

Det er sjovere at læse, når man forstår, hvad man læser

Fælles læsning som ordblindevenlig læseform

Dato for aflevering:	06.01.2023
Vejleder:	Randi Skovbjerg Sarp
Udarbejdet af:	Mathilde Kamstrup Ditlevsen
Uddannelsessted:	Professionshøjskolen Absalon Campus Vordingborg
Antal anslag:	65.000

Indledning	5
Problemformulering	6
Læsevejledning	6
Metodeafsnit	7
Videnskabelig metode	7
Undersøgelsesmetoder	7
Forskningsoversigt	9
Teoriafsnit	10
Begrebsdefinition: ordblindhed	10
Læsning	10
Afkodning	11
Afkodningsstrategier hos ordblinde	11
Sprogforståelse	12
Motivation: Mette Pless om mestringsorienteringer	12
Læseengagement	13
Læringspsykologi: Social læringsteori	13
Forskning: Læsning som social teknologi af Mette Steenberg	14
Analyse	15
Empirigrundlag	15
1.1. Feltstudie: Fælles læsning som ordblindevenlig læseform	15
Målsætning	16
Struktur og formidling af indholdet	16
Før-, under- og efter-læsning	17
Ud af teksten-samtale	18
Didaktisk nærbillede: Lektion 1	19
Aktivering af eleverne	22
1.2. Læseevaluering	24
Kritisk refleksion	25
2.1. Progression og vurdering af læseforståelse	25
2.2. Elevperspektivet	27
Konklusion	29
Perspektivering af praksisudvikling	30
Litteratur / Referencer	32
Bilag	34
Bilag 1. Undersøgellesdesign: protokol	34
Bilag 2. Observationsskema: Læseundervisning, 4.- 5. klassetrin (uge 38-41)	35

Folkeskolelærer, Absalon Vordingborg, 06.01.2023

BA: Fælles læsning som ordblindevenlig læseform (Mathilde Kamstrup Ditlevsen)

Bilag 3. Spørgeskemaundersøgelse pr. 18.08.2022	37
Bilag 4: Feltstudie: Didaktisk rammesætning jf. SMITTE-modellen	40
Bilag 5: Feltstudie: notatetudrag	41
Bilag 6: Læseevaluering, Clara	42
Bilag 7: Interview med læsevejleder, Næstved Kommune 28.11.2022	44
Supplerende tillæg: Læsevejledning	45

Indledning

Ifølge en tredelt undersøgelse, omhandlende undervisning af ordblinde elever i folkeskolen, foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut 2020, udgør ordblinde elever 7% af en årgang, hvilket svarer til to ordblinde elever pr. skoleklasse (EVA, 2020).

Undersøgelsen sætter fokus på ordblinde elevers faglige og trivselsmæssige udfordringer, skoleledelsens ansvar for og prioritering af folkeskolens arbejde med ordblinde elever samt lærernes kompetencer i og ansvar for tilrettelæggelsen af den almene undervisning.

Vidensnotatet fremlægger, at der ses en tendens til at mange almenlærere ikke oplever, at de har tilstrækkelig viden om ordblindhed i forhold til deres praksis, herunder at flere dansklærere ikke føler sig kompetente i brugen af læsestrategier målrettet elever med læse- og stavevanskeligheder.

Den manglende viden om ordblindhed blandt almenlærerne må formodes at spille en rolle i forhold til, hvor ofte og i hvilke situationer lærerne støtter eleverne, og hvordan de generelt tilpasser deres undervisning til ordblinde elever. Det forringer i sidste ende ordblinde elevers mulighed for at udvikle deres faglige viden og færdigheder, hvis de ikke får relevant hjælp og mulighed for at deltage i undervisningen (EVA, 2020, s. 32).

I en rundspørge fra august 2022, mener omtrent 81,4% af en gruppe adspurgte dansklærere i Næstved Kommune, at kompetenceudviklingen af dansklærerne i høj grad er afgørende for at kunne forbedre deres faglige arbejde, med sigte på at styrke læringsmulighederne for skolens ordblinde elever (jf. bilag 3).

Min interesse for fagområderne læsning, læseundervisning og ordblindhed udspringer af fire års undervisningserfaring på en almindelig folkeskole, og som mentor for en ordblind elev på 4.-5. årgang. Gennem mit faglige virke har jeg erfaret, hvilken betydning brugen af forskellige læseformer i læseundervisningen har for de ordblinde elevers deltagelse og faglige virke, deres læseengagement og samlede læseforståelse, samt hvilke behov som bør afdækkes for at denne elevgruppe imødekommes mest tjenligt i deres læsning. Det er med afsæt i disse betragtninger, at dette projekts problemstilling er blevet formuleret.

Problemformulering

Hvordan kan fælles læsning kvalificere arbejdet med læseforståelsen hos ordblinde elever, så eleverne finder læsningen af længere sammenhængende tekster meningsfuld, og hvilken virkning har denne læseform på elevernes læseengagement og faglige virkelyst?

Læsevejledning

Projektet tager afsæt i fagområderne læsning, læseundervisning og ordblindhed, og består af en todelt undersøgelse, bestående af en indsamling af empirisk data fra feltobservationer, en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt 102 ansatte i Næstved Kommune og en udtalelse fra en erfaren læsevejleder, samt et eget foretaget feltstudie i *fælles læsning*.

Som det teoretiske vidensgrundlag for projektets felt, beskrives i afhandlingens første del de teoretiske perspektiver, hvorpå analysen beror. Med forbehold for eventuelle modsatrettede perspektiver, men stadig i forsøget på at indhente konvergerende evidens som belæg for mit projekt, tager jeg som litterært afsæt udgangspunkt i Carsten Elbros bøger *Læsevanskeligheder* (Elbro, 2007) og *Læsning og læseforståelse* (Elbro, 2006), samt Merete Brudholms bog *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* (Brudholm, 2011), da begge anses som førende teoretikere på området omkring læsning og læsevanskeligheder. Desuden medtænkes Mette Pless' teoretiske udlægning af mestringsorienteringer, herunder begreberne *motivation* og *læseengagement*, samt en redegørelse af den sociale læringspsykologi, som belæg for den læringspsykologiske betragtning, som projektet beror på.

I analysen præsenteres projektets eget feltstudie, hvilket har til hensigt at demonstrere, hvordan fælles læsning som ordblindevenlig læseform, kan tilrettelægges og gennemføres i praksis. Feltstudiets didaktiske rammesætning tager afsæt i SMTTE-modellen (jf. bilag 4). Ydermere inddrages i analysen et didaktisk nærbillede som, med afsæt i projektets teoretiske perspektiver, forsøger at belyse praktiseringen af læseformen gennem et praksisnært scenarie.

Afslutningsvis foreligger en kritisk refleksion over den samlede undersøgelse, som forholder sig til hhv. *progression og vurdering af læseforståelse* og *elevperspektivet*. Projektet vil blive afrundet med en samlet konklusion samt en perspektivering af praksisudvikling.

Metodeafsnit

Videnskabelig metode

Den videnskabsteoretiske retning for projektet tager afsæt i fænomenologien, der betragtes som en erfaringsfilosofisk tilgang. Denne tilgang undersøger måden, hvorpå noget viser sig, inden det indordnes i et begrebsligt system. Den fænomenologiske videnskabsteori omhandler først og fremmest den menneskelige erfaring, forstået som måden mennesker kan erfare omverdenen og sig selv på (Lindhardt, 2014).

Fænomenologien undersøger verdensbilledet i kontekst til førstepersonsperspektivet, hvilken sammenholder de egenskaber en person har, med de egenskaber, en person nødvendigvis må have. Med afsæt i fænomenologien som videnskabelig metode, sigter projektet efter metodisk at påvise relationen mellem undersøgelse og undervisning, herunder at finde ligheder i målrettet planlægning af læseundervisning og bestemte deltagerforudsætninger, samt udlede forskelle og forbehold i at nå bestemte læringsmål.

Dette fordrer, at der i projektet skelnes mellem lærerposition og forskerposition, hvorfor det grundlæggende afsæt for mit valg af teori og teoretikere, eksisterende forskning og litteratur, samt politiske love og bekendtgørelser for danskfaget, har et normativt sigte, mens mit feltstudie, herunder dataindsamling, analyse og vurdering af empirien, har et deskriptivt sigte.

Undersøgelsesmetoder

For at opnå transparens i mit projekt, er anvendt både *kvalitative* og *kvantitative* undersøgelsesmetoder, dette med henblik på undersøgelsens reliabilitet, validitet og etiske ret. For at anskueliggøre brugen af undersøgelsesmetoderne er formuleret en protokol, som udgør mit undersøgelsesdesign (jf. bilag 1).

De *kvalitative* undersøgelsesmetoder består af observationer af sekvenser i læseundervisning på 4. og 5. klassetrin. Observationerne har til formål at give en indsigt i, hvordan kollektive læseformer indtænkes og gennemføres i skolernes praksis, og hvordan læseformerne opleves at imødekomme de ordblinde elevers deltagelsesforudsætninger i læseundervisningen.

Undersøgelsen inddrager uddrag fra uformelle samtaler med informanten for mit feltstudie, hvor indholdet i samtalerne tager et forskningsmæssigt afsæt i projektets problemstilling.

Som en supplerende kvalitativ undersøgelsesmetode, findes indhentning og brugen af private dokumenter. Desuden medtages Folkeskoleloven (Børne- og Undervisningsministeriet 2020),

Folkeskolelærer, Absalon Vordingborg, 06.01.2023

BA: Fælles læsning som ordblindevenlig læseform (Mathilde Kamstrup Ditlevsen)

Fælles Mål for faget dansk (UVM, 2019), samt nationale og internationale bekendtgørelser inden for undervisnings- og ordblindeområdet, min didaktiske rammesætning for projektets feltstudie, samt en udarbejdet læsevejledning og læseevaluering.

Desuden er indhentet en faglig vurdering af informantens læsekompetencer, herunder dennes færdigheder i afkodning og sprogforståelse, samt opmærksomhedsområdet for tekstforståelse, hvilken består af en undervisningsbeskrivelse og vurdering af fremtidigt undervisningsbehov. Som *kvantitative* undersøgelsesmetoder er foretaget en spørgeskemaundersøgelse blandt 102 dansklærere i Næstved Kommune med formålet at repræsenterer lærernes eget perspektiv på skolernes, og eget, arbejde med ordblinde elever i læseundervisningen. Undersøgelsen har en samlet svarprocent på 70,8 % (jf. bilag 4).

Spørgeskemaundersøgelsen tager afsæt i EVA's nationale spørgeskemaundersøgelse fra 2020 omkring undervisning af ordblinde elever i folkeskolen. Hermed forsøges at sammenligne og afdække feltets sortering gennem lærerperspektivet.

Denne metodebrug danner det empiriske grundlag for projektets egen intervention, feltstudiet i *fælles læsning som ordblindevenlig læseform*.

Med en kritisk betragtning på de anvendte kvalitative undersøgelsesmetoder er medtænkt, at den observerede læseundervisning (jf. bilag 2) er varetaget af faglærere med hver forskellige faglige og didaktiske tilgange til brugen af kollektive læseformer. Hertil må inkluderes lærernes undervisningserfaring og professionsfaglige kompetencer i arbejdet med ordblinde elever, idet to af faglærerne er fungerende læse- og ordblindevejledere.

Desuden må min personlige relation til informanten for mit feltstudie anses som en væsentlig omstændighed, idet der forud for projektet har eksisteret et fagligt kendskab til denne.

Feltstudiets tilrettelæggelse og opstilling beror dermed delvist på informantens faglige ståsted og faglige deltagelsesforudsætninger for at kunne indgå i studiet, for dermed at kunne bidrage troværdigt til undersøgelsen.

Endeligt må medtages i den samlede vurdering, at feltstudiet i sin helhed rettes mod at finde sted i et kollektivt forum, således at brugen i et mangfoldigt klasserum anskueliggøres. Dette projekt forholder sig til de ordblinde elevers læseforståelse, læseengagement og faglige virkelyst, hvorfor feltstudiet er afprøvet i et mindre forum målrettet netop dette faglige felt.

Forskningsoversigt

Projektet tager udgangspunkt i en tredelt undersøgelse foretaget af Dansk Evalueringsinstitut i 2020 omhandlende folkeskolernes arbejde med ordblinde elever i undervisningen.

Undersøgelsen består af en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt dansklærere, skolernes ledelsesrepræsentanter og eksterne aktører, herunder læsevejledere og ordblindevejledere.

Undersøgelsen består derudover af en tabelrapport, og kortlægning over skolernes indsats på området på nationalt plan, samt et vidensnotat, som sammenfatter resultaterne (EVA, 2020).

Tilrettelæggelsen af projektets feltstudie tager afsæt i et eksisterende studie foretaget af Mette Steenberg i 2013. Studiet beskriver en faciliteret fælles læsesession, hvor indholdet er modelleret over princippet for *fælles læsning* jf. Shared Reading - The Reader Organisation UK, Get Into Reading-program. Studiet behandler tilgangen til læsning som social teknologi, hvorfor jeg i dette projekt har overført principperne i en forlængelse til mit eget feltstudie, tilpasset mit forskningsfelt inden for læseundervisning og ordblindhed.

