

Bilag 1A - Opgaveforside

OPGAVEFORSIDE

Denne blanket indsættes som **FORSIDE** i alle tre eksemplarer af eksamensopgaven

Modulnavn- og nr.:	Læsevanskeligheder
Vejleders navn:	Helle Bundgaard Svendsen
Eksamenstermin (skriv måned og år)	December 2010

Titel på opgaven:

At gøre det vanskelige tilgængeligt –
Litteraturundervisning for elever med læsevanskeligheder

Problemformulering:

Hvorledes kan en litteraturundervisning med særligt henblik på læseforståelsen, tilrettelægges og udføres med fokus på elever med læsevanskeligheder?

Opgavetype. I henhold til studieordning/eksamensvejledning er opgaven (sæt kryds):

en synopsis (max. 5 sider)

et skriftligt oplæg (max. 5 sider)

en skriftlig opgave (max 12 sider (for én studerende)

X andet. Skriv: Faglig artikel

Opgaven er udarbejdet af:

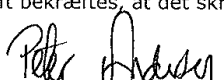
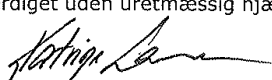
Navn: Peter Andersen	Cpr (første 6 cifre): 210776
Navn: Katrine Larsen	Cpr (første 6 cifre): 231078

Antal typografiske enheder (optalt af tekstbehandlingsprogrammets tællefunktion). Brug funktionen "Tegn (med mellemrum)"	38.916
--	--------

Opgaven må stilles til rådighed for andre studerende (skriv ja el. nej)	Ja
---	----

Dato, forfatterens / forfatterens underskrift
(med denne underskrift bekræftes, at det skriftlige produkt er udfærdiget uden uretmæssig hjælp).

12. 12. 2010

INDHOLD

Når læsningen ikke lykkes	5
Læseforståelse.....	7
Verden, tekster, hukommelse og metabevindsthed	9
At skulle stå lidt på tæer.....	11
At undervise med et særligt fokus.....	12
Elevernes egne oplevelser	17
Set med lærerens øjne	18
Skolens andre fag	20
Litteraturliste.....	21
Bilag	21

AT GØRE DET VANSKELIGE

TILGÆNGELIGT

LITTERATURUNDERVISNING FOR ELEVER MED LÆSEVANSKELIGHEDER

PETER ANDERSEN, BORK HAVN EFTERSKOLE

KATRINE LARSEN, BORK HAVN EFTERSKOLE

Der skal hjælp til at læse mellem linjerne og hjælp til at lave følgeslutninger, når elever med læsevanskeligheder giver sig i kast med litteraturen. Ofte synes teksterne svært tilgængelige og uoverskuelige, men med fokus på læsestrategier kan eleverne hjælpes til at knække forståelseskoden.

Litteraturen kan så mange ting; kan sætte så mange perspektiver på tilværelsen og forståelsen af denne. Litteraturen kan spejle vores liv og give os nuancer og udfordringer, genkendelighed eller overraskelser. Men for nogen er adgangen til litteraturen besværet af læsevanskeligheder. Disse læsevanskeligheder gør, at teksten forbliver fremmed og uforståelig, og dette betyder, at disse elever aldrig kommer til at føle ejerskab over tekstens indhold. At læseren oplever at have svag eller ingen kontrol over egen læsning, gør at motivationen og lysten til at mestre læsningen kan forsvinde. En gængs litteraturundervisning lægger ofte op til, at eleven først læser teksten og dernæst begyndes arbejdet omkring forståelse, indhold og opbygning. På denne måde underviser mange lærere, og metoden er brugt gennem mange år. Man tænkte, at når læsekoden først var knækket, kom forståelsen helt af sig selv, mens man læste (Brudholm, 2002). Nye måder at tænke læseforståelsen på, flytter dog fokus andre steder hen i arbejdet. Der er fornyet enighed om, at litteraturundervisningen må bygges anderledes op; der må lægges meget større vægt på arbejdet før og under litteraturlæsningen (Brudholm, 2002). Spørgsmålet bliver derfor for os, hvorledes en litteraturundervisning, med særligt henblik på læseforståelsen, kan tilrettelægges og udføres med fokus på elever med læse- og stave-vanskeligheder?

Vi skriver denne artikel som lærere på en ordblinddeefterskole. Der findes på landsplan 21 ordblinddeefterskoler, hvis målgruppe er normalbegavede unge med læsevanskeligheder. På Bork Havn Efterskole er der 97 elever, der alle er visiteret af PPR til at høre under netop denne gruppe. Dette vil sige, at der er konstateret vanskeligheder med læsning og stavning ud fra test, og at alle eleverne derfor kan drage nytte af specialundervisning.

At undervise på ordblinddeefterskole giver mulighed for at tilrettelægge en undervisning, der målretter sig mod elevernes styrker og udfordringer. På Bork havn Efterskole inddeles eleverne på hver årgang efter niveau i dansk. Ved skolestart testes eleverne og derefter laves små hold, der niveaumæssigt er forholdsvis homogene. Der testes i læsning, både afkodning og forståelse og i stavning.

Denne artikel vil forsøge at indkredse karakteristika ved elever med læsevanskeligheder, dernæst sætte fokus på teorien omkring læsning og læseundervisning. Her bruges særligt Holmgaard til at belyse elevers egne opfattelser af at have læsevanskeligheder. Derudover bruges Elbro og Bråten til den mere grundlæggende læseteori. Ydermere fortælleres der om og analyseres på, et undervisningsforløb i litteratur for elever med læsevanskeligheder, hvor eleverne efterfølgende interviewes og det empiriske materiale behandles. Forløbet tager udgangspunkt i en reciprok metode, her med udgangspunkt i Finnemann Schultz, samt brug af Merete Brudholms model for læsning. Slutteligt konkluderes på forløbet og dets følger.

Vi arbejder ud fra et konstruktivistisk syn på læring, og dermed også et konstruktivistisk syn på litteraturpædagogikken. Dette betyder, at læringen opstår i mødet mellem eleven, læreren og teksten. Læringen bliver summen af alle vores samlede historier, vores forhåndsviden og vores evne til at udfylde de tomme huller i teksten.

