

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Metodeafgrænsning.....	3
Case	3
Hvorfor er læsning så svær?	4
Læseforståelse.....	6
Elever med svag læseforståelse	7
Psykologisk ilt	8
Kan ikke, gider ikke	10
Begrebsorienteret læseundervisning (BLU)	10
Videnskabelig bevist	12
Reciprokmetoden – hjælp til selvhjælp.....	12
Konklusion	14
Litteraturliste.....	16

Jeg fatter det ikke

Artiklen har sit fokus i elever med specifikke læsevanskeligheder i overbygningen, som har svært ved at forstå de læste tekster i klassen. Jeg vil undersøge, om begrebsorienteret læseundervisning og reciprokmetoden kan hjælpe elever til bedre at forstå teksterne og hjælpe eleverne med at få deres læselyst tilbage.

Indledning

”Jeg fatter det ikke” er en udtalelse, man som lærer af og til hører fra eleverne. Man kan som lærer godt blive frustreret over elevernes mangel på forståelse, men hvordan kan vi hjælpe dem, som virkelig ikke forstår teksten på grund af at han/hun har en svag læseforståelse. Jeg er lærer på en efterskole med elever med specifikke indlæringsvanskeligheder inden for matematik og dansk, derudover har vi også 12 elever med ADHD/ADD. Det er en bred vifte af forskellige mennesker, hvilket gør det spændende at komme på arbejde hver dag. Jeg har efterhånden undervist elever med mange forskellige vanskeligheder. De elever, som har svært ved at afkode en tekst (ordblinde elever), hjælper vi ved at give dem kompenserende hjælpemidler og derudover en undervisning i lydene. En ordblind elevs læsning er ofte usikker og langsom, hvilket i nogle tilfælde kan påvirke elevens forståelse af teksten. Lige præcis denne afledte vanskelighed vil jeg koncentrere mig om i min artikel og generelt eleverne med svag læseforståelse. Elever som godt kan læse, men som ikke forstår sammenhængene i teksten.

Ordblinde er forholdsvis lette at diagnosticere, og man opdager det som regel tidligt i skoletiden, da man kan se og høre det på den lydtræning, der undervises i i indskoling. Desuden er en del forskellige tests, som kan fange ordblinde tidligt. Elever med læseforståelsesvanskeligheder er svære at opdage. Der kan godt gå lang tid, før man opdager, at en af sine elever ikke forstår indholdet af teksten. Da man i de tidlige år i folkeskolen er mere koncentreret med at lære at afkode lydene i teksterne. De elever vi modtager ude ved os, er enten ikke blevet opdaget i tide, eller også har de ikke været modtagelige for hjælp, inden de kommer ud til os. Mange af vores elever har mistet motivationen for at lære og får en ny chance ved at komme på efterskole.

Formålet er at bibringe eleverne personlig og faglig udvikling, så de udvikler kompetencer til at indgå i tilværelsens mangeartede udfordringer med et højt selvværd og bevidsthed om egne evner...

En del af værdigrundlag på vores efterskole er at hjælpe vores elever med at udvikle sig både personligt og fagligt, og derfor er det vigtigt at komme til bunds i elevernes vanskeligheder. Udfra min erfaring har de elever med svag læseforståelse de største udfordringer i samfundet, da de hele tiden vil møde nye og svære tekster, som de på en eller anden måde skal forholde sig til. Derfor vil jeg gerne udforske læsestrategier, som

både kan hjælpe eleverne til ikke at miste interessen for teksten og hjælpe med at styrke selve læseforståelsen. Traditionelt har man tit prøvet at afhjælpe forståelsesvanskeligheder ved at snakke teksterne igennem til hudløshed, men så har man også mistet nogle af elevernes interesse for denne tekst. Det bliver simpelthen for kedeligt at få en god læseoplevelse. Dette har afstedkommet min problemformulering.

Hvordan kan jeg ud fra læseteorier om læseforståelse arbejde med længere skønlitterærlæsning sammen med elever med svag læseforståelse, samtidig med at disse elever fastholder deres interesse og motivation for det læste og styrker deres læseforståelse?

Metodeafgrænsning

Mit udgangspunkt er elever med svag læseforståelse på den ordblindedefterskole, hvor jeg arbejder. De elever, som jeg har med i min miniundersøgelse, bruger kompenserende hjælpemidler for at hjælpe med afkodningen. Den svage læseforståelse er en afledt vanskelighed af at være koncentreret om afkodning og ikke selve forståelsen af en tekst.

De metoder jeg vil arbejde med, er reciprokmetoden og begrebsorienteret læseundervisningⁱⁱ, hvilke jeg bearbejder i et kommende afsnit for at se, hvad der bedst kan hjælpe til at holde motivationen hos eleverne, så de opnår at kunne forstå, hvad teksten handler om. Jeg har valgt at bruge Ivar Bråten (læseforsker) og Merete Brudholm (læseforsker) for at definere læseforståelse og læseforståelsesvanskeligheder. Jeg har valgt at bruge Tønnesvang (psykolog) og Vygotskij (psykolog) til at forklare baggrunden for mit valg af metoder. Jeg bruger Mia Finnemann Shultz (lærer, konsulent ved DVO), som udgangspunkt i min beskrivelse af reciprokmetoden, derudover bruger jeg Ivar Bråten (læseforsker) og Øisted Anmarkrud (psykolog) til at beskrive den begrebsorienterede læseundervisning og motivation.