Steenberg præsenterer, i sit studie, en udvalgt del af en større undersøgelse, hvilken beror på forskellige læsesessioner, hvor deltagerne i denne udlægning består af depressionsramte kvinder. Dog er principperne for brugen af læseformen, uagtet deltagergruppen, den samme.

Som et modsatrettet perspektiv, refereres kort til PISA 2009, hvor læseengagement defineres som en medierende faktor for tilegnelsen af de grundlæggende læsefærdigheder, hvilket i praksis adskiller sig fra Mette Steenbergs udlægning af begrebet *læseengagement*, idet hendes feltstudie i læsning som social teknologi, modsat PISA 2009, gør læsematerialet og læsemåde til medtaget genstand for analysen. Undersøgelsen som foretages i dette projekt forholder sig til resultater og udlægninger fra forskellige vidensområder, hvilke beskriver sammenhænge mellem læsning og læsevanskeligheder gennem gruppe- og individorienterede undersøgelser.

Som udenlandsk litteratur og forskning, refereres til både den internationale definition af ordblindhed, formuleret af professor Ried Lyon i *Annals of Dyslexia*, 1992, samt den danske definition, formuleret af professor Carsten Elbro i 1992. Forbeholdet i brugen af de to udlægninger redegøres for i afsnittet *Definition af ordblindhed*. Ligeledes benyttes referencer fra et norsk studie fra 2012, hvilket behandler emnet *motivasjon og selvoppfatning hos elever med lese- og skrivevansker* (Johansen, 2012).

Teoriafsnit

Begrebsdefinition: ordblindhed

Ordblindhed kan ved en simpel udlægning forstås, som vanskeligheder med at tilegne sig en sikker og hurtig ordafkodning, hvilket skyldes vanskeligheder med at forarbejde sproglyde. Alvorlige vanskeligheder i ordafkodningen medfører en begrænset læseforståelse, særligt når den ordblinde præsenteres for sammenhængende tekstlæsning (Elbro, 2007). Idet dette projekt inddrager og refererer til både danske og udenlandske studier indenfor området, forholder projektets sig til både den danske og den internationale definition, hvorfor der må tages forbehold for de forskelle som måtte forekomme i de to udlægninger. Den internationale definition, formuleret af professor Ried Lyon i *Annals of Dyslexia*, 1992, beskriver ordblindhed som en specifik sproglig vanskelighed, som findes i varierende grader på forskellige sproglige områder.

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (IDA, 2002).

Den danske definition, formuleret af professor Carsten Elbro i 1992, lægger sig tæt op ad Lyons definition. Dog påpeger Elbro, at hans (red. den danske) definition er en skærpelse af den internationale, i hvilken han præciserer afkodningsvanskeligheder, som ordblindes særlige vanskeligheder i tilegnelsen af lydprincippet (Elbro, 2007). Dette projekt skelner ikke mellem disse to definitioner på trods af formuleringernes forskellighed, da begge findes akkurate for projektets henseende, men tilskriver Lyons tillæg om de sekundære konsekvenser ved ordblindhed (IDA, 2002) som en relevant anskuelse, idet projektets afsæt skal findes i de sekundære problematikker, som de ordblinde elever må forholde sig til, hertil forringet læseforståelse, tekstsammenhæng og læseoplevelse.

Læsning

Ifølge Carsten Elbro, professor i læsning ved Københavns Universitet, kan læsning defineres som evnen til at opfatte indholdet af skrevne tekster, og at genskabe et forestillingsindhold på

baggrund af tekstens ord og kendskab til tekstens begrebsverden (Elbro, 2006, s. 19). Præcist forklaret, bygger denne evne på viden og erfaringer.

Læsning kan inddeles i to komponenter: *afkodning* og *sprogforståelse*¹, hvor forholdet mellem disse forstås som gensidig afhængigt. Forekommer der vanskeligheder i beherskelsen af disse komponenter, anses læsningen som ufuldstændig. Ingen af komponenterne kan undværes i den almindelige, forståelsesorienterede læsning (Elbro, 2006, s. 30).

Sprogforståelsen dækker over kendskabet til ordenes egentlige betydning i tekstsammenhæng og i den kontekst tekstens indgår i. *Afkodningen* forholder sig til læserens evne til at identificere ordene i teksten, dermed ordenes betydninger, lyde og grammatiske egenskaber.

Afkodning

Identifikationen af ord er grundlæggende betinget af forståelsen af enten ordets betydning i sin enkelthed, eller ordets betydning i kontekst. I afkodningen og genkendelsen af ord igangsættes forskellige processer, hvor ordet analyseres i forskellige dele og sammenhængen. Hos gode læseren sker afkodningen automatisk (Elbro, 2006), mens de svage læsere oplever afkodningen problematisk, og derfor må benytte sig af forskellige afkodningsstrategier i deres læsning. Afkodningen af ord er afhængig af læserens kendskab til og forståelse for ordets enkelte bogstaver, lyde og orddele, hvorefter identifikationen af disse sammenholdes med ord fra læserens allerede eksisterende ordforråd. Udviklingen af ordafkodningen sker gennem erfaringer med og beherskelse af stavning, bogstavkendskab og bogstavkombinationers lyd. Når læseren ser bestemte bogstavkombinationer, sammenholdes disse med bestemte lydfølger og ord. Denne form for ordgenkendelse, hvor ord genkendes som helheder betegnes, ifølge de fleste forskere indenfor området, som ortografiske repræsentationer af ord. Hos svagere læsere er beherskelsen af denne afkodningsform besværet, idet ordene forekommer ukendte i skrevet form. Svagere læsere, herunder ordblinde, må derfor tage brug af skriftens principper for at kunne identificere ukendte ord.

Afkodningsstrategier hos ordblinde

Det fonematiske princip, *lydprincippet* (Elbro, 2006, s. 68-78), repræsenterer det talte sprogs enkelte, betydningsadskillende lyde, og giver muligheder for at læse ukendte ord.

Lydprincippet har betydning for både standardudtaler, herunder bogstavers standardlyde, følger af bogstaver og bogstavers betingede udtaler. Princippet forudsætter, at læseren kan sammenholde bogstaver og bogstavfølger med deres sædvanlige lyde.

¹ Læsefærdighed = afkodning x sprogforståelse (Elbro, 2006, s. 29)

Når leseren benytter sig af den fonologiske strategien, tas udgangspunkt i mindre bokstavsegmenter som omkodes lydmæssig. Disse lydene bindes så sammen til en lydmæssig helhed som gør det mulig å gjenkjenne ordet (Johansen, 2012, s. 10).

Den fonologiske afkodningsstrategi kan benyttes, uanset om ordet står alene eller i kontekst. Ved afkodning af ord i kontekst forsøger læseren at udlede betydningen af ordet ved at støtte sig til de semantiske, syntaktiske eller pragmatiske holdepunkter i teksten. *Semantik* forstås i tekstens indhold, og kan betragtes som ledetråde mellem tekstens tema og ordbrug. *Syntaks* henleder til tekstens sætningsopbygning, kompleksitet og ordvalg, mens *pragmatikken* er det ikke-skriftlige, men stadig æstetiske udtryk, eksempelvis brugen af billeder.

Det er ofte den fonologiske afkodningsstrategi, som benyttes og afspejles i ordblinde læses læseadfærd. Den lydrette læsning, og brugen af lydprincippet, giver de ordblinde mulighed for at sammentrække lydene fra bogstaver og bogstavkombinationer, som de kender, og derpå forstå ordene i deres enkelthed.

Sprogforståelse

Sprogforståelsen forstås som gendannelsen af den læste teksts forestillingsindhold, baseret på afkodningen af de ord som teksten præsenterer, hvorfor sprogforståelsen stiller helt andre krav til læseren end ordafkodningen. Vanskeligheder med sprogforståelse udspringer ofte af et mangelfuldt ordkendskab, hvorfor flere komponenter er afgørende for en god sprogforståelse (Elbro, 2007). Hvis læseren ikke kender ordenes egentlige betydning, kan det være vanskeligt at forstå teksten. Dette henviser Elbro til som komponenten omhandlende generel *ord- og sætningsforståelse*. I nogle tilfælde kan konteksten bidrage til at gennemskue ords betydning, hvilket leder videre til den næste komponent, *tekstsammenhæng*. Læseren må her forsøge at bygge bro mellem tekstens elementer ved at benytte sig af sin forhåndsviden og faglige viden om teksters opbygning. For læsere, som har vanskeligt ved at få teksten til at hænge sammen, skyldes dette manglende færdigheder i at aktivere deres egen viden. Dette kan på sigt medføre passiv læsning og en begrænset læseforståelse.

Motivation: Mette Pless om mestringsorienteringer

Mestringserfaringer har, ifølge forskningen, en stor betydning for elevens skolemotivation. Elevernes personlige forventninger bygger ofte på oplevelsen af succes og troen på at lykkes, hvorfor elever med negative erfaringer, vil have lave mestringsforventninger. Forventninger

udvikles i de læringsammenhænge som eleverne indgår i. I hvilken retning udviklingen går, vil derfor have indflydelse på elevens faglige progression og kunnen.

Ifølge lektor Mette Pless, som har foretaget en undersøgelse af motivationsorienteringer hos elever i grundskolen, konkluderes at støtte og stilladsering i undervisningen giver eleverne adgang til mestringserfaringer, evnen til at tilpasse og håndtere udfordringer og opleve faglig progression i relation til de læringsprocesser de indgår i (Jensen & Behrendt, 2016).

Udfordringer i mestrings arbejdet, findes ofte i koblingen mellem elevens karakter og lærings progressionen, herunder elevens faglige formåen i faget og personlige oplevelse af denne. En negativ oplevelse af mestring og progression kan medføre mindre involvering, eller modstand mod deltagelse, i undervisningen, hvilket tilskrives oplevelsen af at få udstillet sine svagheder overfor omgivelserne, og fremstå sårbar. Mette Pless sammenfatter, at disse perspektiver bør udgøre grundlaget for undervisningens tilrettelæggelse, og at denne bør tage afsæt i elevernes forskellige faglige ståsteder, målrettet deres individuelle læringsprogression i skolekontekst.

Læseengagement

Læseengagement defineres som motivation og læseadfærd, hvilket er operationaliseret i fire kategorier: 1) interesse for læsning - læselyst, 2) oplevet autonomi, 3) social interaktion og 4) læsepraksisser. Med definitionen af begrebet *læseengagement*, findes det væsentligt at fremhæve koblingen mellem læsefærdigheder og metakognition, idet social interaktion og læsepraksisser begge er repræsenteret, og må betragtes som kollektive måder at tilgå læsning på. Idet definitionen af læsning tillægger forståelse, refleksion og engagement en afgørende betydning for god læsekompetence (PISA, 2009), anses læseengagement som en medierende faktor for tilegnelsen af de grundlæggende læsefærdigheder.

Læringspsykologi: Social læringsteori

Den grundlæggende forståelse af læring er kompleks, og forudsætter en viden om de psykiske processer der finder sted hos den lærende samt betydningen af samspillet mellem den lærende og det materielle og de sociale omgivelser. Læring sker dermed både individuelt og kollektivt, hvorfor de fundamentale læreprocesser må forstås som værende både individuelle, psykiske og sociale processer (Hasse, 2007). Læringspsykologi forholder sig grundlæggende til, hvordan læring er forbundet med såvel viden, følelser, opmærksomhed, problemløsning, motivation og den enkelte persons konkrete opfattelse af omverdenen.

Folkeskolelærer, Absalon Vordingborg, 06.01.2023

BA: Fælles læsning som ordblindevenlig læseform (Mathilde Kamstrup Ditlevsen)

Indenfor social læringsteori forstås *læring*, som deltagelse i sociale processer, hvori viden og identitet opstår. Ifølge social læringsteori, vil læreprocesser aldrig fastlåses som læring, men være i konstant processuel bevægelse og flytte betydninger relateret til konteksten.

Knud Illeris (1999) betragter læring som en integreret proces, hvilken består af en kognitiv, psykodynamisk og social dimension. Denne proces består af en overvejende medieformidlet samspilsproces mellem den lærende og dennes materielle og sociale omgivelser (jf. afsættet for den grundlæggende læringspsykologi). Den sociale dimension betragtes som kontekst for, formål med og handlingsperspektiv for læring (Ejsing, 2003).

Den amerikanske antropolog Jean Lave og læringsteoretiker Etienne Wenger lægger sig tæt op ad Illeris' betragtning, hvilken i deres anseelse af praksisfællesskaber anses, som rammen for de sociale læreprocesser, hvori deltagerne gennem deling af viden og forståelse af sammenhænge, kan skabe en fælles erfaringsverden, som giver hver deltager adgang til en stigende grad af deltagelse (Lave & Wenger, 1991). Praksisfællesskabet tager udgangspunkt i oplevelsen af et fælles mål gennem fælles handlinger og interesser, og tilskriver da flertydige fortolkninger og ændringer i deltageres positioner. Wenger beskriver denne form for praksis, som modsætningen til den institutionaliserede undervisning (Ejsing, 2003).

Forskning: Læsning som social teknologi af Mette Steenberg

I forskningsartiklen *Læsning som social teknologi* fra 2013, beskriver Mette Steenberg, som beskæftiger sig med forskning inden for områderne litteratur, kultur og psykologi på Institut for Kultur og Samfund - Interacting Minds Centre, hvordan *fælles læsning*, som kollektiv læseform, fungerer som social teknologi. Med social teknologi menes, hvordan læsning som kulturel praksisform kan skabe et fælles rum for refleksion og interaktion.

