

Læsning og litteratur i skolestarten

**Stig Broström
Marianne Frandsen
Karen Vilhelmsen**

Nationalt Videncenter for Læsning

København 2008

Læsning og litteratur i skolestarten
© Nationalt Videncenter for Læsning, 2008
Ejbyvej 35, 2740 Skovlunde
ISBN

Indholdsfortegnelse

Kapitel I

Om projektet s. 4

Kapitel II

Projektets metode s. 8

Kapitel III

Undersøgelsen s.10

1. Læsning og skønlitteratur

Læseundervisning og skønlitteratur – hvad viser undersøgelsen? s.10

Sammenfatning s.18

Læseundervisning og skønlitteratur – didaktiske overvejelser s.20

2. Skønlitteratur

Skønlitteratur – hvad viser undersøgelsen? s.24

Sammenfatning s.31

Litterær kvalitet og sproglig dannelse - didaktiske overvejelser s.32

Sammenfatning: Hvilken skønlitteratur er velegnet til indskolingen s.37

3. Æstetik

Æstetiske bearbejdningsformer - hvad viser undersøgelsen? s.39

Sammenfatning s.41

Æstetisk dannelse – didaktiske overvejelser 1 s.42

Æstetisk dannelse – didaktiske overvejelser 2 s.56

Kapitel IV

Efterskrift s.67

Litteraturliste s.69

Bilag: Spørgeskema til undersøgelsen Læsning og litteratur i skolestarten

Kapitel I

Om projektet

Som titlen indikerer handler det foreliggende projekt om læsning og litteratur i skolestarten. Mere præcist om i hvilket omfang og hvordan skønlitterære tekster benyttes i læseundervisningen.

Vi tager udgangspunkt i den antagelse, at skønlitteratur rummer et dannelsespotentiale, der kan bidrage til personlig og sproglig dannelse, og som samtidigt skaber et godt afsæt for børnenes mulighed for at lære at læse.

Vi har i flere sammenhænge beskæftiget os med fagdidaktiske og almen didaktiske perspektiver på indskolingspædagogik. I to tilfælde har vi gennemført projekter hvor hovedinteressen har været skønlitteraturens dannende potentiale i forbindelse med æstetiske og kognitive arbejdsformer i undervisningen. I et af projekterne har vi undersøgt, hvordan lærere og pædagoger tilrettelægger børns møde med skønlitteratur i børnehaveklassen, i 1.-2.klasse og i SFO (Frandsen, Moos, Vilhelmsen, 2006)

Baggrunden for projektet var en opfattelse af, at der er forskellige opfattelser af fag hos voksne professionelle, især i indskoling. Vi fandt det problematisk, hvis pædagoger og lærere ikke har et reflekteret og koordineret lærings- og fagsyn, og vi havde en forestilling om, at disse forhold kan medføre uudnyttede muligheder for at udvikle børnenes kompetencer, idet vi er optaget af læring i et bredt kompetencefelt, der både dækker elevernes personlige, alsidige udvikling og skolens danskfag.

Til brug for projektet gennemførte vi en mindre undersøgelse baseret på interview med professionelle i SFO og børnehaveklasse samt med skolens dansklærere på 1. og 2.klassetrin¹. I forhold til de opstillede forskningsspørgsmål viste interviewundersøgelsen, at børn møder skønlitteraturen i både børnehaveklassen og 1.-2.klasse, og at mødet finder sted på baggrund af de voksnes didaktiske overvejelser og pædagogiske planlægning, gennemførelse og evaluering. Undersøgelsen viste også, at mødet med skønlitteraturen begrænses af en række tidsmæssige prioriteringer, som de voksne må foretage. For SFO's vedkommende viste undersøgelsen, at børn kun i sparsomt omfang møder skønlitteraturen i SFO. Når de af og til gør det, er det sjældent med baggrund i de voksnes didaktiske overvejelser og pædagogiske planlægning, men snarere i en mere tilfældig form. Undersøgelsen bekræftede altså vores forestilling om, at der i dele af indskoling og her især i SFO, er en del uudnyttede muligheder for at udvikle børnenes fiktionskompetence. Muligheder som efter vores mening bør udnyttes.

Undersøgelsen bekræftede også vores formodning om, at litteraturundervisningen i indskoling og SFO ikke hviler på et koordineret lærings- og fagsyn. Vi iagttog bl.a. stor forskel på de professio-

¹ Interviewundersøgelse fik karakter af et pilotprojekt som i vores nuværende projekt *Læsning og litteratur* videreføres med en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse

nelles holdninger til litteraturen. Fra direkte undervisningsmodstand, men dog positiv interesse i SFO, over en tjekket og professionel tilgang i børnehaveklassen, og til stor variation i 1.-2.klasse. Resultatet kan efter vores mening blive, at børns møde med skønlitteraturen på den måde bliver for tilfældig og for ureflekteret.

Endelig viste undersøgelsen, at pædagoger og lærere har problemer med at finde relevant skønlitteratur, når de skal foretage de didaktiske valg og planlægge undervisning og aktiviteter. Børnehaveklasselederne på en af skolerne sagde således direkte, at de savner viden om den nye og moderne børnelitteratur, og de står meget usikkert i forhold til, hvordan de skal forstå den og bruge den. I deres valg ender de derfor ofte med at gentage det velkendte og dermed netop ikke tage hul på den nye børnelitteratur.

I et tidligere projekt, som inspirerede til ovenstående omtalte projekt, var fokus ligeledes på at undersøge og beskrive mulige fælles didaktiske problemstillinger i indskolingen. (Broström, Frandsen, Vilhelmsen, 2004). Undersøgelsen, der havde karakter af deltagende forskning, fokuserede på børns sproglige udsagn i forbindelse med samtaler om litteratur og læring og på børns sproglige udsagn ved iværksættelse af leg.

I projektforsøget blev de deltagende børn inddraget i oplæsning af forskellige børnebøger med efterfølgende litteratursamtaler, organiserede legeforløb og refleksion over egen praksis. Vore konklusioner på projektet viste, at det faglige indhold i pædagogikken, her i form af forskellig kvalitet af børnebøgerne, har stor betydning. Børnelitteratur uden egentlig sproglig prægnans eller fiktionskarakteristika gav ikke anledning til længerevarende interesse hos børnene og havde dermed ikke større didaktisk værdi. Samtidig fandt vi, at det er muligt at bearbejde de skønlitterære tekster med organiserede legeforløb samtidig med, at legen bevarer sin selvstændighed. Endelig var det vores opfattelse, at det var givende at reflektere børnenes møde med skønlitteraturen og den efterfølgende legebearbejdelse via afsluttende samtaler med børnene om deres egen læring.

I det foreliggende projekt har vi til mål at undersøge i hvilket omfang og hvordan skønlitteratur indgår som en del af læseundervisningen samt hvilke læsebogssystemer der anvendes. Vi stiller således os selv spørgsmål som:

- I hvor høj grad underviserne tillægger litteraturen betydning for læseundervisningen
- I hvor høj grad underviserne i praksis inddrager litteraturen i læseundervisningen
- På hvilken måde underviserne i praksis bruger litteraturen
- Hvilke materialer underviserne vælger
- I hvor høj grad materialevalget vægter litteraturen

Vi vil også skaffe mere viden om, hvordan der i SFO/fritidshjem og i indskolingen arbejdes med skønlitteratur, hvorfor vi stiller følgende spørgsmål:

- Hvordan afgrænses og defineres den skønlitteratur, der både har personlig og sproglig dannelsesværdi?
- Hvordan beskrives skønlitteraturens betydning for læseindlæring?
- Hvilke skønlitterære tekster anvender lærere og pædagoger? Og med hvilke begrundelser?
- Hvilke formidlingsformer anvender lærere og pædagoger? Og med hvilke begrundelser?

Endelig har vi løbende fokus på den æstetiske dimension og ikke mindst en nysgerrighed i forhold til hvordan og i hvilket omfang æstetiske virksomheder bliver brugt til at bearbejde det (op)læste. Med andre ord spørgsmål som:

- Hvordan håndteres en litteraturformidling med æstetiske virksomhedsformer således, at såvel dannesperspektivet som læseindlæringen fremmes?
- Hvordan og i hvilket omfang bruges æstetiske bearbejdningsformer som: samtale, genfortælle, male/tegne, lege, dramatisering og teater?

Disse spørgsmål er søgt belyst via en spørgeskemaundersøgelse rettet mod SFO/fritidshjem, børnehaveklasse og 1.-3. klasser. De indkomne data er blevet analyseret, fortolket, reflekteret og anvendt som afsæt for udvikling af didaktiske forslag til aspekter af en indskolingslæsepædagogik, som vægter styrket faglighed og legende/æstetisk tilgang som integrerende værdier.

I rapportens *kapitel II* redegøres for de metodemæssige overvejelser og beslutninger i forbindelse med gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen.

Kapitel III falder i tre afsnit. Det første afsnit *Læsning og skønlitteratur* redegør for respondenternes holdning til skønlitteraturens betydning for læseundervisningen, og i hvilket omfang og med hvilke begrundelser de i praksis inddrager skønlitteraturen i læseundervisning. Endelig belyses hvilke læsebogssystemer der anvendes og hvordan skønlitteratur er integreret her. Denne viden relateres til aktuelle læseundervisningsprincipper og vi argumenterer for en moderne læseundervisning, der arbejder med et balanceret læsesyn.

Kapitlets andet afsnit *Skønlitteratur* sætter fokus på i hvilket omfang oplæsning af skønlitteratur rent faktisk finder sted samt hvilke genrer og titler der læses, hvordan oplæsningen foregår, begrundelser for valg af skønlitterære tekster og hvordan disse bearbejdes ved hjælp af samtale. Den indhentede viden reflekteres i teorier og overvejelser om skønlitteraturens dannende potentiale, hvilket fører frem til didaktiske overvejelser. Ligeledes argumenteres der for betydningen af at inddrage nyere børnelitteratur.

