

## Konkurrence om årets bedste bacheloropgave.

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

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

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

## Læsning lader sig ikke begrænse - om læsning og læsevanskeligheder

Af Jakob Teglgård Nielsen, studerende, Skårup seminarium.

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

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

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

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

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



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

Der stilles altså i dag større krav til be-

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

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

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

## 2. Emneafgrænsning

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

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

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

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

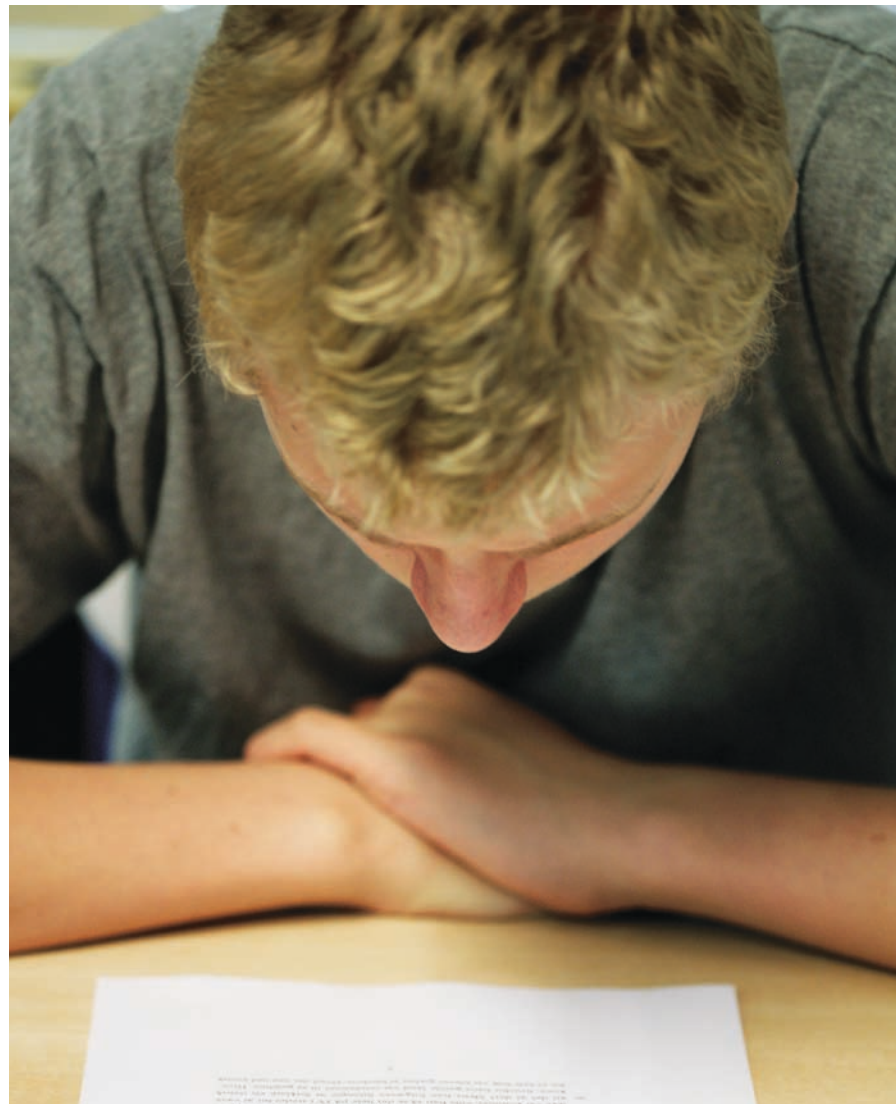
På samme måde har jeg også fravalgt at inddrage overvejelser om børns kognitive udvikling som fx Jean Piaget har defineret i fire stadier. Jeg mener der er en sammenhæng mellem skriftsprogstegnelsen og børns evne til at tænke abstrakt, men dels er mit udgangspunkt at tilegnelsesprocessen bør være så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

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

## 3. Problemformulering

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

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



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

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

og praksis<sup>c</sup> som på mange måde stemmer overens med Steen Larsens beskrivelse af læsevnenes udviklingsmønstre.<sup>d</sup>