Artiklen har til formål at belyse værdien af fælles læsning, og sammenkoble denne læseform med læseengagement, læseoplevelse og læseforståelse. Konkret forstået, udbyttet af læsning i fællesskab (Steenberg, 2013). Gennem den fælles højtlesning inddrages gruppens deltagere i samtale gennem åbne spørgsmål, der har til formål at skabe en øget tekstopmærksomhed og refleksion (Ibid., 2013). Med udgangspunkt i dette projekts forskningsfelt, hvilket forholder sig til læseforståelse, læseengagement og faglig virkelyst hos ordblinde elever i folkeskolen, findes det interessant at undersøge, hvilken værdi fælles læsning kan have for denne særligt udfordrede elevgruppe sammenholdt med de observationer af læseundervisning som allerede er foretaget (jf. bilag 2).

I sin diskussion af læseformens nytteværdi i et pædagogisk og alment sigte, giver Steenberg et oplæg til en sådan undersøgelse (Steenberg, 2013, s. 215):

Mit argument er at kollektive læseformer, såsom "fælles læsning" er en måde at styrke det individuelle læseengagement på og da netop læseengagement udgør en mulig kandidat som medierende faktor for færdigheder, er det vigtigt i litteraturundervisningen at udvikle metoder til at fremme dette målet er gennem læsegrupper baseret på fælles læsning at motivere den enkeltes læselyst. Selvom læsefærdigheder ikke indgår i målsætningen, viser de løbende evalueringer af læsegrupperne en effekt i forhold til læsekompetence.

Mette Steenbergs studie i i fælles læsning skaber en mulighed for at nytænke de kollektive læseformer, som benyttes i læseundervisningen, og gennem eget studie, at undersøge læseformens betydning for de ordblinde elevers læseforståelse, læseengagement og faglige virkelyst.

Analyse

Empirigrundlag

Det empiriske grundlag for min undersøgelse, og forstående analyse, behandler dansklærernes rolle og kompetencer i arbejdet med ordblinde elever, herunder den didaktiske tilrettelæggelse af og tilgang til det faglige indhold i læseundervisningen.

Ved en sammenligning af EVA's tabelrapport og spørgeskemaundersøgelsen foretaget blandt 102 dansklærere ansat i Næstved Kommune, omhandlende lærernes oplevelse af folkeskolernes undervisningstilbud til ordblinde elever i undervisningen, svarer 34,5 % af de adspurgte lærere, at de fleste ordblinde elever opleves at blive fagligt støttet ved at deltage i den almene undervisning, hvor lærerne differentierer undervisningen ud fra rådgivning fra fx. læsevejleder.

Denne betragtning danner afsættet for min undersøgelse af, hvordan dansklærerne i praksis tilrettelægger og gennemfører læseundervisningen ude på skolerne, og hvordan denne kan kvalificeres, så de ordblinde elever oplever læsningen meningsfuld.

1.1. Feltstudie: Fælles læsning som ordblindevenlig læseform

Mit feltstudie i *fælles læsning som ordblindevenlig læseform* forholder sig til de sekundære problematikker, som ordblinde elever møder i læsningen af længere sammenhængende

tekster, herunder forringelsen i deres læseforståelse, tekstsammenhæng og læseoplevelse. For at anskueliggøre eventuelle forbehold ved inddragelse af elementer fra de øvrige læseformer i undersøgelsens praksisdel, er feltobservationerne sammenfattet i et fælles skema (jf. bilag 2).

Målsætning

Feltstudiet tager afsæt i kompetencemålet for området læsning - *eleven kan læse og forholde sig til tekster i faglige og offentlige sammenhænge*, som det står anført i Fælles Mål for faget dansk efter 6. klassetrin (UVM, 2019). Læringsmålene for læseforløbet er formuleret på baggrund af den faglige vurdering, som er indhentet fra Ordblindetræning (Neerholt, 2021), hvorfor de tager afsæt i informantens (refereret til som Clara) faglige kompetencer inden for læseområdet. Vurderingen henviser til brugen af modellerede læseprocesser for at kvalificere arbejdet med faglige tekster, herunder anvendelsen af før- under- og efterlæsningsaktiviteter (Brudholm, 2014).

Det må derfor understreges, at færdighedsområderne ordafkodning og sprogforståelse indgår i studiet, men ikke betragtes som de bærende områder, men som et udgangspunkt for arbejdet med færdighedsområdet omhandlende *sammenhæng* med et fagligt sigte på læseforståelse.

Med afsæt i ovenstående argumenter for feltstudiets målsætning, og læringsmålet lydende, at eleven gennem fælles læsning kan finde læsningen af længere sammenhængende tekster meningsfuld (jf. bilag 4), efterstræbes, at det tilrettelagte læseforløb, som danner grundlaget for min undersøgelse, følger tre principper i dets pædagogiske og didaktiske arbejde.

Dette indebærer systematisk undervisning, der nedbryder kompleksitetsgraden af det faglige materiale, langsom progression med mulighed for overlevering af strategier, samt brugen af ordforklaringer og oplæsning i undervisningen.

Struktur og formidling af indholdet

Med udgangspunkt i brugen af modellerede læseprocesser og stilladserede læseaktiviteter, er udarbejdet en konkret læsevejledning for læsningen af romanen *Per og Bette Mads* af Ole L. Kirkegaard. Læseforløbets indhold tager afsæt i Mette Brudholms før- under- og efter læseaktiviteter, og består af følgende faser: før-læsning, under-læsning og efter-læsning samt ud af teksten-samtale. Hver lektion udgøre læsningen af tre kapitler, som oplæses af læreren mens eleven følger med i egen bog. Under læsningen fokuseres på samtaler, som tager afsæt i sprogforståelse, herunder betydning af ord og sproglige vendinger, og læseforståelse gennem

stilladserede spørgsmål til kapitlerne. Efter læsningen arbejdes med ordlæsestrategier, hvilket inkluderer arbejdet med betingede udtaler, herunder vokalforskydning, stumme bogstaver, og stavning. Hver lektion afsluttes med kort skriftlig genfortælling.

Når man arbejder fælles med en tekst, så vil jeg samtidig arbejde med læseforståelsesstrategier. Jeg vil have fokus på strategier før, under og efter læsningen. Det kunne fx være at se på forsiden og tale om, de oplysninger den giver. Læse bagsiden og snakke om forventninger til teksten. Det kan også være nogle ord, begreber og temaer eleverne skal kende inden læsningen af teksten. Jeg mener, at det er vigtigt, at eleverne kender læseformålet. Hvad er det, de skal lægge mærke til, når de læser.

Når man på den måde stilladserer læsningen, mener jeg, at alle elever, herunder også ordblinde, bedre har mulighed for at deltage i litteraturarbejdet (Læsevejleder, BR, 2022).

I det følgende, vil jeg forsøge at redegøre for, hvilke læsefaglige fokusområder de fire faser i forløbets lektioner forholder sig til. Disse vil blive eksemplificeret yderligere i analysen af et didaktisk nærbillede fra feltstudiets 1. lektion.

Før-, under- og efter-læsning

Som grundlæggende struktur for læseundervisningen, anvendes aktiviteter før, under og efter læsningen, hvilket stilladserer det faglige indhold og nedbryder kompleksitetsgraden i det faglige materiale. Denne modellering tager afsæt i mit undervisningsprincip, hvilket beror på en systematisk undervisning.

Før-læsning Fase 1	Præsentation af bogen og dens kapitler, og hvilke forventninger, der måtte være til dagens læsning, herunder indhold og fokusområder. I denne fase er det oplagt at repetere nedslag fra foregående lektion.
Under-læsning Fase 2	Sprogforståelse med udgangspunkt i faglig fordybelse af ordbetydninger og sproglige vendinger fra de læste kapitler. Udarbejdelse af ordbetydningskort, hvori eleverne kan nedskrive betydningerne med egne ord, således at de senere i forløbet kan benytte ordbetydningskortet som opslagsværk. Denne fase giver eleverne mulighed for at stille undringsspørgsmål og indgå i samtaler med afsæt i egne refleksioner. Fokus for denne fase er fælles interaktion blandt de deltagende, hvor der

faciliteres en samtale gennem åbne spørgsmål med formålet at skabe øget tekstopmærksomhed og refleksion (Steenberg, 2013) i sammenhængen til elevernes egne forestillinger og begrebsverden (Elbro, 2006).

Efter-læsning
Fase 3

Fokus på ordlæsningsstrategier, herunder betingede bogstavudtaler med udgangspunkt i vokalforskydning og stumme bogstaver. Eleverne arbejder med udvalgte ord fra kapitlerne, hvorfor de genser de samme ord i forskellige sammenhængen, hvilket fordrer anvendelse af strategierne for afkodning og sprogforståelse.

Som afslutning skal eleverne skrive en genfortælling af de læste kapitler på maksimalt 5 linjer.

Den benyttede undervisningsstruktur indeholder elementer, som kan sammenholdes med de grundlæggende principper, som er observeret i brugen af læseformen *gruppelæsning* (jf. bilag 2). Gennem egne refleksioner over de ordblinde elevs forudsætning for deltagelse, samt undervisningsformens støtte i elevernes selvvirksomhed, må argumenteres for de forskelle, som danner belægget for mine didaktiske tiltag.

Hvor gruppelæsningen fordrer, at eleverne på forhånd har et kendskab til og forståelse for læsestrategier, er disse i min læsemodel implementeret. Foruden at systematisere læseundervisningen og nedbryde kompleksitetsgraden af det faglige indhold, tilsigter brugen af modellerede læreprocesser gennem læseformen fælles læsning, at der sker en overlevering af strategier gennem faglig fordybelse, hvilket på sigt måtte resultere i en synlig faglig progression (Jensen & Behrendt, 2016). Dette betyder, at den energikrævende process (Elbro, 2007) som Clara gennemgår i hendes selvstændige læsning, hvilken stiller krav til hendes færdigheder i afkodning og sprogforståelse, substitueres af den fælles stilladserede læsning, som læseformen fælles læsning forudsætter.

Ud af teksten-samtale

Efter læsning af bogen, lægges op til en uformel samtale, hvor eleverne sammenfatter læsningen i sin helhed. Samtalen faciliteres på baggrund af, hvad eleverne synes om bogen og hvilke forventninger de havde i forhold til indholdet og bogens slutning. Desuden skabes rum for refleksion over, hvordan fortællingen fortsætter efter bogens sidste kapitel.

I denne del af forløbet findes det relevant at drøfte bogens hovedtema, som i romanen *Per og Bette Mads* er *venskab*. Ved at føre eleverne ud af teksten, gives mulighed for deling af viden, forståelse af sammenhænge og plads til flertydige fortolkninger (Lave & Wenger, 1991).

Eleverne kan gennem den faciliterede samtale overføre indholdet til deres egen hverdag, og på baggrund af dette skabe en fælles erfaringsverden med afsæt i litteraturen.

Didaktisk nærbillede: Lektion 1

Som eksemplificering af, hvordan en læsesession er gennemført i praksis, og hvordan de didaktiske principper er blevet anvendt, tager analysen udgangspunkt i forløbets første lektion - lektion 1 kap. 1-3. Analysen vil forsøge at forbinde de teorier og perspektiver, som jeg i den første del af projektet redegjorde for, med udførelsen af læseforløbet i praksis.

Inden læseforløbets opstart, havde jeg forberedt Clara på, hvilke formål de fremadrettede læsesessioner havde, både ud fra det faglige- og det forskningsmæssige perspektiv. Desuden havde jeg forklaret for hende de grundlæggende principper for læseformen (her refereres til afsnittet om fælles læsning), som hun var ubekendt med.

Som indledning til læseforløbet, og overgangen til læsesessionen, udleverede jeg romanen *Per og Bette Mads*, som Clara fik tid til at undersøge. Dette blev anledningen til at påbegynde fase 1 - *før-læsning*, hvor vi uformelt samtalte om bogens titel, illustrationer og bagsidetekst. På denne måde fik vi rammesat forventningerne til bogens indhold, og hvilke temaer vi måtte forvente at blive præsenteret for. Allerede i denne før-læsningsfase, udviste Clara en forståelse for brug af læseforståelsesstrategier, idet hun indskød spørgsmålet: *Hvorfor kaldes Mads for 'bette' Mads?* Idet ordet *bette* forekom hende fremmed, opstillede hun hypotesen lydende, at han (red. Mads) enten måtte være lille, eller underlagt Pers bestemmelser. Clara antog, at Per måtte være den 'store' i deres venskab (jf. bilag 5, notat uddrag). Ifølge Elbro, tilskriver dette eksempel vigtigheden af Claras ordkendskab i forhold til hendes overordnede tekstforståelse, som i dette tilfælde afspejles i hendes grundlæggende ord- og sætningsforståelse (Elbro, 2007). Det antages, at Claras ikke ville have forudsætningen for at opstille hendes hypotese på baggrund af sit spørgsmål, hvis ikke hun var blevet gjort bekendt med betydningen af ordet 'bette'. Havde Clara mødt denne sproglige udfordring i hendes selvstændige læsning, kunne dette antageligt have ledt til en mistolkning af ordet, tillægelse af mindre betydning eller medført læsestop, som en konsekvens af manglende forståelse for tekstens sammenhæng. Idet fælles læsningen tager afsæt i litteratursamtalen, fik Clara

mulighed for at få afklaring på ordets betydning, og skabe en konkret sammenhæng i teksten gennem kontekstualisering.