Kapitlets tredje afsnit *Æstetik* beskriver i hvilket omfang og hvordan respondenterne anvender æstetisk forskellige bearbejdningsformer i forbindelse med oplæsning, nemlig tegne og male, dramatisere og spille teater og lege. I forlængelse af de indhentede informationer argumenterer vi for at bruge disse æstetiske bearbejdningsformer i forbindelse med oplæsning af skønlitteratur. Vi argumenterer for æstetiske processers betydning for barnets dannelse og giver afslutningsvis et udkast til

mulige didaktiske litteraturpædagogiske principper for indskolingen, hvor de æstetiske virksomhedsformer male/tegne, lege og fortælle placeres centralt.

Kapitel IV er en efterskrift hvor vi resumerer projektets idé og mål og reflekterer over hvilken viden spørgeskemaundersøgelsen har bidraget med samt hvilke overvejelser og fremtidige opgaver der tegner sig.

Kapitel II

Projektets metode

For at belyse projektets problem og mål måtte vi indhente viden om de professionelle (SFO- og fritidspædagoger, børnehaveklasseledere og dansklærerne fra 1.-3. klasse) brug af skønlitteratur, deres formål med at inddrage børnebøger i læseundervisningen samt deres bearbejdning af det læste/oplæste.

En sådan viden kunne indsamles ved hjælp af kvalitative metoder som for eksempel observation og interview af lærere og pædagoger. Herigennem kunne vi få en detaljeret indsigt i de rejste spørgsmål. Men omvendt ville sådanne kvalitative data ikke kunne vise noget om, i hvilket omfang de beskrevne emner og problemer kommer til udtryk i indskoling. Derfor valgte vi at indhente kvantitative data ved hjælp af spørgeskema (se bilag).

Med relativ få økonomiske midler kunne vi formidle et stort antal spørgeskemaer og efterfølgende behandle den indsamlede data statistisk. Der blev udarbejdet og gennemført en spørgeskemaundersøgelse/survey i et stort antal fritidshjem/SFO og skoler fordelt over hele landet. Hermed fik vi en viden om, hvordan lærere og pædagoger i al almindelighed forholder sig til de rejste spørgsmål. Altså en form for generaliserbar viden.

Proceduren for udvælgelsen af undersøgelsesskoler faldt i to omgange. Først blev et tilstrækkeligt antal kommuner udvalgt efter geografiske kriterier, således at der var repræsenteret store og små kommuner, land- og bykommuner samt kommuner, der repræsenterende forskellige befolknings sammensætninger.

Følgende kommuner er repræsenteret i undersøgelsen: Ålborg, Ny Thisted, Århus, Ringkøbing-Skjern, Åbenrå, Bornholm, Frederikssund, Fredensborg-Humlebæk, Helsingør, Slagelse, Lolland, Odense, København, Ishøj og Herlev.

Dernæst blev de enkelte skoler tilfældigt udvalgt ved at udpege hver femte skole i den oplistning, som forekommer i *Den danske skolehåndbog* (2007), hvilket resulterede i et valg af 80 skoler.

Spørgeskemaet i forbindelse med denne undersøgelse fyldte 9 besvarelsessider og bestod af 28 spørgsmål. Spørgeskemaet med svarprocenter for de enkelte spørgsmål er medtaget som bilag.

Der blev anvendt et fuldt struktureret/lukket spørgeskema. Hermed menes, at formuleringen af alle spørgsmål er givet på forhånd, rækkefølgen af spørgsmålene er fastlagte og præmisserne for alle spørgsmål er præciseret (Andersen Hjort & Christoffersen Nygaard, 1982; Redder m.fl., 1970).

Det var dog muligt for respondenterne, i forbindelse med en række spørgsmål, at knytte personlige kommentarer til besvarelsene. (Omfanget af sådanne besvarelser er markeret i det udfyldte spørgeskema i bilagsmaterialet).

For at der kan generaliseres ud fra en sådan undersøgelse, må der opnås en statistisk repræsentativitet. For at opnå en statistisk signifikans på 95 % betyder det konkret, at der, i forbindelse med brug af tilfældigt udvalgt sample, skulle foreligge 310 skole-besvarelser, da den samlede population af skoler pr. 1. august 2000 udgjorde 1,664 (Krejcie & Morgan, 1970; Cohen, Manion & Morrison, 2000). Dog kan en sådan beregning ikke fungere, da vi ikke indhentede skolebesvarelser men derimod besvarelser fra den enkelte pædagog, børnehaveklasseleder og lærer.

Men der kan også opnås generaliserbarhed på anden måde end den traditionelle statistiske, hvilket var søgt ved at hente besvarelsene ved hjælp af en såkaldt klyngeudvælgelse, dvs. fra en bred vifte af skoler og tilhørende fritidshjem/SFO'er præget af en geografisk fordeling (øst og vest for Storebælt, nord og syd) samt fordeling mellem by og land, små og store byer, samt områder med og områder uden børn med anden etnisk baggrund end dansk.

Antallet af skoler i denne klyngeudvælgelse af kommuner var som ovenfor nævnt 80 skoler, der i alt returnerede 212 skemaer.

Spørgeskemaerne blev tilsendt skolerne og stilet til skolelederen, som formidlede materialet til SFO'erne, børnehaveklasselederne og lærerne. Fritidshjemmet fik spørgeskemaerne med posten.

Udvælgelsen af hver femte skole i de udpegede kommuner giver tilstrækkeligt grundlag for opnåelse af generaliserbarhed. Og frafaldet blev ikke noget problem, da vi dels havde ansvarliggjort skoleledelserne.

Endnu et forhold der er vigtigt kritisk at opholde sig ved, er konstruktionen af spørgsmålene og den måde man ønsker respondenterne besvarer spørgsmålene. Spørgeskemaet anvender faste svarkategorier. Altså skal respondenterne krydse af ud for den kategori, som han/hun finder, er mest dækkende. Her kan det være vanskeligt at konstruere gode svarkategorier. Kravet er, at de skal være præcise og ikke til at misforstå eller give rum til for stor subjektiv tolkning. Selvom spørgeskemaet blev testet via en pilotundersøgelse, der gav grundlag for at korrigere enkelte spørgsmål, vil der formentlig være respondenter, der har forstået enkelte spørgsmål på en anden måde end tilsigtet.

De data som de udfyldte spørgeskemaer bragte hjem, blev statistisk behandlet af DPUs forskningsværksted, hvor der også blev gennemført korrelationsanalyser, dvs. et sæt tal blev holdt op mod et andet sæt tal for at se, om der tegnede sig interessante talmæssige sammenhænge. En række krydskørsler blev gennemført, f.eks. blev spørgsmål 15 holdt op mod spørgsmål 3.

Kapitel III

Undersøgelsen

1. Læsning og skønlitteratur

Læseundervisning og skønlitteratur - hvad viser undersøgelsen?

Med spørgeskemaundersøgelsen søgte vi at få viden om respondenternes holdning til skønlitteraturens betydning for læseundervisningen samt at få belyst en række didaktiske spørgsmål på feltet. Konkret ville vi gerne vide mere om, i hvor høj grad respondenterne tillægger skønlitteraturen betydning for læseundervisningen (spørgsmål 22), i hvor høj grad respondenterne i praksis inddrager skønlitteraturen i læseundervisningen (spørgsmål 23), med hvilke begrundelser respondenterne bruger skønlitteraturen i læseundervisningen (spørgsmål 24), på hvilken måde respondenterne i praksis bruger skønlitteraturen i læseundervisningen (spørgsmål 25), hvilke undervisningsmaterialer respondenterne vælger (spørgsmål 26 og 27) samt i hvor høj grad respondenterne vægter skønlitteraturen, når de vælger undervisningsmaterialer (spørgsmål 28).

Skønlitteraturens betydning for læseundervisningen

Til spørgsmål 22: Hvilken betydning tillægger du brugen af skønlitteratur for børns læseindlæring? svarer 85 % af respondenterne, at de tillægger skønlitteraturen 'stor' betydning og 15 % at de tillægger den 'i nogen grad' betydning. Sammenholdes 'meget' og 'i nogen grad' viser undersøgelsen, at alle respondenter (100 %) tillægger skønlitteraturen 'meget' eller 'i nogen grad' betydning for læseundervisningen.

Brugen af skønlitteratur i læseundervisningen

Til spørgsmål 23: I hvilket omfang bruger du skønlitteratur i læseundervisningen? svarer 66 % af respondenterne, at de bruger skønlitteraturen i læseundervisningen 'meget', 29 % angiver at de bruger skønlitteraturen 'i nogen grad' og 4 % at de bruger den 'lidt'. Sammenholdes markeringerne ved 'meget' og 'i nogen grad' viser undersøgelsen, at 95 % af respondenterne bruger skønlitteraturen 'meget' eller 'i nogen grad' i læseundervisningen.

Respondenternes holdning til skønlitteraturens betydning for læseindlæringen sammenholdt med deres handling på feltet

Når resultaterne af besvarelserne af spørgsmålene 22 og 23 sammenholdes tegner der sig et billede af en læsekultur, som holdningsmæssigt er præget af, at skønlitteraturen tillægges særdeles stor betydning for læseundervisningen (100%).

Endvidere viser undersøgelsen overordnet, altså når 'meget' og 'i nogen grad' sammenholdes, at respondenterne i særdeles høj grad (95%) bruger skønlitteraturen i læseundervisningen og altså handler i overensstemmelse med den udmeldte holdning.

Interessant er det imidlertid, når man ser detaljeret på besvarelserne og ikke sammenholder 'meget' og 'i nogen grad', at undersøgelsen viser, når der spørges til henholdsvis holdningen til brug af skønlitteratur i læseundervisningen og til brugen af den altså handlingen på feltet, at:

85 % tillægger den 'meget' betydning og 15 % tillægger den 'i nogen grad' betydning mens kun 66 % bruger den 'meget' og 29 % bruger den i 'nogen grad'

Det ser således ud til, at den udmeldte holdning, hvor mere end $\frac{3}{4}$ af respondenterne markerer ved 'meget', kun i et vist omfang følges op af en tilsvarende handling på feltet, idet kun lidt over $\frac{1}{2}$ nu markerer ved 'meget'.

Resultatet efterlader et indtryk af, at en del af respondenterne kun i nogen grad udmønter deres holdning i den praktiske læseundervisning. Det rejser en række spørgsmål af didaktisk karakter, som de efterfølgende spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen måske kan afdække og uddybe.