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

#### 4. Metodeafsnit

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

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

#### 5. Hvad er læsning

##### 5.1. Læsedefinition

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

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

verden... dvs. en forståelse af indholdet af en tekst.<sup>e</sup>

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

Læsning = afkodning x forståelse

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

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

##### 5.2. Hvordan læser man

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

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

##### 5.3. To typer af læsning

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

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

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

### 5.3.1 Grammatisk læsning

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

Den grammatiske læsning består altså først og fremmest i at man lyder sig frem gennem skriftsproget. Man staver. Man kan sætte spørgsmålstegn ved om dette overhovedet er læsning<sup>8</sup> fordi definitionen på læsning som nævnt er læsning gange afkodning, og her drejer det sig alene om afkodning. Steen Larsen mener at stavning og læsning i virkeligheden er to diametralt modsatte mentale operationer der ligefrem udelukker hinanden fordi stavning er en bevidst logisk analyse og læsning en ubevidst proces hvor bevidstheden bruges til skabe strukturer i meningsindholdet. Når man læser staver man ikke, og når man staver læser man ikke.<sup>1</sup> Den grammatiske læsning er selvsagt ikke et mål i sig selv, men et middel som skal føre den uøvede læser frem mod den effektive læsning. Samtidig er den et hjælpemiddel til den øvedes læsning.

### 5.3.2 Effektiv læsning

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

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

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

Caroline Liberg skelner mellem den øvedes og begynderens læsning som udviklet effektiv læsning og skrivning og begrænset effektiv læsning og skrivning.<sup>m</sup>

### 5.4. Begge typer bruges

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

## 6. Læsernes møde med læseundervisningen

### 6.1. Normerne: Læsefærdighed og funktionel læsning

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

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

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

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

Funktionel læsefærdighed defineres som de kundskaber, som er nødvendige for at kunne forstå, bruge og reflektere over skrevne og elektroniske tekster med henblik på at opnå egne mål, at udvikle sin viden og sit potentiale og at kunne deltage i samfundslivet. Vedtaget af OECD, Pisa 1998 <sup>n</sup>

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

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

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

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

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

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

## 6.2. De basale læsefærdigheder i indskolingen

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



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

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

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

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

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

### 6.3. Sådan lærer børn at læse – to læseteoretiske retninger

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

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

#### 6.3.1. Når det handler om at afkode

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

Indenfor den sekventielle læseteori arbejdes en del med læsebogs- og skrivebogssystemer, men her er det ikke tekster der primært bærer et meningsindhold fordi teksterne retter sig mod læserens afkodning og øvelse i dette. Det handler altså om teksternes læsbarhed frem for deres læseværdighed<sup>2</sup> fordi det at lære at læse og skrive i første omgang handler om at lære at læse og skrive grammatisk.

#### 6.3.2. Når læsning er umiddelbar

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



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

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

af sig selv vil tilegne sig et skriftsprog<sup>3</sup>. Derved åbnes for en mulighed, eller ligefrem en nødvendighed, for at isolere skriftsproget fra dets funktion. Både i studiet og i undervisningen af det. En meget udbredt metode der ligger inden for dette teoretiske felt, er lydmetoden. Der findes flere varianter af denne<sup>4</sup> hvor nogle tager udgangspunkt i de skrevne ord og andre i bogstaverne. En anden metode (der både ligger inden for denne og den holistiske læseteori)<sup>5</sup> er helordsmetoden. Her trænes barnets evne til at genkende så mange ordbilleder som muligt.

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

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

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

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

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

### 6.3.3. Forskellige opfattelser af det at lære

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

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

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

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

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

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

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

### 6.3.4. Videnskabsteoretiske grundretninger

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

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

synsvinkel reduceres tekst og læsning til mindstelementerne: fonemer og morfemer. Fra dette reduktionistiske niveau generaliseres og forklares så læsning, læsevanskeligheder og læseundervisning. (John Maul)<sup>ai</sup>

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

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

### 6.4. Det officielle læsesyn

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

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

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

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

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

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

## 7. Hvordan børn lærer ikke at læse

### 7.1. Læseundervisningens udgangspunkt

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

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

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

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



formidlingen af det. I sin inderste kerne har læseundervisningen ikke ændret sig siden Holbergs dage... hvor kendskabet til skriftsproget nødvendigvis måtte komme fra... skolen som samfundets eneste effektive kilde til udbredelse af skriftsprog i befolkningen (Kjeld Kjertmann).<sup>91</sup> I forlængelse af denne kritik fremsætter Kjeld Kjertmann tre teser som han kritiserer skolens læseundervisning for stadig at bygge på, og som betyder at skriftsprogstilegnelsen i dag foregår på samme præmisser som tilegnelsen af et fremmedsprog<sup>92</sup> – et fremmesprog der, for det enkelte barn, slet ikke har den samme kulturelle berettigelse som det

