

# **Et klik på skærmen - forstår du, hvad du læser?**

**Udfordringer med it-læsestrategier  
for elever i læsevanskeligheder i overbygningen**

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	3
Problemformulering .....	4
Metodeafsnit .....	4
<b>1. Læsning - hvad er i spil?</b> .....	5
At læse .....	5
Hovedkomponenter i læseforståelsen .....	5
Læsning - når det ikke 'kører derud af' .....	6
Primære vanskeligheder .....	6
Aflødte vanskeligheder .....	7
Forkundskabernes betydning for læseforståelsen .....	9
Hvad kendetegner den gode læser? .....	10
Læseforståelsesstrategier .....	10
<b>2. Digital læsning</b> .....	11
Digitale tekster .....	11
Arbejdet med de skønlitterære tekster .....	11
Inddragelse af drama i læseforståelsesarbejdet .....	12
Digital læseforståelsestest .....	13
Udfordringer ved skærmlæsning .....	13
Effekt af it-støtte i undervisningen .....	15
<b>3. Hvad gør den gode it-læser?</b> .....	16
At være en fleksibel it-læser .....	16
Afkodningsstrategier med it .....	16
Frederik læser med kompenserende it .....	18
<b>4. Læseforståelsesarbejdet i en it-kompensatorisk kontekst på Farsø Efterskole</b> .....	20
Motivationens rolle .....	20
At være en metakognitiv it-læser .....	21
<b>Konklusion</b> .....	22
<b>Litteratur til afgangsprøvet</b> .....	25

## Indledning

I 2013 offentliggjorde OECD en undersøgelse af voksnes læsefærdigheder. Ifølge den har hver sjette dansker mellem 16 og 65 år så dårlige læsefærdigheder, at de har svært ved at læse simple tekster og besvare enkle spørgsmål om indholdet (Andersen, 2013).

Tal der vidner om, at vi i undervisningssammenhæng har store udfordringer, der kalder på indsatser, der kan øge læsekompetencerne hos danskerne.

I mit daglige virke som efterskolelærer møder jeg ordblinde<sup>1</sup> elever i overbygningen, der i særdeleshed oplever at være i læsevanskeligheder, når de stilles over for kravet om at gå til prøver. Her er man som ordblind nødt til at forholde sig til de krav der stilles, for at kunne afslutte en 9. eller 10. klasse. Krav der indebærer, at der må findes hensigtsmæssige strategier for at kompensere for de manglende læsefærdigheder.

På ordblindeefterskolen er it og læseteknologi<sup>2</sup> implementeret i den daglige undervisning med brug af bærbare computere og oplæsningsprogrammet CD-ord som udgangspunkt for læse- og skrivestøtte. Alt sammen med det mål at 'klæde de unge på' så de er i stand til at gå til folkeskolens afsluttende prøver på lige fod med alle andre unge, og dermed uddannelsesduelige i forhold til deres fremtid.

Størstedelen af de unge på efterskolen har kæmpet med at lære at læse i folkeskolen uden at opnå et aldersvarende niveau i forhold til konventionelle læsefærdigheder. De har således i særdeleshed kæmpet en kamp, hvor fokus har været på afkodningsfærdighederne i læsningen, og mange af dem oplever derfor, at de ikke lever op til de læseforståelseskrav der viser sig i overbygningen. Det massive fokus på afkodningsdelen viser sig at have den konsekvens, at andre vigtige komponenter i læseforståelsen hos de ordblinde ikke er 'kommet med', heller ikke selvom læsning med it og læseteknologi har været tilgængelig.

På en ordblindeefterskole med brug af kompenserende it er det relevant at undersøge, hvordan vi underviser i læseforståelse *med it*? Hvordan bliver man en god it-læser? Som ung og ordblind i overbygningen på efterskolen, er læseteknologi et vilkår, for at kunne klare en fsa/fs10, da det der skal læses, ikke kan læses på konventionel vis. For denne gruppe elever, er det 'et must', at afkodningen i læsningen støttes af oplæsningsprogrammer (tekst til tale).

Det er endvidere også et vilkår for den ordblinde, at selvom afkodning af tekster støttes af computeren, så er der andre vanskeligheder i spil i forbindelse med læsning. Vanskeligheder med sprogforståelsesdelen i læsningen, som betyder, at der skal tilegnes andre læseforståelsesstrategier med it, for at kunne forstå lange, sammenhængende og lineære tekster, man også præsenteres for i skolesammenhæng. Strategier der er anderledes end dem man bruger, når man læser på papir. En bevidsthed om - og indsigt i, hvornår hvilke it-læseforståelsesstrategier er hensigtsmæssige og i hvilken sammenhæng de med fordel kan bruges, bliver derfor vigtig. Og hvilke strategier er det så?

---

<sup>1</sup> Ordblindhed, læsevanskeligheder og dysleksi bruges her synonymt

<sup>2</sup> Læseteknologi, it og kompenserende it bruges her synonymt

Man behøver blot at søge på materialebaser over udgivet undervisning i læseforståelse for at få et praj om det omfangsrige udbud af materialer, der netop søger at løfte elevernes kompetencer i den retning. Alt sammen materialer der tager udgangspunkt i læseforståelsesstrategier og konventionel læsning. Læseforståelsesmaterialer med udgangspunkt i læsning med it. Findes de?

Ovenstående refleksioner åbner op for dette afgangsprojekts problemformulering.

### Problemformulering

*Hvordan kvalificeres læseforståelsesarbejdet for elever i læsevanskeligheder i en it-kompensatorisk kontekst?*

*Hvad fordrer læsning af skønlitterære, monomodale tekster sammen med kompenserende it? Hvad gør den gode it-læser ved længere, sammenhængende og lineære tekster?*

*Hvordan kan konventionelle læseforståelsesstrategier 'oversættes' til en undervisning i læseforståelsesstrategier med it for elever på en ordblindedefterskole?*

### Metodeafsnit

Indholdet af afgangsprojektet falder i fire dele.

Under overskriften '**Læsning - hvad er i spil**' tager jeg udgangspunkt i læseteorier og gør rede for, hvad begrebet læseforståelse og læsevanskeligheder dækker over. Her inddrager jeg professor Carsten Elbro, der bidrager med et sprogvidenskabeligt syn på læsning og læsevanskeligheder. Med Aase Holmgaards forskning belyses fænomenet læsevanskeligheder ud fra et erfaringsperspektiv. I tillæg til det henter jeg fra Samuelsson begrebet self-efficacy og dets betydning i sammenhæng med læsevanskeligheder.

Til at illustrere kompleksiteten og betydningen af de forskellige komponenter for at opnå læseforståelse, inddrager jeg professor Ivar Bråten, der med introduktion til begrebet læseforståelse, vægter et udviklingspsykologisk syn på læseforståelse. Med referencer til Ivar Bråten bibringer lektor i dansk, Merete Brudholm, en forskningsbaseret læsedidaktik med udgangspunkt i et balanceret syn på læsning, hvor den meningsskabende funktion er i centrum.

Derved opnås et fundament for at tale om læseforståelse; læsevanskeligheder og det, der kendetegner den gode læser.

Anden del af afgangsprojektet har titlen '**Digital læsning**' og har til hensigt at anskueliggøre hvad der er på spil, når vi taler læsning af tekster på skærm. Med afsæt i Bråtens begrebsafklaring af digitale tekster, sættes der med Brudholm spot på læsning af de skønlitterære, monomodale tekster i en skolekontekst, og hvad det kræver af læseren. Hertil inddrages drama som et bud på en anden sansemodalitet i undervisningen, der kan understøtte læseforståelsesarbejdet.

Ud fra en digital læseforståelses-test af ordblinde elever i 10. klasse tydeliggøres det, at udfordringerne med at læse og forstå de monomodale tekster er større end ved de multimodale tekster. Med henvisning til teoretisk og empirisk forskning pointerer den norske forsker Anne Mangen, at læsning ikke bare er en visuel og kognitiv proces, men at læsning grundlæggende involverer kroppen, hvilket kan få en negativ betydning for læserens forståelse af tekster på skærmen. Dette sættes i spil med en nylig udgivet dansk rapport, der dokumenterer en positiv effekt af it-støtte i undervisningen.

Med udgangspunkt i de skønlitterære, monomodale tekster og undersøgelser af elevers læseforståelse ved skærmlæsning, åbnes hermed op for afgangsprøvet tredje del.

'Hvad gør den gode it-læser' hedder næste afsnit, som søger at sætte fokus på de faktorer der udgør en god læseforståelse med it. Der er skrevet og sagt meget om læseforståelse, men læseforståelse med it er et næsten udforsket område. Her vil jeg afsøge konventionelle læsestrategier til at finde frem til bud på konkrete it-læsestrategier - herunder afkodnings- og læseforståelsesstrategier med it.

I dette afsnit medtager jeg empiri som udgøres af udpluk af en 'think aloud' undersøgelse samt interview af en ordblind dreng i 10. klasse. Herved lader jeg en 'typisk elev' komme med sine inputs, mht. hvilke udfordringer der viser sig i læseforståelsesarbejdet med it, baseret på en kvalitativ undersøgelse.