Hvorfor bruger respondenterne skønlitteratur til støtte for læseundervisningen?

Af besvarelsen til spørgsmålet: Jeg bruger skønlitteratur i læseundervisningen for at udvikle børnenes opmærksomhed på skriftsproget, udvikle børnenes læselyst, udvikle børnenes ordforråd, udvikle børnenes bogstavkendskab og/eller udvikle børnenes forståelse for ord, begreber og vendinger (spørgsmål 24) fremgår det, at en overvejende del af respondenterne begrundet deres brug af skønlitteraturen i læseundervisningen med, at de anvender den i læseundervisningen for at udvikle børnenes opmærksomhed på skriftsproget, børnenes læselyst samt børnenes ordforråd og forståelse for ord, begreber og vendinger.

Tilsvarende begrundelser gør sig ikke gældende hvad angår respondenternes brug af skønlitteratur i forbindelse med at udvikle børnenes bogstavkendskab. Her tillægges skønlitteraturen langt mindre betydning.

Samlet set angiver respondenterne således, at de:

'I høj grad' (50 %) og 'i nogen grad' (37 %) inddrager skønlitteraturen i læseundervisningen for at udvikle børnenes opmærksomhed på skriftsproget.

'I høj grad' (87 %) og 'i nogen grad' (12 %) inddrager skønlitteraturen i læseundervisningen for at udvikle børnenes læselyst

'i høj grad' (85 %) og 'i nogen grad' (14 %) inddrager skønlitteraturen i læseundervisningen for at udvikle børnenes ordforråd

'I høj grad' (80 %) og 'i nogen grad' (19 %) inddrager skønlitteraturen i læseundervisningen for at udvikle børnenes forståelse for ord, begreber og vendinger

Det fremgår som nævnt, at respondenterne kun i et begrænset omfang tillægger skønlitteraturen betydning i forbindelse med at udvikle børnenes bogstavkendskab. Her angiver respondenterne at de:

'I høj grad' (27 %), 'i nogen grad' (35 %) og 'lidt' (32 %) bruger skønlitteraturen til støtte for læseundervisningen.

Sammenholdes 'i høj grad' og 'i nogen grad' viser undersøgelsen, at en overvejende del af respondenterne bruger skønlitteraturen til støtte for læseundervisningen for at udvikle børnenes opmærksomhed på skriftsproget (87 %), børnenes læselyst (98 %), børnenes ordforråd (99 %) samt forståelse for ord, begreber og vendinger (99 %). Et tilsvarende forhold gør sig ikke gældende hvad angår respondenternes brug af skønlitteratur i forbindelse med at udvikle børnenes bogstavkendskab, her tillægges skønlitteraturen, når 'i høj grad' og 'i nogen grad' sammenholdes 39 % mod 62 % når 'lidt' og 'aldrig' sammenholdes.

Det ser således ud til, at respondenterne overvejende, med Dorte Eriksens ord, vælger at "benytte(r) skønlitteraturen i læseundervisningen for at skabe læselyst, læseglæde med sproget og mundtligheden som enzym" (Eriksen, 2001, side 9). Når det drejer sig om bogstavindlæring tillægger respondenterne skønlitteraturen mindre betydning. Det efterlader et indtryk af en læsekultur, hvor respondenterne med baggrund i deres holdning på forhånd afskærer sig fra at benytte skønlitteraturen i læseundervisningen og dermed udnytte de muligheder den giver på dette felt.

Hvordan bruges skønlitteraturen i læseundervisningen?

Respondenternes besvarelser af spørgsmålet 25: I forbindelse med oplæsning af skønlitteratur samtaler jeg med børnene om teksten som helhed (det forståelsesmæssige), tekstens lyde (det fonologiske), tekstens bogstaver (det alfabetiske) og/eller tekstens ord (det visuelle) fremlægges efterfølgende hver for sig. Endvidere fremlægges respondenternes besvarelse af spørgsmålet: Jeg lader oplæsningen stå alene.

Teksten som helhed

En overvejende del af respondenterne angiver, at de i forbindelse med oplæsning af skønlitteratur samtaler med børnene om tekstens helhed (det forståelsesmæssige).

I undersøgelsen angiver respondenterne således, at de:

'I høj grad' (77 %), 'i nogen grad' (19 %), 'lidt' (2 %) og 'aldrig' (2 %) i forbindelse med oplæsning af skønlitteratur samtaler med børnene om tekstens helhed (det forståelsesmæssige)

Slås 'i høj grad' og 'i nogen grad' sammen viser undersøgelsen, at 96 % af respondenterne, altså stort set alle, taler med børnene om teksten som helhed (det forståelsesmæssige), og altså bruger den skønlitterære tekst til at "bygge bro mellem barnet og verden" (Kjertmann, 2002, side 176).

Tekstens lyde (det fonologiske)

Undersøgelsen viser endvidere, at samtalerne i mindre grad omhandler tekstens lyde (det fonologiske). I undersøgelsen angiver respondenterne således, at de:

'I høj grad' (14 %), 'i nogen grad' (31 %), 'lidt' (35 %) og 'aldrig' (20 %) i forbindelse med oplæsning af skønlitteratur samtaler med børnene om tekstens lyde (det fonologiske)

Slås 'i høj grad' og 'i nogen grad' sammen viser undersøgelsen, at 45 % af respondenterne samtaler med børnene om tekstens lyde (det fonologiske). Dvs. at lidt under halvdelen af respondenterne arbejder med det fonologiske med afsæt i den skønlitterære tekst.

Slås tilsvarende 'lidt' og 'aldrig' sammen viser undersøgelsen, at 55 % altså lidt over halvdelen 'lidt' eller 'aldrig' arbejder med det fonologiske i forbindelse med skønlitterære tekster.

Vi finder det overraskende, at så mange, altså lidt over halvdelen (55 %) af respondenterne, angiver, at de undlader at benytte skønlitteraturen til at samtale om det fonologiske.

Tekstens bogstaver (det alfabetiske)

Undersøgelsen viser ligeledes, at samtalerne i mindre grad omhandler tekstens bogstaver (det alfabetiske). I undersøgelsen angiver respondenterne således, at de:

'I høj grad' (12 %), 'i nogen grad' (27 %), 'lidt' (38 %) og 'aldrig' (23 %) i forbindelse med oplæsning af skønlitteratur samtaler med børnene om tekstens bogstaver (det alfabetiske)

Slås 'i høj grad' og 'i nogen grad' sammen viser undersøgelsen, at 39 % af respondenterne samtaler med børnene om den skønlitterære teksts bogstaver (det alfabetiske).

Slås tilsvarende 'lidt' og 'aldrig' sammen viser undersøgelsen, at 58 % af respondenterne 'lidt' eller 'aldrig' arbejder med det alfabetiske i forbindelse med skønlitterære tekster.

Vi finder det overraskende, at så mange, altså lidt over halvdelen (58 %) af respondenterne angiver, at de undlader at benytte skønlitteraturen til at samtale om det alfabetiske.

Tekstens ord (det visuelle)

Undersøgelsen viser også i hvilket omfang samtalerne drejer sig om tekstens ord (det visuelle). Her svarer respondenterne, at de:

'I høj grad' (30 %), 'i nogen grad' (39 %) og 'lidt' (21 %) og 'aldrig' (10 %) i forbindelse med oplæsning af skønlitteratur samtaler med børnene om tekstens ord (det visuelle)

Slås 'i høj grad' og 'i nogen grad' sammen viser undersøgelsen, at 69 %, altså at ca. 2/3 af respondenterne, samtaler med børnene om tekstens ord (det visuelle).

Slås tilsvarende 'lidt' og 'aldrig' sammen viser undersøgelsen, at 31 %, altså at ca. 1/3 af respondenterne, 'lidt' eller 'aldrig' arbejder med det visuelle.

Det er overraskende, at så mange (31 %) – dog færre end ved 'det fonologiske' og det 'alfabetiske' – af respondenterne afstår fra at benytte den skønlitterære tekst til at arbejde med det visuelle.

Lader det oplæste stå alene

Undersøgelsen viser endvidere, at en del af respondenterne aldrig lader den oplæste skønlitteratur stå alene. I undersøgelsen angiver respondenterne således, at de:

'I høj grad' (5 %), 'i nogen grad' (29 %), 'lidt' (23 %) og 'aldrig' (42 %) i forbindelse med oplæsning af skønlitteratur lader teksten stå alene.

Slås 'lidt' og 'aldrig' sammen viser undersøgelsen at 66 % , altså ca. 2/3 af respondenterne, 'lidt' eller 'aldrig' lader teksten stå alene. Slås tilsvarende 'i høj grad' og 'i nogen grad' sammen viser undersøgelsen, at 34 % , altså ca. 1/3 af respondenterne, 'i høj grad' eller 'i nogen grad' lader teksten stå alene.

Selvom en stor del af respondenterne altså ikke lader teksten stå alene, er det alligevel overraskende at konstatere, at så mange, altså ca. 1/3 af respondenterne, lader teksten stå alene og altså helt fravælger at udnytte de muligheder som samtalen om den skønlitterære tekst giver. Det efterlader et indtryk af en læsekultur, som i et vist omfang betjener sig af mere og andet end læse-didaktiske begrundelser. Vi kan kun gætte på begrundelserne. Måske har de adfærdsregulerende karakter, som når der f. eks i forbindelse med børnenes spisesituation læses op? En oplæsningskultur som giver mindelser tilbage til oplæsningskulturen i klostrenes refektorier ².

Respondenternes begrundelser for at bruge skønlitteratur i læseundervisningen sammenholdt med deres reelle brug af skønlitteraturen

Med spørgsmål 24: Jeg bruger skønlitteratur i læseundervisningen for at udvikle børnenes opmærksomhed på skriftsproget, udvikle børnenes læselyst, udvikle børnenes ordforråd, udvikle børnenes bogstavkendskab og/eller udvikle børnenes forståelse for ord, begreber og vendinger ville vi undersøge respondenternes begrundelser og altså deres holdninger på feltet. Med spørgsmål 25: I forbindelse med oplæsning af skønlitteratur samtaler jeg med børnene om teksten som helhed (det forståelsesmæssige), om tekstens lyde (det fonologiske), tekstens bogstaver (det alfabetiske) og/eller tekstens ord (det visuelle), ville vi afdække deres praksis, altså deres handling på feltet.