”Læseren bliver på denne måde medskaber af teksten, og det sker i høj grad, fordi teksten ikke forklarer alt for læseren, men rummer tomme pladser, steder, som læseren selv skal fylde ud. På denne måde bliver læseren ganske automatisk meddigtende.”
(Sørensen in Læsefrugter s. 83)

Hvis vi som lærere vil sikre gode rum for læring, må eleven selv være med til at konstruere sin viden. Vi må skabe muligheder for at eleverne opøver egne strategier, og så korrigere og støtte disse, så eleverne oplever dem som effektive. (Frost, 2003)

NÅR LÆSNINGEN IKKE LYKKES

Skelnen mellem læsevanskeligheder og ordblindhed er en tilbagevendende diskussion. Vi forholder os i denne artikel ikke til diskussionen, men vælger begrebet læsevanskelighed, der defineres relationelt på følgende måde: *Et misforhold mellem færdigheder og forventninger (Elbro, 2007)*. Altså en sociologisk ramme, der fortæller, at med de forventninger vi i Danmark har til læsefærdigheder, møder denne gruppe af elever store udfordringer, fordi de ikke kan honorere forventningerne. En læsevanskelighed, der begrænser den enkelte i sin dagligdag og i sin personlige udvikling.

Der findes ikke en enkel årsagsforklaring, når man vil undersøge, hvorfor nogle har læsevanskeligheder. Årsagerne til læsevanskeligheder er ikke en enkel formel. Der er så mange komplekse handlinger i gang under læsningen, så vanskelighederne kan lægge mange steder. Der er årsager både i sproglig adfærd, i hjernens muligheder for at styre adfærden og i den genetiske kode og de sociale betingelser for udviklingen af hjernen (Elbro, 2007). Der ses desuden en skævdeling i køn indenfor læsevanskeligheder; flere drenge end piger oplever problemer indenfor dette felt. Heller ikke dette har man kunnet finde det endegyldige svar på (Elbro, 2007). I denne artikel kommer vi ikke årsagerne nærmere end dette, men medbringer denne viden om kompleksiteten videre i vores undervisning af eleverne.



pub.uvm.dk

Kendetegnende for elever med læsevanskeligheder er, at de ofte kommer fra en skolegang, hvor de har haft svært ved at følge undervisningens niveau. En stor gruppe af eleverne har modtaget specialundervisning enten i eller udenfor klassen. Aase

Holmgaard, der har skrevet en ph. d. om elever med læsevanskeligheder, har i sin afhandling den vigtige pointe, at for elever med læsevanskeligheder er det primære problem ikke mødet mellem eleven og teksten, men oplevelsen af at være anderledes i forhold til "de andre børn". At føle sig sat udenfor fællesskabet, fordi de "ikke kan følge med". Det er også på denne måde, at eleverne selv bliver bevidste om deres vanskeligheder; ved at spejle sig i de andre og opdage, at de andre er hurtigere (Holmgaard, 2007).

For alle mennesker er det vigtigt at have en oplevelse af at mestre tilværelsen. Men er noget svært eller uoverskueligt, kan man omgå problemet ved at udvikle mestringsstrategier, der bringer én væk fra udfordringen; altså udvikle uhensigtsmæssige mestringsstrategier. Dette opleves ofte hos elever med læsevanskeligheder, fordi de har fundet udveje ud af de svære situationer i undervisningen. Strategierne kan gå ud på lange toiletbesøg, computerproblemer, melde sig syg eller indgå i konflikt, så tiden går med dette. Når elever møder en tekst, de ikke forstår, er det nærliggende at lade være med at læse den eller på anden måde undgå den. Strategierne går ud på at beskytte sig mod smerte og nederlag, og betyder ofte, at eleven føler sig afmægtig og ude af stand til at handle. Opgaven bliver for læreren at identificere elevens strategier, og er de uhensigtsmæssige eller ligefrem destruktive, må eleven have hjælp til at finde andre handlemuligheder, andre strategier. Oplevelsen af at kunne mestre livet, indebærer positive møder med livets udfordringer og oplevelsen af at have indflydelse og muligheder. (Metner og Storgård, 2007) (Sørensen, 2010)

"Når vi som professionelle skal intervenere i forhold til et menneskes uhensigtsmæssige mestringsstrategi(er), er den første betingelse, at vi forstår adfærden som en mestrings- og ikke som en problemadfærd. Vi skal anerkende, at personen anvender dén form for strategi." (Metner og Storgård, 2007)

Tæt sammen med læsevanskeligheder hører motivation eller manglen på samme. Har man mange gange løbet panden mod muren i forhold til læsning, kan det være svært at motivere sig selv eller at blive motiveret til at deltage aktivt i ens egen skolegang. Denne udfordring stiller krav til undervisningen, fordi elever med læsevanskeligheder ofte, når de når de ældste klasser, har opgivet læsningen og især forståelsen. Man motiveres af at lykkes og netop denne følelse af at lykkes, har eleverne ikke opnået og dette bærer elevernes selvforståelse præg af (Bråten, 2008). Ivar Bråten, professor i psykologi og pædagogik ved Oslo Universitet, bruger begrebet indre motivation, der bruges om det at

læse af lyst; læse fordi man har brug for informationer eller har lyst øget viden. Denne indre motivation er ofte fraværende hos elever med læsevanskeligheder. Der læses ikke frivilligt, men for at tilfredsstille lærere, forældre etc. Bråten lægger særligt vægt på tre vigtige komponenter, når man skal arbejde med øget læsemotivation: Hjælp til øget færdigheder og redskaber, en tilpasset sværhedsgrad og en selvstændig tilbagemelding, der ikke lægger vægt på sammenligning med andre (Bråten, 2008).

Også det at komme på en ordblindeefterskole, kan være en hjælp for eleverne:

”Et fællesskab med andre børn og unge med læsevanskeligheder beskrives imidlertid som den væsentligste form for kompensation for den komplekse relation mellem læsevanskeligheder og selvtillid, idet der i sådant et fællesskab ikke længere eksisterer nogen relation mellem læsevanskeligheder og den enkeltes selvtillid. I et sådant fællesskab kan man, fordi alle har læsevanskeligheder, helt ”glemme” sine egne vanskeligheder, og når relationen mellem læsevanskeligheder og selvtillid ikke længere eksisterer, bliver det ifølge de unge lettere at lære at læse”. (Holmgaard, 2007 p. 173)

Uanset mestring og motivation er viden om verden ofte hentet skriftligt og derfor bliver vores fokus på en sikker læseforståelse så vigtig. Denne vil vi beskrive nærmere i det følgende.

