

# Læseforståelse i teori og praksis

Et udviklingsprojekt under Nationalt Videncenter for Læsning

Af Joy Lieberkind, Jesper Bremholm og Søren Eefsen (projektansvarlig)

### Projektets baggrund

Dette projekt tager sit udgangspunkt i læreruddannelsen og de problemer, der på dette sted knytter sig til uddannelsen af den gode praktiker. For hvordan uddanner man egentlig sådan en? Svaret på dette spørgsmål varierer traditionelt fra, at den studerende omsætter de indlærte teorier fra læreruddannelsen til praksis i praktikperioder, til det mere pikante svar, der nogle gange møder den nyuddannede lærer fra mere erfarne kolleger, at det lærer man først i praksis, så glem alt, hvad du lærte i løbet af din uddannelse. Det kan du alligevel ikke bruge til noget i virkeligheden.

Vores projekt tager sit udgangspunkt i en overbevisning om, at den gode praktiker, den gode lærer, ikke kan undvære teorien. Vi er uenige med den ældre kollega ovenfor. Vi er til gengæld enige med den engelske uddannelsesforsker Michael Eraut, når han skriver :

”Den vigtigste kvalitet ved den professionelle lærer er evnen til at teoretisere. Hvis de studerende tilegner sig og behersker denne evne, vil de kunne fortsætte med at udvikle deres teoretiske kapaciteter gennem deres undervisningskarriere. De vil kunne gennemføre selvevalueringer, og de vil fortsat kunne søge, opfinde og implementere nye ideer. Uden denne evne vil de forblive fanget i deres egne tidlige erfaringer med undervisning”.<sup>1</sup>

Denne betoning af teoriens nødvendighed er ikke mindst på sin plads, når det drejer sig om læseundervisningen. Her er det bydende nødvendigt, at læseunderviseren er i stand til reflektere over og vurdere sin egen praksis ud fra teori, så praksis hele tiden kan forbedres.

Dette synspunkt fører naturligt med sig, at lærerstuderende bør øve sig i at arbejde med denne teori i læreruddannelsen. Som læreruddannere ved vi en masse om teoriens placering i læreruddannelsen. Vi diskuterer konstant, hvilke teorier der er mest rigtige baseret på videnskabelige undersøgelser eller ud fra logiske ræsonnementer. En danskunderviser på den del af læreruddannelsen, der beskæftiger sig med læsning, som ikke har Jørgen Frost, Carsten Elbro, Ivar Bråten eller Caroline Liberg på sin plan har et forklaringsproblem. Diskussionerne omkring, hvilket kapitel i hvilken bog der er det bedste, kender mange af os til bunds. Hvad vi derimod ikke ved så meget om, er, hvordan de studerende forholder sig til det teoretiske område? Vi ved en del om hvordan de opfatter praksis, men ikke meget om hvilken rolle, de mener teorien skal have i den forbindelse.

Denne rapport opsummerer resultaterne af et af de undersøgelser, vi foretog af, hvordan nogle udvalgte studerende bearbejdede den læseteori, vi underviste dem i. På læseområdet er der ikke mindst sket meget på læseforståelsesområdet i de senere år, og vi besluttede os derfor for, at det skulle være dette område, vi ville foretage undersøgelsen indenfor. Det førte til følgende spørgsmål:

*Hvordan forstår, anvender og omsætter studerende faglig teori, specielt læseforståelsesteori, i forbindelse med konkret undervisningsplanlægning – og gennemførelse af undervisning?*

### Mål med projektet:

Eftersom vi alle tre arbejder som dansklærere i læreruddannelsen havde vores projekt selvfølgelig ikke kun et undersøgende sigte. Vi er og var selvfølgelig interesserede i at forbedre den undervisning, de studerende får i læreruddannelsen. Rapporten konkluderer derfor med en række ”konsekvenser” for læreruddannelsesdidaktiken; det drejer sig om forhold som vi mener, bør tænkes igennem, inddrages eller ændres i undervisningen i læreruddannelsen.

