and express oneself in a specified field.*'

Tilstanden at være literate - at kunne læse og skrive – hænger sammen med det at være 'educated' eller 'learned' (Merriam-Webster Dictionary) – altså en beskrivelse, der både dækker over det at kunne læse som færdighed – men også en tilstand af at være literat - det at være dannet, omend denne distinktion ikke beskrives nærmere.

Professor i tekstlingvistik Kjell-Lars Berge indfanger denne distinktion mellem færdighed og dannelse i literacybegrebet:

“Ordet dekker noe av det samme betydningen som det tyske ”Bildung” og det norsk-danske ”dannelse”. Men literacybegrepet er både smalere og videre enn dannelsesbegrepet. Det bringer inn og fokuserer spesielt skriftspråket og andre skriftlige semiotiske ressurser som grunnlag for menneskets dannelse. Med ”literacy” forstås også utvikling- og læringsprosesser som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskapingsressurser, ikke bare hverdagspråket, men også matematiske formler og visuelle framstillinger. Området for ”literacy” inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår der vi skaper mening med og i tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har for vår måte å tenke på”. (Berge, 2005)

Literacy i den forståelse er altså social praksis omkring skriftsprog og -systemer, men udfolder sig både i den skriftlige, mundtlige og visuelle manifestation af sproget. En teoretisk forståelse af literacy i et sociokulturelt perspektiv er også udarbejdet af Green (1988, 1997), der i sin tredimensionelle model forener tre sammenhængende facetter af begrebet: det operationelle, det kulturelle og det kritiske. Disse tre dimensioner samler sproget, meningen og konteksten (der angiver magtforhold) i ligeværdige størrelser.



(Green, 1988)

Den operationelle dimension fokuserer på kompetence i forhold til **sproget** og dets sproglige elementer. Det indebærer ikke blot færdigheder i relation til afkodning af skrevne tekster – det handler om, at man er i stand til at læse og skrive på en “passende og hensigtsmæssig” måde (Lankshear and Knobel, s. 16). Heri ligger implicit et strukturelt og normativt element, for ordet “passende” angiver at læsning og skrivning er værdisat af nogen i forhold til noget andet – altså, at der er én korrekt måde at gøre tingene på. Det handler om den tekniske side af læsning/skrivning – dvs afkodning af tekster, tal, grafer, diagrammer, ikke-verbale, visuelle og auditive elementer. Samtidig handler det om hensigtsmæssighed og funktionalitet i kommunikationen - i sproglig henseende.

Den kulturelle dimension handler om **kompetence i forhold til meningsystemer i social praksis**, at forstå og skabe mening i givne sociale sammenhænge – altså at forstå tekster i deres kontekst og være i stand til at vurdere, hvorvidt tekster er passende eller upassende i en given sammenhæng – og hvorfor. Det handler om pragmatisk sprogbrug og forståelse for og indsigt i sociale, historiske og kulturelle forhold. Det handler om hensigtsmæssighed og om at vide, hvad der vil være korrekt eller passende i en kontekst, samt passende brug af genre og modalitet(er).

Den kritiske dimension involverer opmærksomhed på, at al social praksis – og dermed alle 'literacies' er sociale konstruktioner – indeholdende værdier, formål, regler, standarder og perspektiver – og når nogle af disse er tilvalgt – kan man derfor sige, at andre må være fravalgt. For at deltage effektivt og produktivt i social praksis, må man socialiseres ind i det. I forlængelse heraf må man med sin viden om sproglig praksis, og med opmærksomhed og kritisk stillingtagen til den, have kompetence til at **ændre og producere social praksis**. Dette betyder, at man anerkender og forstår sproglig praksis og den normativitet, der nødvendigvis må være til stede, men også er kompetent til at påvirke den (Ludwig, 2003).

Dette fokus på ændring og fornyelse af sproglig praksis og kreativitet er også i tråd med Fairclough og Critical Language Awareness bevægelsen. CLA-folket efterlyser også undervisning i sproglig bevidsthed med udgangspunkt i kritiske teorier om sprogbrug og diskurs. Deres tilgang til sproget handler især om magtrelationer, manipulation og social ulighed.

Dette afspejles også i Ivanic's sprogmodel, der illustrerer de samme sproglige lag som også Green definerer. Tredelingen af sprogets dimensioner går igen i begge modeller og hvor det hos Ivanic illustreres, hvordan tilgangen til sprogundervisning præges af det sprogsyn, der ligger bag - understreger Green, hvordan alle tre dimensioner må inddrages simultant som ligeværdige elementer af sproget i en komplet pædagogisk literacy praksis (Green 1988).

This '3D' model provides a very useful adjunct to the definition of literacy in terms of secondary Discourses. It gives due significance to the operational dimension, which includes the mechanical aspects of encoding and decoding, whilst insisting on recognition that much more is required of a pedagogy for 'effective literacy'.It also speaks usefully and powerfully to specific components of 'literacy strategies'...They could not be reduced to (merely) textual 'lowest common denominators', since text stands to literacy as discourse stands to Discourse in Gee's conceptual scheme. In addition, assessment would need to be of literacy in practice: that is, as an embedded

and integrated component of Discourse events or 'moves'. (Lankshear, 1999)

Literacy i et kompetenceperspektiv

Når læsning således er indlejret i al social praksis, må en literacy undervisning derfor også tilrettelægges ud fra alsidige og omfattende formål – med tanke på de situationer, begivenheder og problemstillinger, som eleverne kan tænkes at møde uden for skolen. Derfor kan det være en hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i et kompetenceperspektiv – hvad og hvilke situationer skal eleverne kunne klare sig i - og derpå definere undervisningens tilrettelæggelse.

Bundsgaard (og gruppen bag 'Kompetencer i dansk') har netop et kompetenceblik på læsning og skrivning – literacy – idet han understreger betydningen af konteksten. Han forsøger at formulere en definition således:

"Literacy er kompetencen til at kunne konsumere og producere tegn i forskellige modaliteter, medier og genrer med forståelse af relationerne til og betydningen for og af konteksten (personer, objekter, modsætninger, teknologier osv.) samt evne til at forholde sig kritisk hertil og at handle på baggrund heraf". (Bundsgaard, forelæsning DPU, 2007)

Denne sidste dimension sidestiller jeg med det Karsten Schnack i et dannesperspektiv kalder handlekompetence, der er politisk, demokratisk dannelse, der rummer kritisk, selvstændig tænkning (Schnack, 2005, s. 24).

En fuldt implementeret literacy-praksis ses integreret i The Ontario Curriculum i Canada. Med det er det helt grundlæggende, at undervisningen skal lede frem mod, at eleverne både skal lære at værdsætte sprogets magtdimension og at bruge det ansvarligt. Således anskuer man sproget som base for tænkning, kommunikation og læring og som et fundamentalt element af identitet og kultur (gov.edu.ca, 2006).

Kulturteknikkerne lytte, tale, skrive og læse - suppleres med yderligere to kategorier, *betragte* og *præsentere* – kategorier, der må forstås i lyset af den multimodalitet, der idag er den kommunikative virkelighed som tekst, semiotik og viden udfolder sig i.

Kritisk literacy i pædagogisk praksis

Indbegrebet af kritisk literacy er at afdække teksters bagvedliggende intention. Allan Luke (2007) ser sproget som en social konstruktion, der aldrig kan være neutral. Sproget bruges til at informere, underholde, overtale og manipulere – og

det er nødvendigt at få indsigt i dette for at blive en dygtig bruger – både i forhold til at forstå og producere tekster.

Critical-literacy skills give students the tools they need to think more deeply about the texts they meet and the texts they create. They challenge the learner to look beyond the literal message, to read between the lines, to observe what is present and what is missing, and to reflect on the context and the way the author constructed the text to influence the reader. Critical literacy goes beyond conventional critical thinking, because it focuses on questions about fairness, equity, and social justice (Luke, 2007).

I et almentdannende perspektiv sætter jeg lighedstegn mellem kritisk-analytisk sans og begrebet kritisk literacy – fordi kritisk literacy ifølge Luke “not only is the new basic in literacy, it is also a necessary life skill for global citizenship. It is cognitive skepticism(...)to engage in the world around you”. (Luke, webcast 2007).

Det handler således grundlæggende om “at være i verden” – om at lære at navigere gennem oceaner af komplekse, multiple tekster – og med tillært skepsis at blive i stand til at foretage reflekterede valg i forhold til at deltage eller afvise. Luke pointerer, at uden denne kritiske attitude og konstruktive skepsis, efterlades man reelt i en sårbar position i forhold til det blot at klare sig igennem hverdagen. Derfor betragter Luke kritisk literacy som både en menneske- og en uddannelsesret.

Kritisk literacy er rodfæstet i Paulo Freires arbejde med at lære at “læse ordet for at læse verden” og for at kunne engagere sig i en cyklus af refleksion og handling (Luke, 2007) I sin nuværende form er kritisk literacy en måde at anskue verden på, et blik, en mental holdning eller følelsesmæssig og intellektuel attitude.

I praksis handler det om at altid – og fra de små klasser – at se på hvad sprog gør og hvad sprog kan. Dette udmønter sig en undervisningspraksis, der – med udgangspunkt i praksis – altid kigger på ord, struktur, formål, stemmer, udeladte stemmer, perspektiver, hensigter og teksts indflydelse (Luke, 2007).

Literacy til udligning af social ulighed

Hasan understreger også betydningen af udvikling af den diskursive evne. Den diskursive evne bygger dels på semiotiske sproglige handlinger og produktion af kontekstualiseret sprog, der konkret indebærer kendskab til form, genre, sproglige repertoires og diskurs i forskellige sociale sammenhænge.