LÆSEFORSTÅELSE

Læsning er at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden. (Elbro, 2006)

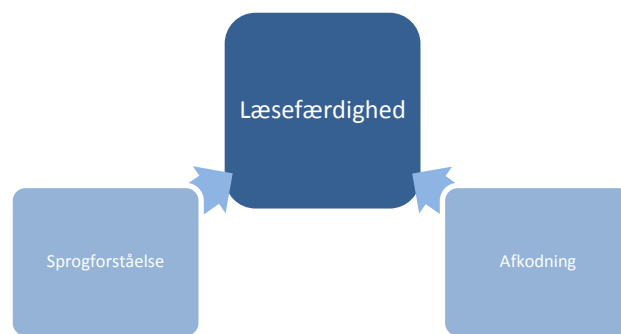
Det blev i mange år diskuteret, hvorledes børn egentlig lærte at læse. Diskussionen gik blandt andet på om afkodningen skete lyd for lyd, bogstav for bogstav (bottom-up) eller om afkodningen skete ved hjælp af ordbilleder, kontekst og forhåndsviden (top-down) (Elbro, 2006). Nu hersker der efterhånden bred enighed om blandt forskere, at den gode læseundervisning tager dele fra begge metoder og at alle mennesker, uanset læseniveau, afkoder ved hjælp af de helt små enkeltdele. Selv meget habile læsere afkoder hvert ord de møder, om end med forskellig hastighed. Det er særdeles veldokumenteret, at lydmetoden er bedre end alle andre metoder i begynderundervisningen. Der hersker desuden håndfast viden om, at jo mere underviseren ved om læsning, des større er elevernes udbytte. (Elbro, 2006)

”Grunnleggende ordavkodning spiller utvilsomt en vigtig rolle for leseforståelsen, men like vigtige er komponenter på højere nivåer, ikke minst gjelder dette leserens forkunnskaper

om tekstens indhold. Disse komponentene på henholdsvis bunnen (avkodning av enkeltord) og toppen (kunnskaper om innhold) virker trolig sammen og inn på hverandre når leseren forsøker å forstå en bestemt tekst. (Bråten, 2007)

Men én ting er at kunne afkode, så bogstaverne bliver til lyde, der bliver til ord. Noget helt andet er at forstå det afkodede. Altså giver det læste mening eller er det bare trykte ord. Undersøgelser viser, at elever sagtens kan være dygtige afkodere uden overhovedet at forstå meningen eller budskabet i det læste (Gellert, 2007)

Derfor læner vi os i denne artikel op ad Carsten Elbros definition på læsefærdighed, der tilgodeser både afkodning og læseforståelse. Læsning er altså afkodning gange læseforståelse.



Efter Elbro, 2007

Det er her vigtigt at understrege, at der ikke er en rækkefølge i de to kategorier, men de forudsætter hinanden. Man afkoder ikke først, for derefter at forstå (Brudholm, 2002). Denne artikels hovedfokus er sprogforståelsen, altså hvorledes læsefærdigheden og læseforståelsen øges ved et særligt fokus på sprogforståelsen.

Læseforståelse kan defineres på følgende måde:

”Læseforståelse kan defineres som det at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med skrevet tekst. På den ene side drejer det sig altså om at uddrage eller frembringe den mening, som teksten formidler – det vil sige en tekstnær forståelse – og på den anden side drejer det sig om at skabe mening ved at drage konklusioner, som går ud over tekstens bogstavelige mening. Læseforståelse er en kompleks proces.” (Bråten, 2008 p. 47)

For elever med læsevanskeligheder, går forståelsen af teksten ofte tabt, fordi der bruges så meget energi på afkodning. Eleven opnår derfor aldrig den centrale meningskabende funktion. Mange forskellige dele spiller ind på denne forståelse eller manglen på samme.

Herunder skitseres de mest gængse problematikker elever med læsevanskeligheder møder. Vi tager udgangspunkt i Merete Brudholms model for læsning som meningskabende funktion. Modellen (efter Linnea Ehri, 1995) sammenfatter flere delelementer i læsning. En interaktiv læsemodel, der viser, at læsning er et samspil mellem en række kundskabsområder (Brudholm, 2002). Særligt fremhæves 4 punkter og andre teoretikere inddrages.



Efter Brudholm, 2002

VERDEN, TEKSTER, HUKOMMELSE OG METABEVIDSTHED

Cd-ord, programmet der kan højtlæse og komme med ordforslag, kompenserer for mange af de svagheder eleverne har i forbindelse med afkodningen af tekster. Men cd-ord kan ikke afhjælpe de vanskeligheder, der er i forbindelse med sprogforståelsen. Viden om verden er afgørende for læserens forforståelse af den læste tekst. Hvis der ingen viden er om det pågældende emne, vil læseforståelsen blive ringe og mangelfuld.

Derfor har eleverne med læsevanskeligheder typisk lav viden om forskellige emner, fordi de læser så forholdsvis lidt. Til viden om verden hører ligeledes evnen til at danne inferens, altså drage følgeslutninger. Derfor er læreren nødt til i særlig grad at udstyre eleverne med viden om de pågældende emner.

Genrekendskab er endnu en vigtig forudsætning for at kunne have en god læseforståelse. Ved hjælp af kendskab til genrer skal man vælge sin læsestrategi. Der er stor forskel på den strategi, der skal bruges ved læsning af en telefonbog og en roman. Genren kan fortælle læseren noget om læsemetode, og læsehastighed og også noget om, hvad man kan forvente at finde i teksten. Igen trækkes der her på elevernes forforståelse for teksten; altså om de kan kende de forskellige genrer fra hinanden. (Arnbak 2008). Viden om tekster er i denne sammenhæng vigtig, da elevernes første umiddelbare møde med teksten anslår, hvilke forventninger de med rette kan sidde med, hvilken kommunikativ fremstilling, der skal læses, samt hvilken læsestrategi, der vil være mest hensigtsmæssig at benytte.