Fjerde og sidste del af afgangsprøvet kaldes '**Læseforståelsesarbejdet i en it-kompensatorisk kontekst på Farsø Efterskole**'. Her vil jeg med den beskrevne teori og empiri indkredse, hvad der kvalificerer læseforståelsesarbejdet for elever i læsevanskeligheder, som dem vi møder på ordblindeefterskolen. Med Bråten og Brudholms fremstilles motivationens betydningsfulde rolle og dét at være metakognitiv læser. Hermed afsluttes afgangsprøvet med refleksioner over det, der udgør en metakognitiv it-læser.

## 1. Læsning - hvad er i spil?

### At læse

Læsning vil sige at forstå skrevne meddelelser - trykte som elektroniske tekster - for at få viden eller oplevelse, og defineres som: *at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden*" (Elbro,2008 s.19). Begreberne læsning og læseforståelse defineres som værende det samme, nemlig med det formål, at forstå tekstens indhold.

Hvilke komponenter består læseforståelsen af?

### Hovedkomponenter i læseforståelsen

Danmarks Radio har af flere omgange iværksat en licenskampagne med overskriften "*Kan du se pointen? Eller skal jeg stove den for dig?*"

Kampagnen har kørt intensivt i medierne i perioder og ønsker at påpege, at gode samfundsborgere har en moralsk og samfundsmæssig forpligtelse til at betale licens.

Valget af sprogbruget i DR's kampagne vækker til eftertanke. Man kan med rette foranlediges til at udlægge ordvalget således: Kan du se pointen? (*læs = kan du forstå det, du ser/hører?*) - eller skal jeg stave den for dig? (*læs = ellers bliver jeg nødt til at afkode det for dig!*). Altså, hvis du ikke kan forstå budskabet, må det betyde, at du ikke kan afkode!

Når jeg bringer eksemplet fra DR's kampagne ind i afsnittet om læsning, er det fordi, det netop er interessant, hvordan en formulering som denne, er med til at bibringe et forkert syn på, hvad læseforståelse er. Man kan med rette sige, at den landsdækkende kampagne er med til at signalere, at der er tale om en *lineær* proces, når vi taler læsning. Hvis du ikke er nået til det 'stadie' hvor du kan forstå, må det være fordi du ikke har fået lært dét der med at afkode!

Den velkendte læseformel **Læsning (L) = Afkodning (A) x Forståelse (F)** beskriver hvilke hovedkomponenter læsning består af. Ifølge Brudholm har denne metafor for læsning i praksis ofte medført en elementvis forståelse af læseprocessen. Multiplikationstegnet er fejlagtigt blevet opfattet som et additionstegn, der har fået den konsekvens, at gøre afkodningen til undervisningens første led, og forståelsen til det efterfølgende. (Brudholm, 2011). Dette hænger godt sammen med udlægningen af DR's brug af retorik i forbindelse med licenskampagnen.

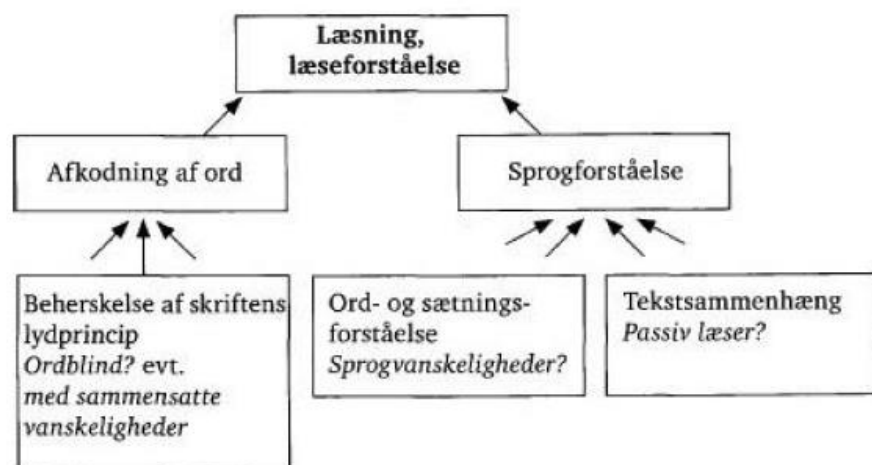
Der er altså *ikke* tale om en progression - først afkodning, dernæst forståelse. Læseformlen skal opfattes som en forklaring på, hvilke faktorer der er i spil i læsning - således at den ene faktor afhænger af den anden, hvis der skal foregå læsning.

### Læsning - når det ikke 'kører derud af'

Ud fra beskrivelsen af hovedkomponenterne i læseformlen, vil jeg i det følgende dykke ind i feltet 'læsevanskeligheder'. Hvad er det, der er i spil, når læsningen ikke 'kører af sig selv'?

#### Primære vanskeligheder

Til at afdække, hvad der kan kaldes for de *primære* vanskeligheder, når vi taler læsevanskeligheder, inddrager jeg professor Carsten Elbros læsemodel. Han bidrager her med en oversigt over de vigtigste færdigheder i læsning og de typiske vanskeligheder der opstår, når de færdigheder i læsning volder problemer (Elbro, 2007).



Figur 2.1  
Elbros læsemodel  
(2007 s. 39)

Modellen sætter fokus på, hvordan de enkelte færdigheder påvirker hinanden og bidrager til, at der finder læsning - og dermed læseforståelse sted. Samtidig fortæller modellen os også, hvilke delkomponenter der foranlediger læsevanskeligheder af forskellig slags. Eksempelvis vanskeligheder med at beherske skriftens lydprincip afstedkommer vanskelighed med 'ordafkodning' og er det, der karakteriserer ordblindhed i klassisk forstand. Udtrykket 'klassisk ordblindhed' dækker over, når det udelukkende er vanskelighed på ordafkodningsniveau, der er årsag til læsevanskeligheden.

Nu er det sådan, at det langt fra er de fleste der klassificeres som værende ordblinde i den 'rene form'. Læsevanskeligheder kan også komme til udtryk som sammensatte læsevanskeligheder eller specifikke forståelsesvanskeligheder, alt efter hvilke dele af læseprocessen, der volder problemer. Nogle oplever desuden læsevanskeligheder, fordi de som følge af sociale eller psykologiske forhold ikke har magtet at lære at læse. Andre oplever læsevanskeligheder, fordi de har opmærksomheds- eller koncentrationsvanskeligheder. Desuden befinder nogle sig i læsevanskeligheder, fordi de ikke har modtaget tilstrækkelig undervisning (VOL, 2014a). Til spørgsmålet om, hvor mange danskere der har læsevanskeligheder, findes ikke ét svar. Antallet afhænger af, hvilke læsekrav der stilles, og hvor godt disse læsekrav skal være opfyldt (Elbro, 2007). Det fortæller os, at læsevanskelighedsfeltet er meget komplekst og kan tolkes flertydigt afhængigt af udgangspunktet for læsningen.

Uanset om der er tale om ordblindhed eller andre former for læsevanskeligheder, kan de primære læsevanskeligheder siges at være problemet med at læse og forstå de tekster, der forventes at kunne læses eksempelvis i en skolekontekst. Læsevanskeligheder der beror på mødet med 'teksten'. Så når læsningen ikke 'kører derud af' med en automatiseret og flydende ordafkodning, kan det ses som 'flaskehalsen', for at udvikle god læseforståelse. Men meget tyder på, at det er mere komplekst end som så, da der er mange andre faktorer som spiller ind, for at man kan tale om god læseforståelse.

Billedligt talt, kan der være mange flaskehalse i spil, der danner 'propper' for læseforståelsen og derfor afføder det, vi kan kalde for afledte læsevanskeligheder.

### Afledte vanskeligheder

Udpluk af individuelle elev/lærer-samtaler; alle drenge i 10. klasse på ordblindeefterskolen:  
Læreren: "Hvordan opdagede du, at du ikke kunne læse?"

- Elev 1: "Ja, det var nok dengang, jeg sakkede bagud i 4.-5. klasse"
- Elev 2: "Dengang de andre bare 'kørte derud af'..!"
- Elev 3: "Da de andre bare fortsatte frem ad - og jeg stod stadig nede ved de grønne A-hylder".

Fælles for de tre eleveksempler er, at de unge opdagede deres læsevanskeligheder i relation til de andre - nemlig klassekammeraterne. De andre kunne læse det, der skulle læses, og billedligt talt blev den ordblinde 'overhalet' af de andre i forsøget på at læse teksterne. Ingen af eleverne nævner, at de opdagede deres læsevanskeligheder i relation til tekst.

Når jeg medtager dette lille eksempel fra min egen praksis, er det fordi jeg synes det indfanger det, der kan siges at være de afledte vanskeligheder af læsevanskelighederne.

Opdagelsen af læsevanskeligheder sker i relation til andre mennesker. Altså - opdagelsen af, ikke at være på niveau i forhold til læseforståelse; at være med i klassen på lige fod med de andre og dermed en del af læringsfællesskabet. En opdagelse der sætter spor i den, der har

læsevanskeligheder i forhold til at se sig selv i skolearbejdet og for manges vedkommende i valg af uddannelse.

Eller som Holmgaard argumenterer for i sin afhandling om læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv, så placerer børn ikke de primære erfaringer og oplevelser med deres læsevanskeligheder i deres møde med tekster. Derimod placeres de primære erfaringer med læsevanskeligheder i mødet med andre børn, der kan interagere med tekster (Holmgaard, 2007). Hvilken konsekvens har det?