“Der sker ikke nødvendigvis en overførsel fra fælles læsning til selvstændig læsning. Her skal der igen guides” (Læsevejleder, BR, 2022).

Under oplæsningen af de første tre kapitler, var mit fokus, som oplæser, rettet mod en tydelig udtale af de enkelte ord i henhold til arbejdet med det lydrette princip. Dette med henblik på at imødekomme Claras position som medlæser, og samtidig forberede hende på det kommende arbejde omhandlende sprogforståelse og ordlæsestrategier. Oplæsning baseret på det lydrette princip beror på bogstavernes enkelte og betydningsadskillende lyde, herunder de standardlyde og bogstavfølger, som er gældende (Elbro, 2006). Et eksempel på, hvordan jeg i min oplæsning fulgte og anvendte dette princip, findes i følgende tekstuddrag:

“Hans stemme knækkede over i en arrig sprutten, der lød, som når man lukker en sodavand op.” (Kirkegaard 2004, k. 3, s. 14, l. 1-2.)

Ifølge vurderingen af Claras læsefærdigheder jf. den indhentede vurdering fra Ordblindetræning, så anbefales det at benytte denne fremgangsmåde i Claras arbejde med det lydrette princip, herunder at komme med umiddelbare bud på ordets udtale, udlede vokalerne med fokus på vokalforskydning og at udtale eventuelle svære ord i stavelser (Neerholt, 2021). Som anskueliggørelse af dette, har jeg tilladt mig at omkode tekstuddraget, i forhold til den fonologiske udlægning for udtalen.

Hans stemme [sdɛmø] knækkede [knɛgø] over i en arrig [ɑʔi] sprutten [sbʁudø], der lød, som når man lukker [lɔgʌ] en sodavand [so:da,van] op.

Gennem min oplæsning var hensigten at gøre Clara opmærksom på de ord, hvis bogstavlyde indebar enten konsonant- eller vokalforskydning samt at skabe fokus på udtalen af de stumme bogstaver ved at henvise til ordenes fonologiske udtale. I ordet *stemme* udtales konsonanten ‘t’ som ‘d’ og vokalen ‘e’ tilskrives lyden for ‘æ’. I ordet *knækkede* udtales ‘k’ som ‘g’, hvor særligt ordet *arrig* udfordrer med dobbelt ‘r’ og ‘g’ som stumme.

Denne fremgangsmåde var for Clara en kendt strategi, idet ordblinde ofte tager afsæt i det fonologiske lydprincip i afkodningen af mindre bogstavssegmenter for at skabe en overordnet ord- og sætningsforståelse. (Johansen, 2012).

Som udgangspunkt for facilitering af litteratursamtale under læsningen, havde jeg på forhånd formuleret spørgsmål henvendt til lektionens kapitler. Disse havde til formål at åbne op for den sociale interaktion, og dermed de uformelle og spontane samtaler, som måtte udspringe i henhold til kapitlernes indhold. Med dette var min hensigt at skabe et rum for deling af viden og erfaringer gennem øget tekstopmærksomhed, hvor Clara blev givet muligheden for at inddrage sin egen viden og konkrete opfattelse af tekstens indhold og kontekst i den sociale proces (Hasse, 2007). Som et eksempel, tog en del af den faciliterede litteratursamtale udgangspunkt i spørgsmålet - *Hvorfor giver Per og bette Mads hønsene grønne vitaminpiller? Spiser du vitaminpiller?*. Til dette ansporede Clara til samtale om, at hun selv spiste vitaminpiller. Samtalen ledte ind på emnet omkring sundhed, hvori jeg redegjorde for brugen af vitaminpiller. Clara konstaterede ud fra denne samtale, at hønsene måtte have vitaminpiller, fordi de manglede noget essentielt for at kunne lægge æg. Clara argumenterede for, at vitaminpillerne måtte være grønne, fordi de var sunde ligesom grøntsager.

Dette eksempel viser, hvordan Clara bruger sin viden fra egen hverdag i sammenhæng til det, som præsenteres i teksten. Hun inddrager denne viden i samtalen og der opstår på baggrund af dette en fælles erfaring, hvor Clara viser engagement og stigende grad af deltagelse. Ifølge Illeris (1999) kan dette begrundes ud fra det medieformidlede samspil, som denne faciliterede samtale fordrer. Clara møder læringen i både den kognitive og sociale dimension (Ibid.).

Et andet eksempel i den faciliterede samtale, hvor Clara aktiverer og inddrager sin egen viden i forsøget på at skabe en sammenhæng mellem indhold og kontekst, tager afsæt i spørgsmålet - *Hvorfor vil Mikkel Pælg flytte til Australien?*. Clara benyttede sig i dette tilfælde af sin forhåndsviden om Australien, som er beliggende i lang afstand fra Danmark, hvorfor Mikkel Pælg, ved at flytte, måtte distancere sig betydeligt fra Per og bette Mads. Desuden tilføjede Clara, at eftersom alt er større i Australien, så er hønsene det også. Æggene må antages at være på størrelse med strudseæg, hvilket må virke tillokkende for Mikkel Pælg, da hans egne høns ikke lægger nogle æg.

I samtalerne blev også drøftet betydningen af de sproglige vendinger, som anvendes i teksten. Jeg havde, ligesom de åbne spørgsmål, på forhånd udvalgt to sproglige vendinger, som vi ville blive præsenteret for i kapitlerne. Dette gjaldt henholdsvis - *at være en sur agurk* og *at grine som en flækket træsko*. Til disse blev Clara bedt om at lave et ordbetydningskort, som vi

undervejs ville vende tilbage til. Jeg gav Clara muligheden for at reflektere over vendingerne, hvorefter jeg formulerede en sætning, hvor vendingen indgik. For at give Clara mulighed for at udlede betydningen på egen hånd, og ved brug af egen formulering, undgik jeg at redegøre yderligere for denne. Clara fik i sit ordbetydningskort noteret, at det *at være en sur agurk* kunne tolkes som altid at være småsur, mens *at grine som en flækket træsko*, måtte betyde at grine voldsomt. Denne fremgangsmåde benyttede jeg med henblik på at give Clara erfaringer med at mestre en faglig viden og etablere en tro på sin faglige formåen gennem involvering (Jensen & Behrendt, 2016). Clara oplevede her at have succes med sin sproglige fortolkning. I vurderingen af Claras undervisningsbehov (Neerholt, 2021) anbefales for opmærksomhed i det pædagogiske arbejde, at Clara profiterer af visuelle metoder, og at dette bør sigte mod succesoplevelser i undervisningen. Selvom dette kan synes som en diffus retningslinje, så er ovenstående eksempler på, hvordan dette kan udmøntes i en konkret praksis.

Aktivering af eleverne

Ifølge spørgeundersøgelsen foretaget blandt 102 dansklærere i Næstved Kommune jf. bilag 2, del 2, blev dansklærerne spurgt, i hvilken grad de oplever, at de kollektive læseformer fordrer til dialog og arbejde med de ordblinde elevers læseforståelse og inddragelse af elevernes egen viden omkring tekst, tema og aktualitet. Dertil svarede 59,8 % at gruppelæsning i høj grad fordrer dette arbejde, hvortil blot 14,7 % tillagde makkerlæsning samme betydning.

Af de adspurgte dansklærere, som var bekendte med brugen af fælles læsning, svarede 84,3 % at denne læseform i høj grad fordrer til arbejdet med de ordblinde elevernes læseforståelse og inddragelse af elevernes egen viden.

I 4. lektion (jf. bilag 5) oplevede jeg i min oplæsning, at Clara forholdt sig tavs, hvilket fik mig til at holde inde med læsningen og fiksere opmærksomheden på hende. Som en reaktion på dette, indledte Clara en åben samtale omkring betydningen af venskab. Hun reflekterede over hendes eget venskab til en veninde, og konkluderede, at venner må kunne stole på hinanden, kunne lave ballade sammen og sommetider også blive uvenner. Clara fortalte om en episode, hvor hun sammen med sin veninde havde brugt toiletpapir og tomme toiletruller til at omdanne hendes toilet til en rygende frø.

I et forsøg på at skabe en sammenhæng til læsningen, benyttede jeg denne beretning som en mediering af Claras egen livserfaring til bogens tematik, og henviste tilbage til kapitel 10 i

bogen, hvori den nye pige overrasker sin mor med sin opfindsomme støvsugning (reference til kap. 10 i romanen *Per og bette Mads*).

Clara oplevedes at finde denne kontekstuelle sammenligning meningsfuld, og videreførte sine refleksioner, hvorfor hun henledte samtalen imod en perspektiverende og abduktiv erkendelse af hendes ræsonnement (Høegh, 2018, s. 120-121). Foruden den kontekstuelle sammenligning af sin egen erfaring med bogens tematik, benyttede Clara litterære referencer som argumentation for sin hypotetiske udlægning af fænomenet *venskab*. Herunder Astrid Lindgrens romaner om Pippi Langstrømpe og Ronja Røverdatter.

Aktiveringen af Clara, og dermed hendes faglighed og virkelyst i læsningen, udspringer, som eksemplificeret i ovenstående afsnit, af både lytning, refleksion og samtale, hvilket i lighed er det bærende princip for fælles læsning (Steenberg, 2013).

Lytningen betragtes som et sammenspilsperspektiv (Høegh, 2018, s. 92), som i fælles læsning kan defineres som relationel og kommunikativ lytning. Dette betyder at eleverne inviteres ind i læsefællesskabet og den aktive dialog. Refleksionen, på hvilken samtalerne beror på, forstås som betydningen af eftertanke (Ibid., s. 92), hvilken udspringer af opmærksomhed omkring enten tematikker eller problemstillinger, som kræver yderligere overvejelser og analyser. Som i eksemplet med Clara, tog refleksionerne afsæt i hendes egen livserfaring i relevans til tekstens tematik, hvorfor hun benyttede lytningen som et rum for eftertanke, og mulighed for at behandle det faglige indhold gennem kontekstualiseret refleksion.

Selve litteratursamtalen, og den åbne dialog, som fælles læsningen fordrer, tager afsæt i den sociokulturelle tilgang, som den sociale læringsteori rammesætter. Formålet er at aktivere eleverne fagligt, og gøre deres indbyrdes stemmer gyldige og inspirerende for hinanden, for målrettet at udvikle læringsrummet processuelt gennem flerstemmighed.

Ifølge Olga Dysthes princip for *Det flerstemmige klasserum* (Høegh, 2018, s. 201), medvirker elevens indre ord til en større virkning og læringsværdi end det autoritative ord:

“Eleverne i det flerstemmige klasserum bliver set og hørt, får en stemme, får faglig selvtilid, bliver engagerede er i dialog med andre elever og med læreren” (Høegh, 2018, s. 201).

Denne samtaleform retter opmærksomheden mod, hvordan eleverne får lov at påvirke, samt hvordan læreren anvender elevernes bidrag i faciliteringen af den videre samtale, som det er beskrevet i eksemplet ovenfor, hvor Claras refleksioner dannede samtalegrundlaget.

Relevant er det derfor at medtage, at særligt de ordblinde elever opleves at have en tendens til at forholde sig passive i samtaler, når disse omhandler litteratur, hvilket vækkede min

interesse for at undersøge grunden til denne tendens, og hvordan denne tendens og elevernes selvopfattelse kan styrkes, så at de på sigt forbliver aktive medlemmer af læsefællesskabet.

1.2. Læseevaluering

Tidligere lektor og medarbejder for Nationalt Videnscenter for Læsning Merete Brudholm har i sin bog: *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* (2011) beskrevet læseforståelse som en kognitiv og lingvistisk proces, der forudsætter interaktivitet mellem læser og tekst, hvilket anses som forudsætningen for at skabe en mening med det læste (Brudholm, 2011, s. 33). Brudholms udlægning af læseforståelse defineres: "Læseforståelse handler om at udtrække og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst" (Ibid., s. 33). I reference til Elbro fastslår Brudholm, at gode tekniske læsefærdigheder (Elbro, 2007) ikke automatisk leder til læseforståelse, men at disse færdigheder er afgørende for den fremadrettede læseudviklingen, og at dette danner grundlaget for en god ordafkodning, flydende læsning og læseforståelse (Brudholm, 2011).

Som afrunding på mit feltstudie, og som grundenhed i min vurdering af læseforløbet virke i forhold til studiets formål og målsætning, samt Claras faglige progression i den forskningsmæssige betragtning, er foretaget en læseevaluering (her henvises til den samlede evaluering og vurdering, som findes i bilag 6). Evalueringen forholder sig til Claras faglige ståsted og udvikling, hvilket vurderes ud fra den forudgående viden om hendes kompetencer i læsning forud for forløbet, sammenholdt med vurderingen efter det afsluttede læseforløb. Desuden evalueres på Claras overordnede læseforståelse, herunder anvendelsen af relevante strategier ved forståelsesproblemer i læsningen, og evnen til at opstille spørgsmål til tekstens indhold.

Den første del af evalueringen vægter læsningen, hermed Claras grundlæggende færdigheder i læsningens hovedkomponenter - afkodning og sprogforståelse. Anden del af evalueringen vægter læseforståelse og fagligt engagement, når læsningen ansues som en samlet helhed. Vurderingen beror på Claras evne til at sammenfatte og oversætte den samlede læsning samt evnen til at perspektivere indholdet til egen hverdag.