Et andet punkt på Brudholms model er metabevindstthed. Ved metabevindstthed forstås læserens egen opmærksomhed på det, hun læser. Det vigtigste er i denne sammenhæng, hvad læseren gør, når hun ikke forstår det, hun læser. Metabevindstthed handler om, at eleven er bevidst om, at flere strategier kan anvendes, og herved opnå et større udbytte af teksten.

Det er ofte mellem linjerne i litteraturen at selve tekstens budskab står. For eleverne med læsevanskeligheder er det at læse mellem linjerne en meget svær disciplin. Det er mellem linjerne, man drager følgeslutninger; altså laver inferens. Eleven kan ikke udnytte konteksten til at udtrage tekstens betydning. For at skabe inferenser må man trække på sin forhåndsviden, og enten kan den aktuelle forhåndsviden være fraværende eller elever med læsevanskeligheder kan trække på den forkerte forhåndsviden; altså drage de forkerte slutninger (Elbro, 2007). En måde at imødekomme denne udfordring er ved at gøre eleverne mere aktive før læsningen, hvilket vi vender tilbage til senere i artiklen.

Elever med læsevanskeligheder har ofte læst mindre og mødt færre tekster end mange elever uden læsevanskeligheder, og derfor er deres ordforråd ikke så veludbygget. Netop ordforrådet gør tekster mere forståelige og udbygger igen ordforrådet. Derfor er elever med læsevanskeligheder i en dobbeltklemme her, fordi de får svært ved overhovedet at udbygge ordforrådet. Deres smalle ordforråd gør flere tekster

utilgængelige og fordi teksterne er utilgængelige har de ikke muligheden for at øge deres ordforråd. (Arnbak, 2008) (Klint Petersen, 2008)

Også hukommelsen spiller ind på forståelsen af tekster. Hukommelsen deles op i tre dele: 1. korttidshukommelse, 2. arbejdshukommelse og 3. langtidshukommelse. Det er korttidshukommelsen, der gør, at elever kan skabe mening fra ord til ord ved at huske det læste. I arbejdshukommelsen opbevares meningen af det læste, mens langtidshukommelsen gerne skulle trække på alt tidligere lærte og derved sætte det læste i en større forståelsesramme (Bråten, 2008). Meget tyder på, at elever med læsevanskeligheder kan have problemer med netop de forskellige hukommelser. Korttidshukommelsen kan have svært ved at huske fra ord til ord, sætning til sætning, fordi der bruges meget energi på afkodningen. Arbejdshukommelsen trækker på inferenser i teksten, der som tidligere nævnt er endnu en udfordring, mens langtidshukommelsen trækker på den viden om verden, der for elever med disse vanskeligheder er så svær at få greb om. (Elbro, 2007) (Arnbak, 2008)

Disse vanskeligheder gør tilsammen, at undervisningen må være rettet mod at afhjælpe netop disse udfordringer ved elever med læsevanskeligheder. Et andet fokus må være på elevernes nærmeste udviklingszone. Vi vil her kort skitsere Vygotskys tanker om dette.

AT SKULLE STÅ LIDT PÅ TÆER

Zonen for nærmeste udvikling defineres som forskellen mellem niveauet for opgaver, som en elev kan klare ved hjælp af en voksens vejledning eller i samarbejde med dygtigere kammerater og niveauet for opgaver, eleven kan klare ved egen hjælp. (Tønnes Hansen, 1999)

Zonen for nærmeste udvikling er som begreb blevet anvendt i mange forskellige sammenhænge indenfor de sidste mange år. Gennem de allerede eksisterende fællesskaber mødes elever med mange fælles tanker og et fælles erfaringsgrundlag, således at man som lærer i en gennemsnitlig klasse ikke behøver at undervise 12 elever på 12 forskellige måder. I praksis bør der ifølge Vygotskys kognitive teori findes grupperinger i klassen, der kan undervises på samme niveau, hvor undervisningen ligger indenfor zonen for nærmeste udvikling for alle eleverne i gruppen. For læreren skal undervisningen således kun differentieres til eksempelvis 4-5 forskellige grupper i klassen. Det gælder ligeledes for metoden reciprok, at gruppen skal sammensættes

homogent. I den reciprokke metodik, der nedenstående skitseres, angives det, hvor vigtig relationen mellem lærer og elev er, og hvorledes den kan udvikles.

AT UNDERVISE MED ET SÆRLIGT FOKUS

Klassen i vores undervisningsforløb har 14 elever, der alle skal prøve kræfter med Folkeskolens Afgangsprøve til sommer. Alle vore elever er it-kompenserede, hvilket betyder, at de har muligheden for at få læst alle tekster højt med programmet Cd-ord, hvorfor afkodningsdelen ikke får stor fylde hverken i denne artikel eller undervisningen bag artiklen.

Vi vil i litteraturforløbet introducere eleverne for den reciprokke metodik og være særligt opmærksom på punkterne i Merete Brudholms læsemodel. Eleverne skal læse flere forskellige noveller og arbejde med forskellige strategier i forskellige situationer.

En væsentlig del ved undervisningsforløbet, handler om at eleverne skal beskrive forskellen på at læse før og efter denne nye metode er blevet introduceret.

Reciprokundervisningen kom til verden i et forsøg på at afhjælpe elever med dårlig læseforståelse. Metoden skulle gøre eleverne bedre til at huske teksters indhold, men skulle også lære eleverne at blive opmærksom på egne strategier. Palinscar og Brown kom frem til 4 helt centrale strategier, der kan give udslag i en god læseforståelse: 1. Opsummering, 2. at stille spørgsmål, 3. opklaring og 4. forudantagelse. Siden er det blevet til 5 strategier, da "at konkludere" er kommet til.