---

<sup>1</sup> Citeret i Wahlgren (2007), s. 37 (Wahlgrens oversættelse)

### **Hvem og hvad vi undersøgte**

Da vi alle tre underviste på specialiseringsdelingen dansk for de yngste (1.- 6. klasse) på Læreruddannelsen Zahle valgte vi allerede som udgangspunkt at de studerende, vi ville undersøge, var vores egne, og at den teori, som vi vil undersøge forståelsen, anvendelsen og omsættelsen af, var den læseforståelsesteori som vi underviste dem i. Udvælgelsen af de studerende foregik på den enkle måde, at alle interesserede fik lov til at deltage i projektet. Vi endte med to udvalgte grupper af studerende, som var rekrutteret fra hvert sit hold. Gruppe 1 bestod af 3 studerende og gruppe 2 bestod af 5 studerende.

Før undervisningens start havde vi taget kontakt til to dansklærere fra N. Zahles Seminarieskole, hvis klasser de to grupper studerende skulle undervise i.

### **Empiri**

I forbindelse med ovenstående forløb indsamlede vi følgende empiri

- 1) Interview med de studerende
- 2) De materialer de studerende brugte i forbindelse med undervisningen
- 3) Videooptagelser af de studerendes undervisning

### **Metode**

Det centrale i vores projekt var at undersøge, hvordan de studerende forvaltede et område, som vi havde berørt i undervisningen, når de skulle omsætte det til praksis i skolen. Vi var primært interesserede i at få indblik i hvad de studerende mente teori kan bruges til, og mere specifikt læseforståelsesteori. Derfor blev det kvalitative interview den centrale kilde i vores undersøgelse, idet vi mente at det kunne sikre os den dybeste forståelse for de studerendes handlinger og motiver i forbindelse med planlægningen af undervisningsforløbet. Vores interview var semistrukturere: Vi havde en plan for, hvad vi ville spørge om, og hvor vil ville hen med interviewet.

Vi har kun brugt undervisningsmaterialerne og videooptagelserne, når der var spørgsmål, vi ikke syntes, vi fik ordentlig svar på i vores interview.

### **De studerendes teoretiske rygsæk – læsefaglig teori i undervisningen på læreruddannelsen**

Set fra vores perspektiv var der tre kilder, hvorfra de studerende kunne hente det teoretiske grundlag og inspiration for planlægningen af deres egen undervisning i de to 2. klasser. Disse tre kilder var:

**1) Studieforløbet "Dansk i indskolingen" hvor det centrale fokus var begynderundervisning i skriftsprogs-tilegnelse** (dette studieforløb udgør 1. del af aldersspecialiseringen i dansk mod begynder- og mellemtrin på N. Zahle). I modulerne der specifikt tematiserede læseforståelse, indgik Ivar Bråten og Merete Brudholm som den primære læseteoretiske litteratur, og i forbindelse med eksplicit læseforståelsesundervisning læste de studerende kapitler af Øistein Anmarkrud og Carsten Elbro, mens samspillet mellem læseforståelse og elevernes egne skrivning blev belyst med afsæt i kapitler fra Mette Kirk Mailand og Arne Trageton<sup>2</sup>.

I forbindelse med studieforløbet udarbejdede de studerende en obligatorisk opgave der dels skulle indeholde en læsefagligt begrundet omskrivning af en selvvalgt tekst til brug som læsetekst i indskolingen og dels en læsefaglig og fagdidaktisk begrundet præsentation af deres foretrukne materiale (selvvalgt) til begynderundervisning i læsning. Som en del af de læsefaglige begrundelser skulle de studerende bl.a. forholde sig til læseforståelsesaspektet.

---

<sup>2</sup> Se Bråten (2008), Brudholm (2002), Anmarkrud (2008), Elbro (2006), Mailand (2007) og Trageton (2004)

**2) Projektet "Læsning i fagene" som er et tværfagligt projekt mellem dansk, matematik og natur/teknik og fysik/kemi på 2. studieår.** Det indholdsmæssige omdrejningspunkt for det tværfaglige projekt var læseforståelse og faglig læsning, og i forbindelse med forelæsninger og workshops blev de studerende introduceret til og arbejdede med de grundlæggende teksttyper med særligt fokus på beskrivende og forklarende tekster, registerbegrebet, den genrepædagogiske teaching-learning cycle, multimodale tekster, læseforståelsesstrategier i fagtekster og fagtekster i andetsprosperspektiv. Den selvstændige opgave bestod i at de studerende i tværfaglige grupper dels skulle foretage en analyse af et uddrag af et selvvalgt undervisningsmateriale med henblik på de læseforståelsesudfordringer, materialet stiller eleverne overfor, og dels foreslå tiltag i forbindelse med anvendelsen af materialet i undervisning.