For at kunne konkludere, hvorvidt Claras læseforståelse er tilfredsstillende i forhold til de mål som er fremsat for forløbet, tager vurderingen afsæt i Brudholms udlægning af og model over læseforståelsens komponenter, som er afgørende faktorer for at læsningen findes meningsfuld. Disse komponenter skal interagere og fungerer i samspil (Brudholm, 2011, s. 35) og tager

afsæt i hver sit vidensområde, hvilket indebærer viden om verden og sproget - herunder den grundlæggende viden om sprogets opbygning og komposition såvel mundtligt som skriftligt - tekstgenrer, ordafkodning, inferensdannelse - herunder at kunne stille spørgsmål, danne indre forestillingsbilleder og evnen til at læse på, mellem og bagved linjerne - viden om læseforståelsesstrategier og forståelse for egen faglige position og kognitive læringsprocesser.

Kritisk refleksion

Undervejs i mit studie forekom to fagområder at give anledning til både didaktiske og professionsfaglige refleksioner. I nedenstående afsnit vil disse to fagområder blive udfoldet, hvori jeg vil forsøge, gennem en diskussion af mine refleksioner, at belyse betydningen samt konsekvensen af mine overvejelser og tiltag.

2.1. Progression og vurdering af læseforståelse

Progression, som fagbegreb, kan ikke defineres uden at medtænke elevernes forudsætninger, deres eksisterende viden og deres udbytte i den læringsproces, som de indgår i. I denne anskuelse pålægger det faglæreren at gøre elevens tilegnelse af det nye og komplekse muligt. Adgangen til progression fordrer, at faglæreren sigter mod at fremme forskellige kvaliteter i undervisningen (Brodersen, 2015, s. 220).

I mit feltstudie skelner jeg mellem faglig progression og individuel progression, og forsøger samtidig at kvalificere det faglige indhold med henblik på at skabe den læringsproces, hvori Clara finder mening. Dette fik betydning for mit valg af litteratur sat i forhold til Claras læseniveau, herunder materialets kompleksitetsgrad og de krav til læsefærdigheder, som dette fordrede. Desuden måtte bestemmes med hvilket fagligt sigte læsningen blev foretaget, som i dette feltstudie hovedsageligt omhandler læseforståelse. Den individuelle progression fæstner sig ved Claras forudsætninger for deltagelse, hvorfor Claras ordblindhed og selvopfattelse, som såvel læser som lærende, måtte medtænkes. En fremtrædende sekundær konsekvens af ordblindheden var Claras mestringsforventninger og selvopfattelse i skolekontekst.

Med selvopfattning mener vi enhver opfattning, vurdering, forventning, tro eller viden som en person har om sig selv. Slik har begrepet selvopfattning mange aspekter og kan bruges i ulike betydninger. Begrepet kan derfor best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons opfattninger, vurderinger og forventninger i forhold til sig selv (Johansen, 2012).

Desuden findes det relevant at medtage den motivation, som Clara møder læsningen og læseundervisningen med i almindelighed, og dermed det faglige virke som hun forud for mit feltstudie har udvist i sin almene skolegang.

Grundlaget for denne diskussion findes i danskfagets kompetenceområdet for læsning, idet begrebet *læseforståelse* ikke indgår i områdets færdigheds- og vidensmål - så hvordan vurderes læseforståelsen, og hvor i den progressive bestemmelse skal denne vurdering indgå? Læsning og læseundervisning debatteres ofte, især ud fra nyeste forskning og indsigter i læsning. På dette grundlag stiller jeg mig undrende overfor, hvor i disse bestemmelser den forståelsesorienterede læseundervisning indtænkes?

Begrebet *mening* er et afgørende element i undervisningen, hvis bestræbelserne er at indkode Folkeskolelovens § 5 i sin praksis: Indholdet i undervisningen vælges og tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge.

Undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Som det er anført i bilag 4, fastlægges tegn på progression ud fra opmærksomhedspunkterne gældende for læsning og tekstforståelse, at eleven kan opdage egne forståelsesproblemer, og anvende relevante strategier til at afhjælpe dem og få overblik over teksten (fx afklare ukendte ords betydning, anvende grafiske modeller eller stille spørgsmål til tekstens indhold). Min vurdering af, om Clara har opnået progression, må derfor bero på subjektive iagttagelser i studiet, som det fremgår af læseevalueringen (jf. bilag 6), sammenholdt med de forudgående empiriske indsamlede data og de gældende bestemmelser i videns- og færdighedsmålene for faget dansk (UVM, 2019).

Læseforløbet målsætter, at Clara tilegner sig faste strukturer, arbejdsmetoder og modeller i sin læsning (Neerholt, 2021), således at formålet med læsningen afklares og læseundervisningens form og indhold fremskriver en tydelig struktur, i hvilken læsningens komponenter nedbrydes og anskueliggøres på en måde, så der skabes et fagligt overblik og rum for progression. En realisering af målsætningen og opfyldelse af de fremsatte mål, forudsætter at der arbejdes ud den fra den overordnede kompetence i *læseforståelse* med en særlig opmærksomhed på Claras færdigheder i forhold til de fremsatte krav.

I praksis betyder dette, at de faglige forventninger bør sænkes og læringsmålene tilpasses, så de tager afsæt i Claras faglige ståsted og med øje for hendes individuelle læringsprogression i skolekontekst, således at hendes undervisningsmæssige behov for støtte i læsningen opfyldes,

hvilke er hendes forudsætninger for deltagelse og læring (Neerholt, 2021). Formuleringen af mål for undervisningen tager afsæt i tre psykologisk orienterede målområder, hvilke vedrører det kognitive område, det psykomotoriske område (færdigheder) og det affektive område (Agergaard & Nielsen, 2015, s. 137), hvor det ofte er området *færdigheder*, som vægtes i dansklærerens tilrettelæggelse af læseundervisningen. Målområdet for færdigheder tilskrives selve ordningen af målene for det faglige indhold, de taksonomiske mål.

Dansklærerens vurdering af om eleven har opfyldt målene, beror dermed på observationer og subjektive iagttagelser af elevens adfærd i læseundervisningen, hvilket var grundlaget for min vurdering af Claras progression i mit feltstudie.

Mine refleksioner forholder sig til det argument, at man i målsætningen bør medtænke, hvor kompleks en opgave eller situation den involverede elev kan håndtere? Læseundervisningen i *fælles læsning* kan opfattes som en åben undersøgelse og drøftelse af litteratur i fællesskab og en invitation til eleven om at deltage med spørgsmål, fortolkninger (Ibid., s. 156) og erfaringer. Som det forekom i mit studie, kan undervejs i processen opstå mål, som findes relevante og meningsfulde at forfølge. Disse mål udspringer ofte i elevens umiddelbare møde med det faglige stof, hvor der refereres til Claras tendens til spontane samtaler som resultat af hendes eftertænksomhed. Det var for mig afgørende at udvælge aktiviteter, som førte til målet om, at Clara gennem samtale kunne vurdere tekstens perspektiver på bestemte emner, og relatere disse til egen hverdag, og gennem fælles læsning finde læsningen af længere sammenhængende tekster meningsfuld (jf. bilag 4). Med denne betragtning argumenterer jeg for, at overvejende ens strukturerede aktiviteter kan føre til forskellige mål, hvilke kan opnås på forskellige vis.

2.2. Elevperspektivet

Ifølge den grundlæggende læringspsykologi, består læring af flere komponenter, hvor det er individets konkrete opfattelse af verden, som danner grundstenen for al læring. Den enkelte elev møder undervisningen med en bestemt position og bestemte forudsætninger, hvorfor de derfor også har forskellig adgang til måden, hvorpå de lærer.

Tre væsentlige komponenter at medtage, med henblik på de ordblinde elevers forudsætninger for læring i en faglig kontekst, er *viden*, *følelser* og *motivation* (Hasse, 2007).

Jeg kan godt lide at læse, også selvom det tager lang tid Når vi læser den samme bog i klassen, når jeg ikke altid at blive færdig. Jeg skal læse hurtigt, og så forstår jeg ikke, hvad jeg

læser - ikke rigtigt. Så har jeg ikke lyst til at snakke med, for måske er det helt forkert. Det er pinligt Fælles læsning føles bedre for mig. Jeg bliver ikke så træt, og skal bare koncentrere mig om at lytte. Og tænke. Og snakke mens vi læser i bogen. Det er ligesom at tænke højt, allesammen. Så forstår vi det sammen - selvom vi tænker forskellige tanker (Clara, 11 år).

Med afsæt i ovenstående udtalelse, argumenterer jeg for, at det må være elevperspektivet, og dermed elevens oplevelse af undervisningen, som er med til at danne succeskriteriet. En fleksibel og inkluderende læseform, som *fælles læsning* tilsigter, med et fokus på elevens mulige læreprocesser inden for den rammesatte læseundervisning (Rosenkilde, 2021), anses som et supplement til de øvrige anvendte læseformer - og ikke som en erstatning.

Praksisfællesskaber kan konstrueres ud fra flere betragtninger, hvor individet og kollektivet vægtes forskelligt. For at finde balancen mellem disse betragtninger, og for at skabe et praksisfællesskab, der imødekommer elevernes individuelle forudsætninger for deltagelse, er oplagt, at forholde sig til den sociale læringsteori ud fra den *lærendes* forudsætninger, med et afsæt i de ordblinde elevers deltagelsesmuligheder i læseundervisningen.

Udfordringer i elevernes *følelser* findes i koblingen mellem elevernes karakter og den faglige progression. Ifølge Mette Pless findes forklaringen i elevernes mestringserfaringer og elevens egne forventninger til faglig formåen (Jensen & Behrendt, 2016). Disse forventninger udvikles i de læringssammenhænge, som eleverne indgår i. Ordblinde elever, som kender sine faglige begrænsninger, og som på forhånd har negative erfaringer med læsning, vil forsøge at undgå at involvere sig unødigt i læsefaglige aktiviteter, hvor de fremstår sårbare eller tydeligt udfordrede, eller udvise direkte modstand mod deltagelse, når undervisning omfatter læsning. Elevernes *motivation* er, ifølge Pless, betinget af elevens mestringserfaringer, og konkluderer, at støttende og stilladserende undervisning giver eleverne adgang til positive mestringserfaringer, og evnen til at håndtere udfordringer og opleve faglig progression i relation til de læringsprocesser de indgår i.

Ordblinde er ikke en homogen gruppe. Der er ordblinde, der har god tekstforståelse og gerne vil være med i samtalerne og andre der kæmper meget. Jeg er dog overbevist om, at arbejdet med fælles læsning og læsestrategier giver alle elever en bedre forudsætning for at forstå tekster. Læseforståelse erfares at give mere læseengagement. Det er sjovere at læse, når man forstår, hvad man læser (Læsevejleder, BR, 2022).

Disse perspektiver udgør vigtigheden i undervisningens tilrettelæggelse, så denne tager afsæt i elevernes forskellige faglige ståsteder og med øje for deres individuelle læringsprogression i skolekontekst.

Konklusion

I mit faglige virke som lærer, og mentor for en ordblind elev i faget dansk, med tilknytning til den danske folkeskole, har jeg erfaret, hvilken betydning brugen af forskellige læseformer i læseundervisningen har for de ordblinde elevers deltagelse og faglige virke - herunder deres læseengagement og samlede læseforståelse, samt hvilke behov som bør afdækkes, for at disse elever imødekommes mest tjenligt i deres læsning.

Efter læsning af forskningsartiklen: *Læsning som social teknologi* (Steenberg, 2013), omhandlende læseformen *fælles læsning*, og på baggrund af min praksiserfaring inden for feltet, blev jeg nysgerrig efter at finde svar på følgende: Hvordan kan fælles læsning kvalificere arbejdet med læseforståelsen hos ordblinde elever, så eleverne finder læsningen af længere sammenhængende tekster meningsfuld? Og hvilken virkning har denne læseform på elevernes læseengagement og faglige virkelyst?

Dette projekt behandler forskningsområdet *fælles læsning som ordblindevenlig læseform*, hvorfor mit studie forholder sig til de sekundære problematikker, som ordblinde elever møder i deres læsning. Med afsæt i målsætningen og læringsmålet lydende, at eleven gennem fælles læsning kan finde læsningen af længere sammenhængende tekster meningsfuld, følger studiets tilrettelagte læseforløb de fagdidaktiske principper for systematisk læseundervisning med formålet, at nedbryde kompleksitetsgraden i litteraturlæsningen, skabe en faglig progression med mulighed for overlevering af strategier samt brugen af ordforklaringer samt oplæsning i undervisningen.

Som grundlæggende struktur for læseundervisningen i *fælles læsning*, anvendes før, under og efter læsningsaktiviteter, hvilket stilladserer det faglige indhold. Elevernes kendskab til og forståelse for læsestrategier bliver i denne modellering implementeret, hvorfor den energikrævende proces som eleverne gennemgår i deres selvstændige læsning, substitueres af fælles stilladserede læsesessioner. Brugen af modellerede læseprocesser tilsigter overlevering af strategier gennem faglig fordybelse, hvilket resulterer i en synlig faglig progression.

Litteratursamtalen og den åbne dialog retter opmærksomheden mod elevernes indflydelse på samtaleindholdet, og hvordan læreren anvender disse bidrag i faciliteringen af samtalen. Det

bliver dermed elevernes egne erfaringer og refleksioner, som danner samtalegrundlaget.