Opsummeringen skal lære eleven at skille det relevante fra det mindre relevante i teksten, spørgsmålene skal det samme plus teste elevernes egen forståelse af teksten. Opklaring handler om at lave strategier for den manglende forståelse, mens forudantagelsen handler om de antagelser om teksten man gør sig ud fra tekstens udseende, opbygning etc. (Andreassen in Bråten, 2008). Pointen er, at alle 5 centrale strategier aktiverer læseren og derved undgås den passive undervisning, der kun underbygger en svag læseforståelse. Aktiv og gensidig undervisning forudsætter dialog, både i elev-lærer-relationen og elev-elev-relationen.

Tæt sammen med reciprokundervisningen hører begrebet *modellering*. Det er vigtigt for elever med læsevanskeligheder og måske også for de elever, der ikke har vanskeligheder, at læreren er meget tydelig i sin instruktion. Så tydelig, at læreren faktisk viser, hvad opgaven går ud på. (Finnemann Schultz 2008).

At modellere i undervisningen går ud på, at læreren viser eleven hvorledes der på en

hensigtsmæssig måde kan mestres en opgave. Meningen med modelleret undervisning er at læreren lærer eleverne, ved at bruge egen person som model, hvorledes fejl kan rettes og hvordan forskellige strategier med fordel kan anvendes.

”Hvis du er god til at vise eleverne, hvordan du arbejder med en tekst, kan eleverne gradvist overtage modelleringen, og de kan fungere som lærere i gruppe arbejde eller i makkerpar. Målet er, at den viste brug af en strategi skal blive elevernes egne integrerede arbejdsredskaber” (Finnemann Schultz 2008).

Det særlige ved metoden, er at reciprok er god til at synliggøre og overdrage forskellige relevante strategier trinvist til eleverne, vi håber herved, at de elever der undervises i denne metode, udstyres anderledes til selvstændig læsning, hvilket afslutningsvis klarlægges via interview med eleverne. Som tidligere skrevet, vil der i forløbet være særligt fokus på fire af grenene i Brudholms interaktive læsemodel, udover genkendelse, i modellen viden om tekster, er det vigtigt at eleverne får viden om den verden teksten foregår i. Litteraturundervisningen til elever med læsevanskeligheder kræver herved en særlig introduktion, hver gang et nyt emne præsenteres.

At forudsige

At forudsige en teksts indhold, inden teksten læses, er første læringsstrategi i reciprokmetoden. Eleven kan tilegnes strategien ved, at vi, hvilket er gældende ved samtlige strategier, modellerer metoden for eleverne. Konkret gøres dette ved, at eleverne får en tekst udleveret, som er meget let tilgængelig, en opskrift, udelukkende med fokus på grafisk information, dvs. at bogstaver erstattes med et gennemgående tegn, kun opstillingen er tilbage. Herefter demonstrerer vi, hvorledes vi forudsiger noget om tekstens indhold. Ved forudsigelsen, er det os, der tænker højt, ud fra de enheder eleven senere skal blive opmærksomme på; eksempelvis, titel, emne, grafiske kendetegn, nøgleord, associationer, og forestillingsbilleder. Første gang reciprokmetoden afprøves, udleveres en tekst til eleverne, samt et strategiskema. Ved brug af teksten og ved vores hjælp, bliver eleverne opmærksomme på, at en del kan forudsiges ud fra de grafiske kendetegn. På trods af at genren er ret tilgængelig, kan der dog opstå tvivl. Eleverne kommer med flere gode bud på, hvad genren er, eksempelvis en dagsorden til et forældremøde, hvilket er en parallelgenre til opskrifter. Forudsigelsen af en tekst afprøves nu, efter samme metode på en parallelgenre til selvstændig læsning, en novelle. Ved forudsigelse af denne genre, vil vi i modelleringen benytte flere punkter i forudsigelsen end de grafiske kendetegn. Vi vil via titlen kunne

tænke højt i forudsigelsen af handlingen. Grafiske kendetegn og nøgleord i tekstens begyndelse kan ligeledes indikere noget om handlingen, vi modellerer til sidst det billede der er dannet af teksten ved gennemgang af punkterne til forudsigelse af tekstens indhold. En væsentlig del i den reciproke metode, er at eleverne overtager lærerrollen på et tidspunkt i undervisningen. Eleverne får nu i tre grupper udleveret novellen "Tennis" af Kim Fupz Aakeson. Novellen er udstyret med grafiske kendetegn, en informerende titel, som fortæller noget om handlingen, og om et emne som eleverne har forhåndskendskab til.

At vise vejen over i nærmeste udviklingszone, er en progressiv proces, som læreren skal være opmærksom på. Den beskriver, hvordan eleverne gradvist overtager undervisningen. Målet er, at den bevidste brug af en strategi, skal blive elevernes egne. Vi skal støtte og vejlede efter vores instruktion er gennemført, og eleverne afprøver herefter metoden i grupper. Hvis det lykkedes os at vise eleverne, hvordan vi bruger denne strategi fornuftigt, vil eleverne kunne overtage modelleringen i grupperne.

Ved denne lektions afslutning, er det elevernes egen proces, der er vigtig. De skal nu i de tre forskellige grupper demonstrere, at der er tilegnet en ny strategi til at forudsige noget om teksterne. Derfor fremlægger eleverne, hvad de ud fra den udleverede novelle er i stand til at forudsige om tekstens indhold. Forudsigelserne viser sig at være forskellige. Buddene på, hvad handlingen drejer sig om varierer meget, men fælles for grupperne er, at de har et realistisk bud på handlingen, og at eleverne nu glæder sig til at læse for at se om forudsigelsen holder. Der opstår hurtigt en diskussion på klassen om, hvorfor den ene forudsigelse er mere korrekt end de andre. Eleverne opnår, uanset deres forudsigelse, en fornemmelse af at lykkes. Eleverne er på dette tidspunkt i forløbet særdeles motiverede og modtagelige inden det videre forløb.