Endvidere var vi optagede af at undersøge i hvor høj grad respondenternes holdning og handling stemmer overens på feltet.

Deres begrundelser for at inddrage skønlitteraturen har overvejende helhedskarakter (det forståelsesmæssige) og er i mindre grad begrundet i bogstavindlæringen (det fonologiske, det alfabetiske og det visuelle). En holdning som vi i andre sammenhænge har set slår igennem i den pædagogiske praksis på feltet.

² "Ordet refektorium betyder spisesal. I et kloster var der to refektorier for et kloster var et klassesdelt samfund, så munke og lægbrødre spiste hver for sig i hver sit rum.....Måltidet var omgivet af stamme regler som den øvrige del af klosterlivet. Det gjaldt både måltidets indhold og omstændighederne ved madens indtagelse" (Jørgensen (2004, side 39).

"Ved brødrenes måltider bør der ikke mangle oplæsning.....Der skal herske absolut stilhed så man hverken hører nogen hviske eller taler udover lektoren (oplæseren). Hvad brødrene har brug for af mad og drikke skal de række hinanden, så ingen behøver at bede om noget..."(Benedikts Regel kap. 38, I: Jørgensen, 2004, side 39).

Til trods for at der kan konstateres god overensstemmelse mellem respondenternes holdning og deres handling på feltet – hvilket kan karakteriseres som didaktisk kvalitet - finder vi det alligevel vigtigt at rejse spørgsmålet: Hvorfor og med hvilke begrundelser mener nogle af respondenterne at den skønlitterære tekst ikke egner sig til at arbejde med det fonologiske, det alfabetiske og det visuelle?

Læsebogssystemer i indskolingen

Til spørgsmålet: I læseundervisningen bruger jeg et bestemt læsebogssystem, plukker fra flere læsebogssystemer og/eller bruger ikke noget system (spørgsmål 26) angiver halvdelen (50 %) af samtlige respondenter, at de bruger et bestemt læsebogssystem, næsten ligeså mange (40 %) angiver, at de plukker fra flere læsebogssystemer mens resten (10 %) angiver, at de ikke bruger noget system.

Sammenholdes 'et bestemt læsebogssystem' og 'plukker fra flere læsebogssystemer' viser undersøgelsen, at 90 % af respondenterne baserer deres læseundervisning på en læsebogssystemisk tilgang. Tilsvarende viser undersøgelsen altså, at kun ganske få (10 %) arbejder uden denne læsebogssystemiske tilgang.

Af respondenternes bemærkninger fremgår det, at flere af respondenterne oplever, at valget af læsebogssystem ikke er deres personlige men i højere grad udtryk for et valg, der er foretaget for skolen som helhed samt at valget og evt. ændringer i valget er økonomisk begrundet. Som en af respondenterne skriver: "Vi brugte systemet, fordi det er det vi har. Vi ville hellere have haft et andet".

Se vi på hvem der anvender 'et bestemt læsebogssystem', viser undersøgelsen, at 79 % af respondenterne er undervisere i 1.- 3. klasse og at 20 % er undervisere i børnehaveklassen. Undersøgelsen viser også, at ca. 2/3 (64 %) af respondenterne som underviser i 1.- 3. klasse 'plukker' fra flere læsebogssystemer mens ca. 1/3 (35 %) er undervisere i børnehaveklassen.

Der tegner sig altså et billede af en læseundervisningskultur, som er mere bundet op af 'et bestemt system' eller 'plukker fra flere systemer' i 1.- 3. klasse end i børnehaveklassen. Det er egentlig ikke så overraskende når man medtænker fraværet af fagfaglig tradition, som børnehaveklassen er underlagt. På den anden side er det bemærkelsesværdigt, at så mange undervisere i børnehaveklassen, trods fraværet af den fagfaglige tradition, arbejder med læseundervisning, som bygger på et bestemt læsebogssystem eller plukker fra flere læsebogssystemer - og dermed altså det eller de læseundervisningssyn som systemet eller systemerne bygger på³.

Kun ganske få (0-1 %) af respondenterne repræsenterer SFO og fritidshjem, hvorfor de ikke er medtaget her.

³ Mål, indhold og rammer for børnehaveklassens undervisning er beskrevet i Fælles Mål for Børnehaveklassen fra 2003 (faghæfte 25). Undervisningen i børnehaveklassen tages afsæt i seks temaer som alle skal opbygge forudsætninger hos eleverne for at kunne arbejde videre med skolens fag i 1. klasse. Med den seneste ændring af folkeskoleloven, med virkning fra 1.august 2009, fastholdes den ikke - fagfaglige tradition i børnehaveklassen og faget dansk introduceres ikke i børnehaveklassen men først i 1. klasse.

Til trods for dette viser praksis på feltet at pædagogikken i mange børnehaveklasser er præget af en fagfaglig tilgang.

Hvilke læsebogssystemer anvendes i indskoling?

Resultatet af spørgsmål 27: I læseundervisningen bruger jeg for tiden... Respondenterne havde her mulighed for at afmærke et eller flere nævnte læsebogssystemer. Respondenterne svarer sådan:

<i>Dansk på mange måder</i> , Lis Bachmann m.fl., Malling Beck	Under 1 %
<i>Freja og Eskild</i> , Jørgen Frost i samarbejde med bl.a. Steve Bell, Gyldendal	Under 1 %
<i>Godt på vej</i> , Jan Evald Johannesen m.fl., Gyldendal	2 %
<i>Nisserne i Ådal</i> , Lene Møller, Gyldendal	9 %
<i>Ny dansk 1</i> , Ib Kokborg m.fl., Gyldendal	6 %
<i>Tid til dansk</i> , Lena Bülløv-Olsen m.fl., Alinea	18 %
<i>På vej til den første læsning</i> , Ina Borstrøm m.fl., Alinea	27 %
<i>Bogslottet</i> , Grete Rohstein m.fl., Alinea	2 %
<i>Alle tiders dansk</i> , Kirsten Granau m.fl., Alinea	5 %
<i>Søren og Mette</i> , Knud Hermansen m.fl., Alinea	15 %
<i>Læs med læsefidusen</i> , Anette Christiansen m.fl., Dansk lærerforeningen	9 %
<i>Trip, trap, træsko</i> , Merete Brudholm, Nyt Nordisk Forlag	5 %
Andre systemer	Under 1 %

Undersøgelsen viser altså, at en række læsebogssystemer er særligt foretrukne blandt deltagerne. Som det ses anvendes især 3 systemer: *På vej til den første læsning* (27 %), *Tid til dansk* (18 %) og *Søren og Mette* (15 %).

Endvidere fremgår det af bemærkninger, at deltagerne supplerer det eller de valgte systemer med ”talrige lette bøger, pluk fra forskellige bøger og hæfter samt hjemmelavede læringsmaterialer”. Af respondenternes bemærkninger fremgår det også, at materialer som bl.a.: *Martin og Maria*, *Bogslugeren*, *Fandango*, *Hop om bord i lyd og ord* samt *Gyserslottet* inddrages i læseundervisningen i indskoling.

To af de tre mest udpegede systemer: *På vej til den første læsning* og *Søren og Mette* er kendt for at tage afsæt i ’afkodningsteori’, mens det sidste: *Tid til dansk* bygger på en ’interaktiv læsemodel’ (Brudholm, 2002, side 25)⁴. I den forbindelse er det værd at bemærke, at læsebogsmaterialer med

⁴ Merete Brudholm (2002, side 22 og side 23) skriver om læseteorier og læseundervisning: ”Der har i mange år blandt læseforskere hersket stor læseteoretiske uenighed mellem de forskere der mener at en ”afkodningsorienteret” (sekventiel) retning er den bedste og de læseforskere som mener at en mere ”forståelsesorienteret” (holistisk) retning er den bedste. Denne akademiske uenighed har bredt sig til undervisere i læsning, herunder læsebogsforfattere til læsebogsmaterialer til begynderundervisning. De mest kendte metoder i den første læseundervisning er således udformet efter et sekventielt, ”bottom-up”-princip således som ”afkodningstraditionen” (ofte betegnet: Phonics-traditionen) foreskriver det, eller efter et holistisk, ”top down”-princip, således som ”forståelsestraditionen” (ofte betegnet: Whole language-traditionen) foreskriver det....”

”I løbet af 1990’erne har der i international læseforskning været gjort forsøg på at forsone læseforskere af forskellig teoretisk observans, således at det ikke mere er et spørgsmål om enten den ene eller det andet tilgang men snarere et spørgsmål om en balanceret praksis som anerkender at begynderundervisningen i læsning skal omfatte direkte undervisning i lyd-bogstavforbindelser og om at den skal indeholde en betoning af læsningens kommunikationsformål”(Brudholm, 2002, side 23 som refererer til Gamby, 2000).”

Dvs. at ”den interaktive læsemodel” mere og mere vinder indpas i den læseteoretiske diskussion.

udgangspunkt i 'afkodningsteori' ofte betegnet 'phonics teori'⁵ og prioriterer 'den tekniske' læseindlæringen frem for 'læseforståelse', mens den interaktive læsemodel balancerer det tekniske med det forståelsesmæssige..

Sammenholdes respondenternes markeringer ved de to systemer, som tager udgangspunkt i 'phonics teorien', udgør de 42 %, mens respondenternes markering ved det system, der tager afsæt i 'den balancerede læseteori' udgør 18 %. Det bør endvidere bemærkes, at *Søren og Mette* – systemet bygger på et læringssyn, som ikke er nutidigt⁶.

Som det endvidere fremgår, udgør de andre systemer som helhed hver under 10 % af de mest udpegede med *Nisserne i Ådal* og *Læs med læsefidusen* på hver 9 %. Her tager det førstnævnte system afsæt i 'phonics-teorien' og det sidstnævnte i 'den balancerede læseteori'.