Læseprojektet blev overvejende evalueret ret negativt af de danskstuderende (i modsætning til både matematik- og naturfagsstuderende) med den primære begrundelse, at det faglige udbytte havde været for ringe. Som vi vender tilbage til i de følgende afsnit, er denne evaluering interessant i lyset af den viden de studerende konkret trækker på i deres undervisning i projektet.

**3) Undervisningen i læsning og læseundervisning de studerende havde modtaget på deres 1. studieår.** De studerende på vores to dansk yngste hold havde på første studieår været fordelt på syv forskellige danskhold (dansk fællesforløb). I undervisningen på første år indgik en introducerende præsentation af læseområdet forskellige dele, herunder læseforståelse. Den konkrete udformning varierede fra hold til hold, men på hovedparten af holdene tog den afsæt i antologien *Læsning – teori og praksis* af Vibeke Boelt & Martin Jørgensen<sup>3</sup>.

Som det fremgår af det følgende, viste det sig, at de studerende havde en anden opfattelse af deres læse-teoretiske forudsætninger for forsøget.

#### **Hvordan griber de studerende opgaven an?**

Opgaven de studerende blev stillet, lød således:

I skal planlægge et undervisningsforløb inden for følgende rammer:

Klassetrin: 2. klasse

Fagligt indhold: fagtekster og  
læseforståelse

Varighed: 2 uger (uge 10 – 11) med 8 dobbeltlektioner pr. uge

Det faglige indhold i undervisningsforløbet skulle altså være *fagtekster og læseforståelse*. Som vi netop har set, er de studerende i undervisningen på seminarieret blevet præsenteret for teori om læseforståelse og faglig læsning. Derfor fandt vi det bemærkelsesværdigt, at de under de to sidste interviewrunder gav udtryk for ikke at have følt sig fagligt rustet til at løse den opgave, de blev stillet. Det er særligt området "fagtekster", der har voldt dem problemer: "Vi ved intet om det, vi er ikke blevet undervist i det", "Vi føler, vi

---

<sup>3</sup> Boelt og Jørgensen (2006)

*skulle opfinde den dybe tallerken*", siger de. Dette er påfaldende, fordi læseprojektet, som de studerende nogle måneder forinden havde deltaget i, netop havde faglig læsning og læseforståelse som omdrejningspunkt.

I forhold til området læseforståelse mener de studerende imidlertid at have været klædt godt på til opgaven: *"Det vidste vi meget om i forvejen"*, *"Det kunne vi trække på fra den almindelige undervisning"*, siger de. Læseforståelsesteorien er blevet en integreret del af deres måde at tænke undervisning på, hævder de enstemmigt: *"Det er noget vi har med i alt det vi gør"*. Dette udsagn er interessant i denne sammenhæng, fordi læseforståelsesdelen faktisk ikke ekspliciteres i de studerendes undervisningsplaner og målsætning; her formulerer de studerende sig mere konkret og eksplicit i forhold til indholdsbeskrivelsens første del, fagtekster, end i forhold til dens anden del, læseforståelse. "Læseforståelse" nævnes ikke en eneste gang, mens "fagtekster" og "faglig læsning" nævnes adskillige gange. Alligevel formulerer de mål, som implicit vedrører arbejdet med læseforståelse: Det anses fx for væsentligt, at eleverne opnår et godt genrekendskab; de skal kunne tale med om genrekonventioner i fagtekster og være bevidste om forskellige fagligtterære genrer<sup>4</sup>. Det anses for væsentligt at eleverne får kendskab til "ordforråd i faglige tekster"<sup>5</sup>, og at eleverne skal kunne forstå sammenhængen i en tekst, dvs. kunne danne inferens<sup>6</sup>. Eleverne skal endvidere have kendskab til forskellige læsestrategier i faglige og multimodale tekster. Hvad begrebet læsestrategier rummer, fremgår af de studerendes undervisningsplan: gætte genre/indhold ud fra overskrifter og billeder, gætte hvilke ord der skal stå på de tomme pladser, gætte ord ud fra tekstens sammenhæng, arbejde med læsestier.

