



Læsning af litterære tekster i en skolediskurs

- syv elevers perspektiv

NINA BERG GØTTSCHE, LEKTOR PÅ
LÆRERUDDANNELSEN, VIA UC OG PH.D.-STUDERENDE PÅ
AARHUS UNIVERSITET, DPU

Den fagdidaktiske forskning i læseforståelse centrerer sig i disse år om faglig læsning (Bremholm, 2013; Nielsen, 2010; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010), mens danskfagets litterære læsning ikke har så stor bevågenhed. I denne artikel præsenteres de foreløbige resultater af en empirisk undersøgelse i mit igangværende ph.d.-projekt af syv elevers møde med en litterær tekst. Gennem 'think-aloud' som metode tænker syv elever højt om deres læseproces under læsning af en litterær tekst. Af studiet fremgår det, at eleverne kender til og forsøger at anvende læseforståelsesstrategier, men bremses af forskellige årsager. Samtidig indikerer studiet, at læsning for de syv elever er uløseligt knyttet til en skolekontekst og medieres af den måde, hvorpå eleverne positionerer sig selv i denne skolekontekst. Læsning opleves og italesættes således indenfor en skolediskurs.

At forstå sig selv som læser

"Hvad tænker du om dig selv som læser, hvis du skulle prøve at beskrive det?"

Dette spørgsmål har jeg stillet syv elever som indledning til en undersøgelse af, hvordan forskellige elevprofiler italesætter deres møde med en litterær tekst. Og sådan lyder repræsentative svar fra nogle af de syv elever:

S: "Jeg er nok *ikke* den, som sådan *læser allerbedst*, det er nok det, jeg tænker først."

A: "En der ligger på *en gennemsnitskarakter på 2 eller 4*."

Al: "Jeg tror, jeg er *svag*. Jeg læser nok ikke så stærkt, og, og jeg kan godt sådan blive distraheret, hvis der er sådan andre lyde og sådan noget, så er der pludselig noget, der er mere spændende."

A: "Jeg vil beskrive mig som en, der nemt godt kan gå ud af en bog, sådan, æh, nemt blive fanget af den dog, men det er ikke altid, det lige holder til slutningen (...) hvis jeg læser en bog, så er det tit, øh, sådan at jeg kommer halvvejs i den, og så *giver jeg op*."

De syv elever oplever alle læsevanskeligheder, hvilket naturligt kommer til syne i deres svar, når de skal beskrive sig selv som læsere. Der er ingen af de syv elever, der italesætter læsning som en aktivitet på linje med andre aktiviteter, man naturligt udfører i løbet af en dag. Det, der

derimod er bemærkelsesværdigt, og som går igen hos alle syv elever, er, at deres syn på og oplevelse med læsning i alle henseender medieres af skolen som kontekst. De italesætter ikke først og fremmest en personlig oplevelse af læsning og ulemperne ved, at læseprocessen er svær. De italesætter sig selv i en skolediskurs, hvor man enten kan være stærk eller svag, ligge højt eller lavt på karakterskalaen, og hvor man må finde sin plads i relationen til både lærere og de andre elever ved enten at gøre sig usynlig og undgå at tiltrække sig opmærksomhed eller ved aktivt at positionere sig som et menneske, for hvem læsning er blevet uinteressant i kraft af skolens prioriteringer. Dette vil blive uddybet i det følgende.

De italesætter sig selv i en skolediskurs, hvor man enten kan være stærk eller svag, ligge højt eller lavt på karakterskalaen.

Spørgsmålet og elevernes svar stammer fra den indledende empiriske undersøgelse i mit ph.d.-projekt, som bærer titlen ”Eksplicit litteraturundervisning i et inkluderende perspektiv”. Ph.d.-projektet har som formål at undersøge ud fra hvilke didaktiske principper, man kan skabe en litteraturundervisning, som kan inkludere elever med læseforståelsesvanskeligheder og give dem bedre deltagelsesmuligheder. Eleverne, som deltager i den nævnte undersøgelse, er derfor udvalgt, fordi de i skolesystemet kategoriseres som havende en svag tekstforståelse (målt gennem den nationale test i læsning i 8. klasse) og af deres dansklærer vurderes til at have vanskeligt ved at forstå litterære tekster. I det følgende anvender jeg formuleringen ”med og i læseforståelsesvanskeligheder” for at understrege, at læsevanskeligheder her anskues både som iboende og relationelt betinget.