Ser vi på de 5 mest udpegede systemer, er der altså 51 % af respondenterne, der vælger læsebogssystem med afsæt i 'phonics-teorien' og kun 27 %, der vælger læsebogssystem med afsæt i 'den balancerede læseteori'.

Der tegner sig altså et billede af en læsekultur, som langt overvejende benytter læsebogssystemer som bygger på 'phonics-teorien' og som kun i et vist omfang bygger på et nutidigt læringssyn.

I hvor høj grad vægtes skønlitteraturen, når der vælges undervisningsmaterialer?

Til spørgsmålet: Jeg lægger vægt på, at det læsebogssystem jeg bruger, har en eller flere skønlitterære oplæsningsbøger til fælles oplæsning (spørgsmål 28) svarer:

Også i Danmark anes en vis opblødning. Her har en række kendte læseforskere i de seneste år argumenteret for den "interaktive læseteori" og altså en balanceret læseundervisning.

En udvikling som også er ved at slå igennem på læsebogsmaterialerne til begynderundervisning.

⁵ I læseundervisningen bruges en række betegnelser. Vi har opstillet følgende oversigt for at skabe et overblik.

1. Balanceret læseundervisning betegner læseundervisning, hvor der lægges vægt på værdien af samspillet mellem afkodning og læseforståelse.
2. Læseundervisning hvor der enten lægges vægt på afkodning eller på læseforståelse går under en række betegnelser som modsætningsvis hører sammen som følger:

<i>Afkodningsmetoder:</i>	<i>Læseforståelsesmetoder</i>
Elementmetoden	Helhedsmetoden
Sekventiel	Holistisk
Kodeorienteret	Indholdsorienteret
Phonics	Whole language
Lyd- og bogstavbaseret	Helord - metoden
Bottom up	Top down

⁶ Jørgen Frost (2006, side 30) skriver om læringssynet i *Søren og Mette*:

"*Søren og Mette* bygger på et læringssyn, som ikke er nutidigt. Her og i de fleste andre lidt ældre lærebogssystemer anses læsning for en disciplin, som skolen skal lære børn. Der tænkes i form før indhold. Lærerens opgave er at instruere børnene i hvordan man skal læse. Formidlingen fra lærer til elev er læringsmåden. Et nutidigt læringssyn ser anderledes på dette. Her er udgangspunktet eleven, der møder skolen med en værdifuld bagage, som skolen skal bygge videre på."

11 % af respondenterne 'i høj grad', 49 % 'i nogen grad', 21 % 'lidt' og 19 % 'aldrig'

Sammenholdes 'i høj grad' og 'i nogen grad' viser undersøgelsen, at 60 % i 'i høj grad' eller i 'nogen grad' lægger vægt på, at det læsebogssystem de bruger har en eller flere oplæsningsbøger til fælles læsning.

Tilsvarende er der altså 40 % af respondenterne, der 'lidt' eller 'aldrig' lægger vægt på, at det læsebogssystem de bruger har en eller flere oplæsningsbøger til fælles læsning. Det er overraskende, at så mange af respondenterne ikke vægter, at læsebogssystemet omfatter bøger til fælles oplæsning.

Sammenfatning

Den ovenfor beskrevne del af undersøgelsen viser, at respondenterne, som her stort set udgøres af børnehaveklasseledere og lærere i 1.- 3. klasse, i særdeles høj grad vægter skønlitteraturens betydning for læseundervisningen. Undersøgelsen viser også, at en overvejende del af respondenterne omsætter denne holdning i deres didaktiske valg og dermed i den praktiske læseundervisning. Resultatet efterlader imidlertid også et indtryk af en læsekultur, hvor en del af respondenterne kun i nogen grad udmønter deres holdning i den praktiske læseundervisning.

Vi finder det derfor vigtigt at rejse følgende kritiske spørgsmål: Hvorfor udmøntes den positive holdning til skønlitteraturens betydning for læseundervisningen, som alle respondenterne har, ikke i samme omfang i den praktiske læseundervisning?

Et svar kunne være, at en del af respondenterne i de didaktiske valg er præget af et snævert læseundervisningssyn, som bygger på den tekniske side af læseindlæringen og dermed også de undervisningsmaterialer, altså læsebogssystemer, som direkte understøtter denne tilgang. Svaret kunne måske også være, at en del af respondenterne rent faktisk ikke har den fornødne viden om hvordan den skønlitterære tekst bruges i læseundervisningen og derfor på forhånd fravælger denne tekst.

Undersøgelsen giver desværre ikke direkte svar på hvilket eller hvilke læseundervisningssyn respondenterne tager afsæt i, men den søger gennem afdækning af respondenternes metodiske tilgange samt afdækning af respondenternes valg af undervisningsmaterialer indirekte at undersøge dette forhold.

Respondenterne bruger overvejende skønlitteraturen til at udvikle børnenes opmærksomhed på skriftsproget, udvikle børnenes læselyst, udvikle børnenes ordforråd samt udvikle børnenes forståelse for ord, begreber og vendinger, og i mindre grad til at udvikle børnenes bogstavkendskab. Resultatet åbner for det didaktiske spørgsmål: Hvorfor mener en del af respondenterne, at den litterære tekst ikke kan være udgangspunktet for bogstavindlæringen?

I forbindelse med oplæsning af skønlitteratur samtaler en overvejende del af respondenterne med børnene især om teksten som helhed og i mindre grad om tekstens lyde (det fonologiske), om tekstens bogstaver (det alfabetiske) og tekstens ord (det visuelle). Det er overraskende, at en så stor del af respondenterne afstår fra at benytte den skønlitterære tekst til at arbejde med det fonologiske, det alfabetiske og det visuelle, og altså undlader at udforske skriftkoden samt benytte "grammatiske samtaler" eller "grammatiske bade" (Liberg, 2006, side 14; Liberg, 1997, s. 172; Kjertmann, 1998,

side 18)⁷ eller benytte de muligheder som ”dialogisk oplæsning” specielt ”tale robotsprog” giver (Nygaard Jensen, 2007, side 18 og side 21)⁸.

Det er overraskende, at så stor en del af respondenterne lader den skønlitterære oplæsning stå alene. Det giver anledning til undren og efterlader et billede af en læsekultur, som i et vist omfang har adfærdsregulerende begrundelser frem for læsedidaktiske.

Undersøgelsen viser, at langt de fleste respondenter i deres læseundervisning tager afsæt i et bestemt læsebogssystem eller plukker fra flere systemer. Både den læsebogssystemiske tilgang og den ikke læsebogssystemiske tilgang stiller krav om en række nødvendige didaktiske overvejelser. Især den læsebogssystemiske tilgang stiller store krav til underviseren, når der skal vælges et bestemt læsebogssystem eller udvælges dele fra et lærebogssystem.

Der tegner sig et billede af en læsekultur, som overvejende bygger på læsebogssystemer med udgangspunkt i ’phonics-teorien’, hvor undervisningsmaterialerne betjener sig af konstruerede pædagogisk læsebearbejdede tekster og som kun har meget svag repræsentation af skønlitterære tekst samt på en læsekultur, som i et vist omfang tager udgangspunkt i et ikke nutidigt læringssyn.

Valget af læsebogssystem rejser, som tidligere nævnt, en række didaktiske spørgsmål af kritisk karakter. Til de allerede nævnte kan tilføjes følgende spørgsmål: Hvad er det for tekster der præger de mest udpegede læsebogssystemer? I hvor høj grad ’skygger’ valget af læsebogssystem for, at barnet overhovedet kommer i kontakt med den skønlitterære tekst? Samt betydningen af at læsebogssystemet ikke bygger på et nutidigt læringssyn?

Endelig viser undersøgelsen på den ene side, at over halvdelen af respondenterne lægger vægt på, at det læsebogssystem de bruger har en eller flere skønlitterære oplæsningsbøger til fælles oplæsning. Resultatet efterlader på den anden siden også et billede af en læsekultur, hvor overraskende mange undervisere, når de vælger læsebogssystem, ikke prioriterer skønlitteraturen men er mere optagede af systemer, som vægter den tekniske side af læseindlæring og ikke læseforståelse.

Der tegner sig altså et billede af en læsekultur som gerne vil skønlitteraturen men som tilsyneladende ikke i samme omfang udmønter dette, når de didaktiske valg skal gøres eller de didaktiske valg skal føres ud i praksis.

⁷ Grammatiske samtaler” eller ”grammatiske bade”.

Caroline Liberg (1997, side 25 figur 1.1) redegør for læse- og skriveudviklingens forløb fra ”begrænset effektiv læsen og skreven” til ”udviklet effektiv skreven og udviklet effektiv læsen”. I dette udviklingsforløb indsætter hun billedligt en form for badekar, som der dykkes ned i og hvor der foregår grammatiske samtaler, grammatisk skreven (lydering) og grammatisk læsen (sammenlydering). Hun redegør for metoder hvor det ”grammatiske bad” inddrages efter at teksten som helhed er indholdsmæssigt formidlet til barnet og hvor barn og voksen herefter dykker ned i teksten og samtaler om ord, bogstaver og lyde. Der findes talrige praktiske eksempler på sådanne ”grammatiske samtaler” i Libergs forskning, se, fx Liberg, 1997, side 172; Kjertmann 1998, side 18.

⁸ Nygård Jensen (2007) arbejder med ”dialogisk oplæsning”. Måske inspireret af Libergs eksempel (Liberg, 1997, s. 172) med ”Utydelige stemmer hvor den voksne og barnet forsøger at lære en dukke eller spøgelsesstemme som taler utydeligt at tale tydeligt” - foreslår Nygård Jensen (2007, side 37) med øvelsen ”Vi taler robotsprog”. Nygård Jensen uddyber det således: ”Her skal børnene udtale udvalgte ord fra teksten meget distinkt (tydeligt) og dele ordene i stavelser. I mit projekt valgte jeg, at børnene skulle lære at tale robotsprog. En robot taler monotomt og i stavelser og de fleste børn vil gerne lære at tale som en robot. Når ord siges i stavelser, vil de enkelte lyde ofte træde tydeligere frem end i almindelig tale. Det må antages at børnene gennem denne oplæsningsform bliver mere opmærksomme på hvordan ordene lyder i deres mest distinkte form.....”.

