

# På vej mod et inkluderende læsebegreb

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

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

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

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



## Hvad er læsning?

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

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

## Hvorfor er dette læsebegreb og dette læsevanskelighedsbegreb problematisk?

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

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

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

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

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

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

### Teksters digitalisering ændrer den skriftbårne kommunikation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Hvorfor gøre læsebegrebet inkluderende?

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



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

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

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

#### Hvilke spørgsmål rejses med et inkluderende læsebegreb?

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

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

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

## Litteratur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