Hasan er fortaler for ‘action literacy’ og genreliteracy (og i pædagogisk øjemed ser

hun genrepædagogikken som bedste bud), der handler om at lære eleverne at bruge sproget hensigtsmæssigt i forskellige sammenhænge – først og fremmest i skolesammenhæng. Herhjemme kan implementeringen af faglig læsning ses i samme perspektiv – som en nødvendighed af kendskab til fagenes forskellige sprog og 'former'. Vigtigheden af at kunne mestre forskellige fagdiskurser hænger sammen med evnen til at kunne deltage succesfuldt i akademiske discipliner, men handler også om at udligne de sociale og kulturelle forudsætninger og forskelle, som eleverne møder ind til et fag med (Hasan s. 175-189). Det er dog ikke den sociale ulighed, der er argumentet for faglig læsning herhjemme, men et fokus på videnstilegnelse og udvikling af læseforståelse.

Umiddelbart kan fokus på kendskab til genrer, hensigtsmæssighed og mestring af særlig sprogbrug også være et udtryk for et funktionelt sprogsyn og i et kritisk literacyperspektiv vil genreliteracy på den måde indebære en pædagogik, der er reproducerende i forhold til eksisterende vidensstrukturer.

Those who are really innovative and really powerful are those who creatively adapt, transform and even break conventions, not those who reproduce them. To become 'good readers' and 'good writers', students should be encouraged to be critical and not just toe the generic line. Indeed, the most insightful and powerful texts succeed so well precisely because they cross generic and cultural boundaries, rather than do the genre 'right' (Cope & Kalantzis, 2011, Functional Literacy).

Hasan fastholder dog, at mangel på mestring af genrerne netop fastholder sociale uligheder og – og en forudsætning for at udligne forskelle netop er at give alle det samme sproglige udgangspunkt i forhold til de akademiske discipliner. Ligeledes må en forudsætning for sproglig kreativitet og kritisk tilgang til genrerne netop være sproglig indsigt i og kendskab til netop samme genrer.

Forskellen på læsning og literacy i praksis

Literacy er kommet på dagsordenen i Danmark blandt andet på baggrund af PISA rapporterne, der dog tester 'reading literacy' (funktionel læsefærdighed).

I det nationale kompetenceregnskab defineres »reading literacy« som mere end »læsning« eller »læseforståelse«. Det omfatter også den viden, som er nødvendig for at kunne anvende læsningen til personlige formål (Uvm, 2005, s. 27) – altså læsekompetence.

PISA har fastlagt fem delfaktorer, som indgår i læsefærdigheder. Disse testes enkeltvis og anses for tilsammen at kunne give et dækkende billede af færdighederne, man møder i det »virkelige liv«:

- At skabe en **almen forståelse**, dvs. at kunne finde hovedbudskabet i teksten.
- At finde **information**, dvs. at kunne lokalisere og udvælge den relevante information.
- At nå frem til **en fortolkning**, dvs. at kunne se teksten i en helhed, der videregiver forfatterens meninger og intentioner med teksten.
- At reflektere over **tekstens indhold**, dvs. at kunne relatere tekstens information med anden viden.
- At reflektere over **tekstens form**, dvs. at kunne forstå, hvordan tekstens udformning fremmer eller indvirker på tekstens budskab.

Forudsætningen – den teoretiske rammesætning – for de fem delfaktorer er ikke ekspliciteret og tilgangen til og løsningen af givne opgaver vil være forskellige, afhængig af, om man er læse/skrive-trænet i traditionel forstand eller om man er literacy-trænet ud fra en sociokulturel position.

Men faktorerne peger på en konstruktivistisk forståelse af læsning, der ser læsning som en handling, hvor læseren aktivt *skaber* mening – og ikke blot *uddrager* meningen fra teksten. Det er fortsat et psykologisk syn på læsning, men mere komplekst i forståelsen af, at læsning ikke kun er ordkendskab i grammatiske kategorier – og det er mere foreneligt med et sociokulturelt syn (Barton s. 83).

Eksempelvis vil man - med et traditionelt læsebegreb i udgangspunkt analysere en tekst som et stykke isoleret tekst i forhold til de fem overskrifter. Derfor vil læsningen også forblive analyse på teksten uden blik for den sproglige dimension i social praksis og den virkelighed, der udspiller sig. Udgangspunktet vil i langt højere grad være teksten som isoleret produkt.

Heroverfor vil en sociokulturel tilgang læse teksten som en sproglig handling i sproglig praksis og tage udgangspunkt i kontekst og situationer i forhold til magtforhold, udeladte perspektiver, sprogbrug og sproglige nedslag konkret måske på analyse af deiksis, modalitet, metaforer, afsender-modtager forhold osv. for at forstå teksten i sammenhæng med den kulturelle og situationelle kontekst, den udspiller sig i.

PISA udtrykker en funktionelt læsesyn og lægger sig således midt imellem det traditionelle, kognitive læsesyn og det sociokulturelle læsesyn. I et kritisk literacy-

perspektiv er dette læsesyn - som nævnt ovenfor – dog stadig utilstrækkeligt i forhold til udvikling af den demokratiske dannelse – bla. fordi den kritiske dimension ikke ekspliciteres.

Analyseredskab til vurdering af læsebegreber

- i et dannelses- og kritisk literacyperspektiv.

Jeg har i det foregående redegjort for sammenhængen mellem læsesynet og sprogsynet – der igen kan være udtryk for en bagvedliggende dannelsesteoretisk position. I fortsættelse heraf vil jeg herunder forsøge at illustrere, hvordan et kognitivt eller sociokulturelt læsesyn kan udfolde sig didaktisk – og hvilken betydning, det kan have for realisering af vores formålsparagraf og dannelsesideal. Således har jeg nedenfor udarbejdet en analysemodel, hvor jeg forsøger at koble læsningens dimensioner og den pædagogiske rammesætning med de almindelige perspektiver.

Min udgangspunkt er, at en analysemodel med henblik på at foretage en vurdering af forskellige læsesyns betydning for og støtte til det dannessigtede, der ligger i folkeskolens formål om dannelse til "deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Folkeskolens formål §1. Stk 3.), må indeholde en stillingtagen til undervisningens "**hvad**" (lærer eleverne og hvilke **læsekompetencer** opnås), "**hvordan**" (på hvilken måde lærer de det) og "**hvorfor**" (til hvilket formål).

En sådan fremstilling fordrer umiddelbart en tredimensional model, som jeg ikke har fundet en tilpas rummelig grafisk løsning på. Men analysens tredje kriterie, undervisningens "hvorfor" - altså de dannelsesmæssige dimensioner - ligger implicit, fordi jeg i min udvælgelse af kompetenceelementerne (på den ene akse) og didaktiske kategorier (på den anden akse) netop har taget udgangspunkt i kategorier, der tilhører det brede læsesyn og en undervisningspraksis, der understøtter folkeskolens overordnede dannelsesformål.

Genstand for min analyse er det læsesyn, som aktualiserer sig i disse år og som jeg finder udtrykt i Fælles Mål 2009 og understøttet i afsnit i 'Rapport til Forberedelse af National Handleplan for læsning' som ligger til grund for Fælles Mål. Ligeledes inddrager jeg Undervisningsministeriets notat "Læsning i fagene (2011)", da dette er udtryk for den læseindsats, der er fokus på i disse år. Sidstnævnte er dog ikke bindende, men kun vejledende – men dog et udtryk for en tilgang til læsning.

Elementer til vurdering af læsesyn og dannessigte

Nedenstående model er altså tænkt til vurdering af forskellige læsesyn. Formålet er at gennemgå, hvilke dimensioner af læsning, undervisningen sigter på og hvilken pædagogisk rammesætning, det inkluderer. I vægtningen af disse dimensioner skabes på den måde et billede af, om det er læsefærdighed, funktionel læsekompetence eller kritisk læsekompetence (som jeg her sidestiller med literacy), undervisningen sigter på. I et dannesperspektiv har det betydning for, hvorvidt og i hvilken grad det bidrager til udvikling af den demokratiske dannelse.

Læsesynets betydning for opnåelse af dannesidealet om deltagende, selvstændige og handlekompetente borgere, vurderer jeg med Klafkis teori om almindelse som grundlag. Herover lægger jeg en pædagogisk rammesætning fra 'The New London Group'¹² (som jeg vil redegøre for herunder) og indplacerer det overfor læsemodellen 'The Four Resources Model' (Luke&Freebody, 1990, 1999), fordi den rummer et bredt og operationelt repertoire af læsningens komponenter.

Når jeg har valgt komponenter fra både dannelses- og literacyteoretikere, er det et forsøg på at indfange både mål (kompetencer) og midler (pædagogisk tilgang) i forhold til dannesperspektivet - og inddrage det bredeste og mest omfattende perspektiv på læsning. Men mit udgangspunkt er læseundervisningens berettigelse som jeg anskuer fra to vinkler:

- 1) Hvilke færdigheder og kompetencer udvikles – hvad og hvordan vi skal kunne læse?
- 2) Hvorfor? Hvad er formålet med læseundervisningen – hvad skal læsningen bruges til?

I modellen har jeg derfor - *på den venstre lodrette akse* - valgt at opstille kompetencemål, som i sig selv er udtryk for udvalgte dannesmæssige kriterier.

'The Four Resources Model' (Luke & Freebody, 1990, 1999) består af fire komplementerende kompetencer, der forsøger at indkredse læsekompetence (og literacybegrebet) som en helhed. Kompetencerne er hver for sig utilstrækkelige,

¹² The New London Group blev dannet i 1994 af 10 forskere, der mødtes for at diskutere status på literacyforskning og -pædagogik i relation til samfundsudviklingen. Det første programmanifest, der udkom i 1996, blev således skrevet af Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Günther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels og Martin Nakata. Senere i samarbejdet er nye medlemmer kommet med og andre har trukket sig tilbage ifbm pensionering.

men udgør i samspil den grundlæggende læsekompetence, de angiver som det nødvendige minimum.

- Afkodningskompetencen - den tekniske aflæsningsfærdighed.
- Semantisk kompetence - læseforståelsens dimensioner.
- Pragmatisk brugerkompetence – kommunikativ kompetence
- Kritisk kompetence – viden og indsigt i sprogets magtfaktor. Skeptisk tilgang.