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

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

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



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

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

## 7.2. Hvordan det kommer til udtryk

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



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

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

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

### 1.

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

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

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

### 2.

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

### 3.

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

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

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

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



altså kunne skifte opmærksomhed fra indhold til form<sup>31</sup> og tilbage igen. Og det er svært for mange elever fordi denne grammatik ikke bare kan forstås – den skal indlæres som løsrevne færdigheder. Og det er netop løsrevne færdigheder fordi grammatikken nok fortæller om

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

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

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

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

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

### 7.3. De er så gode til at forstå virkeligheden

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

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

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

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

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

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

#### 7.3.1. Fire drenge fra Lundby Skole

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 8. Hvad gør en lærer og hvorfor

### 8.1. Læseunderviser i morgen

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

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

## 8.2. Læsning på flere niveauer

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

### 8.2.1. Læse og skrive

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

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

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

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



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

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

### 8.2.2. Flow eller sproglig opmærksomhed

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

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

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

### 8.2.3. Skal de ikke stave

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

### 8.3. Det handler om at være tryk

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

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

Der er altså ikke tale om at man blot skal lade de svage læsere være i fred uden at tage deres vanskeligheder alvorligt, men derimod at man fra første færd tager udgangspunkt i hvad det enkelte barn formår i forhold til skriftsproget. Nogle børn formår desværre ikke så meget, men at opstille forventninger om at alle med det samme skal bringes på et ensartet niveau, vil være ødelæggende i en grad der vil kunne få betydning mange år frem<sup>62</sup>. Derfor er fælles forlagsproducerede læsebøger ikke nødvendigvis det rigtige i den periode fordi ingen bøger er skrevet til alle, og fordi de vil udstille de elever der ikke formår at læse indenfor den norm som teksten definerer. Men tryghed er ikke en del af en metode. Det er noget der findes i det nære forhold som tillid til sig selv og til andre. Derfor er gode sociale relationer afgørende for en klasses læsemiljø, både mellem lærer og elev, mellem eleverne indbyrdes og mellem forældre og lærer og skolen som institution. At det er en vigtig del af børns læsetilgængelse, bør der ikke være tvivl om, og det bør have en høj prioritet for en læseunderviser.

### 9. Afslutning:

#### Når man læser mod midterlinien

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

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

*(Noter og litteratur næste side)*

## 10. Litteraturliste

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

Internet

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

Undervisningsministeriets hjemmeside – Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning. Undervisningsministeriet November 2005. [www.uvm.dk/05/documents/national\\_handlingsplan.pdf](http://www.uvm.dk/05/documents/national_handlingsplan.pdf) . 27.01.07

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

Danmarks Pædagogiske Universitets hjemmeside – link til forskning. URL:[http://www.dpu.dk/everest/Publications/Forskning/20030905103559/CurrentVersion/32\\_Forventninger%20og%200f%0c3%0a6rdigheder.pdf](http://www.dpu.dk/everest/Publications/Forskning/20030905103559/CurrentVersion/32_Forventninger%20og%200f%0c3%0a6rdigheder.pdf) s.54. 25.01.07

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

Noter

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

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

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

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

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

2006, s. 23

f Liberg, op.cit. s. 136

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

h Ibid. s. 48-55

i Liberg, op.cit. s.11

j Ibid s.17-29

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

l Larsen, 1996 op.cit s. 67

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

n Danmarks Pædagogiske Universitets hjemmeside – link til forskning. URL:[http://www.dpu.dk/everest/Publications/Forskning/20030905103559/CurrentVersion/32\\_Forventninger%20og%200f%0c3%0a6rdigheder.pdf](http://www.dpu.dk/everest/Publications/Forskning/20030905103559/CurrentVersion/32_Forventninger%20og%200f%0c3%0a6rdigheder.pdf) s.54. 25.01.07

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

p Ibid , s. 18

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

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

s Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning. Undervisningsministeriet November 2005. [www.uvm.dk/05/documents/national\\_handlingsplan.pdf](http://www.uvm.dk/05/documents/national_handlingsplan.pdf)

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

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

v Elbro, op.cit. s. 26

w Ibid.

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

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

z Liberg, op.cit. s. 14

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

ab Ibid, s. 18

ac Liberg, op.cit. s. 144

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

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

af Engen, op.cit.

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

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

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

aj Kjertmann, op.cit. s. 431

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

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

am Håkonsson, 2006, op.cit. s. 17



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