Læseundervisning og skønlitteratur – didaktiske overvejelser

Moderne læseundervisning

Undersøgelsen viser, som tidligere beskrevet, at over halvdelen af respondenterne (51 %) praktiserer en læseundervisning, som tager afsæt i 'phonics' traditionen og dermed læsetekster som fortrinsvis består af pædagogisk, læsebearbejdet materiale.

Blandt læseteoretikere er der som nævnt voksende enighed om, at afsættet for moderne læseundervisning bør være en 'interaktiv læsemodel'. Hvilket betyder, at begynderundervisning af læsning i praksis skal rumme både 'phonics' traditionen og 'whole-language' traditionen i 'balanceret' dosering. Tekstvalget skal følgelig bestå af blandede tekster, som også omfatte den skønlitterære tekst og dermed også 'whole-language' traditionen. Det bliver for underviseren et spørgsmål om i de didaktiske valg at udvælge og "time" de bedst egnede tekster eller, sagt med andre ord, "at binde buketter bedst" (Nielsen, 2000).

Det spænd, der således er mellem at over halvdelen af respondenternes i praksis tager afsæt i 'phonics' traditionen og at læseteoretikerne anbefaler en balanceret læseundervisning, giver anledning til undren. Vi finder, det er vigtigt at rejse følgende didaktiske spørgsmål: Hvordan begrundes og forklares de to læsesyns vidt forskellige tekstvalg? I den forbindelse aktualiseres begreber som læsbarhed, læsbarhedskriterier samt betydningen af valget af læsebogssystem.

Læsbarhed

Brudholm stiller spørgsmålet: "Hvad er det der gør en tekst let eller svær at læse?" (Brudholm, 2002, side 172). Hun (Brudholm, 2002, side 142) udpeger selv, med inspiration fra Jansen (1999), tre vurderingsniveauer: "Teksterne skal være læselige, læsbare og læseværdige". Brudholm er i denne forbindelse optaget af informerende tekster, altså faglitteratur. Vi tillader os at overføre hendes synspunkter til læsning af skønlitteratur. Med vurderingskategorien læsbarhed mener Brudholm (2005, side 143 og Møller, 2005, side 8), som i øvrigt slår et kraftigt slag for betydningen af læseforståelse og 'whole-language' traditionen, "Tekstens sproglige tilgængelighed, dvs. tekstens ord- og begrebsverden, den syntaktiske opbygning og sammenhæng på såvel kohærens- som kohæensionsniveau"⁹. Med vurderingskategorien: Tekstens læseværdighed, tænker Brudholm på, at teksterne skal være motiverende at læse eller med andre ord give læselyst og lægge op til den gode oplevelse.

⁹ Møller (2005, side 113): "Kohærens er tekstens underliggende semantiske sammenhæng. Kohænsion er tekstens eksplisitte sproglige sammenhæng indenfor og ud over sætningsgrænsen". Brudholm taler om tekstens semantiske standard og mener hermed både tekstens makro- og mikrostruktur. Makrostrukturen er tekstens overordnede plan mens mikrostrukturen er teksten på detaljeplan. En teksts læsbarhed afgøres bl.a. af kohænsionsmekanismer også kaldet tekstbånd. Det kan være tekstbånd som via et ord i en sætning forbinder sætningen med den næste eller tekstbånd som signalerer hvordan to sætninger skal forbindes (Brudholm, 2005, side 33).

Tilhængere af 'phonics' traditionen peger på, at en læsbar tekst skal indeholde mange lydrette ord, mange gentagelser og mange lette ord (Møller, 2005, side 17)¹⁰. Dette giver ofte en indholdsmæssig tam og meningsløs tekst og, hævder Frost (2006, side 19), "et så svagt sprogligt indhold at barnets udvikling af ortografiske strategier – arbejdet med ordindsigt – hæmmes og at den fonologiske læsning ikke automatiseres".

Frost peger på, "at det ikke blot er antallet af lydrette ord som afgør læsetekstens kvalitet men også af hvordan børnene langsomt får mulighed for at opbygge et kendskab om ord, som sætter dem i stand til dels at automatisere den fonologiske læsning, dels at læse ikke lydrette ord." Frost (2006, side 19) mener, med baggrund i den skotske læseforsker Philip Seymours (1997) forskning, at børnene fra starten af i læseundervisningen skal udvikle "et foundations level", som består i færdigheden i at kunne arbejde parallelt med både fonologiske (sætte lyde sammen), alfabetiske (stave med bogstaver) og visuelle strategier (iagttage ordstrukturer). Dvs. teksten skal være skruet sådan sammen, at den giver anledning til, at alle tre strategier kan tages i anvendelse og anvendes så de supplerer hinanden.

Som det fremgår af ovenstående, er der altså belæg for, at tekster, der skal understøtte læseundervisningen, tekstligt skal have kvaliteter, som giver stof til såkaldte parallelforløb, hvor der løbende kan opbygges ordkendskab samt arbejdes med fonologiske, alfabetiske og visuelle strukturer.

Dette forhold betyder, at den litterære tekst er af særlig interesse når tekstvalget til læseundervisningen skal fortages. Litterære tekster rummer netop, i modsætning til den læsebearbejdede og konstruerede tekst, den efterlyste ordrigdom eller ordmangfoldighed, den har bogstaver og bagved bogstaverne lydene og den har udfordrende visuel mangfoldighed og så giver den mening. Når skønlitteraturens tekster inddrages i læseundervisningen kan disse, udover det ovennævnte, bidrage med en række forhold, som gør barnet til aktiv læser.

¹⁰ Efterfølgende fremlægges to eksempler på teksttyper.

Teksteksempel på tekst i materiale til børnehaveklassen med afsæt i 'phonics' traditionen:

"Kim kan bo i en båd

Kim kan bo i en båd i en å

Kim kan bo i en båd i en å i Kina"

(Borstrøm, I. og Petersen, D.K., 1996, elevbogen side 48).

Teksten efterlever 'phonics' traditionen med korte og lydrette ord og flere gentagelser.

Teksteksempel på tekst i materiale til børnehaveklassen med afsæt i 'whole-language' traditionen

"Pandekagen

Der var engang en kone.

Hun havde 7 sultne børn,

som hun bagte pandekager til"

(Bülow-Olsen, L. m.fl., 2005), bigbook side 3 og elevbogen side 10).

Teksten efterlever 'whole-language' traditionen. Der er kohærens og tydelige tekstbånd. De to teksteksempler viser 'phonics' traditionens forkærlighed for tamme og meningsløse tekster, som vægter den tekniske side af læsning, og 'whole-language' traditionens prioritering af sammenhæng og mening og som vægter læseforståelsen i forbindelse med læsning.

Gennem arbejdet med skønlitteraturen udvikler barnet kompetencer, der sætter det i stand til ikke bare at læse på linjen, men også mellem linjerne og bagved linjerne og derved lære sig, at der er bestemte systemer for forskellige tekster. Denne ”metabevidsthed” (Brudholm, 2006, side 24) benytter barnet, når det præsenteres for en ny tekst. Barnet har altså, via mødet med skønlitteraturen, udviklet en række sprogforståelsessystemer (Elbro, 2006b, side 31). Ud fra indholdsforståelse af teksten vil barnet være i stand til at fortage intelligente gæt, når teksten skal afkodes. Barnet bliver på den måde i stand til, ved hjælp af sin forståelse af tekstens indhold, at kunne ”overvåge” kvaliteten af sin forståelse og til at sikre, at tekstens informationer giver mening og hvis ikke da, at genlæse eller stille sig selv spørgsmål i forhold til det læste (Brudholm, 2006, side 24).

Læsbarhedskriterier

Et tilbagevendende tema i læsepædagogikken er vurdering af teksters læsbarhed. Bente Hahn Møller (2005) er optaget af at undersøge i hvilket omfang lixtal er et velegnet mål for en teksts læsbarhed. ”Min særlige interesse ligger på det sproglige område, læsbarheden. Lix er et mål for læsbarhed, og lave lixtal skulle betyde let læselige bøger... alligevel oplever jeg ofte at begynderlæsere har vanskeligheder med at læse de meget lavt lixede bøger” (Møller, 2005, side 8).

Hahn Møller sammenligner i en undersøgelse, hvordan elever i 1. og 3. klasse læser tekster med læsepædagogisk bearbejdelse og tekster uden læsebearbejdelse. Hahn Møller vurderer læsebearbejdelsen ud fra lix-kriterier. Tekster der indgår i undersøgelsen uden læsebearbejdelse er almindelige børnebøger, fx Gummi Tarzan af Ole Lund Kirkegaard.

Af Hahn Møller undersøgelse fremgår det, at:

- En letlæsningsbog med lix 3 og en almindelig børnebog med lix 22 har stort set samme læsbarhed målt ved hjælp af en ’cloze - procedure’ (Møller, 2005, side 52).¹¹
- Børn i 3. klasse i et læseinterview vurderede, at bøger med lixtal fra 4 til 26 var omtrent lige læsbare

Endvidere peger hun på, at for langt de fleste forlag betyder læsepædagogisk bearbejdning stort set det samme som at nedsætte lixtallet ved at opdele teksten i korte perioder eller populært sagt ’sætte flere punktummer’ (Møller, 2005 side 37).

På baggrund af bl.a. disse resultater stiller Hahn Møller sig meget kritisk til, at lixtal bruges når læsbarheden skal vurderes for de meget lette tekster. Hendes konklusion er bl.a., at de læsebearbejdede tekster, som skulle være lette at læse, ofte er vanskelige at læse for læsebegynderen. En tilføjelse til hendes konklusion kan være, at teksterne derudover heller ikke er hverken sprogligt eller litterært udviklende. Såvel i læsebogssystemer og i letlæsningsbøger, som arbejder ud fra ’phonics’

¹¹ Hahn Møller (2005, side 52): ” ’Cloze – proceduren’ måler en bogs relative læsbarhed i forhold til den enkelte forsøgspersons læsekompetence og i forhold til en gruppe forsøgspersoners gennemsnits læseniveau. Fra den tekst man ønsker undersøgt vælges en sammenhængende tekstdel på mindst 250 ord. Hvert n’te ord fjernes, hvor n er et tal mellem 5 og 12 og erstattes med en streg. Dermed opstår der huller i teksten. Der skal fjernes mindst 50 ord for at opnå et passende udvalg af tekstens samlede ordmængde. Den første lille tekstdel skal være uden huller, og efter det sidste hul skal der igen være lidt sammenhængende tekst Testpersonen skal herefter udfylde hullerne med ord.”

traditionen, arbejdes der med tekster, som er pædagogisk læsebearbejdede. Der kan, med udgangspunkt i Hahn Møllers undersøgelser, være god grund til at skærpe opmærksomheden i forhold til de tekster, som valget af læsebogssystem implicerer og gøre sig klart, at læsbarhedskriterierne er vidt forskellige for 'phonics' traditionen og 'whole-language' traditionen.

