



# STILLADSERET LÆSNING

Ideerne til, hvordan man kan arbejde stilladserende med elevers læsning, er blevet til på baggrund af udviklingsprojektet Lektier og læsning på VUC i 2015-2016. Her deltog hf-lærere i kultur- og samfundsfag, naturfag og dansk fra Københavns VUC, HF og VUC København Syd samt Nordvestsjælland VUC. Ideerne er udviklet med hf-klasser på VUC, men kan bruges i alle gymnasiale uddannelser.

# INDHOLDSFORTEGNELSE

Introduktion til stilladseret læsning	3
Stilladseret læsning	8
Læseguides	11
Sekventering og modulopbygning	13
Opmærksomhed på ordforråd	14



# Introduktion til stilladseret læsning



**PETER HELLER LÜTZEN**, ph.d., specialkonsulent, Nationalt Videncenter for Læsning  
og **BETTINA BUCH**, ph.d., docent, Professionshøjskolen Absalon

## Hvad er problemet?

Læsning er en udfordring for mange elever på ungdomsuddannelserne. Samtlige PISA-undersøgelser gennemført i Danmark dokumenterer, at ca. 1/6 af alle, der forlader grundskolen, ikke har de læsekompetencer, der vurderes at være nødvendige for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. En stor del af den omtalte 1/6 af alle unge går imidlertid på ungdomsuddannelserne alligevel, og de gennemfører også. Mange af de unge, som i rapporterne vurderes til ikke at kunne deltage i yderligere skolegang, gør det altså alligevel. Vi må derfor regne med, at der rundt omkring på de forskellige uddannelser sidder en ret stor gruppe, som har begrænsede læsefærdigheder (Allerup, Klewe, & Torre, 2013; Andersen, 2005; Christensen, 2016; Egelund, 2008; Rosdahl, Fridberg, Jakobsen, & Jørgensen, 2013; Rosdahl, 2014; Hetmar, 2013).

Dette bekræftes også af mange undervisere på ungdomsuddannelserne, som oplever det hver dag. En gruppe af elever har meget svært ved at uddrage tilstrækkelig substans af de tekster, man bruger på uddannelsen.

Dette gælder for alle ungdomsuddannelser. Der er forskel på, hvilke vanskeligheder eleverne har, men alle steder gælder det, at man med mere dybde i læsningen vil styrke både deres faglige læring og deres langsigtede udvikling af gode læsestrategier. Ideerne her handler om, hvordan man didaktisk kan tilrettelægge fagundervisningen, så alle får mere ud af den – også dem, der ikke umiddelbart er i stand til at læse fagenes tekster på egen hånd.

Projektet blev indledt med interviews med de deltagende faglærere, og her blev formodningen om læseudfordringer bekræftet. Lærerne sagde samstemmende, at eleverne har det svært med selvstændig læsning, og de sagde også, at de stort set ikke arbejder med læselektier i traditionel forstand. Teksterne bliver altså ikke læst som forberedelse til undervisningen, men integreret i undervisningen.

En del lærere sagde, at de underviser ”uden om teksten” i den forstand, at de klarer den faglige stofbehandling mundtligt, at de bruger andre modaliteter end skrift – typisk videoer – og at de for nogle fags vedkommende næsten ikke bruger fagtekster. Det gælder fx i fag, hvor der ikke er formelle krav om skriftlige afleveringer, og hvor der ikke er skriftlig eksamen. Her finder lærerne det vanskeligt at inddrage fagtekster i det omfang, de egentlig finder nødvendigt, og arbejder derfor med en kombination af mundtlig formidling og opgaveløsning.

Hvis disse aktiviteter står alene, kommer de til at fungere som compensation for elevernes svigtende læsekundskaber. Man løser et problem her og nu og får gennemgået det faglige stof, men man sikrer ikke, at eleverne bliver bedre læsere på sigt. Eleverne ender derfor med ikke at få udviklet og trænet deres læsefærdigheder, og i det lange løb bliver læsesvage elever ofte præsenteret for langt færre tekster og langt færre læsekrav end de gode læsere. Dermed vil man cementere deres svagere læsekompetence, og man svinger uddannelsernes studieforberevende sigte (Skraftun, Solheim, & Uppstad, 2014; Rose, 2010).