På den vandrette akse har jeg opstillet de pædagogiske kriterier for undervisningspraksis, som The New London Group opstiller i deres teoretiske udspil til en multiliteracies pædagogik – der i sig selv indeholder to overordnede mål med undervisningen (New London Group, 1996, s. 1):

1. Give mulighed for/adgang til udvikling af sprog i relation til arbejde, magt og samfund
2. Udvikle det kritiske engagement, der er nødvendigt i skabelsen af egen social fremtid og muligheden for at opnå succes gennem et meningsfuldt arbejdsliv.

Udvikles alle læsningens kompetencer kan læsetilgangen siges at matche en literacy-tilgang i Greens tredimensionelle model – som jeg har placeret på den højre, lodrette akse i modellen.

Almendannelsen og den pædagogiske rammesætning

Som nævnt indledningsvis er læsning i et moderne informationssamfund en forudsætning for videnstilegnelse, vidensdeling og samfundsdeltagelse. Det er således både en nødvendighed og en grundlæggende livskompetence og denne kompetence grundlægges i folkeskolen.

Folkeskolen er for alle – og “deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter” er alle dyder, der forventes af borgerne i det demokratiske samfund. En forudsætning herfor er derfor indføring og socialisering i demokratiets kultur og væsen.

Jeg tager derfor i min analyse udgangspunkt i Klafkis bestemmelser om almindelse, som består af sammenhængen mellem tre grundlæggende evner: evnen til selvbestemmelse, evnen til medbestemmelse og evnen til solidaritet. Almindelsen er almen i betydningen, at den er dannelse for alle og noget alle har krav på. Samme præmis hviler folkeskolen på.

En pædagogisk rammesætning, der indfanger netop denne udfordring, finder jeg, som nævnt ovenfor, hos The New London Group, der i deres ”A Pedagogy of

Multiliteracies: Designing Social Futures" (1996) fremlagde et forslag – et manifest - til en ny tilgang og pædagogisk rammesætning for det, de kalder multi-literacy.

Multi-literacy rummer to facetter: dels er det udtryk for kulturel og sproglig diversitet i et globaliseret samfund, dels er det udtryk for de mangfoldige kommunikationsformer og teksttyper, der er i spil i forskellige domæner og teknologier.

Gee kategoriserer denne mangfoldighed som "social languages" (Gee, 2012, s. 88), der indeholder forskellige nuancer i forskellige domæner. "Social languages" skal forstås som sprogets udvikling indenfor grupper af professionelle, nationale, internationale, etniske, subkulturelle og interesse grupper (Cope & Kalantzis, 2009, s. 166). Sproget tales og udvikles således på forskellig vis i forskellige sociale sammenhænge, hvorfor 'meaning-making' ofte bliver til forhandling af diskursforskelle. Konkret handler det om bevidsthed om den måde, man kommunikerer med hinanden på – jargonen i håndboldklubben, banken, på sygehuset, blandt nære venner, blandt fremmede eller i kommunikationen på sms eller Facebook – forståelse for, indsigt i og evne til håndtering af koder, normer og sprogbrug.

Med rammesætningen forsøger gruppen netop at indfange dimensionerne af 1) samfundet i forandring, sammenholdt med 2) literacy-pædagogikkens hvad og hvordan. I gruppens første manifest, som de forsigtigt kaldte et "udkast", understreges betydningen af en forandret virkelighed i forhold til flere livsverdener, som arbejdstager, som samfundsborger og i privatlivet. Skolens forpligtelse, i forhold hertil, er at uddanne til videnssamfundet. Cope og Kalantzis – to af gruppens medlemmer – tilføjede i 2009 en opfølger med et par ændringer, heriblandt en omformulering af de kategoriseringer, der beskriver de vidensprocesser, som den pædagogiske rammesætning indbefatter, og hvor de betoner betydningen af 'weaving' – evnen til i undervisningen at balancere mellem de forskellige kategorier.

De pædagogiske kategorier (The New London Group, 1996, s.18-22) - som jeg her har oversat frit i forhåbning om dækkende kategorier - rummer følgende (de engelske kategorier, både den gamle og den nye benævne angivet i parentes):

Praksis i meningsfuld kontekst (Situating practice - Experiencing)

- handler om, at undervisningen skal lede frem til 'mestring i praksis'. Derfor skal undervisningen være realistisk og meningsfuld indenfor gruppen af elever, der

skal have mulighed for at afprøve og spille flere og forskellige roller baseret på individuel baggrund og erfaringer. Ekspertise skal være til stede i situationen og hurtigtopfattende elever skal kunne fungere som 'guide learners', mentorer og drivkraft i deres egen læring.

Den meningsfulde praksis afspejler en literacyforståelse, der kan forenes med Bartons økologiske metafor for literacy som "indlejret i al menneskelig aktivitet og (...) del af en social kontekst" (Barton, s. 25). Her er læsning og skrivning så indlejrede dele af alt, hvad vi foretager os både socialt og mentalt - at det skal betragtes som en del af social, historisk, sproglig og lærings-kontekst.

Væsentlige faktorer i undervisningen er motivation og interesse - og The New London Group understreger, at udgangspunktet for undervisning skal være, at eleverne kan relatere sig til stoffet og finde mening. Grundlæggende handler 'praksis i meningsfuld kontekst' om, at læseundervisningen tager udgangspunkt i realistiske situationer, der har relevans for eleverne og kan overføres til andre situationer - også uden for skolen. Cope & Kalantzis kalder denne forbindelse mellem skolelæring og praktisk uden-for-skole erfaringsdannelse for 'weaving' (Cope&Kalantzis s. 185) - hvilket jeg meget direkte oversætter det til at 'væve' mellem skolelæring og virkelighed.

I et almindelsesperspektiv svarer dette til Klafkis målsætning om, at undervisningen skal indeholde eksemplarisk og forståelsesfremmende læring, men omfatter også "at de lærende kan indse, at de (færdighederne, evnerne, kundskaberne) udgør en instrumentel nødvendighed" (Klafki, s. 94).

Direkte instruktion (Overt Instruction - Conceptualizing)

Sigtet er systematisk, stilladserende undervisning i det gruppen kalder 'design'. Det handler helt grundlæggende om alle dimensioner af sprogundervisning, grammatik, stilistik etc - og sigter mod at udvikle et metasprog hos eleverne og en bevidsthed om form, indhold og funktion i diskurser i praksis. Ligeledes handler det om bevidsthed om og kontrol over funktionen af det, der undervises i - altså hvad, der skal læres og hvorfor.

Undervisningen skal indeholde stilladserende instruktion og dybtgående kundskab, der fører til at eleverne udvikler et metasprog og forstår:

- Afsender og modtagerforhold
- Forfatterens værdier, holdninger, verdensbillede
- Sammenhæng mellem form og indhold
- Ordvalg, deiksis, agenter

- Genre og tekststruktur

Det handler om at give eleverne grundlæggende konkrete kundskaber, redskaber og indsigt i forhold til sprog, kommunikation og virkemidler – og dermed et beredskab til at kunne agere og reagere. Dette understøttes af Klafkis argumenter for at tilegne sig nødvendige færdigheder, men også de grundlæggende holdninger og evner, som rækker udover specifikt undervisningsindhold (ibid s. 80), som beredvillighed og evne til: kritik – herunder selvkritik, argumentation, empati, sammenhængstænkning.

Kritisk distancering (Critical Framing - Analyzing)

Tekstens diskurs – det skrevne både i forhold til modalitet, tekstens tegn og budskab set i en historisk, social, kulturel, politisk, ideologisk og værdiorienteret samfundsmæssig kontekst. Problematisering og 'de-naturalisering' af fremstillinger og 'sandhed'. Afprøve sandhed ved at indsætte anden kontekst eller vurdere fra andet perspektiv.

- Hvem er intenderede modtager og hensigt med teksten
- Udeladte stemmer og andre perspektiver på teksten
- Hvilke værdier og holdninger gives der udtryk for?
- Hvilket verdensbillede er repræsenteret? Stemmer det repræsenterede verdensbillede overens med elevernes?
- Hvilke perspektiver kunne være udeladt?
- Hvad er den historiske, kulturelle, sociale, ideologiske og politiske kontekst omkring teksten – er fremstillingen 'sandhed' for alle?

Klafki definerer den kritiske dimension som en forudsætning for almindelsen, som en dimension af selvbestemmelsen og medbestemmelsen. Dette forudsætter evne til kritisk at tage stilling, selvstændigt at danne sig en mening, træffe afgørelser og handle (Klafki, s. 79).

Refleksiv praksis (Transformed practise - Applying) – afprøvning i virkelighedsnær praksis, evaluering af det lærte

- Afprøvning af det lærte i praksis - som færdighed eller funktion?
- Opøvelse af den kritiske og kreative evne til at bruge det læste refleksivt og i anden kontekst.
- Brug af flere modaliteter i undervisningen, som eleverne også vil bruge uden for skolen

- Afprøvning af genre, sprognormer og sprogbrug i normativt eller kritisk øjemed
- Overførsel og afprøvning af det lærte til anden kontekst?

Alle disse dimensioner kan sidestilles med Klafkis betoning af den eksemplariske, grundige, forståelsesfremmende og opdagende læring (Klafki s. 79). Den reflektive praksis ligner den opdagende læring (Klafki refererer her til Bruner) med afprøvning i "konfrontering med virkeligheden" ved direkte aktiv handling gennem udforskning og afprøvning af det lærte ved kommunikation, tekst, rollespil etc. (Klafki s. 180). Refleksiv praksis er transfer af viden og færdigheder til anden - og helst så realistisk - kontekst som muligt.

Læsningens dimensioner

Kompetencedimensionerne, som jeg har fra The Four Resources Model, bruges i dag bredt som udgangspunkt for literacy-undervisningspraksis i engelsksprogede lande. Komponenterne kan betragtes og vurderes enkeltvis, men er hver for sig utilstrækkelige i et literacyperspektiv. De niveauer af sproget, som kompetencerne hver især repræsenterer, omfattes ligeledes i Greens literacy model – om end med en lidt anden opdeling.