Tekstvalget i læsebogssystemer kan stå i vejen for skønlitteraturen

Som vi så, vælger en stor del af respondenterne (51 %) at arbejde med læsebogssystemer, som bygger på 'phonics' traditionen. Dvs. at læsebegynderen her møder tekster, som oftest er pædagogisk læsebearbejdede og de er måske, som Hahn Møllers undersøgelse antyder, slet ikke så nemme som de giver sig ud for at være. Dertil kommer, at de fylder meget i det tekstlandskab, som børnene præsenteres for i 'phonics' traditionen. Så meget at vi mener, at der er grund til at være bekymret for, at de læsebearbejdede tekster har et så stort omfang, at tekster af 'whole-language' typen, og dermed også skønlitteraturen, kun får begrænset eller ingen plads i læseundervisningen. På den måde kan valget af læsebogssystem, som bygger på 'phonics' traditionen komme til stå i vejen for og skygge for tekster af 'whole-language' typen og dermed for skønlitteraturen.

Mødet med skønlitteraturen i moderne læsebogssystemer

Moderne læsebogssystemer arbejder med et balanceret valg af tekster herunder også de skønlitterære tekster, og der lægges op til, at den skønlitterære tekst også bruges i læseundervisningen når der arbejdes med det alfabetiske. Læsebogssystemet "Tid til dansk", som en del af respondenterne (18 %) angiver de arbejder med, rummer et balanceret tekstvalg. Materialet til børnehaveklassen: "Her kommer jeg" omfatter en bigbook, som præsenterer tekst til fælles samtale og "grammatiske bade", en elevbog som er beregnet til barnets individuelle arbejde samt en underviservejledning, som rummer skønlitterære tekster til fælles oplæsning. De samme skønlitterære tekster bruges både i materialets bigbook og i elevbogen. Det skønlitterære tekstvalg spænder bredt og omfatter bl.a. følgende eventyr: Pandekagen, Guldlok og De tre bjørne, Julegavetoget, Klodshans, Tyren Ferdinand, Snehvide, Den standhaftige Tinsoldat, Tommelise, fabelen: Ællingen Ægir samt ny børnelitteratur: Min uartige mund. I materialet lægges der op til, at den skønlitterære tekst som indgår kan være udgangspunkt for, at arbejde med det alfabetiske i form af de omtalte "grammatiske bade". Et netop (2008) udkommet materiale til børnehaveklassen "Få fidus til at læse og skrive i børnehaveklassen" bygger på samme læseteoretiske principper og har et tilsvarende balanceret tekstvalg og oplæg til at arbejde med det alfabetiske. Her arbejdes der fx med den skønlitterære tekst: "Mis med de blå øjne". Teksten fra bogens kapitel 1 er i den fulde ordlyd gengivet i materialets bigbook og i elevbogen. Arbejdet med teksten lægger ikke kun op til, at den gode historie skal begribes og nydes, men også til at der arbejdes med det alfabetiske, når børnene sammen med Læsefidusen skal finde bogstaver og ord i teksten (Christiansen og Løntoft, 2008, side 46 i elevbogen).

I dette kapitel har vi fremlagt spørgeskemaundersøgelsens resultater angående skønlitteraturens betydning for læseundervisningen samt fremlagt en række didaktiske overvejelser, som resultaterne giver anledning til. I næste kapitel vil vi sætte fokus på skønlitteratur samt undervisning i og med skønlitteratur.

2. Skønlitteratur

Skønlitteratur – hvad viser undersøgelsen?

Med spørgeskemaet ønskede vi at få belyst respondenternes holdning til skønlitteraturs betydning for læseindlæring. I forrige afsnit gennemgik vi blandt andet resultaterne af de spørgsmål, der belyser respondenternes vurdering af skønlitteraturs betydning for læseindlæring. I det følgende redegøres for resultaterne af spørgsmålene om i hvilket omfang oplæsning af skønlitteratur finder sted (spørgsmål 5 og 6), hvilke genrer og titler der læses (spørgsmål 7 og 14), hvordan selve oplæsningen gennemføres (spørgsmål 8-11), med hvilke begrundelser teksterne vælges (spørgsmål 12 og 13) samt på hvilke måder oplæsningen af teksterne i givet fald bliver bearbejdet (spørgsmål 15 og 18). Det er ikke alle bearbejdningsformer, der omtales i dette afsnit. En beskrivelse af de øvrige anvendte efterbehandlinger af oplæsningen følger i afsnit 3 *Æstetik*.

Vores intention med at fokusere på aktiviteten 'oplæsning' har været at kunne spørge til aktiviteter i forbindelse med læsning, som sandsynligvis forekommer i såvel børnehaveklasse, 1.-3. klasse som i SFO og fritidshjem.

Oplæsningens omfang

For at få et overblik over hyppigheden af lærernes og pædagogernes brug af skønlitteratur blev de i spørgeskemaundersøgelsens spørgsmål 5 og 6 spurgt om, hvor ofte de læser højt for børnene. Hertil svarer 37 % af respondenterne 'hver dag', 46 % svarede 'flere gange om ugen' og de resterende fordelte sig på 'flere gange om måneden' (7 %), 'et par gange om året' (1 %), 'forekommer periodevis' (6 %) og 'forekommer aldrig' (1 %). Det fremgår således, at lærere og pædagoger bruger skønlitteratur i et stort omfang. 83 % læser højt af skønlitteratur 'hver dag' eller 'flere gange om ugen'.

Det viser sig imidlertid, at der er visse forskelle i hyppighed af oplæsning i SFO/fritidshjem, børnehaveklasse og 1.-3. klasse. Ved en krydskørsel mellem spørgsmål 3 og spørgsmål 5 viser det sig, at pædagogerne i 12 % af SFO/fritidshjem læser op 'hver dag' eller 'flere gange' om ugen. I børnehaveklassen er tallene 55 % 'hver dag' eller 'flere gange om ugen', i 1. klasse er tallet 32 % når 'hver dag' og 'flere gange' om ugen lægges sammen. Dansklærerne i 2. klasse læser op 42 % 'hver dag' eller 'flere gange', og tallet for 3. klasse er 33 % 'hver dag' eller 'flere gange' om ugen.

Der ser altså ud til at pædagogerne i hver anden børnehaveklasse læser op flere gange om ugen hvorimod oplæsningen i SFO/fritidshjem kun forekommer i ca. hver tiende institution. Det er interessant, at tallene i de to børnegrupper, der begge har uddannede pædagoger, er så forskellige. Hvorfor opfatter f.eks. pædagoger i SFO/fritidshjem oplæsning som en mindre velegnet aktivitet end pædagogerne i børnehaveklassen? Men også forskelle i hyppigheden af oplæsning i skolen er iøjnefaldende. Således falder oplæsningen i 1. klasse for igen at stige i 2. klasse.

Resultatet af spørgsmålet om i hvilket omfang skønlitteratur bruges i læseundervisningen (spørgsmål 23, se side 11) viser, at 66 % angiver, at de bruger skønlitteraturen i forbindelse med læseun-

dervisningen 'meget'. På den baggrund er det overraskende, at hyppigheden af oplæsning falder på 1. klassetrin. Når 66 % angiver, at de bruger skønlitteratur 'meget' i forbindelse med læseundervisningen kunne man have forventet, at der ville være mere oplæsning på 1. klassetrin hvor der almindeligvis er stor opmærksomhed på læseindlæringsaktiviteter. En mulig forklaring kan være, at der fortsat er mange dansklærere på 1. Klassetrin, der anvender en teknisk læseundervisning, der ikke prioriterer skønlitterære tekster eller levner meget tid til oplæsning. Dette på trods af, at teorier om 'moderne læseundervisning' vinder frem og i disse år er med til at præge debatten om læseundervisningen i indskolingen, og på trods af, at dansklærere er opmærksomme på skønlitteraturs betydning for læseindlæring.

Tilsyneladende er oplæsning ligeså hyppig en aktivitet i 2. og 3. klasse, men tallet dækker over en forskel. På 2. klassetrin foregår der ifølge undersøgelsen oplæsning 'hver dag' 16 % og 26 % 'flere gange' om ugen, hvorimod tallene for 3. klasse er 4 % 'hver dag' og 29 % 'flere gange' om ugen. Hyppigheden af oplæsning falder hermed på 3. klassetrin. Forskellen kan muligvis forklares med, at en stor del af eleverne har udviklet egen læsefærdighed, og der derfor bruges mere tid i undervisningen til selvstændig læsning. Såfremt dette er forklaringen, ser vi det som en uheldig tendens af flere grunde. Der kan f.eks. stadig være elever, der endnu ikke er blevet selvstændige læsere, og som derfor fortsat har brug for skønlitteraturens inspirerende og udviklende sprog, fortællinger og symbolske universer. Også elever der i 3. klasse har lært at læse har brug for skønlitteraturens eksistentielle og fantasifulde fortællinger som kilde til læselyst og motivation til fortsat læsning.

Børnene møder også skønlitteratur via andre medier end bogen, bl.a. ved at lytte til bånd og cd'er. Det forekommer dog ikke særligt hyppigt. Kun 1 % af lærerne og pædagogerne svarede, at det forekom 'hver dag', 6 % svarede 'flere gange om uge', 20 % 'et par gange om året' og 37 % 'forekommer periodevis'. Måske betyder tallene, at lytning til skønlitteratur indtalt på bånd/cd forekommer i forbindelse med projekter og særlige forløb.

Hvilke tekster læses der op?