## Kendetegn ved den gode læser

Når man konsulterer læseforskningen, kan man pege på nogle generelle træk, som kendetegner gode læsere:

- ▶ Gode læsere orienterer sig om teksten før læsningen og aktiverer et skema bestående af allerede kendt viden, forventninger om tekstens indhold, samt hvad indholdet skal bruges til. Gode læsere går ikke bare i gang, men gør sig formålet klart inden læsning. Nogle læseforskere taler om, at op til 40 % af den samlede tid, man bruger på en fagtekst, bør bruges på sådanne før-aktiviteter.
- ▶ Gode læsere sorterer tekstens information i forhold til det aktiverede skema og kan læse med fornemmelse for, hvad i teksten der er relevant for læseformålet. Gode læsere kan sætte tempo og intensitet op og ned i forhold til læseformål. Gode læsere læser de vigtige og/ eller svære passager flere gange.
- ▶ Gode læsere er aktive under læsningen og gør noget med teksten undervejs. Det vil typisk være i form af skrivning både i teksten i form af understregninger, markeringer, noter og egne forklaringer og i selvstændige dokumenter i form af korte opsummeringer, definitioner, omformuleringer, tegninger, grafiske oversigter eller lignende.
- ▶ Gode læsere 'overvåger' deres egen læsning og korrigerer forståelsen undervejs. De har en fornemmelse for, hvornår de skal være særligt opmærksomme og læser det vigtigste flere gange.
- ▶ Gode læsere bruger forskellige læsestrategier tilpasset læseformål, teksttype, genre, sværhedsgrad m.v.

Mange elever i de gymnasiale uddannelser gør ikke særlig meget af dette. De læser uden bevidsthed om tekstens emne og genre, de har ikke noget klart billede af formålet med læsningen, de går i stå, når de møder ord, de ikke kender, eller ikke kan følge tekstens interne slutninger. De får derfor enten ikke læst teksten til ende eller får læst den i en rent ydre

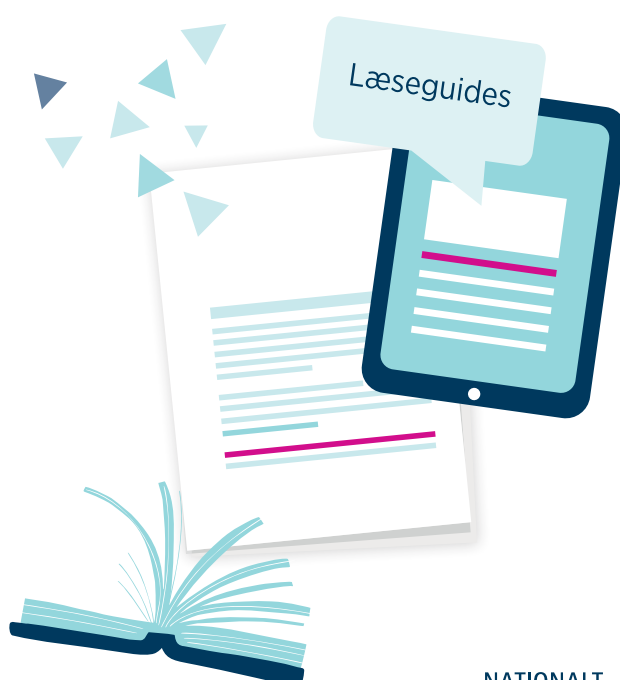
og teknisk forstand, hvor de ikke forstår tekstens indhold. De vil ofte opfatte læsning som en slags magisk hændelse, som kun indtræffer for visse mennesker, og de vil ikke selv have ideer til, hvordan de kan blive bedre læsere.

For at komme denne opfattelse til livs skal de opleve læsesuccesser, og de skal eksplicit have forklaret og vist, hvad der gjorde læsningen bedre - så de på sigt kan gentage processen selv. De vil ikke af sig selv tilegne sig den gode læsers egenskaber, men skal langsomt have dem indarbejdet gennem tydelig instruktion og modellering fra lærerens side. Derfor er højtlesning, lyd-bøger eller undervisning uden tekster ikke tilstrækkeligt.

## Konkrete tiltag

Vi igangsatte undervisning med en høj grad af stilladsering af læsningen (se boks om stilladsering side 5). Eleverne fik ikke læselektier for, men læste i fællesskab i klassen under vejledning fra læreren. Vi introducerede tre forskellige værktøjer:

- ▶ Stilladseret læsning ud fra en fælles forberedelseskabelon (i ks, nf og dansk)
- ▶ Læseguides (ks og nf)
- ▶ Opmærksomhed på ordforråd (dansk)



## STILLADSERING

Med stilladsering menes, at undervisningens aktiviteter er tydeligt og eksplicit støttet af læreren. Læreren bygger metaforisk udtrykt et stillads omkring elevens læring. Stilladset udbygges gradvist i takt med, at de forskellige operationer bliver sikre for eleven. Metaforisk bygger man stilladset højere, når de nederste niveauer kan stå selv. Målet er naturligvis, at eleven på et tidspunkt selv kan rejse sin egen bygning uden stillads, så i et studieforberedende progressionsperspektiv er det vigtigt at have en strategi for, hvornår og hvordan eleven skal kunne læse og skrive selvstændigt - altså en strategi for af-stilladsering.