De fire kompetencer omfatter dels den snævre læseformels to dimensioner: afkodning og forståelse – og herudover pragmatisk og kritisk kompetence, som i et literacy perspektiv også inddrages.

Af modellen herunder kan aflæses, hvad et læsesyn kan betyde didaktisk i forhold til kompetencedimensionerne – og hvilken betydning, det kan have for opnåelse af dannelseidealet. Min hensigt med skemaet er, at det skal kunne bruges som refleksionsskema i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. Det kan afspejle den vægtning og det fokus, undervisningen indeholder – eller skal indeholde. Det er ikke nødvendigvis hensigten, at al undervisning skal kunne opfylde alle bokse til enhver tid – det afhænger naturligvis også af det læsesyn, man har og alle elementer kan næppe inddrages i alt. Det er tænkt som det 'store billede' på, hvad læsning kan omfatte – og kan i didaktisk planlægning give fingerpeg om, hvilke dimensioner, man har med eller bør have med. Billedet er ikke fuldkomment og nogle steder vil der være sammenfald og dimensioner, der afhænger af hinanden.

Pointen er, at man af skemaet kan vurdere både om man primært underviser i forhold til den ene eller anden kompetence, og om man i givet fald inddrager de elementer, der giver mening i forhold til det overordnede formål med

undervisningen. Modellen skal ikke forstås som en progression, men som ligeværdige, men hver for sig utilstrækkelige dimensioner, der alle skal inddrages i balanceret grad i undervisningen. Refleksiv praksis fordrer dog oftest, at de andre dimensioner har været til stede, inden transfer og afprøvning kan ske.

De horisontale kategorier kunne isoleret set betragtes som en progressiv udvikling, fra venstre mod højre, i takt med, at der sker læring, modning og udvikling hos eleven, men er det ikke. Alle dimensioner skal ideelt være til stede og i en balanceret og vævende bevægelse inddrages.

De lodrette kategorier – kompetencerne - bør inddrages mere eller mindre indflettede i hinanden, i hvert fald efter den første og mest elementære afkodningsundervisning har fundet sted. Det er det Cope og Kalantzis kalder "weaving" – altså en glidende og vævende bevægelse hen over alle fire kategorier – der rummer læse(literacy)kompetence.

For den dygtige og erfarne lærer, vil flere, og muligvis mange, af skemaets dimensioner formentlig ligge indlejret i rigtig meget af undervisningen helt automatisk. Nogle dimensioner er man som lærer måske meget bevidst om i sin undervisning, andre dele gør man måske med en mindre grad af bevidst didaktisk overvejelse bag. For den knap så erfarne lærer, der i starten mangler overblik og pludselig 'overvældes' af opgaven og dannelsesansvaret, kan skemaet bruges som en slags støtte i den didaktiske planlægning.

I udgangspunkt er modellen dog tænkt som et professionelt refleksions- og styreredskab, til at afspejle vægtningen af undervisningens tilrettelæggelse i det helt overordnede perspektiv – med det helt langsigtede mål for øje, at eleverne engang skal forlade skolen og ud i livet som tilstrækkelig kommunikativt kompetente mennesker. Anderledes jordnært kan man sige, at det kan bruges didaktisk til at sikre, at der – når man bliver i tvivl om sigtet eller fornemmer, at det er blevet en kende for rutinepræget – er en mening med undervisningen. Et fagligt krydscheck af den planlagte undervisnings indhold, rammesætning og mål - set i det lidt større perspektiv - kan derfor være en mulighed med modellen som et redskab.

Ved den mundtlige eksamen ønsker jeg at uddybe, hvordan literacy praksis kan udfolde sig og hvordan refleksionsmodellen kan bruges i praksis.

Analyse

Genstanden for denne analyse vil være det læsesyn, der udtrykkes i Fælles Mål 2009 og Undervisningsministeriets publikation om "Læsning i fagene" 2011, fordi sidstnævnte er blevet et selvstændigt mål i fagene. Jeg inddrager notatet om faglig læsning, der ganske vist i publikationen 'kun' benævnes som en øjenåbner og en anbefaling til faglærere, fordi det er et fokusområde i folkeskolen, omkring hvilket flere forskellige initiativer og kampagner er iværksat. Men Faglig Læsning lægger sig ind over og griber ind i alle fag i folkeskolen – og jeg finder derfor, at det har betydelig relevans i forhold til det læsesyn, Undervisningsministeriet afspejler i mål og anbefalinger, men er klar over, at notatet i sig selv ikke er bindende.

Fælles Mål 2009

Mit udgangspunkt er trinmål og slutmål for 9. klasse. Fælles Mål er opdelt i fire kulturtekniske områder (tale, skrive, læse samt sprog, litteratur og kommunikation). I denne analyse forholder jeg mig til mål og formuleringer i relation til "Det skrevne sprog – læse".

Fælles Mål 2009 baserer sig på de anbefalinger, der blev formuleret af en ekspertgruppe i "Rapport fra udvalget til forberedelse af en national handleplan for læsning" (Uvm, 2005) og derfor vil jeg inddrage tekstelementer herfra, i det omfang, det skaber klarhed og vil være relevant for analysen.

Med analysen vil jeg kunne vurdere, hvilke dimensioner af læsningen, der vægtes – og derfra vil jeg kunne vurdere, hvilken betydning det har for opnåelse af formålsparagraffens dannelsesideal om selvstændighed og handlekompetence.

Min analyse foretager jeg ud fra elementerne i min didaktiske refleksionsmodel, som jeg har uddybet ovenfor. Læsningens dimensioner vurderer jeg ud fra Luke og Freebody's Four Resources Model (1999) – og vægtningen heraf vurderer jeg i forhold til Klafkis tanker om almindelse.

Den pædagogiske rammesætning – på den vandrette akse – kunne teoretisk set godt bruges til vurdering af de pædagogiske anbefalinger, der fremgår af vejledningen i Fælles Mål, men da disse ikke er bindende og meget lidt konkrete – har jeg valgt ikke at inddrage dem i denne analyse. En valid vurdering af den pædagogiske rammesætning kan kun foretages i det omfang, man kender indhold og pædagogisk tilrettelæggelse helt konkret. Dog kan vejledningens anbefalinger

muligvis give en indikation af et grundlæggende pædagogisk sigte – uden dog at basere sig på et konkret, nuanceret analysegrundlag.

For overskuelighedens skyld opstiller jeg trin- og slutmål skematisk med angivelse af den dimension af læsningen som målet omfatter. Trin- og slutmål er bindende i den forstand, at det er den overordnede forventning, at undervisningen i sin planlægning skal sigte direkte mod disse stadier i læringen iht. §10 stk. 3:

Undervisningens indhold skal fremgå af skolernes læseplaner, som godkendes af kommunalbestyrelsen, jf. § 40, stk. 3. For fagene i § 5 og § 9, stk. 1, nr. 1, og stk. 2, skal udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål fremgå af læseplanerne. Undervisningsministeren udsender vejledende læseplaner.

(Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen)

Den tilhørende vejledning, indeholder uddybninger, synspunkter og anbefalinger omkring trin- og slutmål, men er ikke bindende. I indledningen understreges, at læsning er opprioriteret (Fælles Mål 2009, s. 35), så alle elever vil besidde solide læsefærdigheder, når de forlader skolen – og at trinmålene er pejlemærker på træning af færdighederne.

Definitioner og begreber, der udtrykkes i Fælles Mål, forstår jeg med udgangspunkt i den begrebsdefinition, der fremgår af Fælles Mål 2009 (s. 38).

Af Fælles Mål 2009 fremgår, at “undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at”:

	Trin og slutmål for 9. Klasse (fra Fælles Mål 2009)	Kompetence- dimension af læsning
1.	Læse sikkert og hurtigt med forståelse og indlevelse (slutmål) Beherske sikre og automatiserede afkodningsstrategier til læsning af alle typer tekster (trinmål) Læse sprogligt udviklende tekster (trinmål)	<i>Afkodnings- og semantisk kompetence</i>
2.	beherske forskellige læseteknikker (slutmål) Bruge ordforklaring, opslagsværker, ordbøger og søgning på internet som et naturligt redskab til forståelse af ord og fagudtryk (trinmål) Anvende hensigtsmæssige læseteknikker (trinmål)	<i>Afkodnings- og semantisk kompetence</i>
3.	Afpasse læsemåde efter formål, genre og medie (slutmål)	<i>Afkodnings- og semantisk</i>

	Anvende varierede læsemåder afhængig af genre- og sværhedsgrad (trinmål)	<i>kompetence</i>
4.	Fastholde det væsentlige af det læste i mundtlig og skriftlig form (slutmål) Fastholde det væsentlige af det læste i skriftlig form (trinmål)	<i>Semantisk kompetence</i>
5.	Forholde sig analytisk og reflekteret til tekster og andre udtryk forskelligartede medier (slutmål) Læse skøn- og faglitteraturhurtigt og sikkert (trinmål)	<i>Semantisk og pragmatisk kompetence</i>
6.	Bruge læsning af digitale og trykte tekster samt grafiske udtryk som redskab til omverdensforståelse (slutmål) Læse sig til viden i fagbøger, aviser, opslagsværker og på internet (trinmål)	<i>Semantisk/pragmatisk kompetence</i>
7.	Vurdere eget udbytte af det læste (slutmål) Læse med høj bevidsthed om eget udbytte af det læste (trinmål) Fastholde hensigtsmæssige læserutiner med henblik på en langsigtet læsekultur (trinmål)	<i>Semantisk kompetence</i>
8.	Forstå og bruge forskellige kilder målrettet og kritisk (slutmål) Foretage målrettet og kritisk søgning af skøn- og faglitteratur på bibliotek og i digitale medier til egen læsning og opgaveløsning (trinmål)	<i>Semantisk, pragmatisk – og i mindre grad kritisk kompetence</i>
9.	Læse norske og svenske tekster med forståelse (slutmål)	<i>Afkodnings- og semantisk kompetence</i>

I det følgende vil jeg gennemgå punkterne enkeltvis med henblik på at vurdere, hvilke af læsningens dimensioner der sigtes mod.

