

Metakognitionens betydning for læseforståelse

Indholdsfortegnelse

Indledning	s. 2
Problemformulering	s. 2
Metode	s. 3
Hvad er læsning	s. 3
Metakognitionens betydning for læsning	s. 6
Kan alle udvikle en metakognitiv bevidsthed	s. 8
Tilegnelsen af en metakognitiv bevidsthed	s. 8
Læseforståelsens komponenter	s. 9
Identifikation af tekstens ord	s. 10
Tekstens nøgleord	s. 11
Viden om teksttyper	s. 12
At kunne drage inferenser	s. 13
Aktivering af indre forestillingsbilleder	s. 14
En velfungerende arbejdshukommelse	s. 15
Opsamling	s. 15
Motivation for læsarbejdet	s. 16
Delkonklusion	s. 17
Undersøgellesdesign og metodiske overvejelser	s. 18
1. Tekstlæseprøve 6 og 7 i 5. klasse	s. 18
2. Interview og observation	s. 18
Analysemetode	s. 20
Analyse af empiri	s. 20
Analyse af tekstlæseprøvens resultater	s. 20
Analyse af fagteksten <i>Egypten – en lang smal oase</i>	s. 21
Analyse af observationer af elevernes læsning	s. 22
Interview 1 – Line	s. 22
Sammenfatning	s. 25
Interview 2 – Lukas	s. 26
Sammenfatning	s. 28
Delkonklusion	s. 28
Didaktiske refleksioner	s. 29
Konklusion	s. 30
Handleperspektiv	s. 32
Perspektivering	s. 33
Litteraturliste	s. 33
Bilag 1 – Jeppe Bundsgaards læseformel	
Bilag 2 – Spørgsmål til interview og observation	
Bilag 3 – Tekstlæseprøveresultater	
Bilag 4 – Fagteksten <i>Egypten en lang smal oase</i>	

Bilag 5 – Link til film

Indledning

”Jeg kan aldrig huske, det jeg har læst!” Sådan lød udmeldingen fra den ene af to elever, jeg interviewede omkring deres forståelse af læsning. Med den udtalelse rammer vi ned i kernen af dette projekts omdrejningspunkt.

Undersøgelser peger på, at danske børn siden de første læseundersøgelser i 1991 er blevet gode afkodere, men det viser sig, at mange børn på mellemtrinnet har problemer med læseforståelsen. Med afkodningsfærdighederne følger ikke automatisk en forståelse af tekstens indhold, og det er et problem, der bliver synligt, når læsning for at lære bliver en vigtig kompetence for at hente viden i skolens fag.¹

Fra mellemtrinnet bliver teksterne gradvist mere abstrakte, og det forventes, at eleverne kan hente information og viden ud af fagenes tekster mere eller mindre på egen hånd.² Det er dog langt fra min oplevelse, at elever på mellemtrinnet har læsefærdigheder til det.

I oversigt over læseforskning hævdes det da også, at elever på mellemtrinnet og i udskoling har utilstrækkelige læsekompetencer og mangler læseerfaring og motivation.³ Men hvad er årsagen til de utilstrækkelige læsekompetencer?

I min 3. årspraktik gennemførte jeg en selvevaluering hos eleverne i en 2. klasse. Her bad jeg dem vurdere på en skala fra 1-5, hvor gode de selv var til at læse. Det holdt jeg op mod resultatet af en læsetest, der var gennemført kort tid forinden i klassen. Resultatet var for mig noget overraskende. Det viste sig, at de elever der vurderede sig selv som svage læsere scorede højt i læsetesten, og de elever der vurderede sig selv som stærke læsere scorede meget lavt i læsetesten. Det fik mig til at overveje om nogle af de udfordringer, der kan være for læsere, er, *at de ikke ved, at de ikke forstår* indholdet i teksten?

Læseforståelse og elevernes egen forståelse af deres læsning er omdrejningspunktet for projektet. Jeg vil forsøge at dykke ned i, hvad læseforståelse er, og hvilke komponenter der skal være tilstede for, at man kan tale om, at eleven har en god læseforståelse. Jeg er interesseret i, hvordan elever på mellemtrinnet selv oplever deres læsning og om forskellen på den gode og den svage læser er en metakognitiv indstilling til læsarbejdet.

Det leder mig frem til en problemformulering, der lyder som følgende:

Hvad er læseforståelse, hvilken rolle spiller metakognition i læseforståelse og hvordan kan vi som lærere undersøge elevernes forståelse af læsning med henblik på at forstå og fremme denne?

¹ Bråten, 2008 s. 7-11

² Richter, 2011

³ Stovgaard, 2012

Metodeafsnit

Udgangspunktet for projektet er at undersøge eleverne på mellemtrinnets læseforståelse og undersøge, om de på baggrund af deres læseforståelse er i stand til at læse sig til viden på egen hånd i skolens forskellige fag.

Det vil jeg undersøge ved at definere, hvad læsning er og ved at skille den komplekse læseforståelse ad og undersøge de enkelte komponenter hver for sig i et teoretisk perspektiv. Til at forstå læseforståelse tager jeg udgangspunkt i Elisabeth Arnbaks⁴ definition af hvilke syv komponenter, der skal være til stede for at opnå god læseforståelse.

Da jeg undersøger metakognitionens betydning for læseforståelsen, redegøres der i et selvstændigt afsnit fyldigt for begrebet metakognition, og denne trækker tråde ned gennem opgavens øvrige afsnit.

Til redegørelsen for læseforståelsens komponenter tilhører derfor også både et perspektiv på hvilken rolle læserens metakognition har og didaktiske refleksioner over, hvordan denne komponent kan fremmes med øje på at fremme læseforståelsen.

Læseforståelse bliver i projektet forstået som det ”at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst”⁵

I denne definition ligger imidlertid visse begrænsninger i forhold til tidens brede læsebegreb, da definitionen nok omhandler skreven tekst, hvor der også indgår grafiske fremstillinger, men ikke en decideret multimodal læsning hvor lyd, animationer og film er centrale komponenter.

I dette projekt sættes fokus på læsning og forståelse af den skrevne tekst på papir eller skærm med få repræsentationsformer.

Til at belyse hvad læseforståelse er, benytter jeg mig af andres forskning og undersøgelser. I et selvstændigt empiriafsnit undersøger jeg på baggrund af denne teori om læseforståelse to læsere på mellemtrinnets egen forståelse af læsning, og giver med min egen undersøgelse samtidig et bud på, hvordan vi kan undersøge elevernes læseforståelse med henblik på at fremme den.

Hvad er læsning

At læse er at genskabe en verden med ord og tegn. Skriften er et særegent tegnsystem, som ved hjælp af alfabetet kan forflytte mening fra menneske til menneske og fra en kontekst til en anden.

Forståelsen af en tekst betyder, at læseren har genskabt en indre forestilling eller repræsentation af tekstens betydningsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndsviden om tekstens begrebsverden, nogenlunde sådan lyder Carsten Elbros forståelse af læsning.⁶

⁴ Lektor på Danmarks pædagogiske universitet

⁵ Bråten

⁶ Elbro, 2011 s. 19

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Den forståelse af læsning er, at den samlede læsefærdighed er et produkt af komponenterne afkodning og sprogforståelse. Om disse skriver Elbro: ”Afkodning fører til en identifikation af de skrevne ord, mens sprogforståelsen bidrager med kendskab til ordenes betydning i tekstsammenhængen og til den del af verden teksten handler om.”⁷ Den definition af læsning er sat på formel og ser således ud:

$$\text{Læsning} = \text{Afkodning} \times \text{Sprogforståelse}^8$$

Det betyder, at begge komponenter skal være tilstede for, at der er tale om en reel læsefærdighed. Hvis enten afkodningen eller sprogforståelsen ikke fungerer, svarende til at der ganges med nul, så kan der ikke tales om læsning.

Ifølge Elbro kan man læse, hvis man både kan afkode og forstå tekstens sprog.⁹

Jeppe Bundsgaard problematiserer denne formel i en artikel i *Læsepædagogen* i november 2010:

*”Selv om vi har børn der afkoder perfekt og forstår alle de indgående ord, så vil de ikke nødvendigvis kunne læse alle tekster med disse bogstaver og ord”*¹⁰

Jeppe Bundsgaard anser formlen for at være for simpel og foreslår i stedet at lave en formel, der indeholder alle de variabler, der har betydning for, om man kan læse.

Den formel ser således ud:

$$\text{Læseforståelse} = (\text{Forlæsning} + \text{Aflæsning} + \text{Medlæsning}) \times \text{Ordforståelse} \\ \times \text{Tekstforståelse} \times \text{Scenarieforståelse} \times \text{Kontekst} \times \text{Læseform} \times \text{Eget projekt}^{11}$$

Problemet ved den gamle læseformel er, at den på trods af gangetegnet er blevet brugt ud fra den forestilling, at man kan sige noget vigtigt om læsning ved at sige noget om de to variabler hver for sig. Men læsning er afhængig af mange variabler, der skal være tilstede og bringes sammen i spil for, at man kan tale om læsning.¹² Her giver den nye formel et langt mere nuanceret billede af læseprocessen.

I parentes placerer Bundsgaard de tre læsetyper for-, af- og medlæsning bundet sammen af et plustegn. Det angiver, at man indimellem kan klare sig med den ene af de tre læseformer. Resten af komponenterne i læseformlen er forbundet med de tre første med et gangetegn og angiver, at de hver især er afgørende for læseresultatet.

Bundsgaards læseformel favner mange af de komponenter, der angives for at være vigtige komponenter i læseforståelsen, som også illustreres nedenfor i afsnittene om hvilke komponenter der skal være tilstede ved god læseforståelse. Af hensyn til projektets omfang vil jeg kun kort

⁷ Elbro s. 30

⁸ Elbro 2011 s. 29

⁹ Elbro 2011 s. 31

¹⁰ Bundsgaard 2010 s. 4

¹¹ Bundsgaard 2010 s. 4-9

¹² Bundsgaard 2010 s.9

trække de vigtigste pointer frem fra de variabler, der har størst betydning for projektet. For en mere uddybende redegørelse henviser jeg til bilag 1.

Forlæsning + Aflæsning + Medlæsning

Forlæsning omhandler den del af læsningen, hvor vi gør os klart, hvad det er for en tekst vi skal til at læse. Når vi læser har vi en større eller mindre forforståelse fx om genre, kommunikationssituation, tema osv. allerede inden vi går i gang.

Aflæsning kan ifølge Bundsgaard bestå af to ting. Det som Elbro kalder afkodning, hvor læseren identificerer hver bogstavs sproglyd og trækker det sammen til et ord, men trænedede læseren kan genkende ordet uden at lydere sig til det.

Medlæsning er læsning af de ikke skriftlige tegn; billeder, layout mv.

Tekstforståelse og læseform handler om, at kunne identificere teksten som medlem af en given genre på baggrund af ord og syntaks og at kunne tilpasse sin læsemåde herefter. Effektiv læsning forudsætter, at læseren kan tilpasse sin læsemåde til tekstens udformning. Er det en faktatung tekst, skal teksten læses relativt langsomt, hvorimod et opslag på Facebook kan læses hurtigt og langt mere uforpligtende. Derfor skal læseren være bevidst om, hvilken genre teksten hører til og vælge læseform derefter.¹³ Denne aktivitet forudsætter at læseren har forlæst, aflæst og medlæst teksten og kender til forskellige strategier at læse i.

Eget projekt

Til det at læse hører også at have et projekt med sin læsning. Hvis vi læser en tekst, vi ikke kan forlige med vores projekt, så giver teksten ikke mening for os. Vi forstår så at sige ingenting, hvis vi ikke kan bruge det til noget.¹⁴ Dertil kommer, at der hænger en følelsesmæssig dimension sammen med det at have et projekt med sin læsning. Des mere vi har lyst eller behov for at læse en tekst, des bedre læser vi den og omvendt; gentagne nederlagserfaringer med læsning kan også føre til at vi mere eller mindre bevidst læser dårligt. Dette uddybes senere i afsnittet om motivation.

Forskning har vist, at svage læsere ikke er bevidste om at genrebestemme teksten og vælge læseform derefter. De er ikke bevidste om, at forskellige tekster kan og skal læses på forskellige måder eller, at det at forlæse teksten kan give dem nogle vigtige præj om, hvordan de skal gribe teksten an.¹⁵ Studier af læsere der havde problemer med læseforståelsen viser, at de oftest ikke opsatte et formål (havde et projekt) med læsningen, og var mindre i stand til at styre og regulere deres udbytte af læsningen.