Stilladsering hænger ofte sammen med modellering, hvor læreren selv deltager i aktiviteten og viser, hvordan man gør. Det kan fx være læreren, der tager noter på tavlen, som alle skriver ned, eller læreren kan vise, hvordan man undersøger et ukendt ord eller begreb ved helt konkret at omtale sine egne strategier for, hvordan man som læser kan slutte sig til et ords betydning eller lignende.

## Indtryk fra observationer

I projektet gennemførte konsulenter fra Nationalt Videncenter for Læsning i samarbejde med de tre VUC'ers læsevejledere en række observationer i klasserne. De viste:

- ▶ Der er en tilstedeværelse på 60-70 % pr. undervisningsgang. Et undervisningsmodul er derfor en didaktisk helhed, hvor det er svært at skabe kontinuitet fra gang til gang. Man kan populært sagt ikke læse teksten den ene gang og skrive om den den næste, for man ved ikke, hvem der kommer. Derfor skal tekster og læsning af dem tænkes som en integreret del af den øvrige behandling af stoffet, og læsemængden skal tilpasses den tid, man har på en gang. Vi observerede en vis tendens til, at skrivning og andre forankrende aktiviteter 'faldt ud', fordi de var planlagt til at skulle foregå til sidst i modulet og derfor ikke blev nået. Også det taler for, at læsning, skrivning og forankring af forståelsen skal integreres.
- ▶ Den indledende skemaaktivering skal ske på både emne- og tekstniveau. Det vil sige, at teksten skal placeres i en faglig kontekst, og at eleven skal have noget at vide om selve teksten, så eleven har en ide om, hvad der er i vente. Det gælder både tekstens indhold og form (hvad står der, og hvordan er det fremstillet i dette fags måder at præsentere indhold på?).
- ▶ Eleverne skriver kun (noter, understregninger o.l.), hvis det er en eksplicit og fælles aktivitet med et klart formål. De gør det ikke af sig selv og slet ikke samtidig med, at der også tales. Skrivning skal sikres i lærerens sekventering af undervisningstiden.
- ▶ Det er en fordel, at alle instruktioner til eleverne findes i lokalet på skrift (tavle, skærm, papir, projekteret på lærred). Mundtlige instruktioner høres ikke, opfattes uklart og giver anledning til uro, forhandlinger med læreren om instruktionens indhold, rimelighed osv.
- ▶ Nogle elever vil gerne kunne forberede sig på undervisningen og skal have mulighed for det. At arbejde uden lektier betyder ikke, at der ikke skal ligge klare planer for undervisningen.



## Lektier

De elever, der ikke læser godt, får ikke meget ud af at læse derhjemme. Derfor er læselektier i praksis afskaffet mange steder. På de tre VUC'er, som var med i projektet, foregik næsten al læsning som en integreret aktivitet inde i undervisningen. Det giver god mening, fordi man på den måde meget nemmere kan støtte og styrke elevernes arbejde med teksterne. Hvis de får teksten for som selvstændig forberedelse, vil de læse den overfladisk og med et lavt udbytte – hvis det overhovedet lykkes dem at komme igennem den. De vil dermed reproducere en dårlig strategi og opleve manglende mestring.

Nogle lærere beskriver den lektiefrie skole som noget, der er vokset frem, og ikke som resultat af en bevidst og didaktisk begrundet beslutning. En lærer siger fx: "Jeg har allerede for lang tid siden indrettet min undervisning på, at kursisterne ikke har læst. Det er blevet et vilkår." Andre siger: "Vi når længere, når der ikke er lektier" og "At sidde med det sammen udvider det for dem. Det giver dem noget, de ikke kan få derhjemme" (citerer fra Behr & Lützen, 2016).

Spørgsmålet er naturligvis, hvad det er, de præcis kan få, når man sidder med det sammen. Når man afskaffer noget, er det afgørende, hvad man sætter i stedet. Nogle uddannelsessteder udbyder decideret "lektiefri", "lektieminimerede" eller "lektie light"-hold, men har ikke klare didaktiske planer for, hvad man så skal gøre i stedet. Her er det afgørende, at man ikke bare læser teksten højt, eller sætter eleverne til at stillelæse hver for sig. Det gør ikke eleverne til bedre læsere på sigt. Derfor skal man vise dem, hvordan man læser med højt udbytte, og man skal støtte dem i gradvist at tilegne sig den gode læsers rutiner.