Pkt. 1: at læse *sikkert og hurtigt* har at gøre med læsehastighed og ordgenkendelse - og omfatter derfor den tekniske og automatiserede side af afkodningen. For at forstå, hvad der menes med "at læse med *forståelse og indlevelse*" trækker jeg først og fremmest på den angivne definition (Fælles Mål s. 38), hvor det fremgår at "læseforståelse" involverer det sproglige og de kognitive processer, som interagerer under læsningen. Læsning er i den forstand alene en mental, indre proces. Dette siger dog ikke noget om, hvad forståelse reelt indebærer, hvorfor jeg her vælger at tolke begrebet, som Brudholm (2009) definerer det. Brudholm var med i arbejdsgruppen, der formulerede Den Nationale Handlingsplan for Læsning, der ligger til grund for Fælles Mål 2009. I det lys forstår jeg "*forståelse*" og "*indlevelse*" som dimensioner i en indre, mental,

meningssøgende aktivitet. Dette afspejler et funktionelt læsesyn og punktet vedrører afkodningskompetence og semantisk kompetence.

Pkt. 2: Læseteknikker angiver metodisk, teknisk læsning – der handler om at afsøge mening med et klart formål. Dette vedrører både afkodnings- og semantisk kompetence - sidstnævnte, fordi det fordrer kendskab til genrer.

Pkt. 3: Læsemåde, genre og medier indebærer kendskab til kulturelt bestemte tekstkonstruktioner – og indsigt i forskellige typer medier. Dette kan eksempelvis indbære kendskab til nyhedsartiklen som genre, hvor eleven har lært, at det væsentligste står først – eller viden om, at instruktionsmanualer skal læses punkt for punkt osv. Forskellige typer medier kan forstås som både trykte, lydige visuelle og digitale medier, men dette er ikke angivet. Samspillet mellem disse nævnes ikke, og derfor fremstår dette punkt som en teknisk, strukturel færdighed. Kan placeres i hhv. afkodnings- og semantisk kompetence.

Pkt. 4: Det “*væsentlige*” kan forstås som tema, emne, eller essensen af et budskab. Det indebærer søgen efter mening og forståelse og kan derfor kategoriseres som semantisk kompetence.

Pkt. 5: At kunne forholde sig analytisk og reflekteret til tekster handler om at kunne forholde sig til udtrykte værdier og holdninger, argumentation, teksters funktion og mening - og placerer sig derfor i semantisk og pragmatisk kompetence.

Pkt. 6: Handler om afkodnings-, semantisk og pragmatisk kompetence i forhold til digitale, visuelle og grafiske medier. Handler om indsigt i tekstfunktion og mening - sammenhæng mellem indhold og form.

Pkt. 7: Vurdering af eget udbytte af læsningen fordrer, at man med læsningen er bevidst om formålet. Således handler det om at opnå den viden, man med læsningen søger. Dette hører ind under semantisk kompetence.

Pkt. 8: Brug af og kildekritisk søgning handler om kritisk kompetence i forhold at forstå og bruge kilder. Af vejledningen fremgår, at dette omhandler forståelse af teksters troværdighed i de elektroniske medier. Her tales altså om vurdering af tilgængelig information på nettet. Falder ind under pragmatisk og kritisk kompetence.

Pkt. 9: Læse med forståelse: Som under punkt 1 vedrører dette afkodning og semantisk kompetence.

Ovenstående afspejler, at den altovervejende hovedvægt i trinmålene ligger på

afkodning og semantisk kompetence med et sigte, der handler om at beherske den kognitive, tekniske færdighed "læsning" som funktionel læsning. Set i Klafkis almindelsesperspektiv er læsning et redskab til at opnå selvstændighed, kulturel og politisk dannelse – og dermed evne til at deltage aktivt i fællesskaber og det demokratiske samfund som helhed. Demokratisk dannelse handler altså om at lære at læse for at lære at deltage. Og dertil kræves et kritisk beredskab, som Klafki også understreger som del af almindelsen.

I punkt 8, hvor der refereres til kritisk kompetence, berører det kritiske dog kun informationsøgning og teksters afsenderforhold og troværdighed. I et kritisk literacyperspektiv er dette utilstrækkeligt på flere punkter. Kritisk kompetence indebærer også, at man med sin læsning tager stilling og eventuelt handler i forhold til det læste – ikke kun at vide, hvem afsender er, og om teksten er sand eller falsk. I den meningssøgende læsning er det altgørende, at der inddrages analytisk og kritisk stillingtagen til læsning konkret i forhold til: ordvalg, kohærens, perspektiver, udeladte perspektiver, naturaliseringer og underlagte hensigter. Læsning skal læres med et filter af sund skepsis og afføde nysgerrighed og undren. Den kritiske tilgang skal indlæres som en holdning til al omgivende tekst, tale og lyd – og ikke kun kildeåndterning.

Indlagt i mit didaktiske reflektionsskema vil vægten af de bindende slutmål for 9. klasse ligge på båndene af afkodningskompetence og semantisk kompetence. Således vægter afkodningskompetencen 5 gange, den semantiske kompetence 9 gange, pragmatikken 2 gange og det kritiske med 1 gang. Sidstnævnte fremstår dog meget begrænset i forhold til at opfylde kriterierne for kritisk kompetence i den forståelse af den kritiske komponent som Luke og Freebody (1999) definerer – og Bundsgaard (2009) i sin definition af kommunikationskritisk kompetence.

Vurderet i forhold til Greens literacymodel, sker der således kun bevægelse fra det operationelle og sproglige plan frem mod den kulturelle og meningsmæssige dimension – men reelt aldrig op i den kritiske og magtrelaterede dimension, der er en forudsætning for den selvstændighed og handlekompetence, som formålsparagraffen angiver. For Luke (2007) er den kritiske dimension – med reference til Freire – en nødvendig livsfærdighed og en betingelse for, at man kan klare sig på et helt grundlæggende plan - uden at blive vildledt eller snydt.

Fælles Mål 2009 og vejledning afspejler et funktionelt læsesyn – men det forbliver som teknisk færdighed, der ikke bidrager til det dannessigte, der fremgår af

formålsparagraffen om selvstændige, demokratiske, deltagende borgere. Men det afviger alligevel fra det funktionelle læsesyn PISA definerer:

*Reading literacy is understanding, using, reflecting on and **engaging** with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society. (PISA, 2009)*

Effektiv læsning handler om, at eleverne kan bruge det, de læser – og overføre det til anden kontekst. Dette kræver, at de kan tænke kreativt, klart og forholde sig kritisk til tekst på alle plan i forhold til den viden og information, de læser sig til. Det er ikke nok at kunne afkode og forstå. Ordet "engagement", som PISA i deres nyeste definition beskriver funktionel læsefærdighed med, er helt relevant – og kan nærme sig den sociokulturelle literacyforståelse for så vidt, at benævnelsen "engaging" indeholder et kritisk, handlingsorienteret element. Det tilkendegiver i hvert fald, at det handler om en forståelse for at tekster er konstruerede, aldrig neutrale og derfor kræver opmærksomhed. Dertil må man have blik for alle facetter af kommunikation, som både Bundsgaard og Luke pointerer, for at kunne deltage i samfundet, udvikle viden og potentiale.

Læsning i fagene – faglig læsning

Undervisning i faglig læsning handler om at give eleverne redskaber og strategier for videnstilegnelse ved læsning. Med et blik over slutmålene i alle skolens fag fremgår, at disse indeholder formuleringer som, at eleverne skal kunne: *forklare, stille spørgsmål, beskrive, vurdere, sammenligne, fortolke og diskutere* om fagene (Uvm, Faghæfte 4, 14, 15, 16 Fælles Mål 2009). Formuleringer som disse fordrer en kritisk dimension i læsning af tekst, men det ekspliciteres ikke i Undervisningsministeriets publikation med anbefalinger i relation til Læsning i fagene (2011).

I publikationen understreges vigtigheden af faglig læsning med det formål at forstå og huske tekst som en del af videnstilegnelse i faget. Målet med faglig læsning er således elevernes selvstændige læring, som fordrer, at eleverne bliver aktive, reflekterende læsere ved at stille spørgsmål og finde svar før, under og efter læsningen. Hermed styrkes den faglige viden og indsigt. Det er elevernes funktionelle læsekompetence, der arbejdes med og dette indebærer træning i forskellige læsestrategier og i forskellige modaliteter.

Faglig læsning er en betegnelse for de læse- og skriveaktiviteter i undervisningen, der indebærer tekstnær læsning og fokus på det, der er vigtigt i faget. Det fremgår

af Undervisningsministeriets anbefalinger i publikationen om faglig læsning (Uvm, 2011), at den bygger på forskningsbaseret viden om læsning og af de strategier og litteraturhenvisninger, der fremgår af publikationen, ses således også, at man trækker bredt på forskellige teoretiske tilgange.

Fra den kognitive læseteori ses læseforståelsesstrategier med fokus på ordkendskab, genre, inferens og metakognitiv bevidsthed – og læsestrategier før, under og efter læsning (Brudholm, 2011, s. 175). Der benyttes enkelte begreber og opdelinger fra den SFL-baserede faglige læsning bl.a i opdelingen af tekster som sociale processer (Mulvad 2009, s. 30) og elevernes omskrivning af tekst. Inspirationen fra den SFL-baserede pædagogik begrænser sig dog til kun at omfatte enkelte opdelinger og begreber.

Tilgangen til faglig læsning i publikationen sigter på strategisk og metodisk afklaringsystematik af fakta og viden for at iværksætte læserens forståelse og hukommelse i forhold til det læste, i en kognitiv tilgang til læseforståelse. Den sproglige dimension af faget, arbejdet med den sproglige udformning til sproglig konstruering af viden - kernen i en SFL-pædagogik – er dog ikke publikationens sigte for den faglige læsning.