¹³ Arnbak, 2003 s. 29

¹⁴ Bundsgaard, s. 8

¹⁵ Fredheim, 2006 s. 14

Metakognitions betydning for læsning

Metakognition har sin basis i det konstruktivistiske læringssyn,¹⁶ og betyder groft sagt viden og kontrol af egen tænkning.¹⁷ Denne viden om tænkning af en anden orden fik givet navnet af den Amerikanske udviklingspsykolog John Flavell, der definerede metakognition som:

*“Metacognition includes knowledge about the nature of people as cognizers, about the nature of different cognitive tasks, and about possible strategies that can be applied to the solution of different tasks. It also includes executive skills for monitoring and regulating one’s cognitive activities”*¹⁸

Metakognition omhandler altså viden om og forståelse af egne kognitive processer og om, hvordan man kan monitorere, regulere og anvende strategier alt efter hvilken opgave, man sidder overfor.

Tanken om metakognition betyder, at vi kan udøve en vis viljestyret kontrol over vores egne tanker og dermed vores egne læreprocesser gennem strategier for indsamling, bearbejdning og organisering af ny viden. Og det skaber grundlaget for, at man kan lære at lære.¹⁹

Metakognition i forhold til læsning handler om det tænkearbejde der foregår før, under og efter en tekst og om, at eleverne er sig bevidste om, hvornår og hvad de har forstået, hvad de har behov for at forstå bedre, samt at de kender strategier til at kontrollere og øge forståelsen.²⁰ På den måde fungerer den metakognitive bevidsthed som en slags kontrol af læseforståelsen og som et sæt af forskellige strategier, læseren kan vælge at bruge, hvis der er noget læseren ikke forstår.²¹ Strategierne i forbindelse med læsning defineres som *”mentale aktiviteter, læseren vælger at benytte for at tilegne sig, organisere eller uddybe information fra en tekst og for at overvåge og styre sin egen tekstforståelse.”*²²

Ifølge Astrid Roe²³ udgør læseres brug af læsestrategier og metakognitive evner centrale dele af læsekompetencen, og hun beskriver fire niveauer af metakognition hos læseren:

- Tavsere læsere – læsere, der mangler bevidsthed om deres egen tænkning, mens de læser.
- Bevidste læsere – læsere, der ved, hvornår forståelsen svigter, men mangler strategier, som kan hjælpe dem med at forstå.

¹⁶ Fredheim, 2006 s. 8

¹⁷ Baker, 2009

¹⁸ Beck, 2008 s. 18

¹⁹ Imsen, 2010. s. 195

²⁰ Bråten, 2008 s. 38

²¹ Roe, 2010. s. 62

²² Bråten, 2006 s. 69

²³ Forsker ved læsedelen i PISA. Ansat ved Institut for Læreruddanning og skoleutvikling ved Universitet i Oslo

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

- Strategiske læsere – læsere, som ved, hvornår forståelsen svigter og som er i stand til at bruge strategier til at forstå.
- Reflekterende læsere – læsere, der reflekterer over deres læsning og bevidst bruger strategier, ikke kun når forståelsen svigter, men også for at få en bedre forståelse.²⁴

Metakognitiv strategibrug indebærer, at man ved hvilke forskellige læsestrategier, der findes, hvilke der fungerer bedst og hvordan og hvornår de skal bruges i forskellige læsesituationer²⁵. Derfor er det særligt vigtigt, at læseren kan anvende viden og strategier inden for tre forskellige områder; deklarativ viden, procedural viden og conditionel viden.²⁶

Deklarativ viden

Den deklarativ viden er strategiernes *hvad*. Læseren skal kende til hvilke strategier og færdigheder, der findes. Hvis man fx støder på ukendte ord i teksten, må man kende til teknikker til at identificere ordet og dets betydning.

Procedural viden

Procedural viden er den viden, læseren har om *hvordan* de forskellige strategier anvendes mest hensigtsmæssigt til at forstå og huske indholdet i en tekst. Fx ved at identificere et ord ved at lede efter morfemer, stavelsesinddele eller at slå det op i en ordbog.

Conditionel viden

Er den viden, læseren har om *hvorfor* og *hvornår* man skal anvende disse strategier. Fx skal læseren vide at alt for mange ukendte ord og udtryk gør det svært at forstå en tekst, og at der derfor betaler sig at bruge tid på lære ordet og dets betydning at kende.

Disse tre niveauer er vigtige for, at læseren kan udvikle sig som en selvstændig og strategisk læser. Særlig vigtigt er det at læseren er i besiddelse af procedural og conditionel viden.²⁷

At være i stand til at overvåge og reflektere over sin egen læseforståelse, det vil sige at være metakognitiv, er nødvendigt for, at kunne vide hvilke læsestrategier, der skal bruges til at understøtte forståelsen, og hvordan og hvornår de anvendes mest hensigtsmæssigt.

Fordi læsestrategier og metakognitive evner er centrale komponenter i læseforståelsen, bør de også være genstand for vurdering. En sådan vurdering vil give læreren information om, hvordan eleverne tænker, når de læser og hvorfor og hvordan de bruger strategier og derved om årsagen til, at de har problemer med læseforståelsen. Med en sådan viden kan læreren støtte eleven netop der, hvor han har sine udfordringer. En sådan vurderings centrale udfordring er at få adgang til

²⁴ Roe, 2010 s. 216

²⁵ Roe, 2010 s. 62f

²⁶ Arnbak, 2003 s. 30f

²⁷ Arnbak, 2003 s. 31

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

det, der sker inde i hovedet på eleven, mens han læser.²⁸ I projektets undersøgelse af elevernes forståelse af læsning, giver jeg mit bud på, hvordan vi som lærere kan få adgang til elevernes tænkning i forbindelse med læsning gennem elevernes højtænkning, samtale og observation.

Kan alle udvikle en metakognitiv bevidsthed

Spørgsmålet er, om alle elever har denne evne til at udvikle en metakognitiv bevidsthed i forhold til deres egne lære- og læseprocesser og i så fald hvornår?

Her kan vi vende os mod Jean Piagets (1896-1980) teori om den intellektuelle udvikling, der omhandler, hvordan barnets tænkning ændrer karakter fra fødsel til voksenalder. Piaget opstiller fire stadier i den intellektuelle udvikling, der kommer efter hinanden i samme rækkefølge for alle børn, og hvor det ene stadie forbereder det næste, hvorfor ingen af stadierne kan springes over. Ifølge Piaget vil hvert stadie svare til en hvis aldersgruppe.²⁹

Det mest udviklede stadie hos Piaget er det formelt-operationelle stadie (fra ca. 11 år), hvor barnet kan tænke abstrakt og forestille sig det mulige. Operationer er for Piaget handlinger, der ikke kun udføres med hænderne, men også i tanken og det skaber grundlag for at udtænke strategier for problemløsning.³⁰

Anlægger man en synsvinkel på metakognition, som har rod i Piagets tanker om den intellektuelle udvikling, er det først i det formelt-operationelle stadie at en metakognitiv bevidsthed kan begynde at tage form.³¹

Der må dog regnes med en del variationer fra barn til barn, og at ikke alle børn når til det sidste og mest udviklede stadie.³²

Men forsøg viser, at med planlagt og systematisk undervisning i læsestrategier er det muligt at hjælpe de fleste læsere til at udvikle en metakognitiv bevidsthed i forhold til deres læsearbejde.

Det ideelle er at starte samtidig med, at eleverne lærer at læse, da tidligt arbejde med læseforståelsesstrategier skaber et godt fundament for at eleverne bliver gode læsere.

Undervisning i strategier forøger ikke kun elevernes evne til at forstå tekster, men også evnen til ordafkodning og at udvikle flydende læsning.³³

Tilegnelsen af en metakognitiv bevidsthed

Metakognition er ikke kun relevant at se på i et individuelt psykologisk perspektiv, det ville bevirke, at vi ser mennesket som uafhængigt af omverdenen og den kultur og det miljø, det er en del af. Det tager det socialkonstruktivistiske syn på læring højde for. Under det socialkonstruktivistiske perspektiv er det relevant i dette henseende at rette opmærksomheden mod Lev Vygotskys (1896-1934) sociokulturelle teori.

²⁸ Roe, 2010 s. 218

²⁹ Imsen, 2010. 204 ff

³⁰ Imsen, 2010. 209 og Beck, 2008. s. 18f

³¹ Beck, 2008 s. 19

³² Imsen, 2010 s. 205

³³ Brudholm, 2011 s. 80

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

En central pointe hos Vygotsky er, at læring finder sted gennem interaktion med voksne og andre børn, der samarbejder og viser dem hvordan en opgave kan udføres.³⁴

Udviklingen bevæger sig fra det sociale til det individuelle og betyder, at barnet kan udføre en handling sammen med mere kompetente andre, før det kan udføre den selv. Disse andre bliver medierende hjælpere til at kunne mestre handlinger selv. Dette er en central formulering i Vygotskys tanker om læring sammen med zonen for nærmeste udvikling.

Læring sker i grænselandet mellem aktuel kunnen, og det eleven kan med hjælp fra en anden. Det betyder, at det, man lærer, ligger i umiddelbar forlængelse af det, man allerede har lært, og barnet kan gøre det nye sammen med mere kompetente andre, som han ellers ikke ville kunne på egen hånd endnu.

Første beherskelsesforsøg foregår altså i samspil med andre som en social handling, og gradvist gøres handlingen til elevens egen, som bliver i stand til at mestre handlingen på egen hånd.³⁵

At tænke læring som en social interaktion i zonen for nærmeste udvikling skaber også grobund for tilegnelsen af metakognitive strategier. Til at starte med sørger andre for planlægningen, overvågningen og evalueringen af opgaven og gradvist overføres disse til barnet, som bliver i stand til at gøre dette på egen hånd.³⁶

Først eksisterer en metakognitiv viden altså uden for barnet, og dernæst overtager barnet denne tænkning, og den kan blive til et handlederskab for barnet.³⁷

Vygotskys tanker om læring som en social proces har inspireret til mange undervisningsprogrammer, der har til hensigt at udvikle elevernes bevidsthed om egne tankeprocesser og regulering af disse.³⁸ Kernen i disse metakognitive undervisningsforslag er nogle forskellige forståelsesstrategier, eleverne skal lære at anvende i deres læsarbejde, hvor læreren vil demonstrere, hvordan den enkelte strategi anvendes og derefter gradvist lade eleverne overtage denne tænkning.³⁹

Læseforståelsens komponenter

Læseforståelse kan defineres som *"det at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst"*.⁴⁰ Det er en kompleks proces, hvor der, ifølge Elisabeth Arnbak, skal være syv komponenter tilstede.