## Hvor meget kan man nå at læse?

Hvis der ikke er lektier, og man samtidig i undervisningen skal gøre mere ud af at læse teksterne, kan man ikke læse de store tekstmængder. Man skal her som underviser vænne sig til at tænke i kvalitet frem for kvantitet. Med gymnasireformen i 2017 er der indført kvantitative læsekrav i nogle fag, men det gælder om at tænke i, hvordan man kan møde kompetencemålene med de tekstmængder, som det kan lade sig gøre at læse. Det er selvfølgelig lettere sagt end gjort, men princippet for tilrettelæggelsen skal være, at man læser korte tekster eller uddrag med en vis kompleksitet, så man kan møde de kompetencemål, som læreplanerne beskriver. Teksterne må ikke være for nemme, for så opfylder man hverken fagenes formål eller får udviklet elevernes læsekompetencer tilstrækkeligt. Man skal altså læse tekster med en vis kompleksitet, men til gengæld være lidt hård i udvælgelsen af hvor mange og hvor meget af dem, man skal læse. Det er bedre at læse nogle få tekster grundigt end at læse mange mindre grundigt. Især, hvis man samtidig sikrer sig, at eleverne lærer nogle gode og langtidsholdbare læsestrategier, som de kan tage med sig videre.



## Litteratur

Allerup, P., Klewe, L., & Torre, A. (2013). *Unge valg og fravalg i ungdomsuddannelserne – kvantitativt perspektiveret*. Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Andersen, D. (2005). 4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne. København: AKF Forlaget.

Behr, I. M. og Lützen, P. H. (2016). *Afslutningsrapport – lektier og læsning på hf*. København: Nationalt Videncenter for Læsning. Lokaliseret den 15. august 2109 på: <http://www.videnomlaesning.dk/media/2074/lektier-og-laesning-paa-vuc-afslutningsrapport.pdf>

Bremholm, J., Buch, B. og Lützen P. H. (2020). *Bedre tekstlæsning på ungdomsuddannelserne*. Strategier og læseguides. Dafolo.

Christensen, V. T. (Red.). (2016). *PISA 2015 – Danske unge i en international sammenligning*. KORA. Lokaliseret den 15. august 2109 på: [http://www.kora.dk/media/6427993/-PISA-2015\\_Danske-unge-i-en-international-sammenligning.pdf](http://www.kora.dk/media/6427993/-PISA-2015_Danske-unge-i-en-international-sammenligning.pdf)

Egelund, N. (2008). *PISA og ungdomsuddannelserne 2006 – kompetencer hos 16½-årige elever i fire typer af danske ungdomsuddannelser foråret 2006*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Faber, B. og Mulvad, L. (2010). *Faglig læsning – Vejledning til faglærere på EUD*. Frederiksberg: Dansk Lærereforeningens Forlag

Hetmar, V. (2013). *Unge valg og fravalg i ungdomsuddannelserne – kvalitativt perspektiveret*. København & Odense: Rockwool Fondens Forskningsenhed & Syddansk Universitetsforlag.

Rosdahl, A., Fridberg, T., Jakobsen, V., & Jørgensen, M. (2013). *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med it i Danmark*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Rosdahl, A. (2014). *Fra 15 år til 27 år. PISA 2000-eleverne i 2011/12*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Rose, D. (2010). Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy. I: Christie, F. & Simpson, A. (Red). *Literacy and Social Responsibility – Multiple Perspectives*. London: Equinox. Lokaliseret den 15. august 2019 på: <https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Beating-educational-inequality.pdf>

Shanahan, C og Shanahan, T. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents – Rethinking Content-Area Literacy *Harvard Educational Review* 78(1).

Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (Red.). (2014). *Leseboka - Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm.



# Stilladseret læsning



**PETER HELLER LÜTZEN**, ph.d., specialkonsulent, Nationalt Videncenter for Læsning  
og **BETTINA BUCH**, ph.d., docent, Professionshøjskolen Absalon

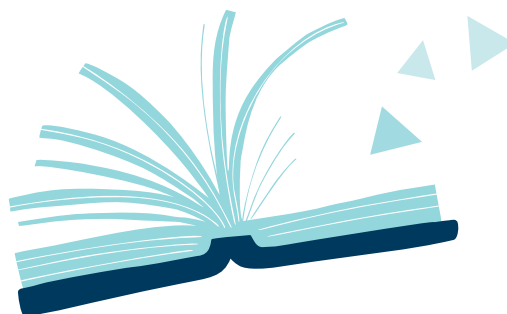
Stilladseret læsning er inspireret af det australske koncept "Reading to learn", også kaldet R2L. Det er en nærlæsningsmetode, som har til formål at styrke elevens læsestrategier. I sin oprindelige form sker der en stilladsering af læsning af hver sætning, som både forberedes, læses højt og efterfølgende elaboreres i fællesskab mellem lærer og elever (læs mere på [www.readingtolearn.com.au](http://www.readingtolearn.com.au)). Et grunddogme er, at man læser korte tekster (eller uddrag), men til gengæld læser dem grundigt og med høj grad af forståelse. Metoden er effektiv, men også langsommelig og noget rigid, hvorfor vi her har modereret den lidt.