Litteraturundervisning og elever med og i læseforståelsesvanskeligheder

I Danmark hviler den typiske litteraturundervisning (med god grund¹) på et receptionsæstetisk grundlag (Hansen, 2015; Sørensen, 2008), hvor den fortolkende klassesamtale er i centrum, og hvor en induktiv tilrettelagt undervisning fore-

trækkes, dels i respekt for de litterære teksters egenart, dels i respekt for elevernes forskellige forforståelser. Imidlertid er det ikke alle elever, der profiterer af den åbne og induktive undervisning. Særligt elever med og i læseforståelsesvanskeligheder har brug for en eksplicit og direkte undervisning, fordi de ikke af sig selv anskuer læsningen som et problemløsningsarbejde (Elwér, 2012; Bråten, 2007; NRP, 2000). Fra den kognitionspsykologiske læseforskning ved vi, at der i gennemsnit sidder omkring 15 % med læseforståelsesvanskeligheder i hver klasse (Elwér, 2012). De er, i modsætning til den kompetente læser, kendetegnet ved at have vanskeligt ved at gribe læseprocessen aktivt an. Af ’think-aloud’-studier, hvor gode læsere rapporterer deres tanker undervejs i læseprocessen, fremgår det, at en kompetent læser holder sig tekstens hovedidé for øje. Han reflekterer sin læsning i forhold til det, han forudsiger, og danner hypoteser ved at trække på sin baggrundsviden. Hans personlige engagement driver læsningen og sidst, men ikke mindst, så infererer han på baggrund af den baggrundsviden, han har, hvilket også sætter rammen for hans metakognitive muligheder (Presley & Afflerbach, 1995, p. 99-103). Elever med og i læseforståelsesvanskeligheder er derimod karakteriseret ved at være passive læsere. De har begrænsninger i arbejdshukommelse, ordforråd og komplekse kognitive processer såsom at danne indre forestillingsbilleder og inferenser samt at overvåge egen læseproces. De taber let modet og stiller sig tilfredse med deres eget forståelsesudbytte (standard of coherence). Når de elever møder den gængse litteraturundervisning, hvor selve læseprocessen i yderste konsekvens anskues som elevens private sag, fordi læseoplevelsen vægtes som indgang til en åben dialog i et fortolkende fællesskab, så giver det ringe deltagelsesmuligheder.

Der er således gode grunde til at sammenkoble viden fra både den kognitive læseforskning og den receptionsæstetiske litteraturteori og -pædagogik i bestræbelsen på at give alle elever adgang til litteraturens dannelsespotentiale. *Læs litteratur med forståelse – en guide til en inkluderende undervisningsmetode* (Gøtttsche & Svendsen, 2014) er et didaktisk bud på en sådan tænkning.

Imidlertid er der også et andet vigtigt perspektiv, som spiller en rolle, når elever

med og i læseforståelsesvanskeligheder skal gives bedre deltagelsesmuligheder i litteraturundervisningen, nemlig hvad de selv-samme elever italesætter dels om læsning af litterære tekster, dels om litteraturundervisning. Det forsøger min indledende empiriske undersøgelse at tilvejebringe viden om.

Et elevperspektiv på læsning og litteraturundervisning

Undersøgelsen er designet med afsæt i 'think-aloud' som forskningsmetode (Pressley & Hilden, 2004), men kombineret med kvalitative interview både med de syv elever og deres danskklærere for at klargøre rammerne for den litteraturundervisning, eleverne har deltaget i, og deres oplevelse af litteraturundervisningen². 'Think-aloud' er anvendt i den kognitionspsykologiske læseforskning som forskningsmetode siden starten af 1900-tallet til at indfange, hvad den gode læser gør under læseprocessen. Helt konkret beder man kompetente læsere læse en tekst og tænke højt om deres læseproces undervejs. Pressley og Afflerbach har med afsæt i 40 'think-aloud'-studier kortlagt et meget omfattende repertoire af læseforståelsesstrategier, som viser sig hos den kompetente læser under højt-tænkningen. På den baggrund konkluderer de, at 'think-aloud' er en velegnet metode til at opsamle viden om læseprocessen hos den ældre, gode læser. I min undersøgelse er metoden imidlertid anvendt på elever, som ikke i skolen lykkes med deres læsning i tilstrækkelig grad. Jeg beder for så vidt elever, som kan have vanskeligt ved at udtrykke sig præcist verbalt om deres læseproces, om netop at reflektere over en læseproces, som også er verbal. Man kunne derfor forvente, at de syv elever ville være meget fåmælte, og at undersøgelsen primært ville pege på fraværet af læseforståelsesstrategier. I imidlertid viser det sig, at på trods af at elevernes forklaringssevne er udfordret netop pga. deres sprogforståelse, så er viljen til at udtrykke sig om læsning og læseprocessen bestemt ikke svækket, snarere tværtimod. Studiet giver mange eksempler på anvendelse af forskellige læseforståelsesstrategier, men fordi studiet tillige er kombineret med et kvalitativt interview, kommer der noget andet og mere til syne end tanker omkring selve læseprocessen, som kan kaste lys over et bredere elevperspektiv på læsning af litterære tekster³.