Med definitionen på ordblindhed (dysleksi) som værende *'markante vanskeligheder med at lære at bruge skriftens lydprincip'* (Elbro, 2007 s.72), er der givet det forhold, at der er tale om en indlæringsvanskelighed. Det er således ikke umuligt at lære at læse.

En læselæringsproces der tager udgangspunkt i, at man lærer at læse ved at læse, er kun tilgængelig for de børn, der tilegner sig læsefærdigheder. *Derfor må man konstatere, at de sidste 15-20% af eleverne i folkeskolen må forsøge at lære at læse ved at lære det.* Set i et erfaringsperspektiv, fra den der har læsevanskeligheder, *kan dette paradoksale forhold få den helt upåagtede, men alvorlige konsekvens, at børn logisk set kan opfatte deres læsevanskeligheder som læringsvanskeligheder* (Holmgaard, 2007 s.163).

Hermed åbnes op for at kunne anskue, at dét der egentlig var den primære vanskelighed, nemlig mødet med 'teksten', går hen og bliver en sekundær vanskelighed - set i lyset af den grundlæggende betydning det får for den ordblinde, at se sig selv som et individ, der har svært ved *at lære i det hele taget*. Man kan på den måde sige, at en af de afledte vanskeligheder af læsevanskelighederne bliver et negativt selvbillede, og for manges vedkommende bliver det, den primære vanskelighed i forhold til at skulle 'deale' med sin læsevanskelighed.

Dette forklarer også, hvorfor mange af de unge vi møder på efterskolen har et lavt selvværd og svært ved at give sig i kast med at tro på, at *nu kan de*.

Det hænger godt sammen med begrebet *'self-efficacy'* som det er beskrevet hos Samuelsson (Samuelsson, 2012). Begrebet self-efficacy ligger tæt på begrebet faglig selvbillede der primært handler om, hvordan en person opfatter sine kognitive færdigheder. Her slås det fast, at elever med dysleksi sandsynligvis mangler selvtillid i forhold til deres muligheder for at opleve fremskridt i læsning og skrivning.

Det er sandsynligt, at kombinationen af tidlige, negative indlæringsmæssige erfaringer og en følelse af åbenlyst uoverstigelige forhindringer, som en dysleksidiagnose kan generere, kan medføre, at elever med dysleksi bliver mere modtagelige for følelser af indlært hjælpeløshed. Et forhold der menes at være typisk for svage læsere (ibid).

Sat ind i en efterskolekontekst for ordblinde, er det ikke blot dysleksidiagnoser der genererer følelse af indlært hjælpeløshed. Det er i ligeså høj grad det *ikke* at have fået af vide, hvad der lige præcis er 'mit' (elevens) læseproblem, der giver problemer med selvværdet, som det er tilfældet for mange af de unge, vi møder.

Dette er en vigtig pointe at fremdrage i forhold til mødet med elever i overbygningen, der nu skal til at lære at forstå tekster med it. Vigtigt at fortælle dem hvad it og læseteknologi kan - og i allerhøjeste grad hvad it *ikke* kan - nemlig at varetage forståelsesdelen for eleven;



at læseforståelse foregår i hjernen og it blot er et værktøj, der kan støtte forståelsesarbejdet.

Forståelsesarbejdet forudsætter da læseforståelsesstrategier der tilpasses læsning med it.

Med udgangspunkt i beskrivelsen af læsevanskeligheder, leder det mig videre til at se på de mange forhold, som gør sig gældende i forhold til læseforståelsen.

### Forkundskabernes betydning for læseforståelsen

Ifølge Bråten er læseforståelse en kompleks proces, der indeholder mange forskellige komponenter (Bråten, 2008).

Som det fremgår af den tidligere beskrevne læseformel, udgør (ord)afkodning (A) en hovedkomponent i læseforståelsen, hvilket kan anskues som blot én af de mange komponenter der er i spil, når der skal foregå læseforståelse. Herudover indgår en række andre vigtige komponenter i læseforståelsen, der har forskningsmæssige belæg for at have betydning for en god læseforståelse (Brudholm, 2011).

Til at illustrere de mange forhold der gør sig gældende, har jeg her medtaget Brudholms læsemodel. Den viser både hvilke komponenter der er i læseforståelsen - og at der er tale om et samspil imellem de enkelte komponenter, når der fokuseres på læseforståelsen. Brudholm pointerer, at det er væsentligt at se dem i sammenhæng, da de indvirker på hinanden på komplekse måder, samtidig med, at de virker sammen med den bestemte tekst, som eleverne arbejder med (ibid).



Når komponenten ordafkodning bliver støttet af it og læseteknologi, efterlader det læseren og it-læseren i et læsarbejde der nødvendiggør interaktion med viden om tekster; viden om sprog; viden om verden; viden om egen forståelse; viden om læseforståelsesstrategier og endelig de kognitive processer (i den stiplede boks) der hører til under viden om inferensdannelse.

Alle ovennævnte komponenter er altså i spil og vigtige for den samlede læseforståelse - med eller uden it.

Jeg vælger her at dykke ind i komponenten 'viden om verden', da den spiller en vigtig rolle i forhold til hvad der har betydning for læseforståelsen. Ifølge Bråten er der *sandsynligvis ingen anden enkeltfaktor, der har så stor betydning for, hvad personer forstår og husker af det, de læser, som de forkundskaber, de bringer med sig til teksten* (Bråten, 2007 s.63). I relation til Brudholms læsemodel placerer forkundskaber sig i boksen 'viden om verden', og giver læseren mulighed for at trække slutninger om - og fortolke information, som bliver præsenteret i teksten.

For at læseren kan forstå det læste, skal tekstens indhold kunne relateres til læserens 'viden om verden'. Brudholm bruger billedet, *at tekstens indhold, eller informationer fra teksten, har nogle „knager“ at hæfte sig fast i*, for at teksten kan forstås (Brudholm, 2001 s.51).

At 'viden om verden og baggrundsforståelsen' har så stor betydning for, hvad læseren kan forstå, kan forklares ud fra forestillingen om viden som skemaer. Disse skemaer ligger lagret i hjernen, og når vi læser, hentes de frem fra langtidshukommelsen og hjælper med at aktivere den viden vi allerede har, så der kan skabes sammenhæng i teksten. Denne mentale referenceramme skaber orden og overblik, når vi tolker en situation eller indholdet i en tekst. Man kan beskrive det som et kognitivt skema, der fungerer som læserens organiserede viden om verden (Brudholm, 2011).

### Hvad kendetegner den gode læser?

Med henblik på at få indkredset hvordan læseforståelsesarbejdet gøres egnet for eleven med it og læseteknologi, kigger vi i dette afsnit på, hvad der kendetegner *den gode læser*?

Når man spørger ordblinde elever på efterskolen, hvordan de tror gode læsere læser, så er det ofte med et svar som 'jamen de læser vel bare derud af'. Et ikke uforståeligt svar, når man tænker på hvor mange tests disse elever har haft i deres skolegang, der netop måler fejl og hastighed i læsningen. Derfor er det forståeligt, at der ikke er langt til at drage den slutning, at det må være god læsning - når man kan læse hurtigt og fejlfrit.

Det er endvidere en misforståelse, at gode læsere forstår alt hvad de læser. Derimod er gode læsere klar over, hvornår de ikke forstår, og ved hvordan de skal gå frem for at opnå en forståelse (Reichenberg, 2011). Dette hænger i særdeleshed sammen med kendskab til læseforståelsesstrategier.

### Læseforståelsesstrategier

I henhold til Brudholm har udenlandsk forskning og erfaring sandsynliggjort, at læseforståelse og effektive læseforståelsesstrategier ikke kommer af sig selv - i hvert fald ikke for alle børn (Brudholm, 2011). Det samme gælder i det tilfælde, at man stikker en elev en it-rygsæk

og forventer, at nu kan eleven læse. Elever i læsevanskeligheder skal have hensigtsmæssig undervisning i læseforståelsesstrategier - også med it. Det bliver da vigtigt først at få fastlagt, hvad læseforståelsesstrategier dækker over.

*Læseforståelsesstrategier* kan defineres som mentale aktiviteter læseren vælger at iværksætte for at tilegne sig, organisere og uddybe information fra tekst, samt overvåge og styre sin egen tekstforståelse (Bråten, 2007).

De kan inddeles i fire hovedkategorier: Hukommelsesstrategier; organiseringsstrategier; elaboreringsstrategier og overvågningsstrategier. De sidste tre kaldes for *dybe* strategier, da disse på en anden måde end hukommelsesstrategierne griber ind i lærestoffet og *gør*, at det ændrer sig, for eksempel ved at det organiseres på nye måder eller integreres med læserens forkundskaber (ibid).

Noget af det der kendetegner dårlig læseforståelse er, at læseren undlader at aktivere disse strategier under læsningen, og kan derved beskrives passiv læser. Hertil er det vigtigt at understrege, at det er muligt gennem undervisning at forbedre strategibrugen væsentligt for elever i læsevanskeligheder (ibid).

I denne opgaves første del, har det været tilstræbt at afdække komponenterne i læsning og betydningen af at opnå god læseforståelse.

Dette åbner op for denne opgaves anden del, der sigter mod at afdække it-læserens udfordringer med læsning af digitale tekster - specielt med fokus på de skønlitterære, monomodale teksttyper.