Arnbak har også metakognition som komponent i hendes forståelse af, hvilke komponenter der skal være tilstede for at opnå god læseforståelse. Det ses i kraft af læserens evne til at styre og

³⁴ Arnbak, 2003. s. 39

³⁵ Imsen, 2010 s. 224ff

³⁶ Bråten 2006. s. 93

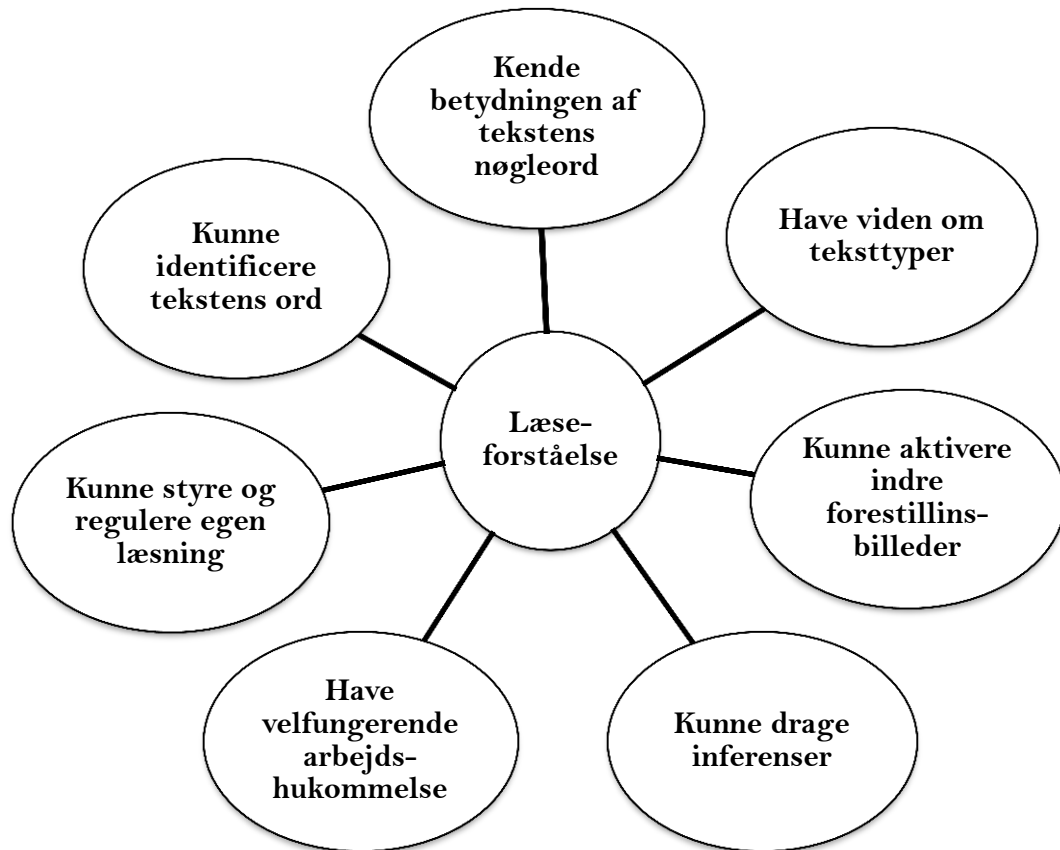
³⁷ Beck, 2008. s. 22

³⁸ Arnbak, 2003. s. 39

³⁹ Arnbak, 2003. s. 39

⁴⁰ Bråten, 2006 s. 47

regulere sin læsning. Udover denne skal der ifølge Arnbak være seks andre komponenter til stede i læseprocessen for at opnå god læseforståelse. Læseren skal være i stand til at kombinere alle syv for at opnå et optimalt udbytte af teksten, og derfor er læseforståelse ikke kun et resultat af læsning, men en aktivt meningssøgende proces, der også forløber under læsningen.⁴¹ De syv komponenter illustreres i nedenstående figur⁴²:



Jeg vil i det følgende gennemgå hver enkelt komponents betydning for læseforståelsen, hvilken rolle metakognitionen spiller og give mit bud på nogle kortfattede didaktiske refleksioner i forhold til udviklingen af denne.

Identifikation af tekstens ord

Der er stor sammenhæng mellem ordafkodningsfærdighederne og læseforståelse.⁴³ Hvis læseren ikke kan identificere tekstens ord forholdsvis hurtigt og korrekt, får han problemer med at forstå

⁴¹ Arnbak, 2003 s. 22

⁴² Arnbak, 2003 s. 43

⁴³ Bråten, 2006 s. 49

og huske indholdet i teksten. Alt for mange af læserens kognitive resurser bliver derved bundet op på afkodningen, og det går ud over overblikket og dermed læseforståelsen.⁴⁴

En elev, der endnu ikke har automatiserede afkodningsfærdigheder, vil bruge så meget energi på at afkode ordet, at han let kan glemme indholdet, både i den sætning han er i gang med og sætningerne før det.⁴⁵ Dermed så fungerer en usikker og besværlig afkodning som en flaskehals for læseforståelsen.⁴⁶

Særligt i de første skoleår er utilstrækkelige afkodningsfærdigheder den mest almindelige årsag til udfordringer med læseforståelsen.⁴⁷ Men også langt senere i skoleforløbet er dårlige ordafkodningsfærdigheder et bud på, hvad problemer med læseforståelsen skyldes.

I en dansk undersøgelse af elever i udskolingen fandt man, at 75 % af eleverne med læseforståelsesvanskeligheder enten havde dårlige afkodningsfærdigheder eller ringe ordkendskab eller begge dele. Men fandt ikke en gruppe af elever med læseforståelsesvanskeligheder og gode afkodningsfærdigheder.⁴⁸

I en undersøgelse foretaget af Ivar Bråten⁴⁹ konkluderes det dog, at god læseforståelse var muligt at opnå på trods af dårlige ordafkodningsfærdigheder, hvis læseren havde forhåndsviden om tekstens emne eller brugte en eller flere forståelsesstrategier eller en kombination af begge.⁵⁰

Er dårlig ordafkodning utilstrækkelig kan det be- eller afkræftes ved at observere elevens højtlesning, da flydende læsning giver en nøjagtig og hurtig afkodning af ordene i teksten, der som regel resulterer i en naturlig sætningsmelodi under læsningen.⁵¹

Hvis færdighederne i denne komponent er utilstrækkelige, må der satses på at lære eleverne at afkode tekstens ord. Ikke som en isoleret øvelse men på en måde, hvor de nyhvervede afkodningsfærdigheder integreres i meningssøgende læseaktiviteter.⁵²

At eleverne lærer at overvåge deres forståelse under læsningen, vil komme afkodningen til gode. Hvis de fejllæser et ord i teksten, vil denne overvågning kunne informere dem om, at der er noget, der ikke stemmer, og at de muligvis har lavet en fejl.⁵³

Tekstens nøgleord

Der er ofte stor sammenhæng mellem vores viden om verden, særligt den del af verden den specifikke tekst forsøger at repræsentere, og vores forståelse af teksten, som det også antydes i

⁴⁴ Arnbak, 2003 s. 22

⁴⁵ Bråten, 2006 s. 49

⁴⁶ Arnbak, 2003 s. 22

⁴⁷ Bråten, 2006 s. 52

⁴⁸ Rønbjerg, 2011. s. 5

⁴⁹ Professor i pædagogisk psykologi ved universitetet i Oslo

⁵⁰ Bråten, 2006 s. 73

⁵¹ Bråten, 2006 s. 50

⁵² Bråten, 2006 s. 54

⁵³ Bråten, 2006 s. 54

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Ivar Bråten's undersøgelse ovenfor. Kender vi noget til et bestemt emne, så kender vi ofte også til de ord og begreber, der bliver brugt til at beskrive dette emne i en tekst.⁵⁴ At vi kender til de centrale ord og begreber, der bliver brugt i teksten, er vigtigt for vores udbytte af læsningen, da alt for mange nye ord og begreber gør det svært at forstå teksten.⁵⁵ Udover at læseren skal kende til ordenes betydning, skal læseren også have visse grammatiske kundskaber fx en syntaktisk bevidsthed, der gør ham i stand til at afgøre, hvad der er grammatisk acceptabelt eller ikke giver mening i den pågældende sætning. Dette sætter ham i stand til at opdage fejllæsninger, som skaber meningsløse sætninger.⁵⁶

At kende og finde frem til tekstens nøgleord afhænger af formålet med at læse teksten. Det er vigtigt, at eleverne ved, hvad de skal bruge tekstens informationer til. Det kan de finde frem til ved at tænke, "hvorforskal jeg læse dette, for at lære, opleve, gøre noget?" og ved at formulere et ønske til udbyttet af teksten, som de ønsker besvaret. På den måde bliver det tydeligt, hvad formålet med at læse teksten er.⁵⁷

I arbejdet med at lære eleverne at opsætte et læseformål er det vigtigt at lære eleverne at stille spørgsmål, der lægger op til fordybelse og indsigt. Det kunne fx være spørgsmål til deklarativ, procedural og conditionel viden.⁵⁸

Det metakognitive aspekt i forhold til denne komponent betyder, at eleverne er sig bevidste om de forstår tekstens ord i den sammenhæng, de bliver præsenteret for og at de ved, at det betaler sig for tekstens udbytte at bruge tid på at forstå nye ord og begreber, og er bevidste om strategier og metoder til at imødegå disse udfordringer med. Dette kunne være at skimme konteksten for informationer om ordet, at stavelsesinddele eller identificere ordets stamme og evt. præfiks og suffiks. Derudover er det vigtigt, at de ved, at det er vigtigt for udbyttet af læsningen, at de opstiller et læseformål, så de kan finde frem til tekstens nøgleord.

Læreren kan udvikle og udvide elevernes ordforråd betragteligt i den daglige undervisning ved ikke at forenkle sit sprog, når hun samtaler i klassen, men stadig bruge et voksent vokabular og derudover give tydelige forklaringer på hvad et ord betyder.⁵⁹

Viden om teksttyper

I en dansk undersøgelse over hvilke færdigheder der har betydning for læseforståelsen på mellemtrinnet viser det sig, at en vigtig faktor for læseforståelsen er elevernes kendskab til teksttyper.

Undersøgelsen konkluderede, at kendskabet til teksttyper, ordafkodningsfærdigheder og ordkendskab var de tre komponenter, der kunne forklare de største variationer i læseforståelsen.⁶⁰

⁵⁴ Arnbak, 2003 s. 22f

⁵⁵ Arnbak, 2003 107

⁵⁶ Bråten, 2006 s. 56

⁵⁷ Arnbak, 2003 s. 100

⁵⁸ Arnbak, 2003 s. 102

⁵⁹ Bråten, 2006 s. 58

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Der er stor forskel på, hvilken læsestrategi det er hensigtsmæssigt at anvende ved de forskellige teksttyper, fordi teksterne har forskellige måder at organisere informationerne på. Derfor må læseren tilpasse sin læseform efter teksttype og sit eget læseformål⁶¹

Bevidstheden om teksttypernes særlige træk kan hjælpe eleverne til at navigere i forskellige tekster, da viden om tekstens struktur afstemmer elevernes forventning til, hvad de vil møde i teksten, og kan fungere som en retningsangivelse gennem tekstens organisering af forskellige elementer.⁶²

Det har vist sig at det kan lade sig gøre at udvikle elevernes kendskab til forskellige teksttyper direkte gennem undervisning, og det har en positiv effekt på læseforståelsen.⁶³

Særligt påpeges vigtigheden af, at eleverne til dagligt er omgivet af forskellige typer tekst, og at læreren selv anvender og inddrager disse i undervisningen. Arnbak påpeger, at en god måde at udvikle en bevidsthed i forskellige teksters karakteristika er ved at lade eleverne udforme forskellige tekster. Til dette er den procesorienterede skrivning særligt velegnet, da eleverne lærer at udforme forskellige tekster til forskellige formål og samtidigt under processen får muligheden for reflektere over deres valg. Eleverne skal have hjælp til at lære, hvordan de mest almindelige figurer, skemaer og tabeller mest hensigtsmæssigt bør læses.⁶⁴

Arbejdet med at udvikle en metakognitiv bevidsthed i forhold til denne komponent må derfor bestå i at lade eleven finde ud af, at der findes forskellige tekster, og de hver især skal læses på forskellig måde. Eleven må derfor vænnes til at forholde sig til om, han kender teksttypens særlige måde at organisere informationerne på og vurdere, om han kender til en velegnet strategi at læse i.

Det er nødvendigt at undervise eleverne i, hvordan de skal bruge de forskellige strategier i mødet med forskellige tekster, da dette kan medvirke til, at eleverne lærer at tænke på samme måde som gode læsere gør, når de forsøger at forstå, det de læser.⁶⁵

Aktivering af relevante indre forestillingsbilleder

For at kunne aktivere indre forestillingsbilleder, mens vi læser en tekst, er det vigtigt, at den baggrundviden vi har om emnet fra tidligere, bliver trukket frem, således at vi under læsningen kan kombinere det, vi tror, vi ved om emnet fra tidligere, med det vi læser. Det vi gør, før vi læser en tekst, er derfor særlig vigtigt for udbyttet af læsningen.⁶⁶ Undersøgelser har vist, at svage læsere i mindre grad aktiverer deres baggrundviden og forhåndsviden om tekstens emne end stærke læsere gør.⁶⁷ Hvis eleven skal have et tilstrækkeligt udbytte af læsningen til, at kunne

⁶⁰ Rønbjerg, m.fl. 2011, s. 4-10

⁶¹ Arnbak, 2004 s. 29

⁶² Arnbak, 2003 s. 115

⁶³ Arnbak, 2003 s. 115

⁶⁴ Arnbak, 2003 s. 115

⁶⁵ Bråten, 2006 s. 69

⁶⁶ Fredheim, 2006 s. 20

⁶⁷ Arnbak, 2003 s. 25

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

bruge sin viden i andre sammenhænge, er det nødvendigt, at tekstens informationer hele tiden smeltes sammen med det eleven ved fra tidligere.⁶⁸ Den nye viden skal så at sige have nogle knager at hænge sig på.