Afkodning viser sig at være den komponent i læseprocessen, som fylder allermost for eleverne, når de skal tænke højt om deres egen læsning.

I det følgende præsenterer jeg gennem eksempler analysens to hovedspor, nemlig kortlægning af læseprocessen (herunder både komponenter og læseforståelses- og copingstrategier) samt kortlægning af en skolediskurs. I undersøgelsen viser det sig, at særligt seks temaer træder frem i de to hovedspor. Fire temaer centrerer sig om det første spor, nemlig afkodning, sprogforståelse, indre billeder/ inferensdannelse samt metakognition, mens to temaer omhandler det andet spor, nemlig skolen som kontekst og elevernes positionering i den kontekst.

Afkodning

Afkodning viser sig at være den komponent i læseprocessen, som fylder allermost for eleverne, når de skal tænke højt om deres egen læsning. I undersøgelsen beder jeg eleverne højt-læse første afsnit af den tekst, deres højt-tænkning skal ske ud fra. For hovedparten af de syv elever går afkodningen trægt, og flere gange oplever jeg, at jeg end ikke opfatter, at eleverne er gået i gang med læsningen, fordi de stoppes allerede af titlen. En elev formulerer meget tankevækkende, at for ham opleves læseprocessen som en opgave i multitasking. Han har forinden forklaret mig, at han ser teksten som en film for sig, når den læses højt, og jeg spørger ind til, om det også har at gøre med, at jeg stopper op og beder ham tænke højt undervejs, hvortil han svarer:

AG: "Nej, nej, jeg vil også gøre det hvis, øh, der var en, der læser imens, for så har jeg tid til at tænke, så skal jeg ikke sidde og fokusere på to ting, jeg skal ikke multitasking."

For ham optager afkodningen så meget mental plads, at han har mindre overskud til aktivt at anvende læseforståelsesstrategier, såsom at danne sig indre billeder, eller med elevens egne ord at se teksten som en film for sig. Det er kendt i den kognitionspsykologiske læseforskning, at afkodningen er den væsentligste

komponent i læseforståelsen, og den beskrives ofte som en flaskehals for forståelsen (Perfetti, Landi and Oakhill, 2007, p. 240), og således opleves det også for de fleste af de syv elever i undersøgelsen.

AG: "...jeg koncentrerer mig om noget helt andet, når jeg læser nogen gange, øh, som f.eks. om det der ord, det er stavet rigtigt, hvad betyder det der ord, og så glemmer jeg ligesom lidt, hvad det hele handler om, så..."

Af ovenstående citat fremgår det, at det ikke alene er omkodningen fra bogstav til lyd, der udgør en flaskehals for læseforståelsen. Sprogforståelsen spiller en væsentlig rolle i afkodningen, for succesfuld læsning handler også om at opnå en flydende afkodning, og det kræver en sprogforståelse, der kan matche den tekst, man læser (Lundberg, 2000, p. 59).

Sprogforståelse

Generelt er det tydeligt, at eleverne mangler overbegreber og må lede længe efter et præcist udtryk for det, de gerne vil formidle, ofte fordi de mangler abstrakte begreber. Det giver samtaler, hvor eleverne langsomt kredser sig ind på en tanke; ofte ved at forklare gennem eksempler. Eleverne støder også jævnlige ind i ord, de ikke kender. Det vigtige er imidlertid, at elevernes sprogforståelse ikke *hindrer* dem i forståelsesprocessen. De omgår ikke problematikken gennem tavshed, men gennem opfindsomhed, som spænder lige fra faste vendinger, der får nye udtryk, ala "nu fik du i hvert fald en indflydelse i, hvordan min hverdag den er" til ord, der opfindes til lejligheden f.eks. for at kompensere for manglen på abstrakte begreber. Her opfinder en elev eksempelvis ordet "bagting" i manglen på et begreb for det at bære nag.

M: "for det kan godt være moren, hun har været så flabet over for ham, det er der jo ikke nogen, der ved, det kan jo godt være sådan en *lille bagting* ikk'."

Undersøgelsen viser således, hvordan sprogforståelsen for eleverne er en udfordring, men ikke en hindring for deres læseforståelse.