## 2. Digital læsning

### Digitale tekster

Ifølge Bråten (2008) kan begrebet 'digitale tekster' siges at dække over alle typer tekster, der er - eller har været lagret på en computer. En meget bred definition der dækker alt lige fra sms'er til omfattende *multimodale* leksika der kan indebære skriftsprog, billeder, illustrationer, grafer, tabeller, lyd, video, animationer og digitale simuleringer<sup>3</sup>.

I nærværende opgave er jeg imidlertid optaget af læsning og læseforståelse i forhold til det vi kan definere som 'digitale, skønlitterære (fortællende), monomodale tekster' - dvs. tekster der kan defineres som værende længere, sammenhængende og lineære teksttyper. Tekster der primært er skriftsproglige, dvs. hvor bogstaver og tegnsætning er de hyppigst anvendte og meningsbærende tegn. Når jeg således fremadrettet taler om monomodale eller skønlitterære tekster, er det ovenstående definition jeg tager udgangspunkt i.

### Arbejdet med de skønlitterære tekster

Ifølge Brudholm udgør den skønlitterære tekstlæsning langt hovedparten af de tekster der arbejdes med i danskundervisningen. Det skulle helst være lysten der driver værket; både

---

<sup>3</sup> *Digitale simuleringer: Eksempelvis kan det være en imitation af et ønsket udført stunt-nummer i en actionfilm.*

for at få gode oplevelser og for at få ny viden. Som det udtrykkes, *man kan jo også „lære noget“ af at læse skønlitteratur, idet tekstvalget bør tilgodeses såvel et dannelses- som et vidensaspekt* (Brudholm, 2011 s.55).

De skønlitterære tekster har tre hovedelementer der træder frem som genretræk. Det hører til genren, at læseren kan få øje på fortælleren og bestemme hvilken fortællertype, der er på færde i teksten. Endvidere skal der i genren læses 'mellem linjerne', for at læseren kan forstå teksten og så at sige komme 'om bag' teksten. Det forudsætter, at læseren dels kan aktivere sin viden om verden (forstået som tekstens emne i denne forbindelse), og dels sin viden om tekster og fiktionens genrekonventioner. Alt sammen for at kunne udfylde tekstens 'tomme pladser'. For det tredje repræsenterer teksterne en "som-om"-verden. Det betyder, at det vi læser indebærer, at vi forholder det til noget sandt om os selv og vores liv - men ikke sandhed som betydningen, at det virkelig er sket (Brudholm, 2011).

#### Inddragelse af drama i læseforståelsesarbejdet

I kraft af min rolle som dramalærer på efterskolen, inddrager jeg ind imellem elementer fra dramaundervisningen i arbejdet med skønlitterære tekster. Når man med fordel kan hælde til arbejdsmetoder fra drama, er det egentlig ikke underligt, idet drama er en naturlig indfaldsvinkel, når man beskæftiger sig med litteratur. Drama og litteratur kan begge siges at være kunstformer, der involverer *indlevelse* og *identifikation* (Lorenzen, 1995).

Når man læser, identificerer man sig med en anden person i tankerne, og når man spiller en rolle, *bliver* man denne person både i tankerne og fysisk. I både litteratur og drama befinder vi os i "som-om"-situationer, der på den ene side gør det lettere at sætte sig ind i ukendte problemstillinger, *og* på den anden side tillader os at distancere os fra situationer, der er for tæt på vores eget liv (ibid).

Mens handlingen i litteratur som sådan *har fundet sted*, udfolder begivenhederne i drama sig *netop nu*. Når eleverne således kastes ud i situationer hentet fra fiktionens univers, oplever de situationen direkte. De sanser så at sige situationen her og nu. På den måde får de mulighed for at anskue en bestemt problemstilling eller hændelse fra flere sider, og kan dvæle ved en bestemt situation, fremfor at give hele opmærksomheden til handlingsforløbet (ibid).

I en danskundervisning hvor vilkåret er, at læsning som udgangspunkt foregår fra skærmen, aktiveres andre vigtige sansemodaliteter, når man inddrager drama, som derved er med til at give en forståelse af det læste. Et eksempel kan være, at lade eleverne i samarbejde finde de fem vigtigste steder i en novelle og fremføre stederne som 5 'still'-billeder i positur-opstilling. Herefter kan man f.eks. interviewe de enkelte elever i 'statuen' og lade de elever som kigger på, gå aktivt med ind i spørgedelen.

Hermed kan det med de tidligere beskrivelser af Bråtens dybe strategier siges, at eleverne fordres til at bruge elaborerings- og overvågningsstrategier, der understøtter det læsearbejde, som også foregår på skærmen.

Med beskrivelse af den skønlitterære teksttype som et fundament i læsning af tekster i overbygningen, bliver det vedkommende at sætte denne læsning ind i en it-kompensatorisk kontekst.

Hvordan læser og forstår eleverne med it og hvad fordrer it-læseforståelsesstrategier ved læsning af denne teksttype?

### Digital læseforståelsestest

Ved skolestart laver alle elever på efterskolen en læseforståelsestest med kompenserende it - den såkaldte e-læsetest (Jensen, 2013). Testen der er standardiseret, afdækker og beskriver de funktionelle læsekompetencer ved læsning af sammenhængende hverdagstekster og er udarbejdet i et digitalt format, der afvikles på computeren. Testresultatet udtrykkes på den enkelte elev i en score, der angiver rigtige løste opgaver og tidsforbrug for henholdsvis monomodale og multimodale tekster<sup>4</sup> samt for hele testen totalt.

Jeg har her samlet mine iagttagelser af elevernes testresultater i følgende skema:

#### FORDELING AF 38 TIENDE KLASSE ELEVERS TESTRESULTAT AF LÆSEFORSTÅELSE MED E-LÆSETESTEN

KLARER SIG BEDRE I LÆSNING AF MULTIMODALE TEKSTER:	KLARER SIG BEDRE I LÆSNING AF MONOMODALE TEKSTER:	KLARER SIG LIGE GODT VED LÆSNING AF DE TO TEKSTTYPER:
26 elever	10 elever	2 elever
I forhold til tidsforbrug:	I forhold til tidsforbrug:	
38 elever	-	-

Skemaet afslører, at eleverne i overvejende grad klarer sig *bedre* i forbindelse med multimodal tekstlæsning end ved monomodal tekstlæsning.

De monomodale tekster i e-læsetesten er karakteriseret ved, at være hverdagstekster (fortællende; reportage; artikler) spændende over maks. en skærmside med sætninger fra 7 til 14 ord. (En meningslængde på 10-15 ord skønnes at være passende til gode læsere) (ibid). Her er altså tale om korte, digitale, monomodale tekster.

Hermed tyder det på, at eleverne ikke klarer læsning af de monomodale tekster så godt som de multimodale, hvilket giver anledning til at se på udfordringerne for de ordblinde elever ved læsning af længere tekster på skærm.

Til at belyse hvilke læseforståelsesstrategier der skal tilegnes med it, inddrages her forskellige undersøgelser og refleksioner af læsning på skærm.

### Udfordringer ved skærmlæsning

Hvilken betydning har skærmlæsningen for læseforståelsesarbejdet for den ordblinde unge i en it-kompensatorisk kontekst? I en kontekst hvor vilkåret er, at al læsning *skal* foregå på skærmen med læseteknologi.

Med den norske forsker Anne Mangens undersøgelser af skærmlæsning bringes et interessant perspektiv ind i læseforståelsesfeltet med it.

Mangen fremkommer med den kendsgerning, at der sideløbende med øget opmærksomhed på digitale færdigheder; udfordringer ved hypertextlæsning og pædagogiske muligheder med multimodale tekster, trænger sig spørgsmål på: Hvordan indvirker overgangen fra papir

<sup>4</sup> I e-læsetestens multimodale tekster indgår meningsbærende billeder, figurer, symboler, logoer, skemaer, farver, søjler og grafer. Der indgår ikke lyd, film eller animation.

til skærm på læsning af 'normale' skriftbaserede tekster? Altså en utilsigtet konsekvens, at fokus på læsning af rent skriftbaserede, sammenhængende, lineære tekster (monomodale) i større grad bliver overset (Mangen, 2013).

Mangens forskningsundersøgelser viser, at svage læsere faktisk slider hårdere med læseforståelsen sammenlignet med andre, når der læses tekster på skærm (Halsan, 2013). En undersøgelse, der tog udgangspunkt i 72 elever i 10. klasse, fik halvdelen af eleverne tekster på papir, mens resten læste de samme tekster på computeren. Her viste det sig, at elever med de svageste ordafkodningsfærdigheder scorede betydeligt lavere på en læseforståelsestest, når de læste teksten på skærm, mens de dygtigste elevers præstationer ikke påvirkedes af, hvilket medie de læste på.

Hendes undersøgelser antyder endvidere, at læseforståelsen falder i takt med, at teksterne bliver længere. Når en digital tekst er på mere end én side, må læseren scrolle ned over teksten hvilket betyder, at man mangler markører, som f.eks. 'øverst på venstre side' og 'mod midten af siden', som hjælper på hukommelse og læseforståelse under læsning af tekster (Halsan, 2013).

Mangen påpeger, at læsning ikke kun er en visuel og kognitiv proces, men at læsning grundlæggende involverer kroppen, især hænder og fingre og derved også rummer et *ergonomisk aspekt*. (Mangen, 2013).