Forhåndsviden om en tekst strækker sig ikke kun til indholdet af teksten, men også om sproget, viden om verden og teksttypen og denne skal aktiveres, for at teksten kan blive meningsfuld.⁶⁹ Nogle gange er problemet ikke, at eleven ikke har forhåndsviden om tekstens emne, men at han undlader at aktivere denne, mens han læser, eller ikke forbinder den viden han er i besiddelse af med teksten.⁷⁰

Det er vigtigt, at eleverne kender til vigtigheden af at trække deres baggrundviden frem før læsningen af en tekst og til strategier at gøre dette i. Det kan fx gøres ved at skrive alle de ord, han kommer i tanker om, når han tænker på tekstens emne. Derudover skal han under læsningen forsøge at kombinere det, han ved fra tidligere, med det han læser. Det er vigtigt, at han vænner sig til at forholde sig til overskrifter, billeder, illustrationer mv. i teksten, da dette kan bidrage til en yderligere forforståelse af tekstens indhold.

Det er derfor vigtigt for en bevidst indstilling til læsarbejdet, at eleven vænner sig til at forholde sig til sin viden om tekstens emne og have viden om, at det at bruge tid på at aktivere relevant baggrunds- og forhåndsviden har indflydelse på læseforståelsen.⁷¹

At kunne drage inferenser

Arnbak bruger et meget sigende udtryk om tekstlæsning, når hun mener, at *tekster fungerer som en slags skitse med huller eller indforståede elementer og vi må gå teksten i møde med vores viden om tekstens emne og skabe mening og sammenhæng*.⁷² Derfor er det vigtigt, at læseren bruger den viden, han har om indholdet til at opstille et indre forestillingsbillede, der kan udfylde hullerne i tekstens informationer for at få en sammenhængende forståelse; han må drage inferenser.⁷³

At eleven er bevidst om sin baggrundviden om tekstens emne, giver ham mulighed for at integrere denne med tekstens nye informationer og derved kompensere for manglende eller indforståede informationer i teksten og til at skabe sammenhæng, og fortolke nye informationer i lyset af den viden om verden og tekstens emne han allerede har tilegnet sig.⁷⁴

Forskning peger på *at selv yngre elever er i stand til at drage de samme inferenser som ældre elever, men at det i mindre grad sker spontant, det sker primært, når de bliver spurgt eller det kræves af dem*.⁷⁵

Handlemuligheden i forhold til dette er en læseundervisning, hvor det at drage inferenser har en synlig plads, hvor læreren viser, hvordan det kan gøres og illustrerer vigtigheden af denne

⁶⁸ Bråten, 2006 s. 63

⁶⁹ Bråten, 2006 s. 65

⁷⁰ Bråten, 2006 s. 65

⁷¹ Bråten, 2006 s. 65

⁷² Arnbak, 2003 s. 21

⁷³ Arnbak, 2003 s. 27

⁷⁴ Bråten, 2006 s.64

⁷⁵ Stovgaard, 20012 s. 8

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

aktivitet under læsningen. Dette synspunkt understreges i en norsk ph.d. –afhandling af Ida Buch-Iversen. *"Evnen til at danne inferens kan trænes. Det mest centrale ved inferenstræning er, at gøre eleverne bevidst om hvad læseforståelse og inferens er og hvordan man opnår god læseforståelse."*⁷⁶

Det kan siges at være en metakognitiv strategi, når læseren aktivt bruger sin viden om verden og om tekster til at læse mellem linjerne og udover teksten og i den forbindelse danner inferenser til at udfylde tekstens huller.⁷⁷ Derfor er det essentielt, at eleverne kender til vigtigheden af at aktivere deres forforståelse under læsningen, så denne kan bruges til at imødegå teksten og dermed fremme læseforståelsen.

En velfungerende arbejdshukommelse

At læseren kan sammenkæde informationer på tværs af teksten og danne inferenser på baggrund af sin viden om tekstens emne og tekstens informationer er betinget af, at læseren har en god arbejdshukommelse.⁷⁸

Arbejdshukommelsens hovedfunktion er at sammenknytte ny information fra sanseregisteret og færdigbehandlet information i langtidshukommelsen. Det gøres ved, at arbejdshukommelsen henter viden frem fra langtidshukommelsen, og relaterer det til den nye information ved at finde ligheder og forskelle.⁷⁹

De mekanismer der foregår her minder meget om Piagets assimilations- og akkomodationsbegreber, hvor læring foregår ved, at ny viden enten indsættes i eksisterende skemaer eller de gamle skemaer reorganiseres og udvides.⁸⁰

Der findes teknikker til at hjælpe kodningen i arbejdshukommelsen fx ved at organisere kundskaben i overordnede strukturer⁸¹ og forskning viser da også, at viden som er organiseret lagres lettere i langtidshukommelsen end viden der ikke er organiseret.⁸²

Det understreger vigtigheden af at hjælpe eleverne med at indarbejde lære- og læsestrategier til at strukturere og systematisere ny viden, sådan at den lettere lagres i langtidshukommelsen.

Opsamling

At have en metakognitiv indstilling til læsarbejdet og være aktiv i sin egen læseproces betyder altså, at eleven aktivt aktiverer sin baggrundsviden, går teksten i møde med sin viden om teksten og tekstens emne og bruger denne til at udfylde tekstens huller, overvåger og evaluerer sin

⁷⁶ Ravn, 2011

⁷⁷ Brudholm, 2011 s. 58

⁷⁸ Arnbak, 2003 s. 27

⁷⁹ Imsen, 2010 185-187

⁸⁰ Imsen, 2010 186-187

⁸¹ Imsen, 2010 s. 189

⁸² Fredheim, 2006 s. 7

forståelse, og tager strategier i brug, hvis han møder udfordringer i teksten eller der er noget han ikke forstår, samt at han har en viden om, at det at organisere sin viden gør, at han lettere kan huske det en anden gang.

Al læseforståelse kræver en metakognitiv læser.⁸³ Men i nogle tilfælde kan eleven være i besiddelse af den metakognitive viden og de strategier, der skal til for at forstå en tekst, men alligevel ikke få det optimale udbytte af en tekst. Der ser jeg, at Arnbak mangler en vigtig komponent i sin forståelse af læseforståelsen.

Det er her motivation spiller ind som en af de komponenter, jeg i det følgende argumenterer for, at der skal være tilstede ved god læseforståelse.

Motivation for læsarbejdet

Motivation handler om bevæggrunden eller motivet til en handling og hvorfor et menneske vælger at gøre, som han gør.

I Bundsgaards læseformel er motivationen for læsningen skrevet ind som læserens eget projekt. Heri ligger en følelsesmæssig dimension: læser vi en tekst, som ikke siger os noget, som vi ikke kan forlige med vores eget projekt, så udfordres motivationen og udbyttet af læsningen vil givetvis forringes.

Motivationen har altså ifølge Bundsgaard stor betydning for, hvad læseren får ud af teksten.

En elev der læser en tekst, fordi den er spændende og brænder for at forstå mere om et emne både læser og forstår indholdet bedre.⁸⁴

Indre motivation for læsningen kan derfor siges at være en vigtig komponent i læseforståelsen.

Læserens eget projekt med læsningen kan også være at beskytte sit selvværd (min tolkning) og i det tilfælde vil det svare til, at denne variabel i læseformlen er nul, og der derfor ikke er nogen læsning.

Mennesket har et stærk behov for at have en positiv selvopfattelse og værdsætte sig selv, det går i teori om motivation under navnet selvværdsbehovet.⁸⁵ Hvis vores selvopfattelse trues, vil vi tage beskyttelsesmekanismer i brug for at beskytte selvværdet, fx ved at yde en lav indsats og tilskrive den mislykkede opgave mangel på indsats fremfor mangel på evner.⁸⁶ Forskning viser, at mange elever i højere grad opfatter evner end indsats som årsag til en god præstation. Derfor vil en fuldstændig indsats kombineret med en dårlig præstation, kunne tolkes som et resultat af dårlige evner. Og det kan virke truende på elever med en lav selvopfattelse. Det er bedre at mislykkes på grund af mangel på indsats end mangel på evner i forhold til selvopfattelsen.

⁸³ Brudholm, 2011 s. 77

⁸⁴ Bundsgaard 2010, s. 4f

⁸⁵ Skaalvik og Slaalvik 2007 s. 183

⁸⁶ Skaalvik og Skaalvik 2007 s. 193

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Elever med lave forventninger om at mestre har en tendens til at give op, når læseopgaven bliver for vanskelig og det kan også ses som en måde hvorpå de dårlige læsere forsvare deres selvopfattelse.⁸⁷

Det ikke at gå "helhjertet" ind i opgaven, kan ses som en måde at beskytte sit selvværd på, da en fuldstændig satsning på opgaven kan medføre en mulighed for nederlag, og det kan for et menneske med lav selvopfattelse føre til en fare for endnu lavere selvopfattelse.

I en undersøgelse om hvorvidt elevens forsøg på at beskytte selvopfattelsen kan udelukke brugen af metakognitive strategier, synes konklusionen klar: I forsøget på at opretholde en positiv selvopfattelse kan eleven undlade at bruge sine metakognitive færdigheder, fordi metakognition er, "at stille en diagnose på sig selv. Og det er netop denne diagnose den svage læser undgår".⁸⁸

Dermed spiller opfattelsen af egne evner en stor rolle i selvværdsteorien: en elev med svage forventninger om at mestre vil være optaget af at minimere sit nederlag, energien vil blive bundet op på at mindske nederlagets indvirkning på selvværdet og har eleven metakognitive færdigheder, kan disse udelukkes i forsøget på at beskytte selvopfattelsen.

Er elevens opfattelse, at årsagen til læsenederlag ligger i ham og hans egne manglende evner, bør vi vise eleven, at årsagen **ikke** ligger i ham, men i en mangel på aktiv læseindstilling, forkerte eller ikke anvendte strategier.⁸⁹

Delkonklusion

Læseforståelse er en kompleks proces, hvor mange elementer spiller ind og har gensidig indflydelse på hinanden. Den metakognitive bevidsthed rækker ind over dem alle og spiller en betydelig rolle i læseforståelsen, da det er evnen til at styre, regulere og overvåge sin læsning, der adskiller gode læsere fra svage læsere.

Centralt i forståelsen af metakognition i forhold til læsning handler det om, at læseren er i stand til at anvende en række strategier til at støtte og fremme forståelsen og særligt om det tænkearbejde, der foregår før, under og efter læsning. Inden for anvendelsen af metakognitive strategier er tre vidensområder vigtige: deklarativ, procedural og conditionel viden, hvor de to sidste siges at være særligt vigtige.

Ifølge Piaget har udviklingen af en metakognitiv bevidsthed sin basis i det formelt-operationelle stadie og har at gøre med udvikling og modning.

Vygotsky giver med sine tanker om læring gennem social interaktion et bud på, hvordan barnet kan overtage den mervidende andens måde at tænke på gennem arbejdet i zonen for nærmeste udvikling, og det danner grobund for, at eleven også kan tilegne sig en tænkning om egen tænkning.

⁸⁷ Skaalvik og Skaalvik 2007 s. 193

⁸⁸ Bagge, m.fl. 1992 s. 30

⁸⁹ Bagge m.fl. 1992 s. 45

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Fordi metakognitive evner og strategier rækker ind over alle komponenterne i læseforståelsen, bør de også være genstand for en vurdering, der sætter læreren i stand til hjælpe eleven i hans tilegnelse af en metakognitiv bevidsthed og indstilling til læsarbejdet. Gennem kommende undersøgelse giver jeg et bud på, hvordan en sådan vurdering kan finde sted, og jeg vil forsøge at få en forståelse af eleverne på mellemtrinnets generelle forståelse af læsning.

Undersøgellesdesign og metodiske overvejelser

Undersøgelsen falder i to dele; først en tekstlæseprøve og derefter et interview med to elever der med resultaterne fra prøven placerer sig i henholdsvis den lave og den høje ende af prøvens kategorier.

Nedenfor redegøres for selve undersøgelsens design og de metodiske overvejelser, der ligger grund for designet.

1. Tekstlæseprøve 6 og 7 i 5. klasse

Tekstlæseprøven er en standardiseret gruppelæseprøve, der ved at holde elevernes resultater op mod en referencenorm opstiller nogle vejledende kriterier for, hvor langt eleven er nået i sin udvikling af færdigheder i tekstlæsning. Tekstlæseprøven har sit fokus på forståelsen af teksten og ikke på tekniske færdigheder som ordafkodning.

Tekstlæseprøverne indeholder en sammenhængende tekst, hvor sværhedsgraden øges fra hæfte til hæfte, og hovedformålet er at nå frem til det samlede antal rigtige pr. minut. Denne score afhænger både af hvor mange korrekt løste opgaver pr. min (rigtighedsprocenten) og hvor mange opgaver eleven har løst pr. min (løsehastigheden). Ved sammenligning med normen giver den et indtryk af elevens generelle niveau i tekstlæsning.