Case

Jeg har dansk i en niveauinddelt klasse, hvor jeg sidder med 11 elever fra henholdsvis ottende og niende klasse. De ligger fagligt på et 6./7. klassetrin. Nogle af disse elever har svært ved at forstå læste tekster. Det ligger som krav fra undervisningsministeriet, at elever i 9. klasse skal igennem tre hovedværker for at kunne gå til folkeskolens afgangseksamen, hvoraf et af disse hovedværker må være en film. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i et hovedværk ”En to tre nu” af Jesper Wung Sung, hvor jeg vil bruge Begrebsorienteret læseundervisning (BLU) og reciprokmetoden som indgangsvinkel for arbejdet med bogen. Jeg oplever tit, at elever med svag læseforståelse mister interesse for et hovedværk, da der er mange ting at holde styr på. Elever har som regel ikke noget godt at fortælle om deres folkeskole, hvor de har følt sig overset og udfordret over måde. Der ligger derfor stadigvæk en angst for at læse tekster i dansk. Den angst vil jeg gerne prøve at fjerne og derudover vil jeg gerne, at de får en god læseoplevelse.

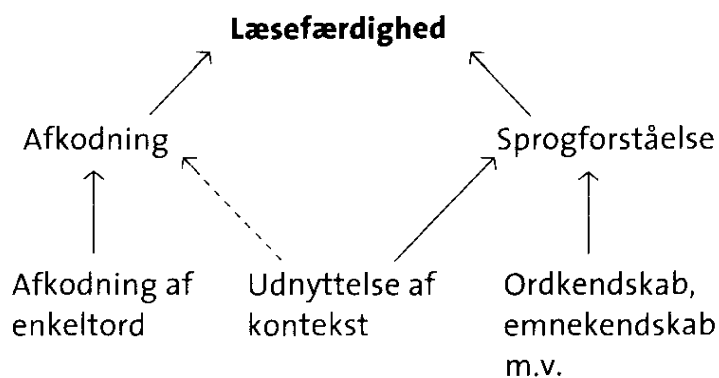
For at alle har samme udgangspunkt læste jeg historien højt for klassen, og derefter arbejdede eleverne med teksten gennem dele af BLU, hvor de sad i små grupper og arbejdede med hovedværket. Derudover brugte vi

reciprokmetodenⁱⁱⁱ, før, under og efter læsning. Reciprokmetoden har jeg dog ikke brugt i gruppesammenhænge men på klassen. Der er flere faktorer som spiller ind, når man arbejder med et hovedværk på en efterskole, da der er mange anderledes uger, som stjæler tiden fra den almindelige undervisning. Mit forløb blev afbrudt af en musicaluge, hvilket betød, at vi har haft tre uger inden musicalen og to uger efter. Jeg vil løbende i artiklen komme ind på casen og samle op i konklusionen.

Hvorfor er læsning så svær?

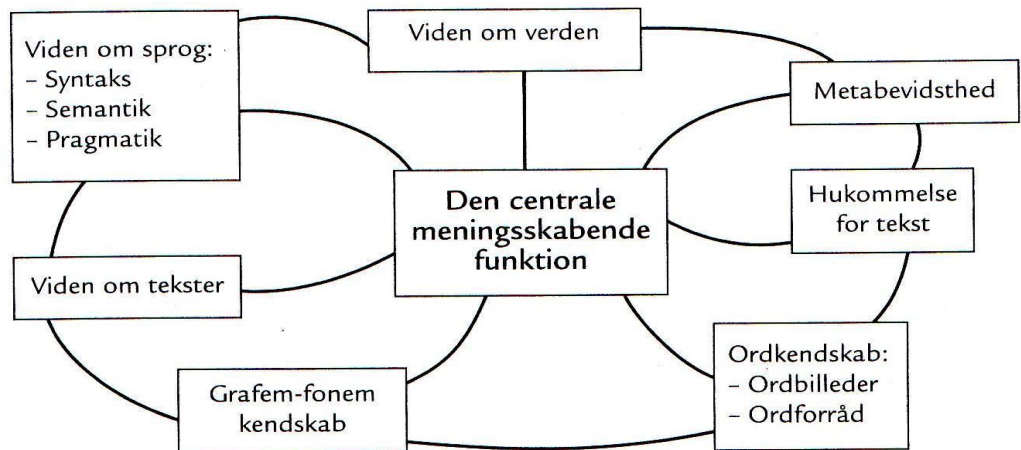
Læsning er kort sagt at opfatte indholdet af skrevne eller trykte tekster. Lidt mere præcist er læsning at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden.^{iv}

Læsning er lig med afkodning gange forståelse. $L = A \times F$



Figur 1^v

I denne artikel fokuseres der på forståelsesdelen i denne ligning, men det er vigtigt at pointere, at afkodning er lige så vigtigt i en læseproces som forståelsen. Elever med dysleksi har naturligvis svært ved afkodningsdelen i læseprocessen, men det kan afhjælpes med kompenserende hjælpemidler. Dog er det ikke muligt at kompensere for svag læseforståelse, altså fx at danne inferenser. Som man kan se på den interaktive læsemodel figur 2^{vi}, så er læseforståelse en interaktiv og kompleks proces. Det vidner om, at det er en større proces, der sættes i gang for at lære at forstå tekster. Den viser mange af de facetter udover afkodning, når man skal lære en tekst at kende. Det er vigtigt, at læseren har en god arbejdshukommelse og kan arbejde med at se teksten i et metakognitivt plan for at få mest muligt ud af teksten. Hvilket også berøres i afsnittet om læseforståelse.