Forskellen mellem skærm og papir er det håndfaste ved en tekst på papir. Når man sidder med en bog eller et hæfte kan man mærke tykkelsen; du kan let se hvor den begynder og ender; du kan bladde hurtigt i teksten med hænderne. Den sanselige og direkte oplevelse giver et mentalt kort over hele teksten idet du *ser og rører* ved teksten, *gør* det det lettere for hjernen (Christensen, 2013).

Mangens undersøgelser og refleksioner kan være med til at understøtte den antagelse, at de ordblinde må være særligt udfordrede, når der i danskundervisningen skal læses lange noveller og romaner på computerskærmen.

Noget tyder altså på, at med den ordblindes udfordringer i forhold til self-efficacy; aktivering af forkundskaber og 'viden om verden'; komponenter i sprogforståelsesdelen og læseforståelsesstrategier - kommer endnu en udfordring på banen i form af 'læsning på skærm'.

Ja, i undervisningen på efterskolen støttes ordafkodningen med digitale oplæsningsprogrammer, men ifølge Mangen er der altså, ud over de tidligere beskrevne komponenter, også et fysisk aspekt i læsningen, som spiller ind i forhold til læseforståelsen.

Det skal hertil nævnes, at det i hendes undersøgelser ikke fremgår, om læserne i kombination med skærmlæsning, har benyttet sig af auditiv læsning (læsning med ørerne). Dette mener jeg kan få en signifikant betydning for resultaterne af elevernes læseforståelse, da den svage læser i hendes undersøgelse, da har været nødt til at afkode ordene på skærmen uden støtte fra et oplæsningsprogram. Endvidere er det min erfaring, at mange af eleverne har været vant til at bruge computeren som arbejdsredskab i op til flere år, inden de kommer på efterskolen.

Netop fortrolighed og vane med brugen af it og læseteknologier nævner Mangen også. Et af hendes motiver for at få mere viden på feltet er, at med de sparsomme undersøgelser og

forskning der foreligger indtil videre, ved vi f.eks. endnu ikke hvilke forskelle (mellem læsning på papir og skærm), der sandsynligvis kan tilskrives vane og tilvænning, og hvilke faktorer som sandsynligvis i mindre grad er afhængig af dette.

På baggrund af de norske undersøgelser med 10. klasse elevers læseforståelse, efterspørges et mere nuanceret syn på teknologiernes muligheder og begrænsninger - i øvrigt også den papirbaserede bogs.

En meget vigtig pointe forskerne bidrager med her er, at alt for ofte ødelægges vigtige diskussioner om teknologi og læring, af en tendens til at reducere et meget komplekst felt, til et simpelt spørgsmål: er du for - eller er du imod teknologi (Toft, 2014).

I forlængelse af ovenstående refleksioner om betydningen af, at læsningen foregår på skærm, inddrager jeg her en netop udkommet dansk rapport, der baserer sig på undersøgelse af effekten af it-støtte i undervisningen.

### Effekt af it-støtte i undervisningen

Dette efterår fremlagdes en opløftende melding om effekten af it-støtte i undervisningen, med en dansk rapport (SFI, 2014). Rapporten bygger på et treårigt projekt, som Horsens kommune startede i 2009. Eleverne i 4.-6. klasse blev tilbudt et it-støtteprogram, som ved hjælp af blandt andet oplæsning og ordforslag, kunne hjælpe eleverne med læsningen, både i skolen og hjemme (VOL, 2014b). Undersøgelsen tog udgangspunkt i tre kernekomponenter i elevernes læsefærdighed: tekstforståelse, afkodning og sprogforståelse.

Her viser det sig, at elever kan klare sig bedre, hvis de får it-støtte i form af højtlesning af elevens tekster - med oplæsningsprogrammet CD-ord.

Til trods for visse usikkerhedsmomenter i felteksperimentet, så konkluderer Horsens-undersøgelsen, at it-støtte i undervisningen ikke bare har *en kompenserende effekt* - men også en *afhjælpende effekt*<sup>5</sup>. Specielt for elevgruppen med svage og middel læsefærdigheder (SFI, 2014).

Her havde det været endnu mere opløftende, om felteksperimentet, der har undersøgt effekten af it-støtten, kunne afdække *hvordan* it blev implementeret i undervisningen ude på indsatsskolerne. Dette er desværre ikke tilfældet. Ifølge rapporten lå det uden for undersøgelsesfeltet, at afdække hvor meget og i hvilken udstrækning de enkelte lærere og klasser på indsatsskolerne inddrog it i undervisningen.

Her inddrager jeg igen den norske forsker Mangel. Når hun således efterspørger forskellige aspekters (kognitive, visuelle og ergonomiske) betydning i forhold til læsning, så hører jeg hende lede efter en afgørelse, der kan fortælle os som læsefagfolk, *hvornår, hvorfor og hvordan* det er mest hensigtsmæssigt at bruge den ene eller anden teknologi. Vel og mærke i forhold til konventionel læsning - altså læsning med øjnene.

---

<sup>5</sup> *Kompenserende effekt*: Såfremt eleven kun forbedrer sin afkodning, og derved tekstforståelse, når TTT ('tekst-til-tale') benyttes.

*Afhjælpende effekt*: Såfremt eleven forbedrer sin afkodning og tekstforståelse, også når eleven ikke benytter TTT-programmet – det vil sige, når eleven reelt lærer selv at afkode (SFI, 2014).

Jeg tænker, at der i tillæg til Mangens efterspørgsel skal indføres 'i en it-kompensatorisk kontekst' med fokus på *hvordan* med it-støtte? Ja, der er meget der tyder på, at ved at tilbyde it-støtte i undervisningen, bliver eleverne både bedre til at læse og forstå tekster - både med og uden it i test-sammenhæng. Hvordan vil effekten da ikke blive, hvis vi også bliver klogere på, hvordan vi eksempelvis læser med it, hvor alle rent faktisk benytter it i forbindelse med læsning og læseforståelse i undervisningen?

Hvad der dermed kunne opfattes som en uoverensstemmelse mellem Mangens skærmlæsningsundersøgelser og Horsensundersøgelsen, der viser en positiv effekt på læseforståelsen med it-støtte, så handler det måske i bund og grund om hvilket læseformål; hvilke læsemåder og afkodningsstrategier der er i spil sammen med it - og hvordan læseforståelsen på basis af det, bliver.

Med afsæt i beskrivelser samt refleksioner over læsningens komponenter og den digitale læsnings udfordringer, vil jeg nu åbne op for denne opgaves tredje del, der vil omhandle læseforståelsesstrategier med it.

### 3. Hvad gør den gode it-læser?

Med udgangspunkt i beskrivelserne af hvad der kendetegner den gode læser har vi nu et billede af, hvad der danner grundlag for en god læseforståelse. En bevidsthed og indsigt i, hvilke strategier der skal til for at opnå god læseforståelse. De samme krav stilles til den gode *it-læser*. Her gælder det om, at nå frem til en bevidsthed og indsigt i, hvornår hvilke it-læsestrategier er hensigtsmæssige at gå til teksten med.

I dette afsnit forsøger jeg at fokusere de tidligere beskrevne teorier og refleksioner om læseforståelse til at handle om it-læserens strategier ved læsning.

Afkodningsstrategier og læseforståelsesstrategier med it skal her forstås som de faktorer, der udgør en it-læsestrategi.

#### At være en fleksibel it-læser

For at opnå læseforståelse (L), skal eleverne som it-læsere lære at forholde sig aktivt til teksten ved bevidst at vælge afkodningsstrategi (A) og læseforståelsesstrategi (F) ud fra formålet med læsningen. Læseformålet drejer sig om, at nogle gange læser man for underholdningens skyld; andre gange læser man for at søge en helt bestemt information i teksten; og helt tredje gange handler det om at forstå svære tekstpassager, der skal læses indgående med fordybelse.

At være en fleksibel it-læser drejer sig altså om at vælge afkodningsstrategi på baggrund af læseformål samt læseforståelsesstrategier med computeren. Jeg sætter i det følgende konventionelle afkodningsstrategier ind i en it-kompensatorisk kontekst for at belyse, hvilke konkrete metoder og arbejdsgange der er brugbare og hensigtsmæssige.

#### Afkodningsstrategier med it

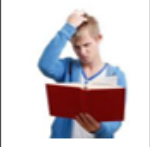
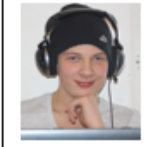
At vælge afkodningsstrategi med it handler bl.a. om, hvordan oplæsningsfunktionen i CD-ord skal være indstillet, for at opfylde formålet med læsningen.

Som undervisere i dansk på ordblindedefterskolen, har vi udarbejdet 3 læseprofiler i CD-ord med standard-indstillinger, som vi installerer på alle elevers computere. Det har vi gjort på



baggrund af: De afkodningsstrategier vi selv - som gode læsere - bruger; vores faglige viden om læsning og på baggrund af viden om vigtigheden i, at eleverne bevidst vælger læsemåde ud fra læseformål.

Jeg har her forsøgt at 'oversætte' konventionelle strategier og formål, til *it*-strategier og læseformål i et skema herunder.