Ud fra de vejledende kriterier opdeles resultaterne i fem overordnede resultat kategorier, der sætter etikette på, hvordan eleverne placerede sig i forhold til normen: førfasen, erkendelsesfasen, stabiliseringsfasen, beherskelsesfasen og automatiseringsfasen.

Tekstlæseprøven, der dannede grundlag for mit interview, er foretaget i januar kort før gennemførelsen af interviewet, og er anvendt for at give mig en ide om, hvilken grad af læseforståelse eleverne har.

For at mindske alt for store forskelle i elevernes forudsætninger er begge de interviewede elever etsprogede.

Da læsning er en indre, kognitiv proces kan det være svært at få adgang til, hvad der sker under elevens læsning. Det er undersøgelsens centrale udfordring. Men jeg vil alligevel indirekte forsøge at få adgang til og viden om de elementer, der er i spil under elevens læsning ved at samtale med og observere eleven, mens han læser.

Derfor er del to i undersøgelsesdesignet sat op som et interview og observation omkring elevens læsning.

2. Interview og observation

Interviewet er sat op omkring både elevens individuelle indre læsning, højt-læsning, samtale og observation.

Interviewet er et semistruktureret interview, fordi jeg ønsker at åbne for, at eleven kan tale om det, han finder vigtigt omkring teksten og læsningen, når det falder ham ind. Spørgsmålene er forsøgt formuleret i et for eleven forståeligt og alderssvarende sprog og for at åbne op for en refleksiv tilgang til samtalen vælger jeg ikke at stille ja/nej-spørgsmål, da jeg ønsker åbne dialogiske spørgsmål, der kan åbne for en undersøgende dialog omkring elevernes egen forståelse af læsning. Interviewet er sat op omkring læsning af en fagtekst, hvor jeg, mens de læser teksten, vil observere, hvordan de griber teksten an.

At eleven skal læse en tekst og tænke højt under interviewet er valgt, fordi det kan fungere som et vindue til valget af hans forståelsesstrategier, læseudfordringer og læsestyrker, men også for at have et konkret udgangspunkt at tale med eleven om, så det ikke bliver en abstrakt samtale om læsning, eleven ikke kan relatere til.

Derudover er valget af et kvalitativt interview også for at nedbyde den barriere, der for nogle kan være fra tanke til skrift.

I interviewet undersøger jeg to elevs forståelse af læsning uafhængigt af hinanden. Tanken med dette har været forhåbentligt at skabe en større risikovillighed hos eleverne til at turde tale om de ting, der er udfordrende og for at undgå, at den enes udsagn er bestemmende for andre udsagn.

Teksten er valgt ud af klassens normale pensum for at give et så realistisk indtryk af teksternes kompleksitet som muligt.

Indledningsvis vil jeg bede eleverne sige noget om, hvad det er for en slags tekst, og hvad der er særligt ved den, og hvordan de plejer at læse denne type tekst. På den måde vil jeg søge at afdække deres genrebevidsthed og strategibrug. Mens de læser, vil jeg bede dem gøre, hvad de normalvis gør, når de læser, og samtidig få dem til at tænke højt. Gennem denne højt-tænkning vil jeg gå i dialog med dem omkring teksten, udfordringerne og deres forståelsesstrategier.

Under læsningen vil jeg observere, hvilke synlige strategier eleverne tager i brug, læser de nogen dele af teksten igen, i hvilken grad studerer de faktabokse, margintekster og illustrationer osv.

Jeg vil bede eleverne læse et afsnit højt for mig for at høre, om de læser med forståelse og spørge ind til, om der var noget, de synes var svært.

Efter læsningen vil jeg spørge ind til teksten og læsningen før, under og efter for at få adgang til noget af det der sker inde i hovedet, mens de læser. Og om de har forstået det centrale i teksten.

Jeg vil forsøge at få noget at vide om, hvilke strategier de tager i brug ud over de synlige, og hvordan de bruger dem.

Spørgsmålene til interviewet og observationen findes i bilag 2.

I gennem interviewet vil jeg forsøge at nærme mig en forståelse af, hvad eleverne tænker, når de læser, og hvad der er svært for eleverne i læsningen.

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Dette er netop begrundelsen for valget af et kvalitativt undersøgelsesdesign; at jeg ønsker viden om elevernes egne erfaringer og forståelse af læsning.

Gennem samtalen er tanken, at jeg vil få en mere nuanceret, men også mere kompleks forståelse af det, der sker inde i elevernes hoveder, når de læser og hvordan læsning og læseforståelse fremtræder for eleverne. Herved er der tale om et dybdeperspektiv som undersøger elevens forståelse af fænomenet læsning sådan, som det fremtræder for den enkelte i dennes livsverdenen, fremfor et breddeperspektiv som i den kvantitative metode.

Min tese i indledningen går på, at eleverne ikke ved at de ikke forstår. Er dette tilfældet vil jeg heller ikke kunne spørge ind til den manglende forståelse, hverken gennem den kvalitative eller den kvantitative metode.

Men gennem samtale vil jeg forsøge at spørge ind til og observere elevens forståelse af egen læsning, og jeg giver herved eleven muligheden for at udtrykke sig personligt og nuanceret. At interviewet er tilrettelagt som en samtale, giver mig mulighed for at undersøge deres svar i den kontekst, de bliver til i, og derved har jeg muligheden for at nærme mig en forståelse af om forståelsen svigter, om de tager forståelsesstrategier i brug og om de har en metakognitiv indstilling til læsearbejdet.

Analysemetode

I analysen vil jeg veksle mellem det teoretiske perspektiv og de informationer eleverne har givet mig, således at teori og informationer inddrages i et løbende og direkte samspil. Jeg vil ikke kun analysere på verbale udtryk, men også på adfærd, tonefald og nonverbale gestikulationer, som muligvis kan fortælle noget om elevens tilgang til læsning.

Jeg trækker centrale citater og udtryk frem, som følges op af vurderinger der relateres til teori om læsning.

De interviewede elever er fra en femte klasse på en skole i en socioøkonomisk varieret del af Odense og adskiller sig formodentligt ikke væsentligt fra andre elever og skoleklasser i folkeskolen, hvorfor de kan fungere repræsentativt, og jeg kan trække linjer op om elevens læseforståelse på et mere overordnet niveau, og dermed med forsigtighed konkludere fra et mindre udvalg til en større sammenhæng.

Det ville give en mere solid validitet, hvis jeg havde valgt at interviewe flere elever fra flere skoler og flere klasser og dermed give et mere nuanceret billede af virkeligheden. Da jeg anlægger et dybdeperspektiv, og vil undersøge læseforståelsen, som den fremtræder for den enkelte elev, vil resultaterne ikke kunne strækkes ud til at gælde til alle tider og i alle sammenhænge. Men resultaterne kan med forsigtighed beskrives som typiske træk for elevernes forståelse af læsning på mellemtrinnet, og kan bruges til at få en forståelse af, om eleverne på mellemtrinnet er bevidste læsere og om der er de komponenter tilstede, som god læseforståelse kræver.

Analyse af empiri

Analyse af tekstlæseprøvens resultater

Alle prøvens deltagere placerede sig i enten erkendelsesfasen med mindst 50% rigtige svar og en løsehastighed på højst en enkelt pr. min., eller i stabiliseringsfasen med mindst 70% rigtige og en løsehastighed på mindre end 60 sek. pr opgave.

Det skal bemærkes, at kun en lille del af eleverne på landsplan placerer sig i kategorien beherskelse og næsten ingen i automatiseringsfasen. Forklaringen kan være, at der er tale om en svær tekst, der stiller store krav til læserens læseforståelse, men også det faktum, at når der beregnes gennemsnitsresultater må ca. halvdelen af deltagerene nødvendigvis placere sig under middel.

Derudover skal det nævnes, at eleverne løste prøver med et niveauspænd fra tekstlæseprøve 5-7. Det valg blev taget for ikke at overudfordre eleverne og ramme dem i zonen for nærmeste udvikling samt give dem en oplevelse af at mestre opgaven.

Generelt kan det siges om den deltagende klasses resultater, at de havde færre rigtige pr. minut end gennemsnittet, men en rigtighedsprocent, der matchede eller lå over gennemsnittets. Deltagerne var længere tid om at løse opgaven, og det påvirkede det overordnede resultat.

Som udgangspunkt for mine undersøgelser af eleverne på mellemtrinnet læseforståelse valgte jeg med basis i tekstlæseprøven to elever, der ifølge prøvens resultater befinder sig to forskellige steder i deres læsefærdigheder.

De to valgte elever løste to forskellige tekstlæseprøver: Line løste tekstlæseprøve 7 og Lukas løste tekstlæseprøve 6. Se bilag 3.

I forhold til tekstlæseprøve 7 havde Line færre rigtige pr., min., men en højere rigtighedsprocent sammenlignet med gennemsnittet. Det vidner om, at Line brugte længere tid på at løse opgaven, men har flere rigtige i forhold til gennemsnittet. Hun placerer sig højt i stabiliseringsfasen kun få rigtige fra at være i beherskelsesfasen.

Lukas løste tekstlæseprøve 6, og havde færre rigtige pr. min., en lavere rigtighedsprocent og var mere en dobbelt så lang tid om at løse opgaven i forhold til gennemsnittet. Han har kun lige placeret sig i stabiliseringsfasen for tekstlæseprøve 6 med få rigtige svar fra at være i erkendelsesfasen. Havde Lukas løst tekstlæseprøve 7 som Line, havde han givetvis placeret sig i erkendelsesfasen.

Oversigten over de to læsers placering i læseprøven findes i bilag 3

Analyse af fagteksten *Egypten – en lang smal oase*

Teksten de to interviewede elever læste er en firesiders fagtekst til natur og teknik i 4-6 klasse taget ud af et didaktiseret læremiddel af selvsamme navn. Teksten kommer som et selvstændigt tema ud af læremidlets tolv andre temaer, der omhandler forskellige emner med tilknytning til

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

natur og teknik. Temaet bliver ikke introduceret hverken i læremidlets indledning eller på siderne før teksten, og fremstår således i sin rå form i bilag 4.

Fagteksten er en blandingstekst, der indeholder flere forskellige tekstelementer: løbende tekst, figurer, faktaboks, billeder og illustrationer. Gennem de mange tekstelementer præsenterer teksten en stor mængde information på meget lidt plads og disponeringen af disse, samt manglen på velafgrænsede afsnit, gør det svært at finde en hensigtsmæssig læseretning for læseren. Det bliver i denne tekst op til læseren at finde og fastholde den røde tråd i tekstens informationer, og det gør det svært at skabe sammenhæng og mening. Dertil kommer, at nogle af tekstelementerne dybest set er ligegyldige for tekstens tema og kun skaber forvirring for læseren, hvilket er tilfældet med tekstens faktaboks, der formidler generel fakta om Egypten som religion og statsforhold.

Sætningsstrukturen består de fleste steder af forholdsvis korte helsætninger med kun få eller ingen efterfølgende ledsætninger. Teksten introducerer dog mange nye fagord og begreber af en høj abstraktionsgrad, som læseren ikke direkte får en introduktion til, men kan hente viden om i de tilhørende illustrationer. Dette gør teksten dog ikke selv opmærksom på, og lader det være op til læseren at gennemskue.

Teksten opsætter ikke et læseformål til læseren i form af spørgsmål, men indikerer implicit i sidehovedet med sætningen "*Vand gi'r liv*" og i overskriften *Egypten – en lang smal oase*, hvad tekstens tema er, og hvad formålet med læsningen er: at finde ud af hvordan vand giver liv i Egypten.

Analyse af observationer af elevernes læsning

På trods af forskellige læsetekniske færdigheder og måder at gå til fagteksten på, får de to læsere ikke fat i de informationer, som teksten selv indikerer er de vigtigste, og yderligere trækker de to læsere meget forskellige pointer ud af teksten, når de giver deres bud på, hvad det vigtigste i teksten er.

Hvilke årsager der kan ligge til grund for dette, vil jeg ud fra teorien om, hvad læsning er og hvilke komponenter god læseforståelse indeholder forsøge at give et bud på i den følgende analyse.