Brudholm 2002 efter Ehri 1995

En interaktiv læsemodel

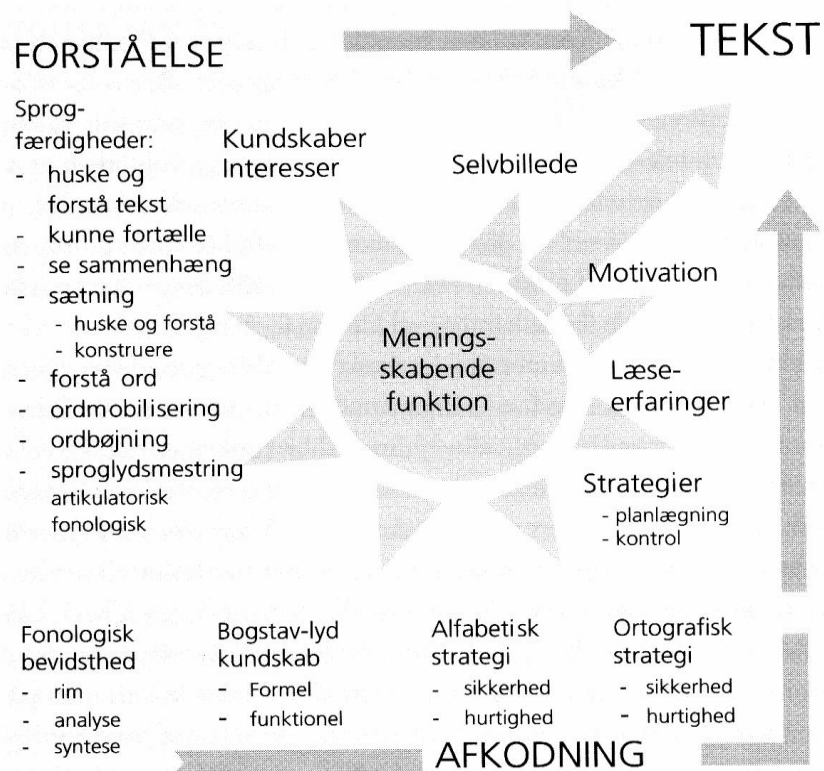
Figur 2

Denne model (figur 2) mangler dog de mange bagvedliggende faktorer, som også spiller ind i forståelsesprocessen og selve afkodningsdelen, derfor har jeg valgt at tage en anden model med, der netop ligger fokus på disse bagvedliggende faktorer. Modellerne er udarbejdet af de samme læseteoretikere, hvilket gør, at de i virkeligheden komplimenterer hinanden. Figur 3^{vii} tydeliggør, hvor mange forskellige faktorer der samtidig spiller ind i læseprocessen. Når man nærlæser, kan man se, at der i virkeligheden er tale om en endnu mere kompleks proces, end blot det at lære at læse. Ligningen $L = A * F$ bliver med et mere kompleks, når man kigger på denne model. Man skal derudover også fokusere på, hvilket selvbillede eleven har af sig selv, og om eleven har motivation til at læse teksten. Indenfor forståelsesdelen af modellen, tager Frost og Ehri, samtlige facetter ind i modellen, altså forståelse af ord og sammenhænge osv. og det samme under afkodningsdelen, altså fonologisk bevidsthed, bogstav/lyd osv.

Det er tydeligt i arbejdet med klassen, at man skal have bygget den enkelte elevs selvbillede op, så de selv kan tro på, at de faktisk godt kan lære noget, inden man kan gå i gang med den egentlige undervisning. Derudover er det vigtigt, at man prøver at finde tekster, eleverne føler, er interessante og relevante.

Baggrundsfaktorer:

Sanser Perception Koncentration Opmærksomhed Evner Kognition Bevægelse Motorik Social virkelighed



Figur 20: En interaktiv læsemodel for analyse af vigtige funktioner ved forståelse af læse- og skrivefærdighed (inspireret af Ehri, 1995; udarbejdet af Frost og Duna)

figur 3

Læseforståelse

Læseforståelse kan defineres som det at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en 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.^{viii}

Læseren skal kunne afkode eller genkende ord i en tekst uden det store besvær, ellers bliver selve forståelsen af teksten for svær, derfor har elever med dysleksi som nævnt ofte den afledte vanskelighed at have en svag læseforståelse. Dette kommer sig af, at læseren ofte skal kæmpe i lang tid med at afkode en tekst, og dermed mister forståelsen af teksten og glemmer meningsindholdet i teksten. Selve ordafkodningen kan afhjælpes ved hjælp af kompenserende hjælpemidler, så man fokuserer på at styrke læserens forståelse af en tekst.

Læsning er en meningssøgende proces, og derfor må man ikke kun undervise i ordafkodning. Vi skal have noget ud af teksten, som vi kan bruge meningsfuldt i vores hverdag.