Læseren overvejer afkodnings-strategi ud fra:	Konventionelle afkodnings-strategier		'it-Over-sætteren'	Afkodningsstrategier med CD-ord: 
<p><b>Læseformål:</b> Når man har brug for <i>hurtigt</i> at orientere sig i indholdet i en tekst (Therkildsen, 2011) Uddragning af hovedtræk fra en lang tekst. F.eks. en roman eller novelle.</p>	<p><b>Overblikslæsning (skimmelæsning)</b> betyder at 'skumme' teksten - og skille det bedste og vigtigste fra ved f.eks. at lade blikket vandre ned over siden for kun at hæfte sig ved nogle af overskrifterne (Elbro, 2008).</p>	➔		<p><b>CD-ORD LÆSEPROFILEN 'Læs langt' (Læs frem ad ord for ord. Anne 13).</b> Da den ordblinde ikke kan 'hæfte' sig ved bestemte ord, eftersom det afkræver afkodning med øjnene, vælges denne læseprofil.  Her er CD-ord indstillet til at læse med høj stemmehastighed (syntetisk tale) og ingen stop undervejs.</p>
<p><b>Læseformål:</b> Når man søger en bestemt oplysning i teksten - f.eks. ud fra et nøgleord.  Opslag i indholdsfortegnelser; leksika; på internettet; i tabeller mv. hvor man har brug for kun at læse punktvis.</p>	<p><b>Punktlæsning og skimmelæsning</b> hører i samme kategori hos Elbro og dækker over læseformer, hvor man ikke ser eller opfatter det hele i teksten (2008).  Øjnene glider hurtigt ned over siden, indtil man finder ord, der svarer til det 'søgeord', man har i tankerne (Jakobsen, 1997).</p>	➔		<p>Her bruges <b>søgefunktionen</b> i Word/PDF. Her indskrives man det ord i søgefeltet, man har brug for at få oplysning, og derefter markeres ordet alle de steder det optræder i teksten.  Læseprofilen '<b>læs langt</b>' kan også være brugbar, hvis man er i tvivl om, hvilket nøgleord man skal søge på.</p>
<p><b>Læseformål:</b> Når man ønsker at referere en tekst og kunne gengive mange detaljer f.eks.: Roman, novelle, avisartikel, en fagtekst (fysikbog mv.)</p>	<p><b>Intensiv læsning eller indlærings-læsning</b> - at bearbejde stoffet undervejs med understregninger, notater, eller ved at man selv forsøger at formulere meninger i teksten (Jakobsen, 1997).</p>	➔		<p><b>CD-ORD LÆSEPROFILEN 'Læs kort' (Læs afsnit ord for ord. Anne 10)</b> Her er indstillingen i CD-ord sat til at læse lidt langsommere end 'Læs langt' og stopper endvidere op hver gang der kommer et nyt afsnit. Det aftvinger it-læseren en aktiv rolle og der lægges op til at tjekke egen forståelse undervejs i læsningen.</p>
<p><b>Læseformål:</b> Når alle detaljer i teksten er vigtige, f.eks. i forbindelse med en matematikopgave; en brugsanvisning/ instruktion.</p>	<p><b>Nærlæsning</b> kan siges at ligge i tråd med læseforståelsesstrategier. Når man nærlæser en tekst, får man et godt overblik over indholdet. Man stiller spørgsmål til teksten der tager udgangspunkt i spørgsmål til teksten <i>på linjerne; mellem linjerne og bag ved linjerne</i> (Therkildsen, 2011). Der arbejdes med de enkelte ord, deres sammensætning, betydning og flertydighed (Jakobsen, 1997).</p>	➔		<p><b>CD-ORD LÆSEPROFILEN 'Læs dybt' (Læs sætning ord for ord. Anne 9).</b> Her er tempoet i oplæsningen sat betydeligt ned og CD-ord er sat til at stoppe op efter hver afsluttet sætning. Igen affordrer det it-læseren eftertæksomhed og aktiv indstilling til at gå videre i sin læsning.</p>

Det skal her nævnes, at de ovennævnte titler på de tre forskellige afkodningsstrategier (f.eks. CD-ord læseprofilen 'læs langt') er navne, vi har givet dem på ordblindeskolen. De kunne for så vidt hedde alt muligt andet relevant, men pointen med at give dem forskellige navne er at forklare eleverne, at profilerne dækker over forskellige læseformål. Det vigtige er netop at signalere og italesætte, at det ikke er ligegyldigt hvilken læseprofil man bruger, når man læser.

## Frederik læser med kompenserende it

### *En 'think-aloud' undersøgelse og et interview med en ordblind dreng*

Ud fra ovenstående beskrivelse af afkodningsstrategier med CD-ord samt læseformål, bliver det imidlertid interessant at iagttage, hvordan eleverne rent faktisk går til læsning af tekster på computeren, og hvordan de bruger læseprofilerne i CD-ord, når de læser.

Det foranledigede mig til at lave en videooptagelse af Frederik, der er ordblind og går i 10. klasse. Han startede som ny elev i august 2014, og har ikke brugt CD-ord læseprofiler før han kom på efterskolen.

Videooptagelsen med eleven er lavet med udgangspunkt i en 'think aloud' undersøgelse, hvor eleven tænker højt, hvad han gør med it, imens han gør det - i dette tilfælde læser en novelle. Derudover som et uddybende interview med selvsamme elev (se video-link).

Min tilgang til at analysere Frederiks brug af it-læsestrategier tog udgangspunkt i følgende spørgsmål:

Hvordan benytter han it-læsestrategier til at opnå en forståelse af det læste, når det eksempelvis drejer sig om en længere, skønlitterær, monomodal tekst med kompenserende it?

Undersøgelsen er en kvalitativ undersøgelse, hvor formålet er at analysere en enkelt elevs it-læsestrategier ved læsning af en novelle med kompenserende it. Det skal understreges, at der her er tale om en iagttagelse - og derfor ikke en evidensundersøgelse.

I forbindelse med analysen af videooptagelsen har jeg her udvalgt to forhold, som jeg finder interessant at belyse i denne opgaves optik.

### 1: Frederiks valg og brug af afkodningsstrategier med CD-ord

Frederik starter med at læse en indscannet novelle (word-dokument) på 5 skærmsider.

Han går disciplineret til opgaven og følger opgavens instrukser, da han bliver bedt om at læse novellen med læseprofilen 'læs langt'. Han vælger at markere et helt afsnit ad gangen (en hel skærmside) i stedet for at læse med 'highlight'<sup>6</sup> fra start til slut. Da Frederik har læst hele novellen igennem, starter han forfra. Nu læser han med highlight.

Da jeg senere spørger ham til hans valg af profiler, siger han "*hvis jeg skal have et hurtigt indtryk af, hvad (teksten) handler om.. så 'smider' jeg den ind på 'læs langt'.* Det kan f.eks. være en kort web-artikel fra BT... dvs. når det er nogle korte tekster, hvor jeg bare lige skal ha' den kørt igennem, så bruger jeg 'læs langt'".

---

<sup>6</sup> Highlight: Her menes, når de enkelte ord fremhæves i teksten sammen med oplæsning i CD-ord.

Her går det op for mig, at det ikke er altid Frederik bruger 'læs langt' læseprofilen, bare fordi det er en lang tekst!

Vi taler videre om brugen af de tre CD-ord læseprofiler. Frederik fortæller, at når han eksempelvis skal læse en lang tekst, en roman, så vil han læse to kapitler ad gangen og han siger, *"så tænker jeg, at jeg har et mål (...) og så læser jeg det godt og grundigt. Jeg vil bruge 'læs kort'"*.

Igen går det op for mig, at Frederik bruger afkodningsstrategierne anderledes, end det jeg har lagt op til at eleverne skal gøre. Som han supplerer med at sige *" jeg tror man kommer til at huske det bedre i stedet for bare at bruge 'læs langt' profilen, hvor den bare kører igennem, fordi så har man allerede glemt, hvad der står på de sidste to sider"*.

Da jeg spørger Frederik, hvornår han så vælger læseprofilen 'læs dybt', siger han *"hvis det er en lang tekst, vil jeg for det meste bruge 'læs dybt', fordi jeg går i dybden med det. Fordi så forholder man sig bedre til novellen.. til hovedpersonen.. så kan man forholde sig til, hvad det er for en situation, man er i.. man kan se sig selv i novellen.."*.

Måske vidner Frederiks valg af afkodningsstrategi med it om hans læseforståelsesniveau. Man kan med rette spørge, om en anden elev med bedre læseforståelse ville 'være nødt til' at gøre det samme? At læse en længere, skønlitterær og monomodal tekst med læseprofilen 'læs dybt', der stopper op ved hver sætning, er en langsommelig affære. Angiveligt noget der kan være med til at dræbe læsemotivationen.

Ifølge Brudholm fører gode tekniske læsefærdigheder ikke automatisk til god læseforståelse (Brudholm, 2011). I tillæg til valg af afkodningsstrategi skal it-læseren også vælge it-læseforståelsesstrategier (hukommelses-; organiserings-; elaborerings- og overvågningsstrategier) ud fra, hvornår og hvordan det er hensigtsmæssigt at aktivere hvilke strategier. Her er det interessant at se på Frederiks brug af it-læsestrategierne i forhold til at opnå læseforståelse.

## 2: Frederiks brug af it-læseforståelsesstrategier

Frederiks valg af afkodningsstrategier afspejler hans læseformål alt efter hvor god en forståelse, han er ude efter i læsningen.