Inferensdannelse, indre billeder og metakognition

At skabe indre billeder og danne inferenser er helt centralt, når man skal forstå litterære tekster. For alle elever gør det sig gældende, at de enten anvender læseforståelsesstrategier, der hjælper dem i denne proces, eller er bevidste om nødvendigheden af at anvende forståelsesstrategier.

En elev formulerer sig således:

A: "Jeg elsker altid, når der er nogen, der læser højt for mig, fordi så kan jeg sidde og tænke, og så kan jeg sidde og køre min egen film inde i hovedet. Når jeg læser, så kører den slet ikke på samme måde, så derfor synes jeg ikke, det er særlig sjovt at læse heller ikke."

For eleven her er det tydeligvis afkodningskompetencen, der står i vejen for at kunne læse aktivt og med forståelse, men samtidig viser citatet også, at eleven formår at tænke metakognitivt og er bevidst om sin egen læseproces.

En anden elev er mere søgende omkring anvendelsen af læseforståelsesstrategier, men hun fornemmer, at man må forholde sig aktivt:

S: "Ja, øhm (pause), jeg ved ikke rigtigt, hvad jeg sådan tænker til den, altså (pause), jamen, er *han*, er det en søn eller er det... det ved jeg ikke rigtigt (pause), det var måske et godt spørgsmål, hvem det er, *han* er (pause) det tror jeg, det er det, jeg tænker."

Eleven tænker tydeligvis læsning i en skolekontekst, og elevernes syn på sig selv som læsere forstås generelt ud fra denne kontekst.

Dermed tegner der sig et billede af, at selvom elevernes læseforståelse er udfordret, når det kommer til at skabe indre billeder og danne inferenser, så er der i deres italesættelser ikke tegn på fravær af en aktiv læseindstilling. Derimod ser det ud som om, der ofte er noget andet i læseprocessen, der stiller sig i vejen for, at et strategiarbejde lykkes. Det kan som i eksemplet

ovenfor være forhold, der har med læseprocessens sproglige komponenter at gøre, eksempelvis afkodning, men forhindringen kan også ses i lyset af den måde, eleverne italesætter sig selv som læsere på, som formes stærkt af en skolediskurs og virker ind på deres forståelse af sig selv som læsere og dermed deres handlemuligheder.

At positionere sig som læser i en skolediskurs

Igennem alle de syv samtaler knyttes læsning først og fremmest til skolen som kontekst. Eksempelvis spørger jeg eleverne om, hvad der får dem til at læse, og en elev svarer:

A: "Det er, når læreren siger det (vi griner begge lidt)".

F: "Så det er mest i forbindelse med skole?"

A: "Ja (F: ja).

F: "Læser du i din fritid?"

A: "Ja, lidt en gang i mellem (F: ja), hvis læreren har sagt, vi skal læse, så læser jeg".

Eleven tænker tydeligvis læsning i en skolekontekst, og elevernes syn på sig selv som læsere forstås generelt ud fra denne kontekst. For eleverne giver det sig udslag i mange forhold; væsentligst er relationen til de andre elever og lærerne.

For de syv elever er det vigtigt ikke først og fremmest at blive opfattet som elever med og i læsevanskeligheder. Flere elever taler om et *os* og et *dem* og er smerteligt bevidste om altid at være dem, der sinker de andre. De må hele tiden prioritere for at kunne være en del af den fælles undervisning, ved f.eks. at acceptere at det ikke er muligt at nå at læse en tekst til ende, inden undervisningen starter, at læse for hurtigt i forhold til det tempo, de ved er påkrævet for at forstå det læste eller slet og ret ved at undlade at læse. Igennem de syv samtaler tegner der sig således et billede af, hvad man med et begreb fra den britiske lingvist og diskursanalytiker Norman Fairclough kan forstå som en skolediskurs (Fairclough, 2008, p. 17). Elevernes læseridentitet skabes så at sige af en skolediskurs, hvor dikotomier som stærk/ svag, inklusion/eksklusion, med/ikke med, *os/dem* dominerer.

Der er stor forskel på, hvordan eleverne positionerer sig i denne skolediskurs. Nogle elever positionerer sig i overensstemmelse med skolediskursen og forsøger at gøre mindst mulig væsen af sig selv for ikke at tiltrække sig opmærksomhed. Andre elever tager ansvaret for læsevanskelighederne på sig og oplever sig selv som både årsag til og løsning på vanskelighederne. En elev formulerer det eksempelvis således:

A: "Jeg bruger mit hoved, fordi det er mit eneste værktøj, så (pause). Jeg føler selv, at øh, det, at jeg har hvert fald øh, IQ nok til at forstå en tekst, men jeg tror bare, som jeg selv sagde her først, jeg har nok fucket det lidt op med ikke at få læst og alt det der, fordi jeg er gået så meget op i min sport, som jeg har gjort."