Der er flere komponenter i at forstå en tekst, nemlig sprog, kognitive evner, forkundskaber, viden om skriftsprog, forståelsesstrategier og læsemotivation (iflg. Bråten^{ix}) Merete Brunholm^x har nogle lidt andre delkomponenter. Delkomponenter uddyber også figur 2

1. *have en god sprogforståelse* (Viden om sprog)
2. *have baggrundsviden eller forhåndsforståelse* (Viden om verden)
3. *have evne til at danne inferenser/følgeslutninger* (Viden om tekster)
4. *have evne til at danne relevante indre forestillingsbilleder* (Viden om tekster og viden om verden)
5. *have et godt genrekendskab* (Viden om tekster)
6. *have en aktiv læseindstilling* (Viden om metakognition)

Disse to indgangsvinkler til læseforståelse modarbejder ikke hinanden, men det giver derimod meget mening at have begge læseteoretikere in mente, når man koncentrerer sig om læseforståelse. Det hele skal tages i betragtning, når man skal planlægge sin undervisning til den enkelte elev. Det kræver et stort engagement fra elevernes side for at kunne lære at forstå en tekst. For at komme på et metakognitivt plan skal eleverne ind og bruge forskellige forståelsesstrategier, her nævner Bråten 4 typer forståelsesstrategier^{xi}.

4 læseforståelsesstrategier

- Hukommelsesstrategier: Enkel strategi, der bruges til at repetere og gentage stoffet.
- Organiseringsstrategier: Bruges til at forbinde, gruppere og ordne informationer og ideer fra teksten.
- Elaboreringsstrategier: Bruges til at gøre teksten mere meningsgivende. Teksten bearbejdes, uddybes, videreudvikles gennem egen viden eller fx opslag i leksikon.
- Overvågningsstrategier: Bruges til at tjekke, om man har forstået det, man har læst.

Disse forståelsesstrategier skal læreren hjælpe eleverne med at bruge, men derudover er det noget eleven skal benytte, når han eller hun læser ny og svær tekst, hvilket stiller krav til eleven selv. Har læseren dertil en mindre aktiv læseindstilling eller bare dårlige erfaringer med læsning, kan disse strategier være en stor mundfuld.

Elever med svag læseforståelse

En underviser må derfor skaffe sig et klart billede af, hvad årsagen til den dårlige læseforståelse er for med udgangspunkt i dette at vurdere, hvordan man bedst sammen med eleven kan arbejde hen mod en bedre læseforståelse.^{xii}

Elever med svag læseforståelse kan have svært ved en eller flere af komponenterne og strategierne fra overstående afsnit, hvilket kan have sin baggrund i manglende kognitive evner, men derudover har flere af

disse elever ikke en god sprogforståelse, og skal hjælpes meget for at oparbejde denne mangel. For at kunne diagnosticere om ens elev har en svag læseforståelse inden for fx ordforråd, kan man bruge en test inde på http://laes.hum.ku.dk/test/semantisk_ordforraadsproeve/ og http://laes.hum.ku.dk/test/fonologisk_ordforraadsproeve/. Der testes for at se, om læseren kan finde synonymer for svære ord.

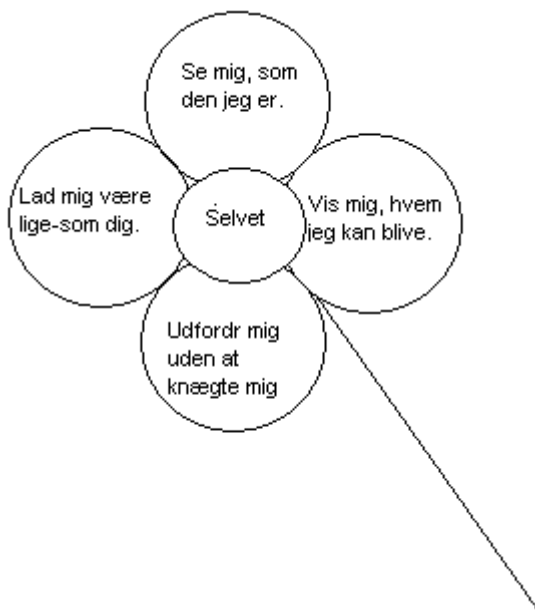
Som opstart i arbejdet med romanen, tog jeg en IL-prøve^{xiii} med hver enkelt elev, som kan hjælpe med at vurdere elevens samlede læsekompetence. Resultaterne viste, at de elever, som jeg beskæftiger mig med, især har svært ved at danne inferenser og har en lille forforståelse, dertil er deres læsestrategier begrænset. . Desværre går IL-prøverne kun op til 7. klasse. Ønsker man prøver, som er rettet mod overbygningen findes også TL-prøverne^{xiv}

Psykologisk ilt^{xv}

Jan Tønnesvang ser på læring som socialt baseret, hvor det lærende menneske har brug for en passende form for støtte fra sine omgivelser, hvis dets læring skal blive optimal. Derfor har han forsket i, hvordan læreren kan give sine elever den bedst mulige støtte. Hans forskning omkring stilladsering og selvobjekter er inspireret af Vygotskijs forskning om zonen for nærmeste udvikling og social interaktion^{xvi}. For at opnå optimal læring har vi brug for en god base - vores integritet (selvet). For at kunne opbygge selvet har individet brug for spejlende selvobjekter, der skal vise individet, hvad man kan blive. Hvis vi kigger nærmere på blomsten(figur 4), kan man få et indblik i, hvad det er, individet har brug for:

1. Se mig, som den jeg er: At individet bliver set af sine omgivelser
2. Vis mig, hvad jeg kan blive: At individet har brug for forbilleder og idealer.
3. Lad mig være lige-som dig: At individet er sammen med nogle, der ligner sig selv.
4. Udfordr mig uden at knægte mig: At individet udvikler evner, talenter ud fra ressourcer^{xvii}.