I det følgende har jeg valgt at vurdere elementerne i den læsestrategi, der fremgår af publikationen, som den måde, den faglige læsning helt konkret aktualiserer sig på i undervisningen. Indsat i min didaktiske læsemodel placerer de enkelte elementer sig således:

	Læsning i fagene - Faglig læsning (2011)	Kompetence-dimension af læsning
Før læsning	Overblikslæsning, fotos, grafik Aktivering af baggrundsviden Tekststruktur og formål med tekst Læseformål Vigtige ord og fagudtryk	<i>Afkodnings- og semantisk kompetence</i> <i>Semantisk- og pragmatisk kompetence</i> <i>Semantisk/pragmatisk kompetence</i> <i>Semantisk/pragmatisk kompetence</i> <i>Semantisk kompetence</i>
Under læsning	Metabevidsthed om læsning – styre og regulere læsning: Stille spørgsmål til indhold og svare	<i>Semantisk/pragmatisk kompetence</i> <i>(Ligeledes kan man tale om</i>

	Fastholde pointer Lære nye ords betydning	<i>nogen 'kritisk distancering') Semantisk/pragmatisk kompetence Semantisk/pragmatisk kompetence</i>
Efter læsning	Omformulere tekst - evt. grafisk fremstilling Evaluere udbytte af tekst	<i>Semantisk/pragmatisk kompetence. (Indenfor den pædagogiske rammesætning kan man tillige tale om 'Refleksiv praksis'- og kritisk stillingtagen) Semantisk/pragmatisk kompetence (samt 'Refleksiv praksis')</i>

Den kritiske dimension er tilstede i nogen grad i den faglige læsning, ikke nødvendigvis som problematisering af den viden, der formidles, men i forhold til at forstå, hvad teksten siger. Således er der en kritisk distancering tilstede i den pædagogiske praksis, når læseren forholder sig reflekterende til "hvad siger teksten - hvad er meningen", særligt, hvis det omfatter omskrivning af tekst. Men i det omfang, det udelukkende indebærer reproduktion af tekst og ikke en samtidig undren og refleksion, bortfalder den kritiske dimension.

Jeg ser det som udtryk for en bevægelse imod et bredere syn på sprog og læsning, når Uvm i publikationen og i afnittet 'Baggrund' i litteraturlisten refererer til den SFL-baserede pædagogik (Mulvad 2009), selvom der reelt kun lånes enkelte redskaber og begreber til læsestrategier. I hvert fald er det udtryk for et større fokus på den sproglige dimension og en forståelse af, at læsning og skrivning er to sider af samme sag. Men hvor tilgangen i Uvm's publikation primært omhandler tilegnelse og hukommelse af faglig viden, betoner Mulvad (2009) i højere grad den sproglige dimension i tilgangen til faglig læsning. SFL og genrepædagogikken handler om at arbejde med fagets sprog - at bygge bro mellem skolsk 'uncommon-sense' og virkelighedsnær 'common-sense' viden. At sætte skolsk viden i realistisk kontekst og genkendelige rammer - at skabe mening med den faglige viden. At lære i skolen handler ikke kun om at bruge sproget som middel til erkendelse - at lære nyt stof. At lære fag betyder også, at eleverne udvikler deres sprog. Derfor skal der arbejdes synligt med den sproglige udformning, bla. forskellige repræsentationer af faglig viden (Mulvad, 2009, s. 301).

Konklusion og perspektivering

Den undren, der igangsatte dette speciale var, om det læsesyn, der ligger bag Fælles Mål og er dominerende for folkeskolens undervisningspraksis, understøtter det demokratiske dannesideal, der udtrykkes i formålparagraffen for folkeskolen.

Når jeg her vælger at konkludere og perspektivere i samme afsnit, er det fordi jeg på én gang kan konkludere, at folkeskolen har et dominerende traditionelt læsesyn, men samtidig er i bevægelse mod et andet og bredere syn – fra hvilket jeg vil perspektivere.

Jeg har i det foregående redegjort for de fremherskende læsebegreber og det aktuelle læsesyn i Danmark – som det udtrykkes i Fælles Mål Dansk (Uvm, 2009), den bagvedliggende "Rapport fra udvalget til forberedelse af en national handleplan for læsning" (Uvm, 2005) og Faglig Læsnings-notatet (Uvm, 2011). Analysen af de to første viser, at det grundlæggende læsesyn er det kognitive/mentale læsesyn, der fokuserer på den tekniske færdighed i relation til afkodning og læseforståelse. Analysen af Faglig Læsning (2011) viser dog et større fokus på læseforståelsen med læsestrategier og en potentiel kritisk dimension – med det bagvedliggende formål at sikre videnstilegnelse i alle fag fra mellemtrinnet og frem. Men læsesynet markerer dermed også et stræk i retning af den funktionelle læsekompetence, der også måles på i PISA undersøgelserne (PISA, 2009). For at være funktionel læsekompetent i PISA's definition kræves, at eleverne kan finde og uddrage informationer, kan sammenkæde og fortolke dem, reflektere over dem og vurdere dem (Egelund, 2010, s.23). Og det viste 2009-undersøgelsen, at 16% af eleverne ikke kunne i tilstrækkelig grad.

Jeg har med min analyse- og refleksionsmodel vist, hvordan Fælles Mål 2009 Dansk og Faglig Læsningsnotatet vægter de forskellige dimensioner af læsning og vist, hvordan undervisningen må inddrage alle læsningens delkompetencer for at bidrage til udvikling af demokratisk dannelse – et dannesideal, jeg sidestiller med Klafkis kritisk konstruktive teori om almendannelsens elementer, og som er i tråd med det demokratiske dannesideal, der udtrykkes i folkeskolens formålparagraf.

Konklusionen herpå er, at læsesynet, der udtrykkes i Fælles Mål 2009 Dansk, er utilstrækkeligt til realiseringen af formålparagraffens formål. Det dominerende læsesyn kan i didaktisk sammenhæng være en hæmsko for et ideelt, demokratisk dannende undervisningsforløb, fordi det sigter for snævert og fokuserer på læsning som teknisk færdighed. I det moderne videnssamfund er der mere på spil i

forhold til læsning – og skal det lykkes med at få ”alle” med, er det nødvendigt at overveje et paradigmeskifte i forhold til læsesyn. Her skal peges på, at literacytilgangen synes at rumme de dimensioner, der er nødvendige for at udvikle eleverne til deltagelse og selvstændighed.

Som elementer af almindelsen, understreger Klafki i forlængelse heraf, vigtigheden af at udvikle elevernes empatiske, kritiske og kommunikative evner (han kalder det evnen til argumentation) samt sammenhængstænkning. Dette fordrer, at det, man bekræfter sig med i undervisningen, indgår i en større sammenhæng og at eleverne kan se meningen med at beskæftige sig med konkrete aktiviteter, såsom at læse og skrive. Det handler her om at skabe forbindelse mellem skoleviden og verden udenfor - og det stiller krav til undervisningens indhold og til meningsfulde aktiviteter.

I forhold til læseundervisningen betyder det, at udvikling af læsekompetence ikke kun er en teknikalitet, men et redskab til noget ’større’, med formål for øje. Og at læse med formål involverer derfor også bevidsthed om, at sprog aldrig er neutralt, men varierer i situationer og kontekster, hvori forskellige sproglige repertoarer udspiller sig.

Det er mestring af dette, der må være målet for læseundervisningen i det moderne samfund. Læsekompetence er, ifølge Luke and Freebody (1990), at beherske læsningens fire dimensioner: afkodning, det semantiske niveau, pragmatikken og det kritiske blik – og den opdeling kan man både måle på og undervise efter. Får man alle dimensioner med i undervisningen, klæder man samtidig eleverne på til både deltagelse og handling. Det er det, Klafki ser som almindelse og Schnack (2005) kalder handlekompetence.

Efter de første PISA resultater, tog man tiltag til indførelse af faglig læsning, hvormed man for det første anerkendte, at læsning indgår i alle fag og ikke kun er danskfagets ”problem”, men for det andet, at det også er nødvendigt at kunne mere end blot at afkode og forstå traditionelt komponeret tekst.

I et demokratisk dannende perspektiv er det paradoksalt, at formålet for folkeskolen er at danne til selvstændighed og deltagelse, når forudsætningen herfor er, at kunne forholde sig kritisk og skeptisk til den øgede mængde kommunikation, der omgiver os på stadig flere platforme og medier i dag. Dette er ikke inddraget i de bindende formål og vejledninger. Børn i folkeskolen er alle i berøring med medier mange timer dagligt – og et ”kritisk” beredskab i forhold hertil bør etableres hos børnene langt tidligere end tilfældet er nu. I Canada og

Australien er kritisk literacy således en integreret del af undervisningspraksis allerede fra de små klasser – af den årsag, at det betragtes som en nødvendig livsfærdighed i det globale samfund – men også en uddannelsesret.

Den kritiske dimension ses ikke i fagformål for læseundervisning i dansk, men kan ses implicit i slutmålene for fagene (bla. geografi, historie, fysik/kemi og biologi). Men intetsteds er den kritiske dimension ekspliciteret og inddraget som forudsætning for udvikling af den demokratiske dannelse, som formålsparagraffen udtrykker med "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Folkeskolens formål §1, stk3).

Når vi ønsker at danne til demokrati, deltagelse og medborgerskab – og på mange måder er eksemplariske i demokratisk levevis – må man overveje, om folkeskolen så alligevel danner skoleeleverne godt nok i lyset af udviklingen og som verden ser ud i dag. Det er tvivlsomt, om skolen reelt kan leve op til det udtrykte dannelsesideal, når en kritisk dimension ikke ekspliciteres og integreres som del af et nødvendigt beredskab i et voksende multimodalt og globaliseret informationssamfund. Når det kritiske først introduceres i gymnasiet, vil de elever, der ikke går gymnasievejen, reelt lades i stikken i forhold til at kunne navigere kompetent i informationsstrømmene. Og det er muligvis det billede, der reflekteres i de 16% af eleverne, i PISA undersøgelserne, der ikke læser godt nok til at begå sig i det moderne informationssamfund, når det gælder om at sammenholde, vurdere og reflektere over information.