Det fremkommer, da jeg spørger ham, om han overvejer sin måde at læse på - med eller uden highlight: *"Jeg læser hele teksten først - og så gør jeg sådan, at den highlighter alle de forskellige ord bagefter. Allererst får jeg en **forståelse**: Hvad er novellen - og hvad den handler om... Bagefter highlighter jeg hvert ord, sådan at jeg kan se.. så jeg går mere **i dybden** med det.."*

I udplukkene fra samtalen med Frederik kommer det frem, at dét han gør med brugen af it-læseforståelsesstrategierne er det samme, som kendetegner den gode konventionelle læser. Frederik bruger 'læs langt' profilen, når han skal *overblikslæse* eller *skimme* teksten.

Ved første gennemlæsning, læser Frederik udelukkende med ørerne, da han ikke kan forholde sig til både at lytte og se, før han har fået en *forforståelse* af, hvad teksten handler om. Hermed kan det siges, at Frederik gør brug af afkodningsstrategier som læseforståelsesstrategier - for at opnå læseforståelse.

Når han så skal til at læse og forstå detaljer, og for at kunne svare på efterfølgende spørgsmål til teksten, så læser han teksten igen - nu med 'læs dybt' og highlight. Hans argument er, at så kan han følge med i teksten, se ordene - stoppe op ved ord han ikke ved, hvad betyder. Gå tilbage og lave noter. Danne sig indtryk af personerne der fremtræder i teksten.

Frederik har bidt mærke i læseformlen ( $L=AxF$ ) som en brugbar forklaring på, hvordan han ser på sin egen læsning og forståelse som ordblind: *"En computer afkoder for én.. og jeg forstår.. og hvis vi samarbejder ved at computeren afkoder og jeg forstår, så kan man læse! (..) Den formel, den betyder faktisk meget for mig.. hver gang jeg tænker, 'hvorfor kan jeg ikke læse?'.."*

Med udgangspunkt i analysen af Frederiks tilgang til læseforståelsesarbejdet med it, leder det til denne opgaves sidste del. Her omhandler det de faktorer der i samspil kvalificerer læseforståelsesarbejdet i en it-kompensatorisk kontekst.

## 4. Læseforståelsesarbejdet i en it-kompensatorisk kontekst på Farsø Efterskole

I nærværende opgave er det blevet anskueliggjort hvilke vigtige faktorer, der synes at spille ind for at blive en god it-læser, også i arbejdet med de skønlitterære tekster.

Kort sagt kan det siges at handle om aktivering af forkundskaber og self-efficacy; afkodningsstrategier og læseforståelsesstrategier med it.

På baggrund af iagttagelsen af Frederiks brug af it-læsestrategier synes motivationen for at læse, og dét at være en metakognitiv it-læser, at være vigtigt for at opnå læseforståelse.

### Motivationens rolle

Graden af læsemotivation er tydelig i en efterskolekontekst, når eleverne præsenteres for den tekst de forventes at læse. Her er der stor forskel på, hvilke tekster der 'taler til' til teenagere i overbygningen. Det handler om det, 'der driver hjulet', når eleverne forstår hvorfor de skal læse - at de kan se et læseformål og herigennem forstå hvorfor det er så vigtigt at kunne forstå den pågældende tekst (Brudholm, 2011).

Når det gælder læsemotivation synes indre motivation at spille en rolle for læseforståelsen.

Indre motivation er båret af elevens *nysgerrighed* efter forstå mere om et emne eller noget andet vedkommende interesser sig for. Selve tilfredsstillelsen af nysgerrigheden er et mål i sig selv for den elev, som er indre motiveret for læsningen (Bråten, 2007).

Et anden side ved indre motivation er *engagement* (ibid). Når en elev bliver så optaget, af det der læses, er det også et udtryk for indre motivation. Jeg tillader mig her, at drage en parallel til begrebet '*game play*'. Mange af vore elever er glade for at spille computerspil og i en computerspil-kontekst taler man om '*game play*'. Hvis et computerspil har et godt '*game play*' betyder det, at det har den rette kombination af *nærvær* og *fremdrift* og medfører, at dén der spiller, glemmer tid og sted. Et godt billede på, hvordan engagement spiller sammen med det at være indre motiveret for noget - i dette tilfælde at spille.

En tredje betydning for indre motiveret læsning kan siges at være *forkærlighed for udfordrende læsestof*. Med udfordrende tænkes der på tekster som kan give læseren nye kundskaber og dyb forståelse. Elever der ikke ser det som en motivationsfaktor, læser først og fremmest for at læse en pålagt læseopgave med så lille en indsats som muligt (Bråten, 2007).

Slutteligt indebærer det at have en indre motivation for læsningen, at læseren oplever en stor grad af *frivillighed* og oplevelse af selv at styre læsningen (ibid).

#### At være en metakognitiv it-læser

Det forudsætter, at eleverne bruger metakognitive strategier for at blive bevidste, strategiske og aktive it-læsere. Hvilke it-læseforståelsesstrategier kender jeg? Hvordan skal jeg bruge dem - og endelig hvorfor og hvornår skal jeg bruge dem?

Ifølge Brudholm er det især *hvorfor*, der er af afgørende betydning for elevens internalisering af lærte strategier. Dvs., at strategierne bliver en naturlig del af elevens selvstændige læsning (Brudholm, 2011).

Dette afspejler sig i Frederiks måde at bruge afkodningsstrategierne på. Han er godt klar over, at hvis han skal læse noget han afkræves at forstå (fordi der nok kan tænkes at komme nogle spørgsmål til teksten, som en lærer har stillet), så skal han læse teksten to gange - og være bevidst om brug af afkodningsstrategierne. Her vil det være rimeligt at konkludere, at Frederik er godt på vej til at arbejde med teksten som en metakognitiv it-læser.

Det er ifølge Brudholm anvendelsen af metakognitive strategier der adskiller gode læsere fra svage læsere. *Den gode læser vil, hvis forståelsen bryder sammen, „gøre noget ved det“, dvs. være aktiv* (Brudholm, 2011 s.57).

Flere gange i løbet af videooptagelsen, udfordres Frederik af teknologien. På et tidspunkt hvor han ikke kan få markøren til at læse med highlight fra det sted han ønsker i teksten, må han starte helt forfra og konkluderer *”når det er it, så kan der også godt komme sådan nogle små humpler hen ad vejen..”*. Her fremstår vilkåret for it-læseren tydeligt. Frederik må som den gode it-læser erkende, hvis han skal nå til forståelse af teksten, bliver han nødt til at starte forfra.

I Frederiks tilfælde er der meget der tyder på, at han på baggrund af at være startet i et skolemiljø, der tager udgangspunkt i en it-kompensatorisk kontekst, har opnået bedre self-efficacy. Det hænger i høj grad sammen med at være sat i et læringsfællesskab med andre ordblinde. I kraft af at føle sig blandt ligestillede, er der givet 'kognitiv energi' og plads til at erkende, hvad der skal til for at opnå læseforståelse.

I tråd med beskrivelserne af motivationens rolle, er Frederik er tydeligvis indre motiveret for at lære at bruge it-læsestrategier for at opnå en forståelse af det, han læser. Han er nysgerig efter at lære sine egne strategier at kende med henblik på, at finde ud af hvordan han opnår god læseforståelse ved længere tekster.

Igen bliver det vedkommende at inddrage Brudholm. Hun fremdrager ud fra forskningen, at gode læsere forstår bedre, når de bruger deres egne foretrukne strategier end at de „påtvinges“ andres strategier gennem undervisning (Brudholm, 2011).

I min opdagelse af Frederiks måde at læse og forstå en længere novelle, giver det rigtig god mening. Det kaster lys på en vigtig pointe i tilegnelsen af it-læseforståelsesstrategier med Brudholms refleksioner over strategitilegnelse "*Måske er det bedre at eleverne bliver bevidste om de strategier de allerede bruger end at de lærer andre strategier*" (Brudholm, 2011 s.178).

I undersøgelsen af Frederiks it-læsestrategibrug, opdager jeg, at han på kun fire måneder har tillært sig sine egne læsemåder, ud fra de afkodningsstrategier han er blevet præsenteret for på efterskolen. Med formuleringen '*det er der, jeg er lige nu..*' indikerer han, at han er i gang med at lære sig it-læsestrategier der giver læseforståelse, og dermed en erkendelse af, at det er hans måde at læse på. Han har så at sige opdaget 'værktøjskassen' i kraft af redskaberne, og er nu på vej til at gøre dem til sine egne. Måske det bedste middel mod indlært hjælpeløshed.

Med Brudholm åbnes hermed op for at anskue, at undervisning i læsestrategibrug i særdeleshed drejer sig om, at finde ud af hvordan undervisningen lægges til rette, så eleverne værdsætter og kan anvende strategierne og bl.a. *bevare* deres læselyst (Brudholm, 2011). Overført i en ordblindkontekst, er dét at læse *ikke* er en naturlig ting, og dermed ikke noget der skal bevares, da det endnu ikke har indfundet sig. Forkærlighed for udfordrende læsestof ses derfor ikke som en indre motivationsfaktor. Her er målet, at eleverne opdager, at læsning faktisk kan lade sig gøre.

Man kan med professor Lundberg sige, at eleverne oplever, at de er på vej til at mestre noget, som de ikke har kunnet før (Lundberg, 2011).