Figur 4: Tønnesvangs blomst.



Figur 4

Læreren kommer her til at spille en vigtig rolle, da læreren kan blive en stor del af elevens omgivelser - ”psykologisk ilt”. Når læreren skal lære eleverne at læse, skal hun se og høre alle sine elever, og hun skal vise dem, at hun er et godt forbillede for dem i en læringsproces. Forbillede på den måde, at læreren støtter eleven frem til et svar på egen hånd. Derudover skal læreren hjælpe dem til at forstå, at de ikke er ene om at have problemer med at læse, at der er andre lige-som dem. Den sidste og nok den vigtigste af blomstens blade; Udfordr mig uden at knægte mig. Læreren skal være det stillads, der hjælper eleven til at kunne overkomme eventuelle forhindringer, og derfor skal læreren også ligge undervisningen indenfor elevens zone for nærmeste udvikling.

Det, der befinder sig i den nærmeste udviklingszone i dag, kan blive det virkelige udviklingsniveau i morgen (Vygotskij 1978, s. 87). Det, som barnet er i stand til med assistance nu, vil det senere være i stand til at gøre alene^{xviii}.

Læreren kommer på den måde til at være elevens ”psykologiske ilt”, så blomsten/eleven kan vokse og klare livets udfordringer. Stilladseringsbegrebet vil sige, at barnet i interaktionen med læreren gradvist overtager ansvaret for læringsprocessen, altså finder strategier, hvorved eleven selv kan håndtere en given problemstilling, såsom læsningen. Hvilket leder mig over til BLU og reciprokmetoden, som virkelig bruger læreren som et stillads – De kalder det modellering.

Kan ikke, gider ikke^{xix}

Læsning er en aktivitet, som kræver meget af eleverne, som Merete Brunholm også er inde på, så skal eleverne have en aktiv læseindstilling for at få en optimal læseforståelse. Eleverne i dag læser dog mere, end vi andre nogensinde har gjort, men det at læse faglig litteratur kræver en del af læseren, især når læseren har svært ved at forstå en tekst. Ifølge Bråten^{xx} er følgende komponenter aktuelle, når det gælder læsemotivation: forventning om mestring, indre motivation og mestringsmål.

Forventning om mestring har at gøre med elevens egen vurdering af sin egen læsekompetence, og her har flere af mine elever oplevet nederlag med hensyn til læsning i deres tidligere skoleforløb. En elev, som har slidt meget med læsningen, vil derfor forvente, at læsning også byder på problemer i fremtiden. Det er tydeligt at mærke på mine elever, hvilke der har haft gode oplevelser og hvilke der har slidt med læsningen. Der skal meget opmuntring og mange positive tilbagemeldinger for at ændre på deres opfattelse.

Indre motivation er, når eleverne læser, fordi de har lyst til det, og fordi læsningen virkelig interesserer dem. Indremotiverede læsere vil gerne læse udfordrende og komplekse tekster, men de er ikke meget for, at andre skal bestemme, hvad de skal læse. Så derfor kan man godt finde elever med en indre læsemotivation for fantasy, men hvis vi skal læse en anden genre i klassen, så er det ikke sikkert den indre motivation er til stede.

Mestringsmål er, når eleven er optaget af at forbedre sine færdigheder og udvide sine kompetencer, fordi mestringen er mål i sig selv.

Alle disse tre komponenter virker sammen. Det ville være dejligt, hvis alle elever havde en indre motivation for al læsning og ikke bare læsningen på facebook.

De fleste børn starter i skole med en høj læsemotivation, men desværre virker det til at det aftager op gennem skoleårene. Det er svært at hjælpe elever, hvis egen forventning om mestring er negativ, det kræver megen tid og en stor indsats fra læreren.

Desværre findes der ingen færdig opskrift eller facit på, hvordan dette kan og bør gøres. Lærere, elever, klasser og skoler er forskellige, så det, der kan give gode resultater i ét klasseværelse, vil ikke nødvendigvis have samme virkning i en anden klasse.^{xxi}

Begrebsorienteret læseundervisning (BLU)

Der er imidlertid inden for de senere år en del, der tyder på, at begrebsorienteret læseundervisning fremmer elevernes læsemotivation. Der er 9 kendetegn for begrebsorienteret læseundervisning (BLU), som jeg har skitseret nedenfor ud fra artiklen af Øistein Anmarkrud og Ivar Bråten.