Forklaringerne på læsekompetencen i folkeskolen er muligvis ikke entydige, men i min søgen efter svar, ser jeg en betydelig relevans i den generelle forståelse af det læsesyn, der dominerer i folkeskolen.

I takt med den teknologiske udvikling, de flere kommunikationsplatforme og et voksende antal sociale medier, udvikles også læse og skrive-praksis konstant. Derfor kan læsning ikke længere betragtes som en færdighed, men må ansues som vifte af kompetencer til social praksis.

PISA undersøgelserne, der bygger på en funktionel læseforståelse – har trods kritik af ulighed i måleparametre m.m. - alligevel givet grobund for diskussion og selvransagelse af vores læsesyn og læseundervisningen generelt og der ses nu en bevægelse i de ministerielle udgivelser fra færdighedstræning mod udvikling af den funktionelle læsekompetence hos eleverne.

Resultaterne af de seneste års indsats med faglig læsning kendes endnu ikke, men forskning viser, at udvikling af læsestrategier generelt har effekt (Graham, 2012), men ikke er tilstrækkelige i forhold til udviklingen af selvstændighed, kritisk tænkning og deltagelse (Luke, 2011). Dette kræver en eksplicit kritisk dimension.

Hvis vi i uddannelseøjemed bekender os til en literacy-tanke – må vi i praksis inddrage de dimensioner, det indebærer og det betyder ligevægtig tilgang på det operationelle, det kulturelle og det kritiske plan – ellers er der ikke tale om literacy i en sociokulturel rammesætning. Ligeledes er den indholdsmæssige dimension en væsentlig faktor for såvel motivation som elevernes opfattelse af meningsfyldt undervisning – og engagement. Klafki understreger også indholdsdimensionens betydning for meningsfuld, forståelsesfremmende og eksemplarisk læring (Klafki s. 19).

Det konkluderes i PISA rapporten (2009), at danske elever har problemer med at sammenkæde/fortolke, reflektere og vurdere informationer. Det indikerer manglende sammenhængsforståelse og evner til at overføre og bruge den viden og de teknikker, de har lært - eller en mangel på 'meaning-making', som er helt central i et literacy-perspektiv. 'Meaning-making' henviser til kulturel kompetence "at forstå tekst i relation til kontekst" (Lankshear&Knobel, 2006, s. 17), og må derfor omfatte et kritisk niveau, der indebærer metaforståelse og sproglig kreativitet – altså kulturel indsigt og kritisk tilgang.

I Greens model (1988) afspejler det en uligevægt i forhold til vægtningen af operationelle, det kulturelle og det kritiske. Vurderet ud fra Ivancic's sprogmodel (1988) peger den manglende forståelse også på at have sammenhæng med de elementer, hun definerer i henholdsvis det pragmatiske og det kritiske lag.

I literacysammenhæng er viden og sproglige repertoires helt centrale (Lankshear&Knobel, s. 17) og det er i det perspektiv, at faglig læsning som metode kan synes utilstrækkelig, hvis den sproglige opmærksomhed forbliver på den strukturelle, færdighedsorienterede læseteknik. Det kunne den konstaterede mangel på læseforståelse muligvis tyde på. I et literacy perspektiv er inddragelse af alle tre dimensioner en forudsætning for at undervise i at læse med forståelse – ellers står man reelt tilbage med traditional færdighedsorienteret læse/skrive-undervisning.

Jeg har i mit speciale forsøgt at udarbejde et analyse- og refleksionsskema, hvor jeg har forsøgt at inddrage og koble læsningens dimensioner, dannelseperspektiver og en pædagogisk rammesætning – op mod en literacy-model. Min tanke var at

forsøge at indkapsle de mange tråde, det i teorien omfatter, når man kaster sig over læsning, literacy og dannelse i ét – og få det udredt og samlet til noget operationelt brugbart.

I praksis er det mit sigte, at mit analyse- og refleksionsskema skal kunne anvendes til vurdering af vægtningen af undervisningens dimensioner i et kritisk literacy og demokratisk dannende perspektiv og således fungere som hjælpe- og styreredskab for den enkelte lærer i planlægning af undervisningsforløb på såvel kort (enkelttimer, temaforløb, ugebasis) - som på lang sigt (f.eks. årsplaner). Om ikke andet har jeg i hvert fald forsøgt at anskueliggøre, hvor bredt læsning favner – og hvor vigtigt det er i dannelsesprojektet - det store billede - ikke at udelade nogen af disse dimensioner.

Der er i de senere år sket en bevægelse i vores læsesyn – fra at tale om færdigheder til også at sigte på kompetencer. Således er læsesynet umiddelbart blevet bredere. Men af de ministerielle udgivelser fremgår, at det stadig er rodfæstet i en kognitiv forståelse af læsning – og spørgsmålet er, om det reelt rækker til at udvikle kompetence.

I praksis og på læremiddelområdet afprøves og udgives mange og nye undervisningsmaterialer, der henter inspiration fra andre teorier, heriblandt literacy-teorien – og noget peger på en bevægelse i retning mod en literacytilgang. Blandt andet ses undervisningsmaterialer med rod i australsk genrepædagogik og Systemisk Funktionel Lingvistik (SFL). Formålet med sprogteorien er at beskrive sprogets betydning i sociale processer og betydningsdannelse som en social proces.

Udfordringen med denne tilgang er dog, at SFL hviler på en strukturel forståelse af sproget, men kræver udgangspunkt i kontekst. Omdrejningspunktet er kontekstualiseret sprogbrug (Hasan, s. 182) – men ofte forbliver fokus i de udgivne genrepædagogiske læremidler på leksikogrammatikken og det tekstuelle i en systematiseret dekonstruktion af teksten. Hermed risikerer man at reducere undervisningen til igen primært at omfatte det operationelle og de mere tekniske færdigheder i tilknytning hertil - og undervisningen forbliver således statisk og ikke dynamisk. Genrepædagogiske læremidler kan derfor kun reelt opfylde literacy-spændet, hvis de arbejder på alle dimensioner ligeligt og gennemføres med det New London Group kalder 'weaving' – en kontinuerlig bevægelse mellem den tre dimensioner.

Et helt andet udgangspunkt for en mulig sociokulturel literacy-tilgang ser jeg hos Bundsgaard, der har en kompetenceorienteret tilgang og et forslag til en bred læseformel. Bundsgaard (Bundsgaard et al., 2009) foreslår i forlængelse af OECD's kompetencerapport (2003) en kompetencetilgang til danskfaget som helhed – hvor udgangspunktet netop er i situationsbestemte kompetencer og fagets bidrag til elevens udvikling. Derpå defineres skolens opdrag. Dette indebærer sociale, fortolkningsmæssige og kommunikative kompetencer, der er centrale for alle at udvikle, med henblik på at danne til selvstændighed og demokratisk deltagelse.

Jeg ser literacybegrebet som en måde at få alle dimensioner af læsning og dannelse med – og det er helt foreneligt med den kompetence-tænkning, der er vokset frem de seneste år. Men det fordrer et paradigmeskift, en ny måde at tænke læsning og et bredere perspektiv på læsekompetence.

Hvis vi skal opnå, at eleverne forlader folkeskolen med de bedst tænkelige forudsætninger for at klare sig i det moderne videnssamfund, bliver vi nødt til at betragte læsning som literacy – og literacy er mere end læse- og skrivefærdigheder. I UNESCO's definition (2003) handler literacy om social praksis og relationer, om viden, sprog og kultur.

Ny Nordisk Skole¹³ er et nyt udviklingsprojekt under Ministeriet for Børn og Undervisning med henblik på at løfte fagligheden i folkeskolen. Her kigger man blandt andet mod skolesystemet i Ontario, Canada, der netop har udgangspunkt i en sociokulturel literacyforståelse – og har oplevet et markant løft (målt på PISA's parametre). Muligvis kan dette blive inspiration til en diskussion og revurdering af læsesynet i den danske folkeskole.

For det er min konklusion, at læsesynet udgør både grundlaget og potentialet for udvikling af den almindelige dannelse, der er folkeskolens opgave. En literacy-tilgang i et sociokulturelt perspektiv er det læsesyn, med det perspektiv på dannelse, som jeg ud fra min analyse og vurdering ser som den bedste mulighed for, at alle elever får kompetence til at kunne deltage ligeværdigt og fuldt ud i arbejdslivet, samfundet og demokratiet. Og det er formålet med folkeskolen.

¹³ <http://www.nynordiskskole.dk/Om-Ny-Nordisk-Skole/Dialoggruppens-formaal>

Abstract in English

This thesis is an analysis and discussion of the present approach to reading in Danish primary and lower secondary years (Folkeskolen) and its impact in a larger educational perspective.

In Denmark, according to the Education Act, primary and lower secondary school is "to prepare the students to be able to participate, demonstrate mutual responsibility and understand their rights and duties in a free and democratic society". This educational ambition requires knowledge, skills and competence in which the acquisition of functional reading literacy is considered fundamental. PISA defines reading literacy as "the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate effectively in society" (PISA, 2009). This definition states an understanding of functional reading literacy as it goes beyond the traditional skills-based approach on reading as decoding and literal comprehension skills.

However, test results also reveals that 16% of the Danish lower secondary students leave school without functional reading abilities in terms of reflecting on, judging and connecting information. This has left the Danish school system, society and policy makers with a "reading problem" and a pedagogical and educational challenge.

My main focus is to show the connection between different literacy approaches and their potential impact on the development of democratic education. As such, I analyse the governmental 'Common Objectives' in terms of reading literacy, and the educational theory and ideology behind it. My theoretical framework for this consists of the German "Bildung" theory and sociocultural literacy theories.

My findings show that the underlying theoretical approach to literacy in 'Common Objectives' reflects a traditionalist's view on reading as a cognitive, mental skill, with emphasis on decoding and comprehension - in terms of the subject Danish. However, the past few years, an independent objective of functional reading has been implemented across all other subjects. This involves a range of reading strategies and indicates a theoretical step towards a functional reading approach - with the main objective to gain knowledge.