Eleverne er således fælles om at italesætte en skolediskurs, som læsning opleves igennem, men er vidt forskellige i deres måde at positionere sig på i denne diskurs.

Andre elever positionerer sig i opposition til skolediskursen og italesætter sig som et menneske, for hvem læsning er blevet uinteressant i kraft af skolens prioriteringer;

AG: "Jeg synes virkelig ikke, det er så svært at finde nogen gode bøger at læse i skolen, altså det er virkelig ikke så svært, der er så mange af dem, men de (lærerne) vælger bare at gå uden om dem, og det synes jeg altså godt, de kunne gøre bedre."

Eleverne er således fælles om at italesætte en skolediskurs, som læsning opleves igennem, men er vidt forskellige i deres måde at positionere sig på i denne diskurs.

Afslutning

De syv elevsamtaler viser, som vi har set, hvordan elevernes højtænkning under oplæsning af en litterær tekst giver syn for forskellige læseforståelsesstrategier, men også copingstrategier, når læsningen giver for store udfordringer. Derudover viser elevernes italesættelser sig også at kunne anskues ud fra en skolediskurs, som

kommer til syne gennem måden, eleverne formulerer sig på. En skolediskurs, hvor elevernes identitet som læsere skabes gennem dikotomier som stærk/svag, langsom/hurtig, ude/inde.

Det sætter eleverne i en særlig situation i litteraturundervisningen, fordi de ser ud til at stride med en dobbelt dagsorden, idet de både skal forholde sig til deres egen læseproces, som er vanskelig, og bruge kræfter på at positionere sig i en skolediskurs, hvor vanskelighederne let kommer til at blive det karakteristisk, omgivelserne identificerer dem med. De syv samtaler viser således, hvordan læseforståelsesvanskeligheder ikke alene kan opfattes isoleret som sproglige vanskeligheder, men ligeledes må forstås og håndteres gennem den skolediskurs, som er elevernes virkelighed.

Noter

- 1 Når jeg mener, det er med god grund, hænger det sammen med, at litterære tekster som teksttype netop er kendetegnet ved at stille store krav til læserens inferensdannelse og evne til at skabe indre billeder; litterære tekster har med teoretikeren Wolfgang Iser's ord mange tomme pladser, som i læseprocessen vil blive udfyldt forskelligt af forskellige elever. Derfor må tekstreceptionen spille en væsentlig rolle i lærerens didaktiske overvejelser.
- 2 I denne artikel medtages ikke resultater fra interview med lærerne.
- 3 Når der i det efterfølgende refereres til data, er det med udtrykket 'elevsamtaler', som dækker over både elevernes 'think-aloud' under læsning og det efterfølgende kvalitative interview.

Referencer

Bremholm, J. (2013). *Veje og Vildveje til Læsning som ressource. Teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide. Et interventionsstudie om literacy i naturfag i udskolingen*. Aarhus Universitet, DPU.

Bråten m.fl. (2007). *Leseforståelse*. Cappelen's Forlag.

Elwér, Å. (2012). "Specifikke læseforståelsesproblemer". I: Samuleson, S., *Dysleksi og andre*

vanskeligheder med skriftsproget. Dansk Psykologisk Forlag.

Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag.

Gøttsche, N. B. & Svendsen, H. B. (2014). *Læs litteratur med forståelse. Guide til en inkluderende undervisningsmetode*. Gyldendal.

Hansen, T. I. (2015). *Dansk. Klim*.

Lundberg, I. (2000). *Sprog og læsning. Læseprocesser i undervisningen*. Alinea.

National Reading Panels Rapport (2000). <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>

Nielsen, B. (2010). *Danskfaget i praksis – mål og evaluering*. Daneklærerforeningens forlag.

Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2007). "The Acquisition of Reading Comprehension Skill". I: Snowling, M. J. & Hulme, C., *The Science of Reading. A Handbook*. Blackwell Publishing.

Pressley, M. & Hilden, K. (2004). "Verbal Protocols of Reading". I: (eds.) Dune, M., *Literacy Research Methodologies*. The Guilford Press.

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. Routledge.

Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) (2010). *Faglig lesing i skole og barnehage*. Novus forlag.

Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget – Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. Daneklærerforeningen.