1. Klare lærings- og kundskabsmål; eleverne (under vejledning) formulerer selv spørgsmål, som de ønsker at få svar på indenfor givet tema.
2. Praktiske erfaringer; Ting skal gøres, ikke bare læses om. Det må gerne foregå ude i naturen.
3. Elevautonomi; Tanken er, at hvis du får ansvar, så tager du ansvar: Dog skal eleverne have meningsfulde og interessante opgaver, aktiviteter og tekster at vælge mellem.
4. Interessante tekster; Forforståelse om det tema, som teksterne handler om, kombineret med læsbare tekster, førte til, at elever kategoriserede dem som interessante.
5. Strategiundervisning; Gennem verbalisering og modellering får eleverne kendskab til de kognitive processer er virksomme under læsning hos en god læser. Læreren fungerer som en model, næste fase er det elever og lærer i fællesskab og sidste fase eleverne selv. (reciprokmetoden, mere i næste afsnit)
6. Samarbejdslearning; Eleverne får gerne tildelt forskellige roller i læsegruppen, hvor én læser højt, en anden lytter efter ukendte og nye ord, som gruppen sammen skal finde betydningen af, en tredje opsummerer teksten med jævne mellemrum og en fjerde noterer det, som gruppen kommer frem til, så indholdet i dette gruppearbejde kan kommunikeres til andre grupper og klassen som helhed. Læreren rolle er at følge gruppen tæt i starten og senere lige så stille trække sig.
7. Ros og belønning; Specifikke positive tilbagemeldinger kan påvirke elevernes attributionsmønster (flot, denne tekst forstod du godt, fordi...)
8. Evaluering; En dag til dag evaluering, hvor lærerne foreksempel hører på eleverne. Den information, lærerne får gennem denne kontinuerlige formative evaluering, skriftliggøres og bruges i elevsamtaler, hvor forholdet mellem indsats og mestring er et vigtigt tema.
9. Lærerinvolvering; Lærere, som involverer sig i elevernes liv og læring er en del af god læseforståelsesundervisning. Brug elevernes liv i planlægningen på temaer på klassen, så det bliver relevant og interessant.

Hvis teksten desuden opfattes som ikke særlig meningsfuld og vigtig for en elev, er resultatet ofte en uengageret læser. Derfor er det bekymrende, at skoleelever i flere interviewstudier fortæller, at skolens tekster er uinteressante og ikke særlig meningsfulde for dem (Guthrie & Coddington, under udgivelse)^{xxii}

Jeg har ikke arbejdet med BLU i sin helhed, men brugt dele af BLU i min klasseundervisning. Jeg har valgt romanen, da jeg mener, den er brugbar til FSA og sværhedsgraden passer til mine elever. Eleverne har fået nogle praktiske opgaver til romanen, blandt andet har de tegnet nogle af de tanker, som en af hovedpersonerne tænker for at få hænderne lidt med i arbejdet. Ellers har eleverne arbejdet med reciprokmetoden, som ligger under strategiundervisning og samarbejdslearning. Positiv anerkendelse har været en stor del af undervisningen. Jeg har valgt disse punkter ud, da jeg anser dem for relevante for mine elever.

Videnskabelig bevist

At være i besiddelse af en funktionel læsefærdighed vil sige, at man forstår, kan anvende og reflektere over skrevne tekster, så man kan nå sine mål, udvikle sin viden og sit potentiale og kan deltage aktivt i samfundslivet. (OECD/PISA, 1998)^{xxiii}

Altså at have en god læseforståelse betragtes som noget af det vigtigste for at kunne deltage aktivt i vores samfund. Det er altså ikke nok at kunne læse en tekst, man skal også kunne forstå og bruge teksten. Det er i virkeligheden meget logisk, når man befinder sig ude på arbejdsmarkedet. Ud fra en undersøgelse i National Reading Panel 2000 er der 7 strategier for læsning, der har en videnskabelig bevist virkning.

1. Overvågning af egen forståelse
2. Cooperative learning (samarbejde med eleverne)
3. Grafiske
4. og semantiske organiserende modeller, herunder fortællekort
5. At besvare spørgsmål til teksten
6. At stille spørgsmål til teksten
7. Opsummering af tekstens hovedindhold

Reciprokmetoden har de sidste tre strategier med i sin undervisning, og overordnet er det at overvåge egen forståelse. Derudover er det et gensidigt samarbejde mellem lærer og elev ligesom cooperative learning.

Reciprokmetoden – hjælp til selvhjælp

Reciprok betyder gensidig, altså undervisningen skal være gensidig mellem lærer og elev. Eleverne skal gribe deres læsning metakognitivt an. Et meget udbredt metakognitivt program er Reciprocal Teaching^{xxiv}, der er udviklet af Palinscar og Brown^{xxv}. I dette program skal eleverne anvende følgende strategier i deres læsarbejde.

- Forudsige, hvad teksten omhandler.
- Stille spørgsmål til teksten.
- Løse forståelsesproblemer i svære og uklare dele af teksten.
- Opsummere tekstens hovedindpunkter.

Eleverne lærer at bruge disse strategier i små grupper, hvor læreren fungerer som vejleder og støtte. Flere af elementerne kan man se i National Reading Panel undersøgelse videnskabelig hjælpe eleverne til en bedre læseforståelse. Derudover ligger denne metode i tråd med Vygotskij og Tønnesvang, da læreren skal være en god rollemodel for eleverne og være det stillads, som eleven har brug for indtil de kan selv.

Et dansk undervisningsmateriale som tager udgangspunkt i Reciprocal teaching, er *Læs og skriv i genrer*^{xxvi}, hvor de ligger fokus på genrekendskab, lærerens rolle og nogle særlige strategier for læring.

For det første er det en forudsætning for forståelse, at eleven ved, hvilken genre man arbejder med. Så når man arbejder med den skønlitterære genre, som romanen *En to tre nu* er, så ved eleverne noget om, hvad det vil sige at læse en roman og skønlitterær genre. Det er de to genrer, vi berører i vores arbejde med *En to tre nu*. Det at læseren har et godt genrekendskab gør, at teksten bliver overskuelig.