Først vil jeg se på, hvad de to læsere hver især gør, når de læser og undersøge deres forståelse af læsning. Dernæst vil jeg forsøge at konkludere på forskellene mellem de to læsere for at se, om der er forskel i deres metakognitive tilgang til og forståelse af læsningen. Afslutningsvis vil jeg give et bud på nogle didaktiske tiltag, der kan hjælpe de to læsere videre i deres læseudvikling.

Links til filmene findes i bilag 5. Hertil må kort nævnes, at lyden sidst i film nr. 2 er forsvundet fra ca. 19. min. inde i filmen. Når jeg henviser til steder i filmen, hvor lyden er forsvundet, vil jeg derfor anvende tegnet (<19)

Interview 1 – Line

Når jeg spørger Line, hvad det er for en tekst, hun sidder med, svarer hun ”*jeg tænker lidt fakta, måske*”. Og når jeg spørger hvorfor, henviser hun til billedet på første side, overskriften som lyder ”*enormt rigtigt*”, og diagrammerne som ”*også gør noget – det er tidspilde, hvis du skal sidde og lave et diagram for ingenting*.” (min) Yderligere tilføjer hun, at hun altid kigger på billederne først, *fordi det giver mig et indtryk af, hvad jeg skal til at læse om.* (2.04)

Dog gør hun kun dette på første side, og det virker kun som om, hun bladrer de andre sider igennem, fordi jeg spørger til det. Hun fortæller dog også, at hun heller ikke plejer at gøre det. (2.45) Hun er altså ikke konsekvent i denne strategi.

Men hun bruger meget af tekstens udtryk og overskriftens ordvalg som afsæt for at identificere, hvad det er for en teksttype, hun skal til at læse. Med andre ord gør hun det som Bundsgaard placerer i parenteser i starten af læseformlen: hun medlæser de ikke-skriftlige tegn, hun aflæser (afkoder) overskriften og på baggrund af dette har hun forlæst teksten. Dette kan give Line mulighed for at danne sig en forforståelse til at identificere teksttype og muligt indhold og derved give hende en ide om, hvordan hun skal læse teksten.

Jeg får ikke et klart indtryk af, om hun aktiverer sin baggrundviden, som derved kan støtte hendes forforståelse under læsningen, og som giver hende mulighed for at relatere sin nye viden til hendes eksisterende viden på området, og jeg får hellere ikke spurgt ind til dette. Hun bruger dog ikke tid på før læsningen at skrive noget ned eller synligt reflektere over, hvad hun ved om emnet på forhånd.

Inden hun går i gang med at læse, udpeger Line den måde, hun har tænkt sig at læse teksten på; først vil hun læse overskriften, dernæst den overskrift der hører til diagrammerne nederst på siden og så den til diagrammerne kursiverede tekst og sidst den tekst, der hører til den første overskrift og afslutningsvis billedteksten til overskriftens billede. (1.27) Den læseretning er uhensigtsmæssig i forhold til tekstens informationer, da de to afsnit hun blander sammen står for to selvstændige informationer. De mange illustrationer, figurer, tekst og billedtekst står i teksten på en uoverskuelig måde, og udpeger ikke en hensigtsmæssig læseretning af teksten. Teksten stiller store krav til læseren om at forlæse, medlæse og aflæse teksten for at kunne danne sig et overblik og bevare tekstens røde tråd. Tekstens opsætning kunne forveksles med opsætningen af en nyhedsartikel, og Lines læseretning tyder på, at det er den måde hun vælger at læse teksten på. Line giver også selv udtryk for, at det er ”*lidt mærkeligt at starte der*”, men holder alligevel fast på, at det er den måde, hun vil læse teksten. (1.50)

Line var 8 min. og 15 sekunder om at læse den firesiders tekst. Undervejs skrev hun ord ned hun ikke forstod. Disse ord fortæller hun, at hun vil slå op på enten sin iPad eller spørge nogle andre om. (14.45) Men får dog aldrig gjort dette i løbet af interviewet.

Det kan der være forskellige årsager til, fx at det virker en anelse kunstigt at skulle læse teksten løsrevet af andet pensum, at hun ikke tænker, at det er vigtigt at gøre nu, eller at hun ikke plejer at gøre dette, når hun læser. Hun får i hvert fald aldrig fulgt denne strategi til dørs.

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Dog kommer hun i tanke om det ene ords (trækdyr) betydning ved at se på billedet og identificere ordets to morfemer; *"det er et dyr og hjælper landmanden, den trækker noget afsted"* (14.15).

At kunne bruge konteksten og sin grammatiske viden til at identificere et ords betydning, er en god strategi at imødekomme denne udfordring med. Dog virker dette tilfældigt og ikke som nogen målrettet og bevidst strategi, og da hun senere er usikker på ord som sidekanaler og markkanaler, bruger hun ikke denne strategi og de tilhørende illustration af samme til at forstå ordets betydning. (22.55)

Da jeg spørger Line, hvad hun gjorde for at forstå og huske teksten svarede hun *"jeg huskede tilbage på det jeg havde læst. Jeg huskede det, jeg læste før, og tænkte, at det kunne have noget med det (nye) at gøre og på den måde fik, jeg det til at hænge sammen"* (18.35) Det tyder altså på, at Line mere eller mindre udtalt kender til nytten af at danne inferenser, og har en viden om, at hun må bruge den viden teksten allerede har givet hende til at forstå det nye med.

Efter læsningen havde hun ingen synlige strategier, der kunne hjælpe hende til at huske og sammenknytte sin nye viden til sin eksisterende viden, og der var således ingen aktiv bearbejdning af stoffet. Når jeg spørger til hendes efterlæseaktiviteter, svarer hun da også *"Nej, det er ikke sådan, at jeg skriver noget ned eller noget!"* (20.45)

Da jeg spørger hende om, hvad hun har fået ud af teksten, hvad den har lært hende, svarer hun *"jeg husker ikke så godt, hvad jeg har læst"* (16.24) og kort efter udtrykker hun igen *"ej, jeg kan ikke engang huske, hvad jeg har læst"* (16.40). Men i samtalen derefter kommer hun dog frem til, at det teksten ville sige hende er, at der i Egypten ikke er så mange marker, fordi der er rigtig mange indbyggere. *"Jeg kan huske, at jeg læste, at i Nilen var der omkring 50 mio. indbyggere eller et eller andet!"* (17.30) Så på trods af et aktivt forarbejde med at se på tekstens forskellige elementer ser det ikke ud til, at Line fanger at tekstens tema er *"Vand er livgivende"*, og det som teksten umiddelbart selv forsøger at formidle som det vigtigste, ud fra overskifter og sidehovedet med teksten *"Vand gi'r liv"*, er, at vandet fra Nilen gør det muligt at dyrke de omkringliggende marker. Det, sammen med at hun ikke synligt bruger tid på at aktivere sin baggrundviden, får mig til at overveje, om hun ved, hvorfor (conditionel viden) det er vigtigt at danne sig et overblik over teksten og få en ide om, hvad hun skal til at læse, som hun indledningsvis nævner.

Ud fra samtalen i starten af filmen kommer det til udtryk, at Line bruger faktaboksen til at give en introduktion til, hvad det vigtigste i teksten er. Hun siger selv om dette *"hvis jeg bare skal have en hurtig viden, så læser jeg faktaboksen og springer bare det andet over"*. (4.40) Line ser muligvis faktaboksen som en slags opsummering af tekstens vigtigste pointer, og bruger denne til at guide sig i, hvad der er vigtigt at vide i teksten.

Det er dog ikke tilfældet med denne faktaboks, der dybest set formidler ikke relevant viden i forhold til tekstens tema.

Hvis Line har brugt denne til at guide sig i, hvad der er vigtigt at vide fra denne tekst og opstille et læseformål herefter, giver det mening, at det hun får med sig fra teksten er informationer omkring indbyggere. Det vidner også om, at Line endnu ikke ved, hvordan man hensigtsmæssigt bruger en faktaboks i sin læsning.

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Når jeg spørger Line, om hun er bevidst om, hvornår hun ikke har forstået en tekst, svarer hun *"Ja, nogen gange så kan man godt mærke – jeg har læst det her, men jeg ved ikke rigtigt, hvad det handler om, og så læser jeg det igen"* (25.58). Det vidner om, at Line har en metakognitiv bevidsthed, der sætter hende i stand til at gennemskue, når der er noget hun ikke forstår.

Til mit spørgsmål om, hun har svært ved at huske, hvad hun har læst dagen efter, svarer hun *"ja, hvis det er fakta, så har jeg. Men ikke hvis det fx er fantasy, det kan jeg godt huske"* Hun kan dog ikke svare på, hvorfor det er svært at huske. (20.00) For at prøve at forstå dette kan vi vende os mod den sidste komponent i Bundgaards læseformel, der handler om læserens eget projekt. Line fortæller, at hun foretrækker skønlitterære tekster om *"hverdagsting, noget der godt kunne ske for mig eller en anden ..."* (27.20)

Hvis vi har en indre motivation for at læse noget, både læser og forstår vi det bedre, og det kunne være det der var på spil for Line i dette tilfælde. Fagtekster har måske ikke samme interesse som skønlitterære tekster, hun kan relatere til.

Da Line læser højt afkoder hun ordene nøjagtigt og forholdsvis hurtigt med en naturlig sætningsmelodi. Det får mig til at konkludere, at hun ikke har sine udfordringer ved ordafkodningen (22.38).

Line fortæller, at hun ved, at det, der gør en fagtekst svær, er alle de nye ukendte ord, og hun fortæller, at når hun støder på et ukendt ord stavellesinddeler hun ordet og siger stavelserne hurtigere og hurtigere og til sidst giver de mening. Hun er dog klar over, at det ikke bidrager med ordets betydning, og fortæller hun, at hun plejer at slå det op på sin iPad. (25.00)

Sammenfatning

Line synes ikke at have problemer med ordafkodningen eller at kunne genkende teksttypen, hun synes også at have strategier til at identificere ukendte ord og deres betydning, og har viden om at udfylde tekstens huller med den viden, hun allerede har om tekstens emne fra teksten. Hun forholder sig aktivt til teksten og har en bevidsthed om sin forståelse af teksten.

Line har altså en metakognitiv indstilling til læsarbejdet.

Men hvad er det så, der gør, at hun ikke kan huske indholdet eller ikke får fat på tekstens centrale pointer?

Udover at hun ikke blev givet eller opsatte et læseformål selv og det heller ikke umiddelbart fremgår tydeligt, at hun brugte tid på at bringe sin baggrundviden i spil, kan en af måderne at forstå Lines manglende forståelse af tekstens vigtigste pointer være, at hun ikke brugte mange strategier i sin læsning. De strategier, hun anvendte, strakte sig til ordidentifikation og at bruge tekstens elementer til at give sig en ide om, hvad hun skulle til at læse. Hun havde en klar forståelse af, at det at skrive ukendte ord ned og orientere sig i teksten var vigtigt i læsningen, og

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

anvender her sin deklarative viden. Men strategierne synes ikke fuldført, og hun illustrerer kun dele af procedural og conditionel viden.

I interviewet fremgår det ikke, at hun anvender andre strategier til at huske, forstå og organisere sin viden i.

Det fremgår, som Line også selv siger, tydeligt, at hun har fået undervisning i læseforståelse og strategibrug, men hun formår i interviewet ikke at anvende og fuldføre disse.

Dette får mig til at konkludere at Line er en bevidst læser, der ved, hvornår forståelsen svigter, men mangler fuldbyrdede strategier til at hjælpe hende til at forstå.

Interview 2 – Lukas

Begge de to læsere fik tilbudt at have ordbøger, iPad eller andre redskaber med, hvis de skulle bruge dem til noget i forhold til deres læsning. Lukas mente ikke, at han havde brug for dette, når han skulle læse. Da jeg for en sikkerheds skyld spørger ham igen, svarer han ” *hmm, (...) jeg plejer bare at have en bog at sidde og læse i*”. (0.05) Han viser altså ikke tegn på her, at læsning er et anliggende, der omhandler andet end teksten.

Efter at Lukas har fået teksten spørger jeg ham, hvad det er for en tekst vi sidder med. ” *Vand gi'r liv. – Det er det, jeg tror, der er teksten - overskriften*”. (0.50) Jeg præciserer lidt mere og spørger til genren, her svarer han ” *fakta, fordi billederne ser ægte ud*”. (1.03) Lukas læser sidehovedet og kigger på billedet under overskriften, og ud fra dette vurderer han genren.

Han bladrer ikke de andre sider igennem eller kigger nærmere på de andre tekstelementer som illustrationer, diagrammer mv. Han benytter sig af forlæsning, medlæsning og aflæsning, men det strækker sig kun til området omkring overskriften i venstre hjørne.