Særligt de ordblinde elever opleves at have en tendens til at forholde sig passive i faglige samtaler, når disse omhandler litteratur, hvorfor fælles læsning afdækker denne tendens, så de på sigt indgår som aktive medlemmer af læsefællesskabet.

Realisering af målsætningen og den samlede konklusion for dette studie forudsætter, at der arbejdes ud fra den overordnede kompetence i *læseforståelse* med en særlig opmærksomhed på elevernes læsefærdigheder i forhold til de fremsatte krav.

I praksis betyder dette, at de faglige forventninger sænkes og læringsmålene tilpasses, så de tager afsæt i elevernes faglige ståsted og med øje for deres individuelle læringsprogression i skolekontekst, således at deres undervisningsmæssige behov for støtte i læsningen opfyldes - hvilke er afgørende forudsætninger for deltagelse og læring. Som jeg tidligere argumenterede for, må elevperspektivet, og dermed elevernes oplevelse af læseundervisningen, danne succeskriteriet. En fleksibel og inkluderende læseform, som *fælles læsning* tilsigter, har fokus på elevernes mulige læreprocesser inden for den rammesatte læseundervisning.

Det konkluderes at de ordblinde elevers *læseforståelse*, *læseengagement* og *faglige virkelyst*, er betinget af en støttende og stilladserende læseundervisning, som giver eleverne adgang til at finde mening i deres læsning, tilgå læsningen og læsefællesskabet på samme grundlag som de øvrige deltagere, og opleve en faglig progression i relation til egne faglige forudsætninger og selvopfattelse som læsere. Dette muliggør *fælles læsning som ordblindevenlig læseform*.

Perspektivering af praksisudvikling

I denne ofte individ- og præstationsfikserede læseundervisningskultur, hvor det er elevernes individuelle formåen som måles på, kan elevernes sammenspil være afgørende at sætte i fokus, for at skabe et læringsfællesskab som imødekommer mangfoldigheden, og dermed de elever som i læsningen er udfordret.

Ifølge spørgeundersøgelsen foretaget blandt 102 dansklærere i Næstved Kommune (jf. bilag 3, del 2), benytter 72,5 % af de adspurgte i høj grad makkerlæsning som foretrukken læseform, mens 70,6 % benytter gruppelæsning. Blot 66,7 % af lærerne benytter højtlesning i læseundervisningen, mens kun 40,5 % af de adspurgte lærere har erfaring med fælles læsning som kollektiv læseform.

En betragtning fra den sociale læringsteori, som belyser, hvorledes læseformerne tager afsæt i samme grundlæggende læringsteori, findes i begrebet *praksisfællesskab* (Lave & Wenger,

Folkeskolelærer, Absalon Vordingborg, 06.01.2023

BA: Fælles læsning som ordblindevenlig læseform (Mathilde Kamstrup Ditlevsen)

1991), hvilket beskriver, hvorledes praksisfællesskabet beror på sociale læreprocesser, hvilke findes i forskellige konstruktioner.

Mit studie i *fælles læsning* har til formål at inspirere til at nytænke de kollektive læseformer, som allerede benyttes i læseundervisningen, og fremhæve læseformens betydning for de ordblinde elevers læseforståelse, læseengagement og faglige virkelyst. Mit studie er udviklet på baggrund af egne erfaringer, og de tendenser, som præger i praktiseringen af de forskellige læseformer. Mit studie i *fælles læsning som ordblindevenlig læseform* skal derfor betragtes, som en måde at anskueliggøre læseundervisningen på, således at dansklæreren får mulighed for at tilrettelægge en læseundervisning med udviklingspotentiale for alle elever.

Litteratur / Referencer

Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?*. (2. udgave). Akademisk Forlag.

Børne- og Undervisningsministeriet | PISA. (2009). *Læsning i PISA 2009 - Danske elevers læsevne i 2009 er uændret siden 2006*. Lokaliseret d. 7 juni 2022 på:

<https://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersogelser/pisa/pisa-2009/pisa-2009-laesning>

Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Folkeskoleloven*. Lokaliseret d. 22.12.2022 på:

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>

Christoffersen, D. (red.) (2021). *Elevperspektiver*. Klim.

Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. (1. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning* (2. udgave). København: Gyldendal.

Ejsing, A. (2003). *Er kollaborativ refleksiv læring noget der findes - eller bare noget vi taler om?*. Aalborg Universitet - Institut for Læring.

EVA. (2020). *Hvordan understøtter skoleledelsen bedst arbejdet med ordblinde elever?*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2020). *Kortlægning af folkeskolens praksis for arbejdet med ordblinde elever - kommenteret tabelrapport*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2020). *Metodebeskrivelse for vidensnotat om undervisning af ordblinde elever i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2020). *Undervisning af ordblinde elever i folkeskolen Vidensnotat*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Didaktikserien - akademisk forlag.

International Dyslexia Association | IDA (2002). *Definition of Dyslexia*. Lokaliseret d. 6 juni 2022 på: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Jensen, S. M., & Behrendt, M. H. (januar 2016). 5 former for motivation. *Undervisning - for alle | Motivation - sådan får eleverne lyst til at lære*. (s. 17 - 19). ISBN:9788779588660

Folkeskolelærer, Absalon Vordingborg, 06.01.2023

BA: Fælles læsning som ordblindevenlig læseform (Mathilde Kamstrup Ditlevsen)

Johansen, C. (2012). *Motivasjon og selvoppfatning hos elever med lese- og skrivevansker*. Surnadal: NTNU.

Kirkegaard, O.L. (2004). *Per og bette Mads*. Gyldendal: Narayana Press.

Laursen, P. F. (2015). Grundopfattelser af undervisning og tre didaktiske modeller. I P. Brodersen (red.), *Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (s. 411). Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning - Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lindhardt, M. (2014). *Fænomenologien i antropologien*. Tidsskriftet Antropologi.

Neerholt, H.C. (2021). *Vurdering: Undervisningsbeskrivelse og fremtidigt undervisningsbehov v/ Henriette C. Neerholt - læsevejleder*. Ordblindetræning.

Steenberg, Mette. (2013). Læsning som social teknologi. | Skar, G. & Tengberg, M. (red.), *Läsning!* (s. 203-218). Stockholm: Svenskläraryöreningen.

The Readers Organization's UK | The Reader (2022). *Shared Reading - how does it work?*.

Lokalisert d. 4 juni 2022 på: <https://www.thereader.org.uk/what-we-do/shared-reading/>

Bilag

Bilag 1. Undersøgellesdesign: protokol

Informanter	Dato for udførsel	Metode	Hensigt
4. klasse, dansk	Uge 38-41 2022 Susåskolen, Glumsø Holmegaardskolen, Næstved Kobberbakkeskolen, Næstved	Observation	Læseundervisning, kollektiv læseform - makkerlæsning
4. klasse dansk	Uge 38-41 2022 Susåskolen, Glumsø	Observation	Læseundervisning, kollektiv læseform - højtlesning
5. klasse dansk	Uge 38-41 2022 Susåskolen, Glumsø Holmegaardskolen, Næstved Kobberbakkeskolen, Næstved	Observation	Læseundervisning, kollektiv læseform - gruppelæsning
Clara, 11 år (elev)	Uge 43-48 2022 Fensmark bibliotek	Feltstudie	Fælles læsning, eget studie
Clara, 11 år (elev)	06.12.2022	Interview	At være ordblind
Årgangsteam, dansk lærere 1-10 års undervisningserfaring	18.08.2022	Spørgeskemaundersøgelse	Lærerperspektiv på læseundervisning og ordblind elever
Læsevejleder, BR	21.11.2022 Susåskolen, Glumsø	Udtalelse	Fælles læsning og ordblindhed - praksiserfaring

Feltobservation 1-3. Fag/undervisningssekvens: Dansk, læseundervisning på 4.-6. klassetrin			
Læseformer/mål	1. Makkerlæsning	2. Højtlesning	3. Gruppelæsning
Kompetenceområde Færdighedsområde	Læsning, lytning Afkodning, sprogforståelse	Lytning, Tekstforståelse	Læsning, Afkodning, sprogforståelse, tekstforståelse, sammenhæng
Læremiddel	Frilæsningsbøger	Orla Frøsnapper (1969)	Kasketotternes Sang (1981) Kopi med spørgsmål til tekst
Rammesætning (notater)			
Klassetrin/ tidspunkt Antal observationer Antal ordblinde Varighed af sekvens	4. kl/ 10.00-10.45 2 2/18 30 min.	4. kl/ 12.20-13.05 2 4/20 20 min.	5. kl/ 10.00-10..45 4 3/21 + 3/22 45 min.
Hvordan igangsætter læreren læseaktiviteten?	Opstart, makkerlæsning. Eleverne læser op fra deres bøger, deres makker lytter. Læreren cirkulerer i klassen, hører hver enkelt elev i oplæsning fra deres bog.	Kort præsentation, eleverne sætter sig tilpas. Stilhed, læreren læser bogen højt. Fælles aktivitet. Ingen strategier for læsningen. Læreren fokus på tydelig udtale, vekslende tonefald, pauser v nye afsnit. Levende læsning.	Kort præsentation af bog og tema. Hver elev tildeles et eksemplar af bogen, kopi med spørgsmål til teksten. Gruppelæsning, et kapitel pr. lektion. Eleverne svarer efterfølgende på spørgsmålene til kapitlet i deres læsegrupper. Grupper inddelt efter fagligt niveau (stilladseret læsning).
Er der tydelige rammer ift. læseaktiviteternes udførelse? Læsestrategier?	Ved vanskeligheder med ordafkodning, B-B-B-B- metoden. Eleverne påskønnes selv at tænke, bruge opslagsværk eller spørge makker før henvendelse til læreren.	Eleverne opleves koncentrerede i sekvensens første 20 min, brydes herefter. Passive læsere.	Svarene på spørgsmålene findes i teksten. Eleverne skal bruge hukommelse, skimmelæsning eller nærlæsning for at kunne svare på spørgsmålene.
Gruppesammensætning?	Læreren fokus på tydelig udtale, stavning af svære ord (tappe-metode). Ordforklaringer.		Læreren giver ordforklaringer, ved behov i arbejdet med spørgsmålene. Genlæser evt. svære passager m eleverne.
Hvordan <i>motiverer</i> læreren eleverne gennem læsningen? (Med et særligt fokus på de ordblinde elever)	Brug af elevernes egen erfaringsverden jf. tekstens tematiske felt. Flertallet af		Eleverne opleves forskelligt i deres faglige virke. De læsestærke elever er hurtigt færdige. Øvrige (inkl. de ordblinde) er længe om at finde svarene i
Hvordan reagerer eleverne?			

	<p>eleverne opleves koncentrerede, fordybede i deres læsning. Den resterende del (inkl. de ordblinde) synes uengagerede og urolige. Veksler i fokus fra læsning til omgivelser. Aktive/passive læsere.</p> <p>NB: Læsesvage elever mangler støtte, hjælp ved læsestop. Opleves modvillige. Nægter at læse, ingen indsats af eleven.</p>	<p>NB: Eleverne (inkl. de læsesvage) snakker med om teksten, kommenterer, men bedes tie stille.</p>	<p>teksten, og formulere dem på skrift. Afskrivning. Aktive læsere.</p> <p>NB: Stilladsering. Ingen differentiering i adgang til materialet.</p>
Feltkommentar (refleksioner)			
<p>Hvordan tager læseformen hensyn til ordblinde elevers deltagelsesforudsætninger?</p> <p>Hvordan støtter læseformen de ordblinde elever gennem læsningen og i deres selvvirksomhed?</p>	<p>Makkerlæsning. Individuelle tekster tilpasset kompleksitetsgrad, mængde af læsning.</p> <p>Strategier til afkodning af enkelt ord jf. lydprincip. Tapning af stavelser. Gentagelse af særligt svære passager i teksten. Gengivelse af det læste, kort opsummeret af eleven. Afklaring af læseforståelsen.</p> <p>NB: Ventetid.</p>	<p>Deltagelse på samme faglige vilkår. Fokus på tekstforståelse gennem lytning fremfor selvstændig læsning.</p> <p>Ingen samtale om teksten, ingen opfølgning på ukendte ord eller betydningen heraf.</p> <p>NB: Ingen afklaring af eventuelle vanskeligheder i forståelsen af det læste. Ingen opfølgning på elev interesse undervejs.</p>	<p>Samme kompleksitetsgrad i tekst og arbejdsopgaver. Ingen differentiering i indhold eller særlig introduktion, brug af læsestrategier. Ingen it-støtte til særligt svage læsere. Lærerstøtte, ordforklaring. Hjælp gennem læsningen. Selvstændig læsning, ingen faglig sparring.</p> <p>NB: Kræver kendskab til læsestrategier. Sætter krav til elevernes læseforståelse. Energikrævende process. Stort fagligt spænd.</p>

Spørgeskemaundersøgelse: Ordblinde elever i læseundervisningen

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) undersøger skolernes arbejde med ordblinde elever. Formålet med undersøgelsen er at kvalificere skolernes videre arbejde med at tilbyde ordblinde elever bedst mulig støtte, så de lærer og trives i deres skolegang (EVA, 2020).

Nedenstående spørgeskema tager afsæt i EVAs undersøgelse fra 2020, og vil blive brugt til at sammenholde øvrigt indsamlet data til brug i bachelorprojektet.