Elementer i stilladseret læsning:

- ▶ Læs korte tekster eller uddrag
- ▶ Læs dem grundigt
- ▶ Læs dem i fællesskab
- ▶ Integrer skrivning og læsning
- ▶ Forær indholdet inden læsning

Man kan ikke læse store mængder tekst på denne måde, og det stiller naturligvis krav til tekstvalget. Teksten eller uddraget skal være eksemplarisk for både det faglige stofområde og for de teksttyper, faget udtrykker sig i. Eleven skal blive fortrolig med teksternes udformning, det vil sige deres særlige sproglige konventioner, grafiske opstillinger, typer af illustrationer, vigtige fagbegreber m.v.

NB: Metoden er udviklet til læsning af fagtekst, så hvis man bruger den til læsning af primærtekst (litteratur, sagprosa, medietekster) i dansk eller fremmedsprog, må fx notetagning have en anden form. Man kan sagtens arbejde med fælles noter, mens afskrift af tekstens egne ord ikke nødvendigvis giver mening. Her vil fagbegreberne være det, man møder teksten med og skal lære at anvende, de vil ikke være i teksten selv. Det skal notetagning og selvstændig skrivning naturligvis afspejle. Men specielt den indledende rammesætning og den gentagne procedure har vist sig meget anvendelig også i dansk.





Metoden opdeles i nogle genkommende faser, som man arbejder med flere gange, så eleven gradvist tilegner sig denne læsemåde som en egen, effektiv læsestrategi:

### 1. At forberede læsningen:

*Kort læreroplæg om emnet og teksten + hvad eleverne skal lære i teksten*

Læreren genopfrisker den faglige sammenhæng, som teksten føjer sig ind i, fortæller om indholdet i teksten og om hvad, det skal bruges til:

- ▶ Hvad har vi arbejdet med? Hvilke begreber/ hvilket fagligt indhold har vi med til læsningen?
- ▶ Hvad rummer denne tekst - både dens indhold og form. Hvad skal vi have ud af den? Skriv op: Hvad skal vi lære af denne tekst? Hvad i teksten er svært, men vigtigt?

Vores observationer viste, at de fleste lærere er meget vant til det første, altså at sætte teksten ind i en sammenhæng, men finder det svært også at fortælle, hvad der står i den tekst, der endnu ikke er læst. Denne del er dog vigtig, fordi den giver eleverne et forståelseskema, som de kan ordne det læste efter. Hvis ikke man gør det, vil deres læsning blive mindre fokuseret og mindre relevant i forhold til læseformålet, ligesom de ikke vil hæfte sig ved de aspekter af teksten, som er formelt svære (de vil fx springe figurer, grafer, illustrationer, bokse, forklaringer osv. over).



På længere sigt er det målet, at eleverne skal kunne uddrage det relevante indhold selv, men erfaringerne viser, at det er nødvendigt at stilladsere og modellere deres arbejde, indtil de har lært det.

### 2. Højtlesning og fælles understregning

*Nærlæs teksten sætning for sætning eller afsnit for afsnit og tal om vigtige ord/passager og understreg*

Herefter læses teksten eller udvalgte dele af den. Det er vigtigt, at hvert afsnit eller hver sætning læses højt, enten af læreren eller af elever, der ikke har afkodningsproblemer. Da der læses meget grundigt, kan man kun vælge relativt korte tekststykker til denne måde at læse på.

Har man en kort tekst, kan man læse den sætning for sætning, tale om sætningens indhold og betydning, samt hvilke ord eller passager, der er centrale. Dem skal eleverne strege under.

Lidt længere tekster som fx historiekilder eller literære tekster må man læse afsnit for afsnit, men ellers gøre det samme med. Man kan læse dele af teksten, og læreren kan resumere det mellemliggende, hvis det er vigtigt for forståelsen. Ellers springes det over. Man skal tale om hvert af de læste afsnit og fortælle eleverne/ samtale med dem om, hvad der skal streges under.

- ▶ Vær opmærksom på, at alle tekstens elementer bærer betydning - både brødtekst, bokse, diagrammer, figurer osv.
- ▶ Vær opmærksom på det betydningsmæssige samspil mellem tekstens forskellige træk.
- ▶ Læreren har i forvejen i sin forberedelse besluttet, hvad der skal streges under. Det er ikke til forhandling, men kan forklares af læreren. Eleven skal strege det under, som fagligt set er vigtigt, og ikke det, som eleven selv synes.

### 3. Noteskrivning

*Eleverne afskriver det understregede. Gerne fælles, men kan gøres selvstændigt*

Det er nu vigtigt med tid til, at eleverne skriver det understregede af. På den måde får de en slags noter til den læste tekst. Det er noter i stikordsform, men samtidig det mest centrale. Her er det altså vigtigt, at læreren nøje har overvejet, hvad der er væsentligt at understrege, så noterne i denne fase bliver så præcise og relevante som muligt.