AT OPKLARE

Vi fortsætter med den opklarende strategi, som er en hjælp til eleverne, når de støder på ord, sætninger eller afsnit de ikke forstår. Den opklarende strategi er en hjælp til, hvad der kan gøres for at opklare disse forhindringer. Eleverne skal ved denne strategi lære at blive der i teksten, hvor det er vanskeligt. Strategien er meget vanskelig for vores elever. Det er her, der for alvor skal brydes et mønster, som er indarbejdet dybt i eleverne, nemlig at blive et svært sted i teksten, og ved hjælp af en strategi opklare, hvad der egentlig står. Vi bruger en anden novelle "Frels mig fra de velmenende" af Steen Langstrup i modelleringen, og vi læser et stykke op, som vi ved vil volde eleverne store problemer ved selvstændig læsning. Vi læser højt med fejl, læser sætninger flere

gange, hvor vi læser svære ord forskelligt og modellerer herved, hvor stor betydning enkelt ord har. Vi bruger vores elektroniske ordbog og får svære ord læst højt ved hjælp af cd-ord, vi analyserer de enkelte ord for at modellere betydningen af ord som "han/hun", og "den/det", betydningsfulde ord i teksten som eleverne kan bruge til stille spørgsmål til teksten, spørge "Hvem eller hvad handler det her om". Modelleringen fungerer, fordi vi ved, hvilke steder i teksten, der er gode at modellere på. Strategien handler også om at bruge omgivelserne til hjælp med opklaringen, i denne sammenhæng lærerne eller gruppen, som nu skal prøve strategien på deres egen tekst. Eleverne skal finde et afsnit som volder problemer, og vise resten af klassen hvordan problemet blev løst.



pub.uvm.dk

AT KONKLUDERE

Tredje strategi i den reciproke metode er at konkludere undervejs i læsningen. Strategien er særlig værdifuld, hvad hukommelsen for det læste angår, og hermed meget værdifuld for elever med læsevanskeligheder. Vi modellerer ved højtlesning på egen tekst, hvorledes en tekst kan inddeles, vi læser et afsnit og tænker højtlydt over, hvad det vigtigste i teksten er. Kan vi finde en enkelt linje, der sammenfatter det læste, og højt stiller vi de spørgsmål eleverne skal finde svar på eksempelvis: *Hvem handler det om? Hvad sker der? Hvornår sker der noget? Hvor foregår det henne? Hvorfor sker lige præcis dette? Hvordan kan det være?* Man har fundet, at en strategi, hvor eleverne skal forklare sammenhænge i teksten, fører til bedre forståelse og bedre hukommelse, fordi strategien kræver, at eleven har en høj grad af opmærksomhed og bevidsthed. (Andreassen in Bråten, 2008)

Strategien er vanskelig, og efter modelleringen, inden eleverne skal arbejde med egen tekst, er det vigtigt at gentage modelleringen flere gange forskellige steder i teksten. Det

er vigtigt at finde frem til hele sætninger som konklusioner, og ikke blot stikord, da sætningerne skal bruges i næste strategi.

At stille spørgsmål

Fjerde strategi i den reciprokke metodik, er at stille spørgsmål til teksten. Denne strategi er særlig vigtig, når det gælder om at lære eleverne at danne inferens. Spørgsmålene stilles til de konklusioner vi og eleverne har udarbejdet.

I fjerde strategi, drages bl.a. konklusionerne til vores tekst, "Frels mig fra de velmenende;" "Rikke er på stoffer", og "Rikke er sammen med Mikkel". Konklusionerne er vigtige, når det gælder om huske handlingen i teksten. Spørgsmålene, der kommer til at lyde: "*Hvorfor er Rikke på stoffer?*" og "*Hvorfor er Rikke sammen med Mikkel?*"

Spørgsmålene findes der ikke direkte svar på i teksten, det er op til eleverne at danne denne følgeslutning, der knytter sig til spørgsmålene. Vi modellerer igen svarene, kommer med et bud på spørgsmålene, og vi viser, hvad denne strategi kan bruges til, i det her tilfælde lærer eleverne hovedpersonen væsentligt bedre at kende, og fortællingen udvides for eleverne. Strategien "at stille spørgsmål", afsluttes med at eleverne stiller spørgsmål til deres egne konklusioner, og modellerer på skift for resten af holdet.

At resumere

Femte og sidste strategi i den reciprokke metodik, er "at resumere". At resumere er ikke blot at skrive en kort genfortælling. Det vigtige ved denne strategi er, at eleverne overvejer, hvilket kommunikativt sammenspil de netop har været en del af. Eleverne har fundet de konklusioner, som forfatteren har fortalt, og de spørgsmål, som er vigtige, er blevet stillet. Teksten har måske forandret elevernes holdning til et emne eller en problemstilling efter denne metode at arbejde med tekster på. Vi modellerer, hvordan vores novelle "Frels mig fra de velmenende", har forandret nogle af vores holdninger, og vores måde se anderledes på verden end tidligere. At resumere, er ligeledes holdningen til, at nogen prøver at ændre eksisterende meninger.

ELEVERNES EGNE OPLEVELSER

Afslutningsvis læser eleverne novellen "Nå, men så fuck det" af Steen Langstrup. Eleverne skal læse novellen med brug af de strategier, som netop er tilegnet. Efterfølgende svarer eleverne på spørgsmål der handler om effekten af at læse med brug af de fem strategier. Vi har udvalgt tre besvarelser, en fra hver gruppe, til brug af en vurdering af elevernes læseoplevelse. Spørgsmålene til eleverne er rettet imod, hvorledes strategierne er benyttet, og hvordan det har påvirket læsningen. Elevernes svar er gengivet som direkte citater med hvad det medfører af fejl.

Som svar på spørgsmålet *"Har det forbedret din læsning, at du anvendte andre strategier en du plejer"*? svarer eleverne entydigt, at der har været en mærkbar forskel og fremgang. En elev svarer således på spørgsmålet: *"Det med at forudsige teksten, har givet mig en rigtig stor hjælp for mig, og den med at opklare ord og sætninger, den brugte jeg også får at få mere betydning i novellen, den blev meget nemer at huske og forstå"*.

En anden elev svarer således: *"Ja, det har det rigtig meget for forstå det hele meget beder i noveller. ved jeg ville komme til at bruge det rigtig meget det er en go måde at forstå ting beder på"*.