Kommentarer/bemærkninger:

Undersøgelsen er foretaget blandt 102 adspurgte dansklærere ansat i Næstved Kommune, tilknyttet mellemtrinnet 4.-6. klasse. .

Baggrund: Arbejder du som (antal angivet i procent)

Læsevejleder	2,9
Ordblindelærer	6,9
Dansklærer	90,2

Baggrund: Hvor mange års erfaring har du i stillingen?

1-2 år	18,6
3-5 år	28,4
6-10 år	21,6
Mere end 10 år	31,4

Del 1. Skolens praksis

1. I hvilken grad oplever du generelt, at dansklærerne...

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Har tilstrækkelig viden om ordblindhed ifh. til deres virke?	3,9	84,3	9,8	-
Understøtter ordblinde elevers samarbejde med andre elever i klassen?		84,3	13,7	-

Arbejder med individuelle planer for ordblinde elever, fx tilpasser opgaver og lektier?	35,3	55,9	8,8	-
---	------	------	-----	---

2. På hvilke områder mener du, at mulighederne for dansklærernes arbejde kan forbedres, hvis man skal styrke læringsmulighederne for skolens ordblinde elever?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Faglig sparring (ex. fagteams)?	39,2	60,8	-	-
Kompetenceudvikling af dansklærere (via kurser, oplæg osv.)	81,4	16,7	-	2,0
Afsættes der på din skole tid til kompetenceudvikling af dansklærere (via kurser, oplæg osv.) ift. at skulle arbejde med ordblinde elever?	3,0	79,4	16,7	1,0

3. Hvor stor en andel af skolens ordblinde elever modtager følgende undervisningstilbud på grund af deres ordblindhed?

	Alle	De fleste	Halvdelen	Få	Ingen
Eleverne støttes ved at deltage i den almene undervisning, hvor lærerne differentierer undervisningen ud fra rådgivning fra fx læsevejleder.	-	32,4	60,8	6,9	
Undervisning i en mindre gruppe uden for den almene undervisning i en afgrænset periode	-	15,7	27,5	38,2	18,6

	Ja	Nej	Ved ikke
Udarbejdes der en individuel plan (fx en handleplan eller en tilføjelse til elevplanen), når en elev udredes som ordblind?	89,2	-	10,8

Del 2. Læseundervisning og kollektive læseformer

1. I hvilken udstrækning opleves brugen af følgende kollektive læseformer i læseundervisningen (i almenklassen)?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad
Fælles læsning	40,2	29,4	30,4
Højtlæsning	66,7	28,4	4,9
Gruppelæsning	70,6	27,5	2,0
Makkerlæsning	72,5	22,5	4,9

2. I hvilken grad fordrer disse kollektive læseformer til dialog og arbejde med de ordblindes elevers læseforståelse og inddragelse af egen viden omkring tekst, tema og aktualitet?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad
Fælles læsning	84,3	11,8	3,9
Højtlæsning	16,7	75,5	8,8
Makkerlæsning	14,7	68,6	16,7
Gruppelæsning	59,8	35,3	4,9

3. I hvilken grad opleves brugen af kollektive læseformer at støtte de ordblindes elever i deres...

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad
Læse- skrive færdigheder	31,4	60,8	7,8
Læseengagement og motivation	75,5	12,7	11,8
Læseforståelse	81,4	11,8	6,9
Faglig virkelyst	19,6	62,7	17,6
Socialt tilhør i fællesskabet	85,3	10,8	3,9
Selvopfattelse som ordblind	8,8	51,0	40,2

Bilag 4: Feltstudie: Didaktisk rammesætning jf. SMITTE-modellen

<p>Sammenhæng</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Baggrund</i> - <i>Forudsætninger</i> 	<p>Læseforløb: Fælles Læsning Estimeret varighed: 4-6 lektioner Henvendt til elever på 4.-5. klassetrin med læsevanskeligheder</p> <p><i>Dette læseforløb tager udgangspunkt i læseformen Fælles Læsning², hvor fokusområdet er forbeholdt elever med læsevanskeligheder og med udfordringer i deres læseforståelse. Denne læseform tager afsæt i en kollektiv og samtalende læseundervisning.</i></p>
<p>Mål</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Læringsmål</i> - <i>Kompetencemål</i> 	<p>Eleven kan gennem fælles læsning skabe forståelse for og gengive hovedindholdet i tekster Eleven kan gennem samtale vurdere teksters perspektiver på et emne og relatere dette til egen hverdag. Eleven kan gennem fælles læsning som læseform finde læsningen af længere sammenhængende tekster meningsfuld</p> <p>Kompetencemål jf. Fælles Mål for faget dansk efter 6. klassetrin³: <i>Læsning: Eleven kan læse og forholde sig til tekster i faglige og offentlige sammenhænge.</i></p>
<p>Tiltag</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Indhold</i> - <i>Form</i> - <i>Metode</i> 	<p>Materiale: Per og Bette Mads (Ole L. Kirkegaard) inkl. læsevejledning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forløbet består af følgende dele: - Før-læsning, under-læsning og efter-læsning - Ud af teksten-samtale <p>Gruppeaktivitet Læreren agerer oplæser og facilitator for samtale Tiltag: Samtalen styres ud fra elevernes bidrag og spørgsmål. Der opfordres til samtale-pauser løbende i oplæsningen</p>
<p>Tegn</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Progression</i> 	<p>Opmærksomhedspunkter: Læsning/tekstforståelse - Eleven kan opdage egne forståelsesproblemer og anvende relevante strategier til at afhjælpe dem og få overblik over teksten (fx afklare ukendte ords betydning, anvende grafiske modeller eller stille spørgsmål til tekstens indhold).</p>
<p>Evaluerings</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Registrering</i> - <i>Vurdering</i> 	<p>Undervejs kan føres logbog. Læseevaluering: Evalueringen skal bruges til vurdering af elevens faglige ståsted og progression, beherskelse af betingede udtaler (vokalforskydning og stumme bogstaver) og stavning, overordnede læseforståelse</p>

² Fælles Læsning: Steenberg, Mette. (2013). Læsning som social teknologi. | Skar, G. & Tengberg, M. (red.), *Læsning!* (s. 203-218). Stockholm: Svensk lärarföreningen.

³ Fælles Mål, Dansk 2019. Hentet fra:

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf. 6. september 2022.

Bilag 5: Feltstudie: notatetudrag

D. 27.09.22 kl. 14.15-15.00 - Lektion 1

Sted: Fensmark Bibliotek

(...) Ordforklaring noteret: At være en sur agurk (= altid at se småsur ud). Bad om ordforklaring på kalk og smørtønde. Fandt synonym: djævelskab / ondskab. Flot inddeling af staveordene: blom-me-træ, ond-skabs-fuldt og gårds-plads. Fin forståelse for vokalforskydning og ordlyde (o-å) og (e-ø). Bruger hukommelsen til at genskabe ordene.

Brug af læseforståelsesstrategier: Clara spørger: Hvorfor kaldes Mads for 'bette' Mads? (= antagelse: enten er han lille, eller så bestemmer Per over ham - Per er den 'store' i venskabet)

Hvorfor vil Mikkel Pælg flytte til Australien? (= Clara benyttede forhåndsviden, Australien er langt væk fra Danmark, alt er større (stort kontinent), Strudseæg er store).

Hvorfor giver Per og bette Mads hønsene grønne vitaminpiller (= Clara fortolkning, grønne / sundhed)

D. 04.10.22 kl. 14.00-14.30 - Lektion 2

Sted: Fensmark Bibliotek

Snak om hvad vi læste om i sidste lektion. Clara husker hovedtræk fra hvert kapitel - men ikke detaljeret, husker personernes navne. Ordforklaring noteret: At være stolt som en pave (= meget stolt / højt på tæer). Kendte til: At æde sin gamle hat (= man vil vædde med).

(...) Clara finder det effektivt at omskrive ordnes vokallyde - hjælper hende i stavningen, og i ordgenkendelse, når hun læser ord med samme lydfølge.

Clara i tvivl om formuleringen af enkelte spørgsmål. Tydeligere facilitering af litteratursamtalen.

Clara har ikke brugt denne læseform tidligere.

(...) Kap. 8. Kender du fortællinger om andre piger, der ikke er helt almindelige? (= Clara tænkte på bogen om Sølvblomst - en blomsterpige, forældreløs, som bliver venner med to drenge, der er helt anderledes end hende selv). Kommentarer under læsning: Røde ører betyder man er bløv / krumme tæer er pinligt. Forudsigelse i læsning: (= Clara mener at pigen bytter rundt på stolene i klassen, hun snyder Per og bette Mads, og ikke omvendt).

D. 08.11.22 kl. 15.00-15.45 - Lektion 4

Sted: Fensmark Bibliotek

Ud af teksten: Tematik. Snak om betydningen af: venskab. Hvad er et venskab? Prøv at beskriv med dine egne ord, hvad et venskab er for dig (:tip Fortæl en god historie)

Clara (= Venskab er en du kan stole på, og en du kan lave ballade med. Være sammen med altid.

Fortalte om toilet-joke, som de overraskede Claras mor med - ligesom den nye pige og støvsugeren).

(...)

Kan I nævnte andre historier, der handler om venskaber? Hvilke?

Clara (= Pippi Langstrømpe med Tommy og Annika hun er også klogere end de voksne. Ronja Røverdatter, hun er ligeså sej som hendes ven Birk. Frilæsning, Gummi Tarzan. Ivan er venner med kranføreren, anderledes fordi han hjælper Ivan med at klare mobning.⁴

⁴ Uddraget er korrigeret den 10.11.2022, samlet notat fra logbog: Feltstudie

Læseevaluering: _____

Dato: 19.12.2022

Underviser: Mathilde Ditlevsen

Evalueringen skal bruges til vurdering af elevens:

- *Faglige ståsted og udvikling*
- *Beherskelse af betingede udtaler (vokalforskydning og stumme bogstaver) og stavning*
- *Overordnede læseforståelse*

Opmærksomhedspunkter:

Eleven kan opdage egne forståelsesproblemer og anvende relevante strategier til at afhjælpe dem og få overblik over teksten (fx. afklare ukendte ords betydning, anvende grafiske modeller eller stille spørgsmål til tekstens indhold)

	Vurdering
Eleven behersker lydfølgeregler, herunder betingede lyde (vokalforskydning, stumme bogstaver og stavning)	Clara udviser god forståelse for det lydfølgereglerne og staver lydrette ord uden problemer. Clara viser en god funktionel kobling i sin tekstlæsning. Hun støtter sig til tapning og bogstavlyde. Hun udtaler ordet i almindelig udtale, dernæst stavelse for stavelse.
Fokusord. Eleven forstår brugen af ordforklaringer og ordbetydningskort. Eleven bruger hukommelsesstrategier til at genkende/genskabe ord.	Clara benytter sig af logisk tænkning, når hun præsenteres for ukendte sproglige vendinger. Clara benytter hukommelsen til at placere gentagne ord i nye sammenhænge, dette for at forstå ordets betydning. Clara benytter ordbetydningskort som opslagsværk.
Nye ord, ukendte for eleven. Eleven viser faglig interesse og engagement	Clara er nysgerrig. Hun spørger ind til nye ord, som hun ikke kender. Clara benytter sig af at gætte og forudsige teksten, før hun opklarer. Jf. Brudholm, læsestrategier. Clara følger med under læsningen, bladrer løbende med i bogen.

<p>Overordnet læseforståelse Eleven kan sammenfatte, oversætte den læste tekst og perspektivere denne til egen hverdag.</p>	<p>Clara udviser god læseforståelse. Hun har gennem refleksion en god forståelse for det læste, og overfører dette til konkrete sammenhængen gennem kontekstualisering af egen hverdag, viden og erfaring.</p> <p>Clara danner sine egne holdninger. Clara forstår tematikker og problemstillinger.</p> <p>Clara kan foretage litterære referencer som belæg for sine refleksioner. Clara kan stille og besvare tekstrelevante spørgsmål.</p>
<p>Samlet vurdering</p>	<p>Clara er en god medlæser. Aktiv lytter. Hun har et stort læseengagement, når læsningen fordrer samtale og åbne dialoger. Hun har en overordnet god læseforståelse.</p>

Øvrige kommentarer:

Interview med læsevejleder, Næstved Kommune	
Dato	28.11.2022
IP1	Mathilde Kamstrup Ditlevsen
BR	Interviewperson, læsevejleder 4.-6. klasse (anonym)
Varighed	21.03 min.

- 1 **IP1** Hvordan mener du, at fælles læsning kan kvalificere arbejdet med ordblinde elevers læseforståelse?

BR Når man arbejder fælles med en tekst, så vil jeg samtidig arbejde med læseforståelsesstrategier. Jeg vil have fokus på strategier før, under og efter læsningen. Det kunne fx være at se på forsiden og tale om, de oplysninger den giver. Læse bagsiden og snakke om forventninger til teksten. Det kan også være nogle ord, begreber og temaer eleverne skal kende inden læsningen af teksten.
Jeg mener, at det er vigtigt, at eleverne kender læseformålet. Hvad er det, de skal lægge mærke til, når de læser.
Når man på den måde stilladserer læsningen, mener jeg, at alle elever, herunder også ordblinde, bedre har mulighed for at deltage i litteraturarbejdet.