### 4. Selvstændig læsning

*Lad eleverne læse teksten (eller dele af den)*

Dette ligger ikke i den oprindelige R2L-metode, men det er en nyttig strategi at genlæse teksten for sig selv som stillelæsning, så man får en fornemmelse af den samlede teksts opbygning. Her er det igen vigtigt, at teksten ikke er for lang, og hvis man har en for lang tekst, må man genlæse de dele, som man har bearbejdet. Hurtigere og sikrere læsere kan evt. læse hele teksten.

### 5. Opsummering eller anden skriveaktivitet

*Lad eleverne skrive kort opsummering på baggrund af noter*

Skrivning er en effektiv måde at cementere og udvide forståelse på. Derfor skal eleverne til slut og på baggrund af deres individuelle læsning med tilhørende noter skrive en kort opsummering, definere begreber eller lignende.

Se bilag 1:

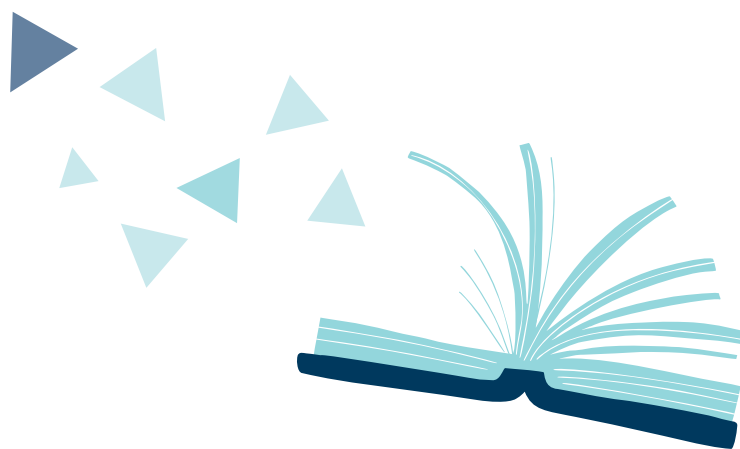
Forberedelseskabelon til stilladseret læsning

Her finder du en skabelon til forberedelse af et undervisningsmodul med brug af den stilladserede læsnings principper.

Se bilag 2:

Eksempel på modulplan for samfundsfag

Her kan du se, hvordan skabelonen er brugt i et modul i samfundsfag. Den er ikke fulgt slavisk, men brugt som inspiration til, hvordan et modul kan tilrettelægges med øget fokus på læseforståelse.



# Læseguides

**PETER HELLER LÜTZEN**, ph.d., specialkonsulent, Nationalt Videncenter for Læsning  
og **BETTINA BUCH**, ph.d., docent, Professionshøjskolen Absalon

Som navnet siger, er læseguides en slags rejseførelse, der fører den uerfarne ind i tekstens univers. For den uindviede og urutinerede læser kan en tekst på gymnasialt niveau forekomme som det rene kaos, hvor det er nødvendigt med guidning for at kunne finde rundt. Læseguiden er helt konkret et udleveret dokument på en eller flere sider, der beskriver læseformål og aktiviteter til støtte for forståelsen. Hovedformålet med aktiviteterne er at understøtte, at læseren netop forholder sig aktivt til teksten og foretager en forståelsesmæssig bearbejdning af dens faglige indhold. Den tekst, der skal læses, eller dele af den kan være 'klippet ind' i læseguiden. En læseguide skal være overskuelig, fordi den går frem efter en fast procedure. Det duer ikke, hvis rejseføreren er lige så indviklet som det, den skal beskrive.

Man kan sagtens argumentere for, at såvel en læser som en rejsende kan have glæde ved selv at opdage tingene på sin vej, men man risikerer, at vedkommende bruger uforholdsmæssigt meget tid på noget, som for en erfaren betragtning er uvæsentligt. Derfor er en guide en god ting at have ved hånden, og når vi taler om læseforståelse, er det afgørende at kunne:

- ▶ forudsige tekstindhold - hvad kommer der nu?
- ▶ overvåge og korrigere sin egen forståelse
- ▶ stille spørgsmål til teksten
- ▶ visualisere indholdet
- ▶ genlæse
- ▶ lave inferenser/ slutninger (populært: 'at læse mellem linjerne' og forstå det, der ikke er udtrykt direkte)
- ▶ opsummere.

Samtidig støtter det læsningen, hvis læseren:

- ▶ kender formålet med læsningen
- ▶ er aktiv i sin læsning
- ▶ lærer og benytter gode læsestrategier
- ▶ formulerer sig om det læste.

Læseguides er udviklet til brug ved læsning af fagtekster, men dele af den kan også bruges ved læsning af primærtetekster i dansk og fremmedsprog.

Læs mere i dette [inspirationshæfte om læseguides](#).