Generelt svarer eleverne meget positivt på spørgsmålene om brugen af denne metode. spørgsmålet om hvordan eleverne vil beskrive den største forskel ved læsning før og nu, medfører også spændende svar. En elev svarer således: *"Det blev meget sjover at læse novele fordi jeg forstod meget mer af det hele"*. En anden elev svarer således: *"Jeg har tit aldrig forstået noveller syntes de er svære. Nu er det sjovt og nemt."*

Eksemplerne er fremhævet, da eleverne her selv sætter ord på den effekt, vi ønsker at opnå med undervisningsforløbet, og besvare i problemformuleringen. Elevernes svar er præget af motivation og selvtillid. Ellers er det interessante ved besvarelserne, at eleverne beskriver en oplevelse, der forandrer læsningen med det samme, og som er beskrevet efter blot et undervisningsforløb. Konklusionen er tydelig. Eleverne beskriver en markant forbedring ved anvendelse af de respektive læsestrategier. *"For mit vedkommende har jeg lært en masse positive ting jeg kan benytte mig af i fremtiden"* konkluderes der i en besvarelse.

Fælles for besvarelserne er særlig stor begejstring for strategien "Forudsigelsen af en tekst". Eleverne udtrykker begejstring for hukommelsen af de læste tekster ved

anvendelse af strategierne. Endvidere udviser eleverne metabevindsthed, eleverne er bevidste om, at strategierne med fordel kan anvendes fremover.

Center for Undervisning ved Københavns Universitet laver i 2002 en undersøgelse, der har til formål at se på om genrekendskab giver strategier til en aktiv læseforståelse. Undersøgelsen går kort beskrevet ud på at eleverne undervises i to forskellige genrer, der fungerer som modelgenrer for lignende tekster, ideen er, at de strategier eleverne lærer, skal overføres ved selvstændig efterfølgende læsning. Adskillige tidligere undersøgelser peger på forskel i udviklingen af genrekendskab ved stærke og svage læsere, og at svage læsere af denne årsag ofte har svært ved at finde de relevante informationer i en tekst, den svage læser er ikke bevidst om hvorledes læsningen skal tilpasses efter genren. Det særligt interessante ved undersøgelsens konklusion er, at overføringseffekten viste en uafhængighed mellem at være svag eller stærk læser, eleverne var efter undervisning i genrekendskab i meget høj grad i stand til at overføre den nye viden ved efterfølgende selvstændig læsning. På trods af at undersøgelsen er foretaget i en normal folkeskoleklasse, vurderer vi på baggrund af konklusionen, og tidligere nævnte definitioner og konklusioner i artiklen, at læsesvage i høj grad har brug for direkte undervisning i genrekendskab, med det håb at eleverne senere vil benytte overførelsesstrategier ved selvstændig læsning. (Finnemann Schultz 2008).

SET MED LÆRERENS ØJNE

Tekster som læses med afgangsprøve for øje, vil ofte overlade det til læseren at danne en meningsfuld afslutning og selv læse mellem linjerne. Viden om verden er derfor helt central for den samlede læseoplevelse. Viden om verden er som sådan ikke impliceret i reciprokmetoden, men det er et udgangspunkt, der bør inddrages ved ethvert undervisningsforløb til elever med læsevanskeligheder.

I undervisningen med brug af cd-ord, vurderer vi, at forudsætningen for, at en succesfuld læseoplevelse kan opnås med en kombination af reciprokmetoden samt lærerens viden om Brudholms læsemodel. Ved kendskab til reciprok metodik i litteraturundervisning, er det vores overbevisning, at metoden støtter eleven i grene fra Brudholms interaktive læsemodel, som normalt er en hindring ved læsning. Der stilles særlige krav til litteraturundervisningen, når eleverne har læsevanskeligheder. At begynde læsningen af et værk uden hjælp til forforståelse; herunder genrekendskab, miljø- og personkarakteristikker, handlingsforløb etc., er en for stor mundfuld for disse elever. Kun ved et systematisk forarbejde kan forståelseskoden knækkes.

Nogle undervisningsforløb kan være så svære for eleverne, at læreren skal starte med et emneorienteret arbejde, udstyre eleverne med viden, inden den reciproke metode fungerer optimalt. Derudover ser vi tydelig sammenhæng med de kompetencer eleven udstyres med i undervisningsforløbet, og den interaktive læsemodels grene.

Motivation og mestring er forudsætninger for at lære nyt, og derfor ser vi det som en stor succes, at eleverne giver udtryk for en øget selvtillid og læselyst omkring den givne litteratur efter forståelsesrammen er udvidet fælles på klassen.

Kompleksiteten i læseforståelsen og i læsningen i det hele taget er stor. Mange faktorer spiller ind, og elever med læsevanskeligheder oplever ofte vanskeligheder i flere forskellige kategorier. Det kan være både i genrekendskab, hukommelse, ordforråd etc. Der må i undervisningen tages hensyn til de forskellige vanskeligheder ved at gå dybt i teksterne og ved at stille så meget forforståelse til rådighed som overhovedet muligt.

At have svært ved at læse er en stor udfordring i disse elevers tilværelse. Manglende motivation og uhensigtsmæssige mestringsstrategier går ofte i hånd i hånd, men noget tyder på, at fællesskabet på ordblindeefterskoler kan mindske denne følelse af at stå udenfor og af ikke at være med.

Som lærere har vi erfaret, at forløbet fungerer bedst i helt små grupper, på meget små hold. Efterfølgende har vi afprøvet metoden i endnu mindre enheder, altså med færre elever. Som tidligere nævnt i artiklen, er læsevanskeligheder en kompleks størrelse, der ikke findes en entydig forklaring på. Der skal i gruppesammensætningen tages højde for en homogen gruppe, da metoden kan virke grænseoverskridende på eleverne. Ved en uhomogen sammensætning reagerer nogle ved melde sig ud af gruppen, og relationen mellem selvtillid og læsevanskeligheder bliver synlig igen. Vi konkluderer endvidere, at metoden er svaret på det vi søger at beskrive i artiklen, nemlig hvorledes sprogforståelsen kommer i fokus, og som følge heraf forbedrer elevernes læseforståelse. Den rette reciproke metodik i litteraturundervisningen, er løsningen på mange af de udfordringer i litteraturundervisningen vi som lærere har mødt. Vi har ofte delt elevernes frustrationer omkring den manglende læseforståelse.