Når jeg spørger ham, hvad han plejer at gøre, når han får sådan en tekst, svarer han ” *jeg plejer at kigge på ordene og så læser jeg op. Ikke flere ting*”(1.20).

Fra han får teksten til han begynder at læse, går der lidt over 1 minut inkl. vores samtale omkring genre. (0.20 -1.30) Dette, sammen med den manglende orientering i teksten, fortæller mig, at han ikke bruger tid på at aktivere sin baggrundviden om tekstens emne, før han begynder at læse.

Da Lukas begynder at læse, starter han i øverste venstre hjørne og læser ned efter i et stræk, kun afbrudt af at pointere, hvornår han var færdige med de forskellige sider. Han hæfter sig ikke ved eller studerer tekstens forskellige elementer og skriver ikke noget ned undervejs. (fra 1.40) ” *Nej, jeg er sådan lidt ligeglad med dem*” (15.00), lød svaret, da jeg senere spurgte til hans læsning af diagrammerne.

Så på trods af at han kan identificere teksttypen, er han ikke opmærksom på, at denne tekst ikke nødvendigvis skal læses fra start til slut og anvender samme læseform, som man ville gøre ved en skønlitterær tekst. Det virker ikke, som om han har en plan for hverken læsningen eller arbejdet med læseforståelsen.

Mens han læser, holder han sit hoved i sine hænder, og i takt med at læsningen skrider frem glider hænderne ned og skærmer for øjnene og han begynder at sidde og lege med sine fingre. Det

Anne-Mette H. Hestkjær
 Studenummer: 21109246

kan tolkes på to måder: 1) at han forsøger at skærme sig for at kunne koncentrere sig om læsning, at have "fred" til at gøre sit allerbedste. 2) At Lukas er beklemmt ved situationen, og forsøger at gemme sig. Lukas kan synes, at det er ubehageligt at sidde som den eneste og skulle læse, men det kan også tolkes som om at læsning er en kraftanstrengelse for ham, og at det ikke er forbundet med noget behageligt, at skulle læse, og han derfor gemmer sig.

Lukas er 11 min. 30 sek. om at læse teksten og er altså lidt over 3 min. længere om det end Line. Da jeg spørger ham om, hvad han synes, er det vigtigste i teksten, svarer han "*Jeg ved faktisk ikke hvad det vigtigste er i teksten, men jeg ved, at de pumper vand fra en sø, der hedder Nielsen, tror jeg*" (16.25)

Hvad der er det vigtigste i teksten, det afhænger af læserens læseformål. Et sådant havde jeg ikke givet dem. Det betød, at begge læsere selv skulle opstille et læseformål for deres læsning eller forsøge at fange det læseformål, som teksten selv indikerer i sidehovedet "*Vand gi'r liv*".

På trods af at han nævner "*vand gi'r liv*", da jeg spørger ham, hvad der er for en tekst (0.50) drager han ikke den følgeslutning, at det er tekstens centrale tema og der er intet der tyder på, at han på baggrund af den læste information opsætter et læseformål i relation til det.

De informationer, han får ud af teksten, drejer sig om hvordan egypterne pumper vand og at Danmark og Egypten gør det på hver sin måde. (13.38) Det er ifølge ham selv spændende. Det fremgår senere i samtalen, at det der kan gøre en tekst spændende er, hvis den kan berette om virkeligheden så "*jeg kan sidde at fortælle, når vi spiser aftensmad*" (<19) Lukas hæfter sig muligvis ved disse informationer, fordi han oprigtigt synes, det var spændende, og derfor både læste og forstod dem bedre. Dertil kommer, at han kunne forlige denne del med sit eget projekt – at kunne berette om, hvordan der pumpes vand i Egypten, når han kom hjem til aftenbordet.

Lukas fortæller, at fakta er spændende og at han bedre kan huske den slags tekster end skønlitterære tekster "*Dem kan man ikke fortælle om derhjemme*". (<19)

Før læsningen brugte Lukas tid på at "*kigge på ordene*" (1.19) og da jeg spørger til, hvad han gjorde, mens han læste svarede han, "*jeg sad at tænke åh, det var da spændende, det kunne jeg prøve, det skal jeg huske at fortælle*". (15.55) Når jeg spørger til, om han efter læsningen gjorde eller plejer at gøre noget for at huske, svarer han "*når det er sådan noget spændende noget som det her, så går jeg og tænker meget på det i løbet af dagen, også sidder det ligesom fast*". (<19)

Lukas har altså en strategi til at huske informationer i, men kun hvis de ifølge ham er spændende, men derudover bruger han ingen strategier til at læse, huske og organisere sin viden i. Det, der synes at afgøre om læsningen lykkes, er, om han finder tekstens informationer spændende i forhold til at forstå og formidle viden om virkeligheden.

Dog mener han ikke, at han kan huske indholdet i de tekster, han har læst dagen efter. (<19)

Da Lukas læser højt, læser han langsomt og besværet uden en naturlig sætningsmelodi. Flere steder må han omhyggeligt lydere sig til ordet, og andre steder fejllæser han uden at opdage, at ordet ikke giver mening i sammenhængen. (17.20) Ordafkodningen er tydeligvis en udfordring for Lukas og kan fungere som en flaskehals for hans forståelse af teksten, da mange af hans kognitive resurser er bundet op på ordafkodningen.

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Til mit spørgsmål om teksten var svær, svarer han, at han synes den er lidt svær, men når jeg spørger til om han forstod hele teksten svarer han ”*Ja, det synes jeg at jeg gjorde*” (17.06) Når jeg spørger til, hvad han gør, når han ikke forstår, svarer han ”*så siger jeg bogstaverne, også siger jeg dem hurtigere også kommer ordet*”. (16.50). Lukas antager med et samme, at når noget er svært, har det med ordafkodningen at gøre. Han viser dog her, at han er opmærksom på, hvilken strategi han kan tage i brug, når han møder ukendte ord. Denne omhandler imidlertid kun identifikation af ordet og ikke en decideret ordforståelse, og når jeg spørger til, hvad han så gør, svarer han ”*jeg spørger om hjælp*”(<19). Han har ikke en strategi til denne del af forståelsen og overgiver sig til andres hjælp.

Sammenfatning

Lukas følte selv, at han forstod hele teksten, men når jeg går til ham, bliver det tydeligt, at han kun forstår dele af teksten. Dette kan være et udtryk for en lav grad af metakognitiv bevidsthed til sin læsning, at han ikke er bevidst om sin egen forståelse og tænkning, når han læser.

Men det kan også være en måde at beskytte sin selvopfattelse på.

Om det, at han undlader at vurdere sig selv og sit udbytte af teksten, er for at opretholde en positiv selvopfattelse, kan være vanskeligt at svare på. Men i lyset af hans nonverbale sprog kunne noget tyde på, at han ikke befinder sig tilpas i læsesituationer, og forsøger at passe på sig selv og derfor er betragtningen, om han undgår at stille denne mindre behagelige diagnose på sig selv også værd at medtænke.

Foruden strategier til ordafkodningen anvender han ingen strategier, og giver heller ikke udtryk for, at han ved, at der findes strategier til at hjælpe læseforståelsen.

At Lukas har udfordringer med ordafkodningen, er vigtigt at hæfte sig ved, da denne proces givetvis stadig kræver mange kognitive resurser for ham, som kan gøre det svært at sammenholde og huske tekstens informationer. Det kan være en del af årsagen til hans problemer med læseforståelsen.

Det er tydeligt, at for Lukas betyder det at læse at afkode bogstaverne og ikke at forholde sig til sig selv eller billeder, illustrationer mv. Afkodning er det første, han referer til, når jeg spørger til hvilken tekst, vi sidder med, hvad han har tænkt sig at gøre, før han begynder at læse og hvad der var svært i teksten. Dette understøttes af, at han under sin læsning stopper op for at fortælle mig, hvor langt han er nået og ikke forholder sig til tekstens andre elementer. Lukas er givetvis ikke bevidst om, at læsning er mere end blot ordafkodning.

Hans manglende bevidsthed om sin egen forståelse, fraværet af metakognitive strategier og hans forståelse af læsning udelukkende som afkodning tyder på, at han er en tavs læser, der mangler bevidsthed om sin egen tænkning, når han læser.

Delkonklusion

Det som står, som den største kontrast mellem de to læsere er, at Line, som ifølge læseprøven er en stærkere læser end Lukas, er klar over, at hun ikke forstår teksten og pointerer dette flere gange under interviewet, mens Lukas holder fast i, at han ikke har problemer med at forstå tekstens indhold. Det danner grobund for, at jeg med forsigtighed kan bekræfte, at en af de forskelle, der er på den stærke og svage læser er, at den stærke læser er bevidst om sin forståelse under læsningen, mens den svage læser af forskellige årsager ikke tænker meget over sin tænkning, mens han læser. Altså at den stærke læser har en metakognitiv bevidsthed omkring sin læsning.

Yderligere var ordafkodningsfærdighederne en faktor, der var forskellig hos de to læsere. Og da læseren med de ufuldstændige afkodningsfærdigheder ikke brugte strategier til at støtte læseforståelsen, kunne dette være en faktor, der spillede ind i udbyttet af læsningen. Det understreger betydningen af, at eleverne tilegner sig en automatiseret ordafkodning, en bred viden om verden, så de får et større ordforråd og ordkendskab og har viden om og kan anvende forskellige forståelsesstrategier.

Didaktiske refleksioner

Line har en metakognitiv bevidsthed omkring hendes læsning, men det ville gavne hende i sin læsning at have et større repertoire af strategier (deklarativ viden), en viden om hvilke der fungerer bedst (procedural viden), og hvorfor og hvornår (conditionel viden) de skal bruges i de forskellige læsesituationer.

For Lukas handler det om, at han bliver bevidst om, at læsning er mere en blot ordafkodning, og at en succesfuld læsning også handler om at have en aktiv læseindstilling. Ligger en del af årsagen til hans manglende metakognitive bevidsthed i et forsøg på at opretholde en positiv selvopfattelse, som kan have sin årsag i mange læsenederlag, må vi vise ham, at årsagen **ikke** kun ligger i ham, men i en mangel på aktiv læseindstilling, forkerte eller ikke anvendte strategier og ikke mindst i teksternes stigende sværhedsgrad og tilgængelighed.⁹⁰ På den måde kan vi fjerne forestillingen om, at succes med læsningen alene handler om evner og forhåbentligt gøre det mindre risikabelt at gøre en indsats i læsningen.

Begge dele kan gøres ved en dialogisk undersøgelse af elevens læsning, mens han læser, som i projektets undersøgelse. Det gør det muligt at få et dybere indtryk af, hvor han har sine udfordringer og støtte ham i zonen for nærmeste udvikling på vej mod at blive en aktiv og metakognitiv læser.

Dermed ikke være sagt, at han ikke skal arbejde med sine ordafkodningsfærdigheder. Men da han kender til strategier til ordafkodning, vil han givetvis gennem læsning af stadig flere tekster få øvelse, stifte bekendtskab med flere ord og dermed lettere kunne genkende og afkode disse og dermed være på vej mod en automatiseret ordafkodning.

⁹⁰ Bagge, m.fl. 1992 s.

Anne-Mette H. Hestkjær
 Studenummer: 21109246

En af de metakognitive strategier begge læsere kan drage nytte af er den meget brugte VØL-model, som illustreres nedenfor:

Hvad ved jeg allerede V	Hvad ønsker jeg at vide Ø	Hvad har jeg lært L

Den omfatter før-, under- og efterlæseaktiviteter og favner derved alle læsningen faser. Den tydeliggør sammenhængen mellem elevernes forhåndsviden om tekstens emne i form af kolonnen **Hvad ved jeg allerede** og de spørgsmål der udspringer af dette bruges til at fastlægge et læseformål, **Hvad ønsker jeg at vide**. Derudover hjælpes eleverne til at blive opmærksomme på, om de har fået svar på de forhold, de ønskede besvaret i **Hvad har jeg lært**.

Modellen understreger, at ny viden nødvendigvis må integreres med allerede eksisterende viden, når man skal lære noget nyt og hjælper eleverne til at blive bevidste om at overvåge og regulere udbyttet af læsningen.⁹¹

Konklusion

Læseforståelse er en kompleks proces, hvor der ifølge Arnbak, skal være syv komponenter tilstede for at opnå god læseforståelse. Men i projektet bliver det tydeligt at motivation nødvendigvis må tilføjes som en vigtig komponent, da udbyttet af læsningen givetvis vil forringes, hvis vi læser en tekst, som ikke siger os noget, og fordi motivation kan være bundet op på andre anliggender i forbindelse med læsning fx at opretholde en positiv selvopfattelse.