Genrekendskab

- Gør, at læseren ved, hvad der står i en tekst
- Giver hurtig adgang til en teksts struktur
- Giver hurtig lokalisering af specifik information
- Giver hurtig identificering af hovedideen i teksten
- Gør, at læseren ved, hvad der ikke kan stå i den konkrete tekst
- Gør, at læseren kan læse mellem linjerne^{xxvii}

Den svage læser har svært ved at definere en genre og bruge sin viden om en bestemt genre, det skal læreren hjælpe dem med. Med en intens undervisning indenfor genrer kan det hjælpe eleven til en bedre forståelse. Læreren spiller en meget stor og vigtig rolle i reciprokmetoden. For at kunne undervise inden for zonen for nærmeste udvikling er det en forudsætning som nævnt under sidste afsnit, at man viser (modellerer), hvordan eleven kan arbejde med en opgave. Læreren skal vise og forklare de forskellige strategier til eleverne, og hjælpe dem så meget som muligt i starten.

6 trin mod god modellering^{xxviii}

1. Vis *hvordan* du udfører strategien i en tekst.
2. Forklar *hvad* en strategi består af.
3. Forklar *hvorfor* en strategi er vigtig.
4. Vis *hvornår* en strategi skal bruges i en læsesituation.
5. Guid eleverne gennem flere eksempeltekster, som gradvist bliver mere komplekse.
6. Eleverne bruger strategien selvstændigt, når de læser og arbejder med projekter.

Hvis modelleringen er succesfuldt, så skulle eleverne langsomt tage overtaget af modelleringen. Målet er jo, at strategierne bliver elevernes redskab fremover.

Læreren bruger/ Eleverne observerer → Læreren viser/ eleverne hjælper → Eleverne viser/ læreren hjælper → Eleverne bruger/ læreren observerer

De fem læringsstrategier ifølge *Læs og skriv i genrer* er

1. At forudsige
2. At opklare
3. At finde konklusioner
4. At stille spørgsmål
5. At lave et resumé

Eleverne skal præsenteres for strategierne, men det er en længere proces at få det gjort til et hverdagsredskab. Det kræver, at man hele tiden bruger strategier, for at strategierne til sidst bliver elevernes egne redskaber. Under strategien at opklare, skal læseren selv ind for at opklare begreber og sætninger, som er svære at forstå. Igen er det læreren, som viser hvordan man kan gøre dette, præsenterer og viser de 4 læseforståelsesstrategier fra Bråten (afsnit om læseforståelse)

I min case startede vi med at forudsige ved at snakke om bogens titel, og sammen læse resuméet på bagsiden af bogen, det giver eleverne et indblik i, hvad bogen muligvis handler om. Vi skulle undervejs opklare nogle ord om basketball, samt metaforer i teksten for at forstå teksten optimalt. Efter hvert kapital har vi arbejdet med at konkludere på kapitlet og stillet spørgsmål til det videre forløb. Eleverne har lavet et resumé af hvert kapital.

Konklusion

Egentlig er det over 20 år siden, at disse metoder kom frem, men det virker langt hen af vejen stadigvæk. I min problemformulering ønskede jeg at finde ud af, hvor jeg kan hjælpe mine elever bedst muligt med at få en god læseforståelse samt en god læseoplevelse. Ud fra min miniundersøgelse er det meget forskelligt fra elev til elev, om motivationen og interessen er blevet vakt i løbet af den lange læsning, da meget er baseret på, om historien fanger den enkelte elev. Flere af mine elever har oplevet at skulle løbe stærkt for at komme på det samme faglige niveau, som de andre elever (henført til forventning om mestring under afsnittet *Kan ikke, gider ikke*), og derfor ikke følt de har mestret det. Jeg kan mærke på mine elever, at de synes strategiundervisningen er et godt redskab for dem, men som de ikke mestrer helt endnu. Vi arbejdede med romanen og har holdt løbende ophold i læsningen for at snakke om teksten – Hvad tror eleverne, der vil ske nu? Den del har de været gode til, og de har været gode til at stille spørgsmål til det videre forløb. De har også været gode til samarbejdslearning til at skiftes til at tage lærerrollen. I starten var det meget mig, som styrede undervisningen, til de fik nok sikkerhed til selv at turde. Det har dog været svært for en af mine elever at lave et resumé, da hun simpelthen ikke kan huske historien til trods for, at vi har læst bogen i små bidder. Dette lykkedes for hendes vedkommende ikke på grund af en meget dårlig hukommelse^{xxix}, som gør det svært at arbejde med lige præcis den længere skønlitterære genre. For de andre elever har det vist sig at være en god måde at arbejde med en tekst på. Jeg har i slutningen af min miniundersøgelse ikke lavet endnu

en IL-prøve, da 5 uger ikke har været nok til at eleverne har overført deres strategier. Dog har jeg taget udgangspunkt i romanen og lavet en evaluering, hvor de viser sig, at de har en god forforståelse for dette emne. Dertil har de lært nogle nye læsestrategier, som vi skal arbejde videre med, så de forhåbentligt bliver overført til deres videre læsning. Det er nogle strategier, jeg vil arbejde videre og glæder mig til at se det *endelige* resultat senere i år.