Selvom de studerende tilkendegiver ikke at have fået særlig meget ud af læseprojektet, giver de dog udtryk for at, det faktisk er læseprojektet, der har inspireret dem mest i planlægningen af undervisningsforløbet. At det forholder sig sådan, ses tydeligt i de studerendes undervisningsplaner; de aktiviteter og metoder som de studerende selv har arbejdet med i det tværfaglige læseprojekt, benyttes på forenklet vis i undervisningen i 2. klasse. I forbindelse med forelæsninger og workshops i læseprojektet blev de studerende introduceret til de grundlæggende teksttyper med særligt fokus på beskrivende og forklarende tekster, registerbegrebet, den genrepædagogiske Teaching-Learning Cycle, multimodale tekster, læseforståelsesstrategier i fagtekster og fagtekster i andetsprogspektiv. Disse begreber og områder udgør netop indholdet i det forløb som de studerende har udarbejdet. Selve forløbet er bygget op over de fire faser der udgør The Teaching-Learning Cycle. Metoden udspringer kort fortalt af den australske genrepædagogik og bygger på den funktionelle lingvistik i sit sproglige beskrivelsesredskab og syn på sproglig udvikling. De studerende deler deres forløb op i fire faser og kalder dem i overensstemmelse med The Teaching-Learning Cycle for fase 1-4, men arbejder alligevel med metoden på deres egen måde. I første fase har de valgt at bygge elevernes viden om fagtekster op, nærmere bestemt viden om de tre teksttyper der skal arbejdes med i forløbet: den instruerende, den argumenterende og den beskrivende teksttype. Fieldbuilding drejer sig altså her om at øge elevernes genrekendskab. I anden fase introducerer de studerende det såkaldte Fidus-arbejde der skal munde ud i en Fidus-plakat<sup>7</sup> med fiduser til, hvordan man læser fagtekster. Fidusplakaten rummer netop de læsestrategier som de studerende selv arbejdede med i workshops i det

---

<sup>4</sup> Brudholm (2002), s. 55

<sup>5</sup> Elbro (2006)

<sup>6</sup> Brudholm, op.cit., s. 29

<sup>7</sup> De studerende fortæller i 2. interview at de blevet inspireret til fidusarbejdet af Læsefidusen, den lille abe i Daneklærerforeningens materiale til skriftsprogstilignelse.

tværfaglige læseprojekt: strategier til læsning af multimodale tekster, herunder at kunne læse tabeller, finde egnede læsestier, gætte sig til genrer og indhold ud fra overskrifter, mm. I overensstemmelse med TLC skal eleverne i tredje fase sammen skrive en argumenterende tekst, men i fjerde fase skal eleverne skrive en multimodal tekst; der er altså en nøje sammenhæng mellem fase to og fire, mens fase tre hvor eleverne skal arbejde fælles om en argumenterende tekst, kommer til at stå lidt løsrevet og uden sammenhæng til den forrige og efterfølgende fase.

### **Hvordan ville vi selv have gjort og hvorfor?**

Noget af det mest påfaldende i vores undersøgelse er de studerendes teoretiske til- og fravalg i forbindelse med undervisningsplanlægningen. De baserer således deres undervisning næsten udelukkende på teori om fagtekster og faglig læsning (med læseugerne som metodisk model), mens generel læseforståelsesteori stort set er fraværende. Dette har undret os, og i forbindelse med de overvejelser denne undren har givet anledning til, har vi spurgt os selv hvorledes vi ville løse en tilsvarende undervisningsopgave.