Når man som lærer skal forberede undervisning med brug af læseguides, kan man tænke det som fire arbejdsstrin, hvor man skal:

1. udvælge teksten
2. formulere et læseformål
3. prioritere og udvælge det centrale i teksten
4. udarbejde aktiviteter til teksten.

Dette føres så ind i en skabelon for en læseguide.

[Se bilag 3: Oversigt over læseguide](#)

[Se bilag 4: Eksempel på udfyldt læseguide i biologi](#)

NB: Her er læseguiden udfyldt til en udskolingsklasse i grundskolen, men selve princippet vil være det samme for alle fagtekster.

[Se også Bilag 5: Eksempel på udfyldt læseguide i samfundsfag](#)

I selve undervisningen vil faserne i læsningen være:

### 1. Før læsning

Her introduceres teksten med tilhørende læseformål samt vigtigste fagbegreber, som evt. skal repeteres.

### 2. Under læsning

I denne fase læser eleverne teksten med støtte i læseguiden. Det vil sige, at de gennemfører en række forskellige aktiviteter som er beskrevet i læseguiden, og som på forskellig vis understøtter læsningen. En pointe med læseguiden er at dele teksten op i en række afsnit med tilhørende aktiviteter. Formålet er at vise eleven, hvordan en dygtig læser gør, og at lade eleven prøve det i en gentagen form mange gange.

Aktiviteterne er:

- ▶ **Læs og skriv:** Her skal eleverne læse et afsnit og skrive en besvarelse af en stille opgave. Dette støtter deres læseforståelse, fordi skrivning støtter læseforståelsen.
- ▶ **Organiser:** Her beder man fx eleverne om at organisere stoffet i en model, et skema, mindmap eller lignende. Dette giver forståelse og overblik over det læste. Dette egner sig fx til tekster med faktuelle oplysninger organiseret i et hierarki, overgribende kategorier, opremsninger, systemer osv.
- ▶ **Tænk efter:** Her beder man eleverne om at bruge deres viden fra tidligere og sætte det i spil i forhold til et læst afsnit ved hjælp af en konkret opgave.
- ▶ **Skimmelæs:** Mindre vigtige afsnit læses mere ekstensivt. Man kan i guiden give et hint om, hvad læseren skal være opmærksom på.
- ▶ **Tjek din forståelse:** Her beder man eleverne om at metareflektere over, om de har fået det ud af teksten, som læseformålet angav. Dette støtter elevernes i at læse med forståelse og vænner dem til at læse efter et relevansprincip, der passer til det formulerede læseformål. Denne aktivitet fungerer som elevernes opsamling på og eva-

luering af deres læsning. Den vil ofte med fordel kunne kombineres med en samlet opsamling i klassen (se punktet "Efter læsning" herunder).

- ▶ **Spring over:** Passager, som ikke er vigtige i forhold til læseformålet, springes helt over (men må naturligvis gerne læses af dem, der har lyst og kan nå det).
- ▶ **Mundtligt:** Der kan være afsnit, der bedst bearbejdes mundtligt, fx i form af par-, gruppe- eller klassesamtaler.

### 3. Efter læsning

Efter læsning diskuteres elevernes svar på relevante aktiviteter, og der samles op i fællesskab. Meningen er nu, at alle elever gerne skulle have arbejdet så meget med teksten, at de har en stemme i klassesamtalen.

Da det kræver en del tilvænning at læse med læseguide, er det en god ide, at læreren modellerer læsning med læseguide de første par gange. Det vil sige, at læreren helt konkret viser, hvordan man gør, og også udfylder, besvarer spørgsmål osv. Det skal vises, at man skal skifte mellem læseguide og tekst, og dette kan volde eleverne visse vanskeligheder i begyndelsen. Man kan eventuelt kopiere tekst og læseguide sammen i et skema (se fx [Bilag 5](#)).



# Sekventering og modulopbygning

**PETER HELLER LÜTZEN**, ph.d., specialkonsulent, Nationalt Videncenter for Læsning  
og **BETTINA BUCH**, ph.d., docent, Professionshøjskolen Absalon

## Styring af tiden

I begge de to præsenterede metoder - stilladseret læsning og læseguides - skal læreren tilrettelægge undervisningsmodulet med nogle klare tidsangivelser for de enkelte aktiviteter. Det kan være svært at forudsige, hvor lang tid de forskellige aktiviteter tager, og undervisning er altid nødt til at tage højde for de gode ting, der spontant opstår undervejs. Men efterhånden som man får erfaring med metoderne, er det en god ide at sætte minuttal på, hvor lang tid man har til de enkelte aktiviteter.

Hvis man har tendens til at planlægge for meget, bør man luge ud i aktiviteterne, så det ikke altid er den sidste aktivitet, der ikke nås. Den vil ofte være en vigtig, forankrende skriveaktivitet, som er helt afgørende for elevens bearbejdning af det læste.