- 2 **IP1** Oplever du at denne læseform hjælper eleverne til at finde læsningen af længere sammenhængende tekster meningsfulde?

BR Ja, når man giver elever strategier til at læse forskellige typer tekster, så giver man dem mulighed for at forstå også længere sammenhængende tekster. Der skal dog megen træning til. Der sker ikke nødvendigvis en overførsel fra fælles læsning til selvstændig læsning. Her skal der igen guides.

- 3 **IP1** Hvilken virkning oplever du, at denne læseform har på ordblinde elevers læseengagement og fagligt virkelyst?

BR Ordblinde er ikke en homogen gruppe. Der er ordblinde, der har god tekstforståelse og gerne vil være med i samtalerne og andre der kæmper meget. Jeg er dog overbevist om, at arbejdet med fælles læsning og læsestrategier giver alle elever en bedre forudsætning for at forstå tekster. Læseforståelse erfares at give mere læseengagement. Det er sjovere at læse, når man forstår, hvad man læser.

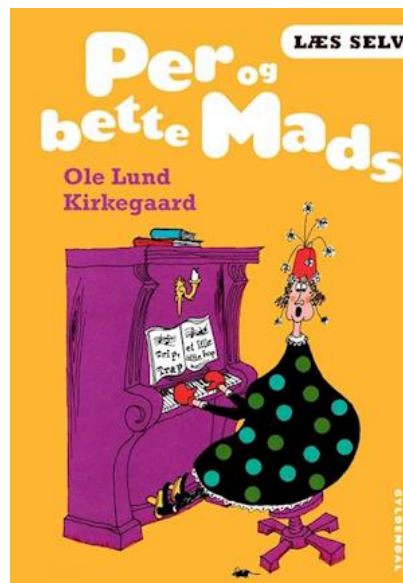
Læsevejledning: Per og bette Mads af Ole Lund Kirkegaard

Estimeret varighed: 4-6 lektioner

Henvendt til elever på 4.-5. klassetrin

Dette læseforløb tager udgangspunkt i læseformen *fælles læsning*, hvor fokusområdet er forbeholdt elever med læsevanskeligheder og udfordringer i deres læseforståelse.

Denne læseform tager afsæt i den kollektive og samtalende læseundervisning, hvor læreren fungerer som både oplæser og facilitator gennem forløbet, således at der skabes rammer for at alle elever kan udfolde sig og deltage aktivt uanset fagligt ståsted.



Forløbet sigter efter kompetencemålene for læsning jf. Fælles Mål for faget dansk efter 6. klassetrin⁵: *Læsning: Eleven kan læse og forholde sig til tekster i faglige og offentlige sammenhænge.*

Sprogforståelse		Tekstforståelse*		Sammenhæng	
Eleven kan anvende overskrifter og fremhævede ord til at skabe forståelse af tekster.	Eleven har viden om ord og udtryk, der forklarer nyt stof.	Eleven kan gengive hovedindholdet af fagtekster.	Eleven har viden om fagteksters struktur.	Eleven kan vurdere teksters perspektiv på et emne.	Eleven har viden om metoder til sammenligning af teksters perspektiver.
Eleven kan udlede dele af ords betydning fra konteksten.	Eleven har viden om ordforståelsesstrategier.	Eleven kan anvende grafiske modeller til at få overblik over teksters struktur og indhold.	Eleven har viden om grafiske modeller.	Eleven kan vurdere teksters anvendelighed.	Eleven har viden om kriterier for teksters anvendelighed.

© Mathilde Kamstrup Ditlevsen, august 2022.

⁵ Fælles Mål, Dansk 2019. Hentet fra:

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf. 6. september 2022.

Didaktisk rammesætning

<p>Sammenhæng</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Baggrund</i> - <i>Forudsætninger</i> 	<p>Læseforløb: Fælles Læsning Estimeret varighed: 4-6 lektioner Henvendt til elever på 4.-5. klassetrin med læsevanskeligheder</p> <p><i>Dette læseforløb tager udgangspunkt i læseformen Fælles Læsning⁶, hvor fokusområdet er forbeholdt elever med læsevanskeligheder og med udfordringer i deres læseforståelse. Denne læseform tager afsæt i en kollektiv og samtalende læseundervisning.</i></p>
<p>Mål</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Læringsmål</i> - <i>Kompetencemål</i> 	<p>Eleven kan gennem fælles læsning skabe forståelse for og gengive hovedindholdet i tekster Eleven kan gennem samtale vurdere tekstens perspektiver på et emne og relatere dette til egen hverdag Eleven kan gennem fælles læsning som læseform finde læsningen af længere sammenhængende tekster meningsfuld</p> <p>Kompetencemål jf. Fælles Mål for faget dansk efter 6. klassetrin⁷: <i>Læsning: Eleven kan læse og forholde sig til tekster i faglige og offentlige sammenhænge.</i></p>
<p>Tiltag</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Indhold</i> - <i>Form</i> - <i>Metode</i> 	<p>Materiale: Per og Bette Mads (Ole L. Kirkegaard) inkl. læsevejledning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forløbet består af følgende dele: - Før-læsning, under-læsning og efter-læsning - Ud af teksten-samtale <p>Gruppeaktivitet Læreren agerer oplæser og facilitator for samtale Tiltag: Samtalen styres ud fra elevernes bidrag og spørgsmål. Der opfordres til samtale-pauser løbende i oplæsningen</p>
<p>Tegn</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Progression</i> 	<p>Opmærksomhedspunkter: Læsning/tekstforståelse - Eleven kan opdage egne forståelsesproblemer og anvende relevante strategier til at afhjælpe dem og få overblik over teksten (fx afklare ukendte ords betydning, anvende grafiske modeller eller stille spørgsmål til tekstens indhold).</p>
<p>Evaluerings</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Registrering</i> - <i>Vurdering</i> 	<p>Undervejs kan føres logbog. Læseevaluering: Evalueringen skal bruges til vurdering af elevens faglige ståsted og udvikling, beherskelse af betingede udtaler (vokalforskydning og stumme bogstaver) og stavning, overordnede læseforståelse</p>

⁶ Fælles Læsning: Steenberg, Mette. (2013). Læsning som social teknologi. | Skar, G. & Tengberg, M. (red.), *Læsning!* (s. 203-218). Stockholm: Svensk lärarförningen.

⁷ Fælles Mål, Dansk 2019. Hentet fra:

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf. 6. september 2022.

Lektion 1: Kap. 1-3

1. afsnit, hvori vi hører om en kanon uden lyd

2. afsnit, hvori vi hører mere om kanonen uden lyd

3. afsnit, hvori vi hører noget om Mikkel Pælgs høns

Før læsning: Introducer bogen for eleverne

- Kig på forsiden. Læs bogens titel. Læs bagsideteksten. Hvad handler bogen om?
- Læs kap. 1-3 højt for eleverne. Gentag svære sætninger.

Under læsning: Fokusord og samtale

- Snak med eleverne om betydningen af sproglige vendinger:
Eksempel: At være en sur agurk, at grine som en flækket træsko.
Lav et ordbetydningskort i elevernes hæfte over de vendinger, som eleverne ikke kender.
- Undringsspørgsmål: Er der noget du ikke forstår? Ukendte ord? Forklar og noter i hæftet.
- Hvorfor tror du, at Mads kaldes 'bette' Mads?
- Hvorfor vil Mikkel Pælg flytte til Australien? Tror I at han flytter? Hvorfor?
- Hvorfor giver Per og bette Mads hønsene grønne (:tip) vitaminpiller? Spiser du vitaminpiller?

Efter læsning: Ordlæsestrategier

- Betingede udtaler: Vokalforskydning og stumme bogstaver - udpeg de vokaler, som forskydes og fortæl, hvilken lyd den forskydes til og bestem de stumme bogstaver:
Eksempel: blommetræ, ondskabsfuldt, gårdsplads.
Vokalerne prikkes under og ordlyden skrives med bogstavbetegnelse under ordet, de stumme bogstaver understreges.
- Inddel ordene i stavelser. Skriv i hæfte.
- Skriv en kort genfortælling af dagens kapitler. Maks 5 linjer.

Lektion 2: Kap. 4-6

4. afsnit, hvori vi hører noget om jagten på Vinnebys æbletyve

5. afsnit, hvori vi hører noget om en stor pakke, der skal sendes til Afrika

6. afsnit, hvori vi hører noget om et dyr, der siger gnøf

Før læsning: Introducer bogen for eleverne

- Husk: Hvad læste vi sidst? Hvad forventer vi, at skulle læse om i dag?
- Læs kap. 4-6 højt for eleverne. Gentag svære sætninger.

Under læsning: Fokusord og samtale

- Snak med eleverne om betydningen af følgende sproglige vendinger:
Eksempel: At æde sin gamle hat, blodskudte øjne, stolt som en pave.
Eleverne skriver nye ord ned i deres ordbetydningskort.
- Undringsspørgsmål: Er der noget du ikke forstår? Ukendte ord? Forklar og noter.
- Hvorfor vil Per og bette Mads til Afrika? Hvordan beskriver de Afrika?
- Hvad koster en togbillet til Hørkøbing? Ved du hvad en togbillet koster i dag?
- Er ordet 'gnøf' et rigtigt ord? Prøv at beskrive ordet gnøf.

Efter læsning: Ordlæsestrategier

- Betingede udtaler: Vokalforskydning - udpeg den vokal, som forskydes og fortæl, hvilken lyd den forskydes til. Eksempel: postmesteren, billethullet, luskebuks.
Vokalerne prikkes under og ordlyden skrives med bogstavbetegnelse under ordet.
- Inddel ordene i stavelser. Skriv i hæfte.
- Skriv en kort genfortælling af dagens kapitler. Maks 5 linjer.

Lektion 3: Kap. 7-9

7. afsnit, hvori vi hører om, hvor dårlige voksne er til at lege indianere

8. afsnit, hvori vi hører noget om en pige, der ikke er helt almindelig

9. afsnit, hvori vi hører om, hvor vanskeligt det kan være at narre en pige

Før læsning: Introducer bogen for eleverne

- Husk: Hvad læse vi sidst? Hvad forventer vi, at skulle læse om i dag?
- Læs kap. 7-9 højt for eleverne. Gentag svære sætninger.

Under læsning: Fokusord og samtale

- Snak med eleverne om betydningen af følgende ord/sproglige vendinger:
Eksempel: Fredspibe, at være stive af spænding.
Eleverne skriver nye ord ned i deres ordbetydningskort.
- Undringsspørgsmål: Er der noget du ikke forstår? Ukendte ord? Forklar og noter.
- Hvorfor er Mikkel Pælg i strålende humør efter at have drukket brændevin?
- Hvorfor får bette Mads røde ører, og krummer tæer?
- Kender du fortællinger om andre piger, der ikke er helt almindelige?
(:tip Pippi Langstrømpe, Ronja Røverdatter)
- Tror du, at Per og bette Mads bliver venner med den nye pige? Hvorfor/ikke?

Efter læsning: Ordlæsestrategier

- Betingede udtaler: Vokalforskydning - udpeg den vokal, som forskydes og fortæl, hvilken lyd den forskydes til: Eksempel: loftslemmen, smågryntede, fængsel.
- Inddel ordene i stavelser. Skriv i hæfte.
- Skriv en kort genfortælling af dagens kapitler. Maks 5 linjer.

Lektion 4-6: Kap. 10-12

10. afsnit, hvori vi hører om, hvorledes Per og bette Mads slutter fred med den nye pige

11. afsnit, hvori vi hører om, hvor meget en støvsuger kan sluge

12. afsnit, hvori vi hører om en skummel fyr, der får sig en slem forskrækkelse

Før læsning: Introducer bogen for eleverne

- Husk: Hvad læse vi sidst? Hvad forventer vi, at skulle læse om i dag?
- Læs kap. 10-12 højt for eleverne. Gentag svære sætninger.

Under læsning: Fokusord og samtale

- Snak med eleverne om betydningen af følgende ord/sproglige vendinger:
Eksempel: kulkælder, at vræle af fuld hals
Eleverne skriver nye ord ned i deres ordbetydningskort.
- Undringsspørgsmål: Er der noget du ikke forstår? Ukendte ord? Forklar og noter.
- Hvad er det maleren altid kalder byens børn?
- Hvorfor skælder moderen ikke den nye pige ud, for at have støvsuget?
- Tror du, at Mikkelt Pælg ved, at det er Per og bette Mads, der laver al balladen?

Efter læsning: Ordlæsestrategier

- Betingede udtaler: Vokalforskydning - udpeg den vokal, som forskydes og fortæl, hvilken lyd den forskydes til: Eksempel: indkøbstaske, legekammerater, forsamlingshus.
- Inddel ordene i stavelser. Skriv i hæfte.
- Skriv en kort genfortælling af dagens kapitler. Maks 5 linjer.

Nu har I læst bogen.

Ud af teksten: Samtale efter læsning af hele bogen

- Hvad syntes I om bogen? Sluttede den som I troede? Hvad tror I der vil ske med Per, bette Mads og den nye pige, hvis bogen fortsatte? Hvad med Mikkelt Pælg og maleren?
- Snak om betydningen af: venskab. Hvad er et venskab? Prøv at beskriv med dine egne ord, hvad et venskab er for dig (:tip Fortæl en god historie)
- Kan I nævnte andre historier, der handler om venskaber? Hvilke?