ⁱ En del af værdigrundlaget på www.lystruphave.dk

ⁱⁱ Jeg har også haft cooperative learning inde i billedet, da der også er meget man kan bruge i sin undervisning i læseforståelse, men valgte det dog fra igen for at få mere plads til fordybelse.

ⁱⁱⁱ Schultz, Mia Finnemann m.fl.: "Læs og skriv i genrer – guide til undervisning i funktionel læseforståelse". Gyldendal 2008

^{iv} Elbro, Carsten: "Læsning og læseundervisning". Gyldendal uddannelse 2001, side 19

^v Elbro, Carsten: "Læsning og læseundervisning". Gyldendal uddannelse 2001, side 35

^{vi} Brunholm, Merete: "Læseforståelse – hvorfor og hvordan?". Alinea 2002. Side 25

^{vii} Frost, Jørgen: "Principper for god læseundervisning". Dansk psykologisk forlag 2003. Side 197

^{viii} Blåten, Ivar: "Læseforståelse, læsning i videnssamfundet – teori og praksis". Klim 2008 side 47

^{ix} Blåten, Ivar: "Læseforståelse, læsning i videnssamfundet – teori og praksis". Klim 2008

^x Brunholm, Merete: "Læseforståelse – hvorfor og hvordan?". Alinea 2002. Side 29

^{xi} Blåten, Ivar: "Læseforståelse, læsning i videnssamfundet – teori og praksis". Klim 2008 side 69

^{xii} Petersen, Dorthe Klint: "Hvad har betydning for elevers læseforståelse?", Landsforeningen af Læsepædagoger, 2008. Side 49

^{xiii} Nielsen, J. C., Gamby, G., Poulsen, A. og Søgaard, A.: Individuel Læseundersøgelse, Dansk Psykologisk Forlag, 1991.

^{xiv} Nielsen, J. C., Møller, L. og Gamby, G.: *Tekstlæseprøverne TL1-5*, Dansk Psykologisk Forlag, 1998

^{xv} Begrebet hentet fra Tønnesvang, Jan: *Selvdannelse og "psykologisk ilt" i undervisningen*.

^{xvi} Tønnes Hansen, Jan: *Stilladsering- en pædagogisk metafor*. Side 11

^{xvii} Tønnesvang, Jan: *Selvdannelse og "psykologisk ilt" i undervisningen*. Side 36

^{xviii} Dysthe, Olga: *Dialog, samspil og læring*. Side 83

^{xix} Med udgangspunkt i Madsbjerg, Sigrid m.fl.: *Læselyst og læring*. Dansk psykologisk forlag 2010 side 30 - 40

^{xx} Blåten, Ivar: "Læseforståelse, læsning i videnssamfundet – teori og praksis". Klim 2008 side 75

^{xxi} Madsbjerg, Sigrid m.fl.: *Læselyst og læring*. Dansk psykologisk forlag 2010 Side 31

^{xxii} Madsbjerg, Sigrid m.fl.: *Læselyst og læring*. Dansk psykologisk forlag 2010 Side 30

^{xxiii} Arnbak, Elisabeth: *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal 2009. Side 25

^{xxiv} Palinscar og Brown 1986 Tønnesvang, Jan: *Selvdannelse og "psykologisk ilt" i undervisningen*. Side 36

^{xxv} Arnbak, Elisabeth: *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal 2009. Side 39

^{xxvi} Schultz, Mia Finnemann m.fl.: "Læs og skriv i genrer – guide til undervisning i funktionel læseforståelse". Gyldendal 2008

^{xxvii} Schultz, Mia Finnemann m.fl.: "Læs og skriv i genrer – guide til undervisning i funktionel læseforståelse". Gyldendal 2008. side 14

^{xxviii} Schultz, Mia Finnemann m.fl.: "Læs og skriv i genrer – guide til undervisning i funktionel læseforståelse". Gyldendal 2008. Side 19

^{xxix} I dette tilfælde er det en dårlig arbejdshukommelse, men da denne opgave ikke handler om hukommelse, vil jeg ikke gå videre ind i det. Dog kan strategierne også hjælpe hende, især ved kortere tekster.

Litteraturliste

Arnbak, Elisabeth: *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal 2009

Blåten, Ivar: *Læseforståelse, læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Klim 2008

Brunholm, Merete: *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?*. Alinea 2002

Dysthe, Olga: *Dialog, samspil og læring*. Klim 2003

Elbro, Carsten: *læsning og læseundervisning*. Gyldendal uddannelse 2001

Frost, Jørgen: *Principper for god læseundervisning*. Dansk psykologisk forlag 2003

Madsbjerg, Sigrud m.fl.: *Læselyst og læring*. Dansk psykologisk forlag 2010

Nielsen, J. C., Gamby, G., Poulsen, A. og Søgaard, A.: *Individuel Læseundersøgelse*, Dansk Psykologisk Forlag, 1991.

Nielsen, J. C., Møller, L. og Gamby, G.: *Tekstlæseprøverne TL1-5*, Dansk Psykologisk Forlag, 1998

Petersen, Dorthe Klint: *Hvad har betydning for eleveres læseforståelse?*, Landsforeningen af Læsepædagoger, 2008

Schultz, Mia Finnemann m.fl.: *Læs og skriv i genrer – guide til undervisning i funktionel læseforståelse*. Gyldendal 2008

Tønnes Hansen, Jan: *Stilladsering- en pædagogisk metafor*. Klim 1999