Vi ville tage afsæt i læseforståelsesteori, eller med andre ord den eksisterende viden om hvilke forskellige sproglige, tekstuelle og kognitive komponenter, der skal aktiveres og spille sammen for, at en læser kan læse en given tekst med forståelse. Den konkrete palet af komponenter ville vi basere på fx Ehris interaktive læseprocesmodel, Bråten's gennemgang af de centrale læseforståelseskomponenter i bogen *Læseforståelse* eller Brudholms oversigt over seks centrale delkomponenter i læseforståelse<sup>8</sup>. Denne læseforståelsesteoretiske vidensbasis ville så danne fundament for læsefaglige og læsedidaktiske refleksioner i forhold til den konkrete undervisningsopgave "Fagtekster i 2. klasse": Disse refleksioner ville bl.a. omfatte spørgsmål om, hvilke læseforståelseskomponenter det især vil være relevant at arbejde med i forhold til fagtekster, og hvorledes de valgte læseforståelseskomponenter så kan omsættes og bringes i spil i en 2. klasse. I samme fase melder sig også overvejelser over tekstvalget i relation til klassetrinnet – altså hvilke hovedgenrer (teksttyper) og specifikke genrer, det vil være relevant og hensigtsmæssigt at arbejde med i 2. klasse. I denne forbindelse ville vi også skele til forskellige undervisningsmaterialer beregnet for klassetrinnet for inspiration og idéer. Først herefter ville vi overveje hvilken metodisk tilgang, det ville være hensigtsmæssigt at anvende, og afsættet ville givet være eklektisk, idet vi ville overveje forskellige metodiske tilgange og arbejdsformer og det hensigtsmæssige i at kombinere forskellige metodikker<sup>9</sup>.

Formålet med beskrivelsen af vores hypotetiske tilgang til undervisningsopgaven er ikke at præsentere 'det korrekte svar' og dermed udpege manglerne og svaghederne ved de studerendes undervisning. Den undervisning de studerende leverede, var efter vores bedste vurdering velplanlagt og velgennemført og på et højt fagligt og pædagogisk niveau (hvilket også blev tilkendegivet af de to klassers lærere og af forældre til eleverne i klassen). Pointen med beskrivelsen er derimod at tydeliggøre en markant forskel mellem de studerende og os som læreruddannere med hensyn til brugen og opfattelsen af læseteoretisk viden som grundlag for varetagelse af læseundervisning. Det påfaldende er at de studerende kun i meget begrænset omfang trækker på læseteoretisk viden i planlægningen af deres undervisning, men næsten udelukkende er metodisk orienterede (*hvordan*), mens vi tillægger det teoretiske vidensfundament stor betydning i planlægningen (*hvorfor* og *hvad*).

### **Hvorfor gør de studerende som de gør?**

Hvorfor gør de studerende så som de gør? Det er det spørgsmål der trænger sig på, ikke mindst hvis man som læreruddanner ønsker at styrke de studerendes tilgang til og bevidsthed om teoretisk videns betydning i forhold til undervisningspraksis. I det følgende vil vi derfor overveje en række mulige forklaringer på,

---

<sup>8</sup> Se Bråten (2008) og Brudholm (2002)

<sup>9</sup> Jf. fx Andreassen (2008), Anmarkrud (2008), Mailand (2007), Brudholm (2002), Arnbak (2005) og materialer som *Læs med!* og *Læs!*

hvorfor de studerendes teorianvendelse er, som den er. Det er vigtigt at understrege, at der netop er tale om *bud* på forklaringer og ikke definitive konklusioner. Sådanne håndfaste konklusioner vil kræve et langt mere omfattende og tilbundsående undersøgelse.

### **Undervisning er at finde svar, ikke at undersøge muligheder**

Det er påfaldende, at de studerende næsten udelukkende baserer deres undervisning på læseugerne på trods af, at de i evalueringen af denne tilkendegav, at de stort set ikke "havde fået noget fagligt udbytte af læseugerne". Dette paradoks giver stof til eftertanke i forhold til studerendes evaluering af undervisning. For det faktum, at de studerende primært henter deres inspiration i den metodisk orienterede læseuge og ikke i den mere teoretisk orienterede undervisning, kan ses som et udtryk for en særlig opfattelse af undervisning og af læreruddannelsens funktion i forhold til denne undervisning. Nemlig at undervisning er en opgave der har et bestemt (rigtigt) svar, og at læreruddannelsens funktion er at udstyre de studerende med sådanne svar. Det kan bl.a. forklare hvorfor de studerende som omtalt i de foregående afsnit især har fokuset på det metodiske, for i metoderne finder de studerende netop svar på undervisningsopgaven. Torben Nørregaard Rasmussen har påpeget, at der er en generel tendens til at lærerstuderende netop efterspørger denne metodiske viden<sup>10</sup>.