SKOLENS ANDRE FAG

Denne artikels forståelse af læsning med elever med læsevanskeligheder forholder sig ikke kun til faget dansk. I alle skolens fag møder eleverne tekster, der er svært tilgængelige og hvor en læsevejledning må finde sted. Nyere lærebogssystemer har ofte et fragmenteret layout med mange bokse og figurer. Dette indtryk gør det svært at vælge læsestart og rækkefølge.

Et problem vores elever ofte nævner i forbindelse med matematik, er, at de godt kan regne stykkerne, men de kan ikke læse al den tekst, der lægger op til udregningerne. Her er et fokus på læseforståelse og måske et fokus på anderledes opbygning af stor betydning. Her spiller genrekendskabet igen en stor rolle.

Elever med læsevanskeligheder har sværere end andre elever ved selv at danne følgeslutninger, så undervisningen i alle skolens fag, må tage udgangspunkt i en forforståelse ud over det sædvanlige. Den reciprokke metodik kan anvendes og må udbredes til alle fag.

LITTERATURLISTE

Arnbak, Elisabeth: Faglig læsning, 1. udg., 3. oplag. Gyldendal 2008

Brudholm, Merete: Læseforståelse – hvorfor og hvordan? 1. udg., 5. oplag. Alinea, 2002

Bråten, Ivar: Læseforståelse – komponenter, vanskeligheder og tiltag in: "Læseforståelse", KLIM, 2008

Bråten, Ivar: Læseforståelse—om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. Viden om læsning nr. 2, oktober 2007

Elbro, Carsten: Læsning og læseundervisning

Elbro, Carsten: Læsevanskeligheder. 1. udg., 1. oplag. Gyldendal 2007

Elbro, Carsten: Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide. Artikel, 2006 in "Folkeskolen i det globaliserede vidensamfund."

Frost, Jørgen: Principper for god læseundervisning. 1. udg., 1. oplag. Psykologisk Forlag 2003

Gellert, Anna Steenberg: "Forholdet mellem ordforrådet og læseforståelsen", 2007 in:
http://videnomlaesning.dk/UserFiles/File/Pdf-filer/Tidsskrift/Tidsskrift_nr_4/Anna_Gellert.pdf

Hansen, Jan Tønnes: Stilladsering – en pædagogisk metafor. 1. udg., 1999. Klim

Holmgaard, Aase: Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfarings-perspektiv, Ph.d.-afhandling. 2007, VIA.

Jørgensen, Martin: Læsefrugter. S. 9 – 89. 6. oplag 2001. KvaN.

Metner, Lene og Peter Storgård: Mestring og Mestringsstrategier. 2007, (www.KRAP.nu/mestring.pdf)

Petersen, Dorthe Klint: *Hvad har betydning for elevers læseforståelse?* Landsforeningen af Læsepædagoger, 2008. (Læserapport, 44)

Schultz, Mia Finnemann og Line Knudsen: Guide til undervisning i funktionel læseforståelse. 1. udg., 1. oplag. Gyldendal 2008

Sørensen, Jytte Birk: Støt mestring – bryd mønstre. S. 60 – 96. Dafolo, 2. udg., 2. oplag 2010

BILAG

Eksempler på elevinterview

Interview til Peter fra elev 1

1. Jeg begyndte med at læse nogle få sætninger i novellen, og kiggede på nogle få ord, og overskriften, og det fik jeg en historie i hovedet om hvad novellen måske handlede om.
Jeg er ret sikker på hvis jeg selv havde forstået opgaven rigtigt, så ville det have hjulpet mig rigtigt meget fordi, så ville jeg få en historie ind i hovedet, og ville kunne forstå mere af novellen.
Af at forudsige sin tekst inden man læser den er en rigtig god idé synes jeg.
2. Når jeg kom til et ord i teksten som jeg ikke forstod, skrev jeg det ned og spurgte jeg læren som hvad det betyder og hvordan man udtaler det.
3. det var godt for mig med linjer til at huske teksten
4. Jeg synes det er, nemmer at man snakker om teksten i klassen, for så får man alle elevernes holdning til novellen, også er der måske nogle af eleverne som får noget mere af vide hvis de nu har mistet noget i novellen.
5. Det med at forudsige teksten, har givet mig en rigtig stor hjælp for mig, og den med at opklare ord og sætninger, den brugte jeg også får at få mere betydning i novellen.

Interview til Peter fra elev 2

1. Kiggede lidt i teksten skim læste den for at komme lidt ind i det og titlen. Det var faktisk rat at kunne forstille sig noget før man læste og det var meget beder.
2. Bruget meget ordbog og læste inden og bagefter sætningen. Det gav en anden måde at forstå nogle noveller på fordi der var nogle ord i de bøger jeg fx har læst jeg ik forstod og bare gået vider, gør ikke mere.
3. Det var faktisk også godt for så kan man altid gå tilbage og bare lige læse det så har du det hele inde i hovet eller det har jeg.
4. Bruget det ikke så meget så ved det ikke helt for forstod det ik helt hvordan det skulle gøres.
5. Ja det har det rigtig meget for forstår det hele meget beder i bøger og noveller o.s.v. ved jeg ville komme til at bruge det rigtig meget det er en go måde at forstå ting beder på.

Interview til Peter fra elev 3

1. Jeg forudser teksten på den måde. Jeg kigger lige siderne igennem og overskrifterne læser et par linjer. Prøver at få et overblik over selve handlingen .
2. Når der kommer et ordet jeg umiddelbart ikke kan forstå så kigger jeg på det , og hvis det ikke hjælper mig så skriver jeg det på min pc og for som udgangspunkt den til at læse højt. Og hvis jeg der efter stadig ikke ved hvad det betyder så må jeg nok af kende at jeg muligvis springer ordet over.
3. Det var godt jeg skrev overskrifter når jeg skulle huske teksten
4. Det påvirker min læsning på den måde at jeg har lettere ved at huske teksten. Og få selve handlingen med og forståelsen. Så det er helt sikkert det er noget jeg ville bruge fremover en fantastisk hjælp for mig.
5. Mit udgangspunkt er at det jo er altid godt at lære noget nyt. og fra mit vedkommende har jeg lært en masse positive ting jeg kan benytte mig af i fremtiden.