Herudover viste vores observationer også, at en relativt stram tidsmæssig styring giver mindre lærertale og mere elevaktivitet.

## Den indledende foræring

Vi har traditionelt haft et stærkt ideal om, at den lærende selv skal finde sin egen vej ind i stoffet og tilegne sig det 'på sin egen måde'. Derfor kan det være svært som lærer at skulle indlede et modul i sit fag med at fortælle pointen i den tekst, som endnu ikke er læst. Hvis ikke man gør det, er der imidlertid stor risiko for, at de elever, der ikke allerede har tilegnet sig effektive strategier, heller ikke får mulighed for det. De metoder, som vi her foreslår, bygger på, at læreren som den erfarne vidensperson og rutinerede læser er rollemodel for eleven.

Det er læreren, der er den gode læser, og hvis vaner og rutiner, det kan betale sig at efterligne, ligesom det er læreren, der har den faglige viden, som gør det muligt at overskue, hvad i en tekst, der er vigtigt. Det kan eleven i udgangspunktet ikke vide eller lære af sig selv. Det kræver derimod modellering og stilladsering fra lærerens side.

Den indledende foræring og rammesætning har til formål at aktivere et relevant skema i elevens bevidsthed, som den følgende læsning og videnstilegnelse kan sorteres i forhold til. Netop derfor er det ikke nemt som lærer at skulle give denne foræring. Det er altid en konkret afvejning af selve teksten, hvor i det faglige forløb, man møder den, elevernes forudsætninger og arbejdsvaner mm.



# Opmærksomhed på ordforråd

**PETER HELLER LÜTZEN**, ph.d., specialkonsulent, Nationalt Videncenter for Læsning og **BETTINA BUCH**, ph.d., docent, Professionshøjskolen Absalon



Danskgruppen i projektet arbejdede kort med ordforråd og ordkendskab. I dansk læser man i høj grad autentiske primærtekster i form af sagprosa, medietekster og skønlitteratur fra mange forskellige sammenhænge. De er ikke skrevet med henblik på undervisning og vil typisk have en meget stor variation i ordstoffet, evt. fordi de er af ældre dato. Derfor kan de være svære at læse. Det samme gælder for engelsk og i et vist omfang også for de øvrige fremmedsprogsfag.

Det kan virke paradoksalt, at der i læreplaner og eksamensregler er krav om, at man kan udtrykke sig i et præcist og varieret sprog, men at der ikke er særlig meget systematik i arbejdet omkring ordtilegnelse. Problemet er formentlig, at det går langsomt, så der findes ikke rigtig noget quick fix, der kan øge elevernes ordforråd på kort sigt. Derfor skal vi søge at give dem strategier for, hvordan man tilegner sig nye ord - og ikke kun fokusere på de konkrete ord, som de ikke kender.

Man kan kun lære nye ord ved at møde dem flere gange, ved at forholde sig til dem og bruge dem. Man tilegner sig dem ikke ved at slå dem op i en ordbog eller ved at få betydningen fortalt. Eleverne kan derfor ikke lære alle de ukendte ord, som de møder i teksterne i fx dansk eller engelsk. Men de kan lære nogle af dem, hvis de arbejder hensigtsmæssigt, og hvis læreren har en holdning til, hvilke ord der er vigtige, og hvilke man kan undvære.

Derfor: Drop eller forær de mindre vigtige ord, og arbejd aktivt med strategier for nogle få, men vigtige ord. Igen gælder det, at læreren skal modellere arbejdet ved at vise, hvordan man selv ville gøre.

## Her er fem bud på gode strategier, når man møder ord, man ikke kender:

1. Overvej, om det overhovedet er vigtigt. Læs videre, og find ud af, om du kan forstå teksten uden at kende betydningen af lige præcis dette ord.
2. Læs sætningen eller afsnittet færdig, og gæt ud fra konteksten.
3. Sammenlign ordet med andre ord. Minder det om noget, du kender? Evt. på et andet sprog end dansk. Udnyt de flersproglige ressourcer, der er i lokalet.
4. Analyser ordet: Opløs det i mindre dele, find den eller de mindste enheder med selvstændig betydning (smid endelser og forstavelser væk). Er det et ord, du kender - og kan du nu slutte dig til betydningen af hele ordet?
5. Kan det forstås i overført betydning (er det en metafor)?

## Når man har en ide om betydningen, skal man forankre sin forståelse, ellers er det glemt igen:

1. Skriv sætninger med ordet, forklar ordets betydning med brug af andre ord.
2. Bøj ordet, og dan nye ord i andre ordklasser (typisk fra substantiv til verbum og omvendt).
3. Sammenlign ordet med det tilsvarende på andre sprog. Udnyt de sprog, der er repræsenteret på holdet.
4. Tegn et semantisk netværk over ordets relation til beslægtede ord eller ord med modsatte betydninger, fx som et begrebs- eller ordkort.