Trukket hårdt op forholder det sig tilsyneladende således, at de studerende har en forventning om at læreruddannelsen stiller al nødvendig viden – af teoretisk, metodisk og eksemplarisk (fx undervisningsmaterialer) karakter – til 'løsning af undervisningsopgaven' til rådighed. Og som logisk konsekvens heraf betragter de studerende viden, der ikke optræder i undervisningsplaner, artikelbaser, litteraturlister mm., som ikke eksisterende eller ikke relevant<sup>11</sup>.

Hvis det forholder sig således, fortæller det os, at vi i forbindelse med studieforløbene om begynderlæsning på holdene ikke i tilstrækkelig grad har indkultureret de studerende til at forholde sig undersøgende i forhold til viden, opgaver og undervisningsudfordringer. Og da det netop handler om indkulturering, lader problematikken sig ikke begrænse til studieforløbene om læsning alene. Det handler formodentlig i mindst lige så høj grad om at læreruddannelsen som samlet uddannelsesstruktur ikke i et nødvendigt omfang understøtter en undersøgende tilgang hvor undervisning anskues som en udfordring, men snarere (formodentlig uforvarende) kommer til at bekræfte de studerende i en logik om at undervisning er en opgave der findes en rigtig løsning på.

### **Multipel læsestrategi**

Når de studerende i projektet i deres undervisning nedtonede læseforståelseaspektet til fordel for en genrepædagogisk tilgang, kan en mulig forklaring også være, at de ikke besidder tilstrækkelige færdigheder i at sammentænke vidensfelter. Dvs. på egen hånd at kunne kombinere og forbinde viden fra forskellige faglige områder og studieforløb (i vores tilfælde viden om læseforståelse og viden om teksttyper og genrepædagogik). Denne færdighed i kombination af og syntesedannelse mellem forskellige videnskilder (multiple tekster) er ifølge Bråten og Strømsøe en særlig avanceret læsestrategi, som det moderne videnssamfund i stadig stigende grad fordrer af sine borgere, og som mange, både voksne og børn, har svært ved at beherske. Med afsæt i Bråten og Strømsøes fremstilling kan denne læsestrategi kaldes multipel eller intertekstuel læsestrategi, og de karakteriserer den således: "En dygtig læser skal nemlig ikke bare kunne forstå enkelte tekster og informationskilder isoleret; han eller hun skal også kunne evaluere troværdigheden af forskellige

---

<sup>10</sup> Torben Nørregaard Rasmussen citerer bl.a. en nyuddannet lærer for følgende kritik af læreruddannelsen: "vi ved meget om hvad vi gerne vil, men for lidt om hvordan vi kan gøre det vi gerne vil". (Rasmussen (2004), s. 7).

<sup>11</sup> Vores erfaring gennem flere år med vejledning til lærerbacheloropgaven peger på en tilsvarende tendens. I reglen baserer de studerende deres opgave udelukkende på 'pensumviden' fra læreruddannelsen, og kun i sjældne tilfælde opsøger de anden stof og litteratur. Vi har dog ikke lavet statistik på denne erfaring, men den bekræftes af mange kolleger.

typer kildemateriale og binde denne mangfoldighed af tekster sammen til en helhedsforståelse af bestemte temaer".<sup>12</sup>

### **Teoriopfattelser i modtakt**

Projektet har også indikeret, at der mellem vores studerende og os som undervisere på læreruddannelsen er en manglende overensstemmelse hvad angår opfattelsen af, hvad man skal bruge teoretisk viden til i undervisning. Denne manglende overensstemmelse udgør også en mulig forklaring på de studerendes tilgang til undervisningsopgaven, og den er i øvrigt tæt forbundet med forskellen mellem en løsningsorienteret og en undersøgelsesorienteret logik som vi har beskrevet tidligere i dette afsnit. Denne divergens er sådan set ikke synderlig overraskende – al den stund de studerendes opfattelse repræsenterer en almen og udbredt forestilling om undervisning – og den er heller ikke i sig selv problematisk. Det problematiske består i vores øjne snarere i to forhold. For det første at divergerende teoriopfattelser ikke i tilstrækkelig grad tematiseres og ekspliciteres i læreruddannelsen. De studerende udfordres nok ikke i tilstrækkelig grad til at formulere og diskutere deres egen teoriopfattelse i forhold til det, man kunne kalde en lærerprofessionel teoriopfattelse (den institutionelle diskurs), og først og fremmest lykkes det ikke i tilstrækkelig grad at tydeliggøre og eksemplificere konsekvenserne af de forskellige opfattelser af teoretisk viden i forhold til konkret undervisningspraksis. Dermed er der en risiko for at læreruddannernes teoriopfattelse (den institutionelle diskurs) får karakter af en implicit norm for læreruddannelsen (skjult lærerplan), der ikke i tilstrækkelig grad legitimeres og begrundes i forhold til de studerendes medbragte forestillinger.