However, the perspective of educating independent, engaging and democratic citizens remains limited – as the main focus stays on the technical skills of reading rather than developing reading competence and communicative competence.

I have argued that a sociocultural approach will embrace the communicative and contextual dimensions that lie in the definition of reading as a complex process involving social, historical, political and cultural dimensions. This is a wider perspective on reading compared to the dominant skills-based view - and a focus on developing competence in handling text as social practice.

Supplementary to my findings, I have developed a theoretical, didactic literacy model for literacy teaching. The model is meant as a tool for teachers in planning or assessing single literacy lessons as well as extensive literacy units with the purpose of displaying the connection and the impact of different approaches to reading (literacy), with its potential - or consequence - in terms of fulfilling a democratic educational perspective.

My criteria for developing the model have been 1) to contain a wide and sociocultural approach to the multiple dimensions of reading including a critical component (The Four Resources Model, 1990) - and 2) to set up a pedagogical frame containing a critical dimension and emphasising the attitudes and skills in relation to the development of democratic education (The New London Group, 1996).

By counting or measuring the different components and the emphasis of a lesson or unit, the model will indicate the balance between these dimensions in relation to the development of independence, critical thinking skills and conceptualization.

It is my conclusion that the dominant view on literacy in the Danish "Folkeskole" seems to be in the process of opening up towards a wider perspective with a more functional approach. However, in order to raise and develop participating, independent and engaging citizens – which is the overall binding obligation - a shift in paradigm towards a sociocultural approach seems purposeful in order to embrace these qualities.

Litteraturliste

- Allerup, Peter og Mejding, Jan (2007): Projekt Danlæs. Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning. Analyser og resultater. Forlaget Skolepsykologi. Blå serie.
- Arnbak, Elisabeth (2008): Faglig læsning – fra læseproces til læreproces. Gyldendal.
- Barton, David (2007): Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Blackwell Publishing.
- Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039#K1>
- Berge, Kjell-Lars (2005): <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Bjerre, Malene & Ladegaard, Uffe (2007): Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilgængelse. Daneklærerforeningens forlag.
- Brudholm, Merete (2011): Læseforståelse - hvorfor og hvordan? Akademisk Forlag.
- Brudholm, Merete (2011): Læsning i alle fag – “faglig læsning” i praksis. Fællesskrift 2011. Daneklærerforeningen.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1999): Uddannelseskulturen. Gyldendal
- Bråten, Ivar (red.) (2008): Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis. Klim
- Bråten, Ivar (2007): Læseforståelse—om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Ivar_Braaten.pdf
- Buch-Iversen, Ida (2010): Betydningen av inferens for læseforståelse. Effekter av inferenstrening. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Humanistisk Fakultet. Universitetet Stavanger.
- Bundsgaard, Jeppe m.fl. (2009): Kompetencer i dansk. Gyldendal.
- Bundsgaard, Jeppe (2010): En ny læseformel. I Læsepædagogen nr. 5/2010.
- Bundsgaard, Jeppe og Kjertmann, Kjeld (2012): Fra lydparadigme til indkultureringsparadigme. I Læsepædagogen nr. 2/2012.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2011) : <http://newlearningonline.com/literacies/>
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2009): Multiliteracies: New Literacies, New Learning. <http://newlearningonline.com/files/2009/03/pedagogiesm-litsarticle1.pdf>

Den Store Danske (2012) på:

[http://www.denstoredanske.dk/Sprog%2c religion og filosofi/Sprog/Sprogvanskeligheder/](http://www.denstoredanske.dk/Sprog%2c_religion_og_filosofi/Sprog/Sprogvanskeligheder/)

Egelund, Niels (red.) (2010): PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

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

Elbro, Carsten (2006): Artikel i temanummer i Folkeskolen.

http://www.staff.hum.ku.dk/ce/kvan_05_folkeskolen.pdf

Fairclough, Norman (1995): Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language, Longman.

Fairclough, Norman (2008): Kritisk Diskursanalyse. Hans Reitzels Forlag.

Fast, Carina (2009): Literacy – i familie, børnehave og skole. Læsevejlederen. Klim

Gellert, Anna Steenberg (2008): Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse.

http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anna_Steenberg_Gellert.pdf

Gee, James Paul (2012): Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses. Routledge.

Gee, James Paul (2004): Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling. Routledge.

Graham, Steve (2012): Forelæsning på National Videncenter for læsning 21. august 2012. Writing to Read.

Green, Bill (1988): A Literacy Project of our Own?

http://www.aate.org.au/view_journal.php?id=42&page_id=45

Hasan, Ruqaiya (2011): Language and Education. Learning and Teaching in Society. Equinox.

Hellesnes, Jon (2004) i Dale, Erling Lars & Krogh-Jespersen, Kirsten (red) (2004): Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi. Forlaget Klim

Holm, Lars og Laursen, Helle Pia (2010): Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver. Dansklærerforeningens forlag.

Jank, Werner og Meyer, Hilbert (2006): Didaktiske modeller. Gyldendal

Jørgensen, Per Schultz (1999): Hvad er kompetence? I: Uddannelse nr. 9/1999.

Kjertman, Kjeld (2009): Literacy på dansk. *Sprogforum nr. 46 oktober 2009*

Klafki, Wolfgang (2005): Dannelsese teori og didaktik - Nye studier. Forlaget Klim

Kristensen, Hans Jørgen (2003): Pædagogik – teori i praksis. Skolen i 90'erne. Gyldendal.

- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver. Fakkbokforlaget.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2006): *New Literacies. Everyday Practices & Classroom Learning*. Open University Press, McGraw – Hill Press.
- Lankshear, Colin (1999): *Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a Post-Disciplinary Age*. I Peters, M.: *After the Disciplines*. Greenwood Press.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2011): *Literacies. Social, Cultural and Historical Perspectives*. Peter Lang Publishing.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2003): *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Open University Press.
- Laursen, Helle Pia (2001): *Magt over sproget – om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. Akademisk Forlag.
- Ludwig, Christine (2003): *Making Sense of Literacy*. Newsletter of the Australian Literacy Educators' Association Feb 2003.
<http://alea.associationonline.com.au/documents/item/53>
- Luke, Allan and Freebody, Peter (1999): *Further Notes on the Four Resources Model*. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Luke, Allan; Dooley, Karen & Woods, Annette (2011): *Comprehension and content: planning in low socioeconomic and culturally diverse schools*. The Australian Association for Research in Education, Inc. 2011.
- Luke, Allan (2007): *Critical Literacy på*:
<http://resources.curriculum.org/secretariat/may31.shtml>
- Illeris, Knud (2007): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Mulvad, Ruth (2009): *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*. Alinea.
- PISA 2009, Danske unge i en international sammenligning. Bind 1-Resultatrapport. DPU.
- Rychen, D.S og Salganik, L. H: *The Definition and Selection of Key Competencies*
<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Schultz Jørgensen, Per (1999): *Hvad er kompetence? Uddannelse*, nr. 9, s. 4-13
- Schnack, Karsten (2005): *Handlekompetence*. I: Bisgaard, N.J. & Rasmussen, J. (red.), *Pædagogiske teorier (4.udg.)*. København, Billesøe & Baltzer.
- Schnack, Karsten (2003): *Almendannelse som demokratisk dannelse*. I *Uddannelse* 05/2003 på <http://udd.uvm.dk/200305/udd200305-03.htm?menuid=4515>
- Schnack, Karsten (red.) (2007): *Didaktik på kryds og tværs*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Street, Brian (2001): Literacy and Development. Ethnographic Perspectives. Routledge.
- Säljö, Roger (2000): Betecknandets politik – kommunikation som social handling Utbildning & Demokrati 2000, vol 9, nr 2, s .49-59.
- Säljö, Roger (2003): Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv. Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, Birte (2008): En fortælling om danskfaget – Dansk i folkeskolen gennem 100 år. Dansk lærerforeningens Forlag.
- The New London Group (1996): Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.
[http://wwwstatic.kern.org/file/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A Ped
agogy of Multiliteracies Designing Social Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/file/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm)
- Thyssen, Ole (2004): Dannelse i moderniteten: i Dale, Erling Lars & Krogh-Jespersen, Kirsten (red) (2004): Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi. Forlaget Klim
- UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/im>
- Undervisningsministeriet (1976): Undervisningsvejledning for folkeskolen 1. Dansk 1976.
- Undervisningsministeriet (1984): Undervisningsvejledning for folkeskolen 2. Dansk 1984.
- Undervisningsministeriet (1995): Dansk Faghæfte 1. Folkeskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet (2009): Fælles Mål 2009 Dansk. Faghæfte 1. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3 – 2009
- Undervisningsministeriet (2005): Det Nationale Kompetenceregnskab:
<http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/>
- Undervisningsministeriet (2003): Fremtidens Sprogfag:
www.pub.uvm.dk/2003/sprogfag/1.html
- Undervisningsministeriet (2005): Rapport til Forberedelse af National Handleplan for Læsning: <http://www.sm.dk/Temaer/social-omraader/Boern-unge-og-familie/Dagtilbudsomraadet/Bedre-kvalitet-i-dagtilbud/Documents/Rapport%20horing.pdf>
- Undervisningsministeriet (2011): Læsning i fagene.
http://pub.uvm.dk/2011/fagliglaesning/hvad_er_faglig_laesning.html
- Zahavi, Dan: Fænomenologi i: Collin, Finn og Køppe, Simo (2007): Humanistisk videnskabsteori. DR Multimedie
<http://pub.uvm.dk/2000/sporet/20.htm>
<http://oxforddictionaries.com/words/the-oxford-english-dictionary>

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/literacy>

[http://www.dlf.org/presse/pressemeddelelser/pressemeddelelser+2012/samarb
ejde+om+nyt+stort+læseprojekt](http://www.dlf.org/presse/pressemeddelelser/pressemeddelelser+2012/samarb
ejde+om+nyt+stort+læseprojekt)