Det kan hermed opsummerende siges, at dét der kvalificerer læseforståelsesarbejdet i en it-kompensatorisk kontekst, er erkendelsen af, hvad der skal til, for at jeg som ordblind bliver en god it-læser - ikke mindst på baggrund af opdagelsen af it-læsestrategier og at se mig selv som et lærende væsen.

## Konklusion

Hvordan kvalificeres læseforståelsesarbejdet for elever i læsevanskeligheder i en it-kompensatorisk kontekst? Endvidere hvad fordrer det af den gode it-læser ved læsning af skønlitterære, monomodale tekster?

Endeligt, hvordan kan konventionelle læseforståelsesstrategier 'oversættes' til en undervisning i læseforståelsesstrategier med it for elever på en ordblindeefterskole?

Spørgsmålene har ledt mig gennem opgaven, og jeg vil her fremdrage de vigtigste pointer.

I en it-kompensatorisk kontekst som den vi finder på ordblindeefterskolen, er det et vilkår at ordafkodningen støttes af it og læseteknologi. Når eleverne på efterskolen ikke altid opnår optimal læseforståelse, selv med støtte fra it, er der noget der tyder på, at det bliver vigtigt på baggrund af de mange komponenter i læseforståelsen at finde ud af, hvad der kan kvalificere læseforståelsen med it.

De forkundskaber eleven møder teksten med, har en særlig vægtig betydning for læseforståelsen - ikke mindst i arbejdet med de skønlitterære tekster. Det fastslås at komponenterne for god læseforståelse er de samme for læseren - som for it-læseren. Hermed bliver det relevant at sammenligne læseforståelsesstrategier med it-læseforståelsesstrategier.

Ud over de primære vanskeligheder med læsningen, som beror på mødet med teksten, synes de afledte vanskeligheder af læsevanskeligheder at være af så betydelig karakter, at det får indflydelse på den ordblindes opfattelse af eget faglige selvbillede. Et selvbillede der kan komme til at spærre vejen for at opnå god læseforståelse.

Når eleven starter på ordblindeefterskolen, ser det ud til, at der er banet vej for at opnå en bedre faglig selvopfattelse og tro på egne evner.

På baggrund af e-læsetestresultater og forskningsundersøgelser er der meget der tyder på, at de ordblinde elever er særligt udfordrede ved læsning af længere, skønlitterære og monomodale tekster på computeren. Det vilkår, at læsningen skal foregå på skærmen, udfordrer læseforståelsen. Meget tyder på, at der ud over de kognitive og visuelle aspekter også er et fysisk aspekt, som har betydning for hvor god læseforståelsen bliver.

Andre undersøgelser viser imidlertid, at der er en positiv effekt at spore på læseforståelsen, når man inddrager it-støtte i en skolekontekst - både kompenserende som afhjælpende effekt.

Med de umiddelbart forskelligartede undersøgelsesresultater af læseforståelsesniveauer med it, er det nærliggende at antage, at teknologiernes muligheder og begrænsninger udgør et komplekst felt.

Det har givet anledning til at se på hvilke it-læsestrategier der kan kvalificere forståelsesarbejdet med de længere tekster, som afkræves at blive læst og forstået. En vigtig pointe er, at læseforståelsesstrategier skal gøres til brugbare it-læseforståelsesstrategier.

Læseforståelsesarbejdet kvalificeres således i væsentlig grad ved at have fokus på konventionelle læsestrategier der oversættes til it-læsestrategier - herunder afkodningsstrategier med it og oplæsningsprogrammer.

Eftersom al undervisning som udgangspunkt foregår 'bag skærmen' og 'på skærmen' bliver det vigtigt også at inddrage andre sansemodaliteter i læseforståelsesarbejdet. Elementer fra drama-undervisningen kan i kraft af at kropsliggøre dele fra teksten, være med til at bedre læseforståelsen i arbejdet med de skønlitterære tekster.

I arbejdet med de skønlitterære tekster fordrer det en lyst til at læse for at få en oplevelse med det læste. Forhold som ikke synes at være en naturlig ting for den der er i læsevanskeligheder. Den ordblind elev læser sjældent for fornøjelsens skyld, men kun når en lærer beder om det. I det forhold kommer motivationen til at spille en fremtrædende rolle i læseforståelsesarbejdet sammen med tilegnelsen af it-læsestrategier.

Med iagttagelsen af en ordblind dreng i 10. klasse og hans it-læsestrategibrug har vi fået en indsigt i, hvilke udfordringer der er på færde, når en tekst skal læses med it. Her bliver det tydeligt, at der er meget mere på spil end læsning støttet med afkodningen på computeren. Eleven foretager bevidste valg af afkodningsstrategier samt læseforståelsesstrategier med it. Strategier som eleven tilegner sig som sine egne. Såvel som den konventionelle læser, har

it-læseren brug for at etablere en forforståelse, som kan være af tidskrævende art. Endvidere får det en betydning for læseforståelsen, at eleven forholder sig metakognitivt til sin egen læsning - og læsning af længere tekster.

Det at blive en god it-læser af længere, skønlitterære og monomodale tekster, kan derved siges i udpræget grad at bero på graden af self-efficacy; de forkundskaber eleven møder teksten med og de it-læsestrategier, der internaliseres i den enkelte, på baggrund af en indre motivation for at læse dem.



## Litteratur til afgangsprojekt

**Andersen, M.** (2013): "Voksnes læsning bliver ringere". <http://www.eva.dk/presse/debat-indlaeg-fra-eva/2013/voksnes-laesning-bliver-ringere>; 06/11-2013.

**Brudholm, M.** (2011): "Læseforståelse - hvorfor og hvordan?" 2. udgave. Akademisk forlag, København.

**Bråten, I.** (2007): "Leseferståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemtivasjon". I tidsskriftet 'Viden om læsning', nr. 2, oktober 2007.

**Bråten, I.** (red.) (2008): "Læseforståelse Læsning i videnssamfundet - teori og praksis". Dansk udgave: Klim, Århus.

**Christensen, A.** (2013): "Du husker mindre og læser dårligere på en skærm", Videnskab.dk: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/du-husker-mindre-og-laeser-darligere-pa-en-skerm>. Forskning.no 14/3-2013.

**Elbro, C.** (2007): "Læsevanskeligheder", Gyldendal, Nordisk forlag.

**Elbro, C.** (2008): "Læsning og læseundervisning", 2. udgave. Gyldendal, Nordisk forlag.

**Halsan, A.** (2013): "Svake elever sliter mest med lesing på skjerm", Universitetet i Stavanger: <http://forskning.no/sprak-skole-og-utdanning-data-informasjonsteknologi/2013/01/svake-elever-sliter-mest-med-lesing-pa.31/1-2013>.

**Holmgaard, Aa.** (2007): "Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv". Ph.d.-afhandling. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

**Jakobsen, K. m.fl.** (1997): "Faglig læsning og skrivning - en vejledning til valgfaget". Lausch, Bente; Munch-Hansen, Tage. Udgiver: Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen. (<http://pub.uvm.dk/1997/faglig/04.htm>)

**Jensen, B.S.** (2013): "E/læsetesten. Vejledning", Hogrefe Psykologisk forlag A/S.

**Lorenzen, C.** (1995): "Drama - oplevelse og indsigt", 2. udgave. Forlaget DRAMA.

**Lundberg, I.** (red.) (2011): "Læsningens psykologi og pædagogik", Dansk Psykologisk Forlag.

**Mangen, A.** (2013): "Putting the body back into reading", CURSIV nr. 11, Institut for Uddannelse og Pædagogik DPU. Aarhus Universitet 2013.

**Reichenberg, M.** (2011): "Veje til læseforståelse. Teksten, læseren og samtalen", Læsevejlederen. Dansk udgave: Klim, 2011. 1. udgave, Århus 2011.

**Samuelsson, S. m.fl.** (2012): "Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget". Dansk Psykologisk Forlag.

**SFI** - (2014): Det Nationale Forskningscenter for Velfærd "Effekten af it-støtte på elevers læsefærdigheder". Christensen, Christiane Præstgaard m.fl.

**Therkildsen, Birgitte; Vogt, Lise** (2011): "Styr på læsning - 8.-9.klasse", Gyldendal A/S, København.

**Toft, T.E.** (2014): "Hvorfor leser vi dårligere på skjerm?", Lesesenteret Universitetet i Stavanger: <http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/hvorfor-leser-vi-darligere-paa-skjerm-article84478-12576.html.3/2-2014>.

**Video-link til 'think aloud' og interview:**

(1): <https://www.youtube.com/watch?v=GnH8dpp0jL0&list=UU-DEeiVyYOcwR6wdKN-xxwA>

(2): [https://www.youtube.com/watch?v=43xcWT\\_IOPA&list=UU-DEeiVyYOcwR6wdKN-xxwA](https://www.youtube.com/watch?v=43xcWT_IOPA&list=UU-DEeiVyYOcwR6wdKN-xxwA)

**VOL**, (2014a): "Læsevanskeligheder". Viden Om Læsning: <http://www.videnomlaesning.dk/viden-om/skriftsproglige-vanskeligheder/> set d. 17/11-14.

**VOL**, (2014b): "IT-støtte forbedrer elevernes læsevner" 5/11-2014 Viden om læsning: <http://www.videnomlaesning.dk/2014/11/it-stotte-forbedrer-elevernes-laesevner/>