### **Konklusion: Konsekvenser for didaktikken**

Vores undersøgelse peger altså på tre områder, hvor læreruddannelsen må forbedres for, at den kan være mere effektiv i uddannelsen af den professionelle lærer

- 1) Indkulturering af de studerende
- 2) Multiple læsestrategier
- 3) Mere nuancerede teoriopfattelser

---

<sup>12</sup> Bråten & Strømsøe (2008), s. 173

Joy Lieberkind, Jesper Bremholm og Søren Eefsen:  
*Læseforståelse i teori og praksis*  
- et udviklingsprojekt under Nationalt Videncenter for Læsning

## Litteratur

- Anmarkrud, Øistein (2008): "Særligt dygtige læreres læseundervisning – med fokus på læseforståelse" I Bråten, Ivar (red.) (2008): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*, Århus, Klim
- Andreassen, Rune (2008): "EksPLICIT undervisning i læseforståelse" I Bråten, Ivar (red.) (2008): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*, Århus, Klim
- Arnbak, Elisabeth (2005): *Faglig læsning – fra læseproces til lærerproces*, København, Gyldendal
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen § 15*, se <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25113>
- Boelt, Vibeke og Jørgensen, Martin (red.) (2006): *Læsning – teori og praksis*, Århus, KvaN
- Bremholm, Jesper, Carlsen, Inga Paludan & Thorlacius-Ussing, Søren (2007): *Evaluering af BA-opgaver med henblik på udvikling af retningslinjer for en fremtidig progression i uddannelsens kvalificering af de studerendes skriftlighed*. Rapport fra Læreruddannelsen N. Zahle.
- Brudholm, Merete (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?*, København, Alinea
- Bråten, Ivar (red.) (2008): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*, Århus, Klim
- Bråten, Ivar og Strømsø, Helge I. (2008): "Forståelse af multiple tekster" I Bråten, Ivar (red.) (2008): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*, Århus, Klim
- Dreyfus, Hubert L. og Dreyfus, Stuart E. (1986): *Mind over Machine*, London, Blackwell
- Elbro, Carsten (2006a): *Læsning og læseundervisning*, 2. udgave, København, Gyldendal
- Elbro, Carsten (2006b): "Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide" I Boelt, Vibeke og Jørgensen, Martin (red.) (2006): *Læsning – teori og praksis*, Århus, KvaN
- Fibæk Laursen, Per (2004): *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København, Gyldendals Lærebibliotek
- Frost, Jørgen (2001): *Principper for god læseundervisning*, København, Psykologisk Forlag
- Lindhart, Lars (2007): *Hvor lærer en lærer at være lærer. Læring som deltagelse i vekslende sammenhænge*, København, Books on demand
- Mailand, Mette Kirk (2007): *Genreskrivning i skolen*, København, Gyldendal
- Nielsen, Niels Grønbech (2004): "Fag, praktik og pædagogik – læreruddannelsens treklang". *KVaN*, nr. 70. *Rapport fra udvalget til forberedelse af en national handleplan for læsning*, se [http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101\\_national\\_handlingsplan\\_laesning.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_laesning.ashx)
- Rasmussen, Torben Nørregaard (2004): "Et er teori, et andet praksis". *KVaN*, nr. 70.
- Trageton, Arne (2004): *At skrive sig til læsning*, København, Gyldendal
- Wahlgren, Bjarne (2007): "Praksis og teori" I Andersen, Gorm B., Pøhler Lis og Martin Beyer (red.) (2008): *Praktik i læreruddannelsen*, Vejle, Kroghs Forlag