Komponenterne fungerer ikke uafhængigt af hinanden, men indvirker på hinanden på komplekse måder. Alle komponenterne skal bringes i spil under læsning, hvorfor læseforståelse ikke kun er et resultat af læsningen, men også en proces der forløber under læsningen.

Ordafkodningen menes af flere læseforskere at have afgørende betydning for læseforståelsen, da en besværet afkodning virker som en flaskehals for forståelsen, da mange af læserens kognitive resurser vil være bundet op i afkodningsprocessen. Et eksempel på betydningen af automatiseret ordafkodning så vi hos undersøgelsens svage læser Man har heller ikke i undersøgelser fundet elever med læseforståelsesvanskeligheder og gode afkodningsfærdigheder.

⁹¹ Arnbak, 2003 s. 95ff

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Særligt er læserens metakognition en vigtig faktor i læseforståelsen, da læserens brug af læsestrategier og metakognitive evner er centrale dele af læsekompetencen. Den metakognitive bevidsthed fungerer som en slags kontrol af læseforståelsen, da læseren er sig selv bevidst om hvad han har forstået, hvad han kan forstå bedre og kan sætte ind med strategier, der kan hjælpe læsningen.

Metakognition viste sig også at være en af de komponenter der adskilte den gode og den svage læser i dette projekts undersøgelse. Den ifølge tekstlæseprøven stærke læser havde en aktiv tilgang til sin læsning, og anvendte læsestrategier, dog ikke fuldbyrdede, til at støtte sin forståelse. Hun var bevidst om sin egen forståelse, og pointerede flere gange at hun ikke forstod teksten. Hvorimod den svage læser ikke så ud til at anvende strategier eller at være bevidst om sin egen forståelse. Det danner grobund for, at jeg med forsigtighed kan konkludere, at nogle af de udfordringer, der kan være for læsere er, at de ikke ved, at de ikke forstår teksten og dermed at metakognitiv bevidsthed kan være det, der adskiller den gode og den svage læser.

Ingen af de to læsere så ud til at på egen hånd at få de informationer ud af teksten, som teksten selv indikerede var væsentlige og opsatte heller ikke på egen hånd et læseformål for læsningen. De trak to meget forskellige pointer ud af teksten, da de gav deres bud på, hvad det vigtigste i teksten var.

I kraft af dette er det min vurdering at eleverne på mellemtrinnet endnu ikke er i stand til på egen hånd, at kunne læse sig til viden i fagenes tekster.

Motivationen spillede unægteligt en stor rolle i begge elevens læsning, både i projektets tekst og når de fortæller om læsning generelt. Lukas foretrak fagtekster, han kunne fortælle om derhjemme, og Line foretrak skønlitterære romaner, der kunne fortælle noget om, hvad det vil sige at være menneske og de fortæller begge, at de bedre kunne forstå og huske, noget der for dem var spændende.

Dette understreger vigtigheden af at dansk- og faglærer hjælper eleverne i at opsætte et læseformål, lærer dem strategier til at læse i og ikke mindst at der i undervisningen bliver anvendt et bredt udbud af forskellige tekster.

Gennem projektets undersøgelse fik jeg en bedre forståelse af, hvor de to elever havde deres læseudfordringer. Samtalen og observationen gav mig et vindue til at forstå, hvordan de to elever tænkte, når de læste.

Jeg kan se fordele ved at anvende tekstlæseprøver for at finde frem til elevens generelle niveau og for at kunne følge elevernes fremgang i deres læsekompetencer. Men en prøve fortæller ikke i sig selv hvorfor resultatet bliver som det gør, og hvor eleven har sine udfordringer. Til det skal der en dybere undersøgelse af elevens læsning til. Dette kan gøres som i undersøgelsens interviews, hvor elev og lærer samtaler om elevens forståelse af læsning og en vurdering som denne, vil give læreren mulighed for at støtte elevens læsning i zonen for nærmeste udvikling.

Har eleverne en metakognitiv indstilling til læsarbejdet, men undlader at bruge denne, kan en samtale og observation som i projektets undersøgelse muligvis løse op for nogle af de barrierer eleven har og på den måde lette læsningen i et fremtidsperspektiv.

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

Mit klare indtryk er, at teksten også udfordrede de to læseseres læseforståelse. Den var ikke struktureret på en meningsfuld og overskuelig måde, og de mange illustrationer og andre grafiske fremstillinger virkede forvirrende på læserne. Den angav ikke en tydelig læseretning, der støttede elevernes læsning, men gjorde i stedet at læserne læste på tværs af afsnittene og af den årsag havde svært ved at fastholde den røde tråd. Det blev anvendt et avanceret ordforråd, der ligger langt fra, hvad jeg karakteriserer som elevernes hverdagsprog. Teksten stillede store krav til elevernes strategiske og målrettede læsning, en færdighed disse elever endnu ikke til fulde havde tilegnet sig.

Handleperspektiv

På baggrund af undersøgelsens analyse konkluderes det, at eleverne på mellemtrinnet endnu ikke har læseforståelse til på egen hånd at læse sig til viden i skolens fag. Da læsning er et redskab, der benyttes på alle skolens trin og i alle skolens fag, er læseforståelse derfor ikke alene et anliggende for dansklærerne, men alle skolens lærere. Faglærerne kender til de særlige ord og begreber, der er karakteristisk for deres fag og kender til fagets teksters særlige måde at opstille information på. I dette lys bør det derfor ligge i alle læreres bagehoved, at eleverne skal have hjælp til at læse fagenes tekster hele vejen op gennem skolen, og læseforståelse bør derfor have en fremtræden plads i alle fag.

Lærerteamet kan med fordel arbejde sammen om at finde ud af, hvordan de enkelte fags tekster har deres særlige måde at opstille informationerne på, og hvilke strategier det er hensigtsmæssigt at anvende i forståelsen af teksterne. At lærerteamet danner sig et overblik over de anvendte tekster og hensigtsmæssige strategier, kan være med til at sikre at eleverne får et bredt kendskab til forskellige tekster og strategier at læse i, samt at der er enighed om, hvordan der undervises med og i de forskellige strategier.

Man kan som lærer forsøge at vurdere teksternes tilgængelighed og spørge sig selv, om eleverne har den viden om at læse teksten, som der skal til. Men samtidig er det vigtigt, at eleverne lærer at forholde sig til mange forskellige teksttyper, og har strategier og teknikker til at læse selv svære tekster med.

I undervisningen kan læreren bruge sin viden om læring som social interaktion til at planlægge aktiviteter, der har til hensigt at hjælpe eleverne med at blive opmærksomme på at læsning er en meningsfuld aktivitet og på deres egne tankeprocesser under læsningen. I Vygotskys teori sker læring ved at samarbejde og observere den voksne eller det mervidende barns måde at løse opgaverne på, og de kan derved fungere som en guide ved at tænke højt. Dette danner grundlag for, at barnet efter at have observeret og samarbejdet om den nye måde at tænke på kan overtage denne og bruge den i sin læsning.

En måde at implementere dette i undervisningen kunne være i form af samtaler undervejs i en lære- eller læseproces, hvor læreren, eleverne eller begge enten i plenum eller i grupper tænker højt om deres læsning og anvendelse af strategier. Dette vil yderligere give læreren adgang til

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

noget af det, der foregår i elevernes hoved, mens de læser og vil således være en mindre tidskrævende metode at undersøge elevernes læsning på end i projektets undersøgelse.

At læseforståelse er på dagsordenen i alle fag, vil vise eleverne, at det er et værdifuldt emne at beskæftige sig med, og forhåbentligt vil eleverne tage disse værdier og den erhvervede viden med sig op gennem uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet og i deres personlige liv.

Perspektivering

Jens Rasmussen peger på, at vor tids almene kompetence bør være kompetencen til at lære at lære og centralt i denne kompetence er, at eleverne udvikler grundlæggende færdigheder og kompetencer til at bl.a. at læse og skrive. Læsning bliver som kulturteknik en del af grundlaget for at lære at lære, fordi den understøtter den enkeltes videre tilegnelses- og læreproces.⁹²

I en artikel til folkeskolen.dk d. 20/3 2014 argumenterer Qvortrup for en nutidig forståelse af dannelse med basis i Wilhelm von Humboldts dannelsesbegreb, og opsætter tre væsentlige aspekter:

”- Det dannede menneske skal kunne gribe ud i verden arbejdsmæssigt, demokratisk og som menneske. Forudsætningen er, at han eller hun har tilegnet sig relevante og tilstrækkelige kompetencer.

- Det dannede menneske skal kunne gribe ud i en verden, der forandrer sig hurtigere og hurtigere. Forudsætningen er, at han eller hun har lært at lære, altså har fået forudsætninger for at videreuddanne sig, tilegne sig viden og være nysgerrig.

- Det dannede menneske skal kunne gøre dette på grundlag af en personlig stillingtagen. Forudsætningen er, at han eller hun har tilegnet sig den nødvendige faglige og kulturelle indsigt, medborgerlighed og jægstyrke.”⁹³

Kan man ikke læse sig til information og viden, er man afskåret fra at gribe ud i en verden under stadig forandring, deltage i demokratiske processer og kunne påvirke beslutninger, der kræver indsigt i stadig nye problemstillinger, for at deltage i et arbejds- og samfundsliv, hvor nogle af nøgleordene er omstilling og viden på flere niveauer og ikke mindst at realisere sig selv i en global og foranderlig verden.

Litteraturliste

- Arnbak, Elisabeth; 2003. *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Nordisk Forlag A/S København

⁹² Rasmussen, 2012 s. 91-108

⁹³ Qvortrup, 2014

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

- Rasmussen, Jens; 2012. 2.1 Moderne pædagogik – forskning, profession, praksis I: *Gyldendals pædagogikhåndbog*. Gyldendal s. 91-108
- Bundsgaard, Jeppe; 2010. En ny læseformel. I: *Læsepædagogen* nr. 5. 58. årgang s. 4-9
- Rønbjerg, Louise, m.fl.; 2011. Hvilke færdigheder har betydning for læseforståelsen på mellemtrinnet? I: *Læsepædagogen* nr. 2. 59. årgang s. 4-10
- Roe, Astrid; 2010. *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning* Forlaget Klim
- Bråten, Ivar; 2008. *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis* Forlaget Klim
- Imsen, Gunn; 2010. *Elevens verden. Indføring i pædagogisk psykologi* Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København
- Beck, Sten m.fl.; 2008. Metakognition i uddannelsespolitisk og læringsteoretisk belysning I: *Tænkerekskaber Gymnasieelevers metakognitive lærestrategier* Gymnasiepædagogik nr. 69. Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier s. 11-25
http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Gymnasiepædagogik/69.pdf (Link hentet d. 28 februar 2014)
- Baker, Linda; 2009. Metacognition I:
<http://www.education.com/reference/article/metacognition/> (Link hentet d. 28 februar)
- Richter, Lise; 2011. Læseforskere: Mellemtrinnet er problemet I: *Information*
<http://www.information.dk/276328> (Link hentet d. 12 marts 2014)
- Stovgaard, Mikkel; 2012. Oversigt over læseforskning. Fagligt kvalitetsløft i læsning. IUP (DPU) Århus Universitet.
<http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/forskningsoversigt%20Mikkel%20Stovgaard.pdf> (Link hentet d. 12 marts 2014)
- Brudholm, Merete; 2011. *Læseforståelse – hvorfor og hvordan* Akademisk Forlag. 2. udg.
- Ravn, Karen; 2011. At læse er også at tænke. I: *Information*
<http://www.folkeskolen.dk/67735/at-laese-er-ogsaa-at-taenke> (Link hentet d. 14 marts. 2014)
- Bagge, Kirsten, m.fl.: 1992. *Læsning, metakognition og selvopfattelse* Den serie nr. 26. Forlaget skolepsykologi
- Skaalvik og Skaalvik, 2007. *Skolens læringsmiljø* Akademisk forlag

Anne-Mette H. Hestkjær
Studienummer: 21109246

- Bråten, Ivar; 2006. *Vygotsky i pædagogikken* Frydenlund
- Qvortrup, Lars; 2014. Folkeskolereformen – et dannelsesprojekt, der savner tydelighed. I: Folkeskolen.dk
<http://www.folkeskolen.dk/542336/folkeskolereformen--et-dannelsesprojekt-der-savner-tydelighed> (Link hentet d. 27 marts 2014)