For at indkredse hvilke tekster der læses op, har vi i spørgsmål 7 spurgt til hvilke genrer der vælges til oplæsning og i spørgsmål 14 hvilke titler respondenterne har gode erfaringer med at læse op.

Det fremgår af svarene på spørgsmål 7, at respondenterne vælger varieret blandt de skønlitterære genrer. Der læses både prosa, poesi og billedbøger. Dog er prosaen mest populær. Respondenterne angiver at:

95 % læser fortællinger, eventyr op ('altid' og 'ofte')

88 % læser kapitelbøger op ('altid' og 'ofte')

84 % læser rim og remser op ('altid' og 'ofte')

66 % læser billedbøger op ('altid' og 'ofte')

34 % læser digte op ('altid' og 'ofte').

Det er bemærkelsesværdigt, at rim og remser læses af mange respondenter hvorimod digte rangerer lavt. Det er måske også mindre klart hvordan der kan skelnes mellem de to lyrikgenretyper. Resultatet peger dog nok på, at digte i den mere traditionelle børnelitterære genre: rim og remser f.eks. Halfdan Rasmussens rim og remser foretrækkes frem for andre digte for børn. Der ligger her en oplagt mulighed for en udvidelse af de genrer, der læses op i indskoling. Digte er en velegnet genre med rig anledning til samtale om ordvalg, overført betydning og sproglige virkemidler.

Af de 28 respondenter der benytter muligheden for at uddybe deres svar, er det genrer som sagn, myter, fabler og sange der nævnes. Derudover gys, gru og fantasi. Enkelte nævner nyere noveller fx Louis Jensens forfatterskab.

Spørgsmål 14 om hvilke titler der er gode erfaringer med at læse op er tilsyneladende blevet modtaget positivt. Således svarer 192 respondenter af de i alt 212 besvarelser, der er modtaget. Derudover er spørgsmålet udførligt besvaret. Vi bad respondenterne om at nævne de tre bedste bøger, de har erfaringer med at læse op. Det samlede antal nævnte titler er 537 hvilket giver et gennemsnit på 2.8 titel pr respondent. Flere respondenter tilføjer m.m., m.fl., og en enkelt: ”... der er så utrolig mange andre jeg forbinder med gode oplevelser i klassen” (3. klasse). Og en anden ”... + hundredvis andre”. (2. klasse) Spørgsmålet har åbenbart ikke været vanskeligt for respondenterne at besvare.

Topscorer som den mest populære forfatter til oplæsningsbøger blandt respondenterne er Ole Lund Kirkegaard. Således nævnes Ole Lund Kirkegaard 111 gange. Den mest populære af hans titler er *Gummi Tarzan*. Astrid Lindgrens forfatterskab bliver nævnt 109 gange. Den mest populære af hendes bøger er *Mio min Mio*.

De to forfatterskaber er ifølge respondenterne velfungerende på alle niveauer, og det samme gør sig gældende for de to mest foretrukne titler, *Gummi Tarzan* og *Mio min Mio*. Blandt pædagogerne i SFO/fritidshjem nævnes forfatterskaberne og titlerne dog lidt mindre, der læses i det hele taget flere forskellige genrer i SFO, fx nordisk mytologi og fantasy, f.eks. *Hobitten*.

Det er kendetegnende for respondenternes bud på de bedste oplæsningsbøger, at de nævnte titler ikke er nyere børnelitteratur. Ifølge undervisningsministeriet er 'nyere' bøger bøger, der er udgivet i elevernes levetid (Undervisningsministeriet, 2003). Hvilket for vores aldersgruppe i indskoling betyder bøger, der er udgivet efter ca. 1998. De to mest populære forfatterskaber og titler i denne undersøgelse kan dermed betegnes som klassikere. *Mio min Mio* udkom i 1954 og *Gummi Tarzan* i 1975, og Ole Lund Kirkegaard er da også med på Undervisningsministeriets tillægskanonliste. Med ministeriets definition på nyere litteratur er det kun et begrænset antal af de i spørgsmål 14 angivne titler der kan betegnes 'nyere'. Ud af de 537 angivne titler er kun ca. 40 titler 'nyere' børnelitteratur. Blandt forfatterne til de nyere bøger er der i særlig grad én forfatter der læses: Kim Fupz Aakeson. Således angives 17 af hans titler som en af de bedste oplæsningsbøger.

Hvilke begrundelser for oplæsning?

Af spørgsmål 12 fremgår det hvilke formål respondenterne har med aktiviteten oplæsning. Undersøgelsesresultatet viser, at der er mange formål med oplæsningen af skønlitteratur. De ni svarkategorier, som spørgeskemaet rummer, blev alle anvendt. Men især to formålscategorier blev prioriteret, nemlig at bidrage til udvikling af sproglig kompetence og udvikling af læsekompetence. Respondenterne kunne markere 'i høj grad', 'i nogen grad', 'lidt' og 'aldrig'. Sproglig kompetence og læsekompetence fik en høj score; henholdsvis 82 % og 64 % af respondenterne markerede kategorien 'i høj grad' (og 16 % og 27 % 'i nogen grad'). Men også kategorierne 'nydelse og fornøjelse' blev prioriteret af 75 % af respondenterne ('i høj grad').

Således viser undersøgelsen, at lærere og pædagoger antager, at skønlitteratur spiller en central rolle i børnenes sproglige udvikling.

Med resultatet af spørgsmål 13 (Ved valg af skønlitteratur tilstræber jeg) er det muligt at nuancere respondenternes begrundelser for oplæsning af skønlitteratur. Respondenterne angiver, at de tilstræber ('i høj grad' og 'i nogen grad'):

- at bogen er egnet til samtalebaseret oplæsning, 88 %
- en variation af skønlitteratur (ældre og nyere), 85 %
- at barnet kan identificere sig med personer/figurer i historien, 85 %
- en variation af genrer (realisme, fantastiske m.v.), 86 %
- at bogen hjælper barnet til at forholde sig til sin egen verden, 82 %
- at bogen rummer æstetisk værdi, 80 %
- at bogen tåler mange gennemlæsninger (kan læses igen og igen), 65 %
- en variation af illustrationer (realistiske, abstrakte m.v.), 51 %

Resultatet tyder på, at respondenterne tillægger samtale om det oplæste, identifikationsmulighed for børnene, variation af genrer og variation mellem ældre og nyere skønlitteratur, stor betydning. Det er dog interessant at se resultatet af delspørgsmål 2, hvor variation mellem ældre og nyere tekster tillægges stor betydning, i forhold til resultatet af spørgsmål 14 hvor det kun er få af de angivne titler, der var nyere børnelitteratur.

De begrundelser for oplæsning der vedrører skønlitteraturens æstetiske dimensioner, f.eks. den æstetiske værdi og illustrationerne, rangerer lavest i besvarelserne. I afsnit 3. *Æstetik* bliver dette resultat behandlet.

15 respondenter har benyttet sig af muligheden for at angive yderligere kriterier for deres valg af skønlitteratur til oplæsning. Deres kriterier angår overvejende, at bøgerne skal være underholdende i betydningen spændende og morsomme, og at de skal udvikle børnenes fantasi.

Hvordan foregår oplæsningen?

En af respondenterne gør opmærksom på, at hun altid arbejder med før, under og efter aktiviteter i forbindelse med oplæsningen. Ud fra samme procesenkning (Illum Hansen 2004) spørger vi til tre faser i forbindelse med oplæsningen. Dels hvordan oplæsningen ritualiseres, hvad der sker i forbindelse med selve oplæsningen, og derefter hvordan oplæsningen bearbejdes.

Rutiner og ritualer

Til spørgsmål 11, om lærerne og pædagogerne har etableret faste rutiner omkring oplæsningen, svarer 63 %, at de har faste rutiner og 36 %, at de ikke har sådanne rutiner. Hertil indkom endvidere 131 kommentarer fra respondenterne. Mange af disse er meget detaljerede, men alligevel tegner der sig et generelt billede. Mange kommentarer drejer sig om tidspunktet på dagen. Oplæsning i forbindelse med frokost har høj prioritet, men mange har også dagens begyndelse som fast oplæsnings-tidspunkt og andre har sidste lektion. Dernæst er der mange kommentarer, der drejer sig om den praktiske organisering af oplæsningen. Der er mange varierede former: børnene sidder i rundkreds på gulvet, de sidder ved deres borde, de fordeler sig liggende eller siddende et sted i rummet efter eget valg. Uanset hvordan børnene er placeret er det generelle billede, at der skal være opmærksomhed: børnene må ikke forstyrre, de må ikke rejse sig under oplæsningen, de må ikke tale sammen. Dog giver mange plads til, at de kan tegne under oplæsningen, andre taler om 'lyttestilling', altså at de har opmærksomheden rettet mod oplæseren således, at der er øjenkontakt. Endelig synes der sig at tegne sig et billede af et typisk oplæsningsforløb: Oplæseren sørger for, at børnene er hensigtsmæssigt placeret i rummet, der skabes ro og kontakt, seancens begyndelse markeres symbolsk, fx lyd fra en spilledåse eller et lys tændes, herefter bliver bogen præsenteret (titel, forfatter, billeder), børnene inviteres til at tale om, hvad de tror bogen måske handler om osv., oplæsningen begynder, der stoppes op undervejs for dels at se billeder og dels at tale om ord i teksten eller forståelsesproblemer; oplæsningen slutter på en fast rituel måde, fx lyset pustes ud, børnekor: snip, snap, snude osv.

Det samlede billede synes at være, at en stor del af lærere og pædagoger (ca. 2/3) ser oplæsningen som en væsentlig pædagogisk aktivitet, som de har tænkt over og målrettet sat i værk¹². Det er interessant, at mange angiver, at de før oplæsningen taler med børnene om deres forventninger til bogen m.v. Denne aktivitet er væsentlig for at lære børnene, at de på samme måde når de selv læser bøger, skal fokusere på opbygning af en forforståelse. Efter vores opfattelse vil det også være væsentligt at tale med børnene om deres kendskab til netop denne tekst, har de hørt andre titler af samme forfatter, kender de andre tekster med samme tema m.v.? Sådanne spørgsmål kan udvikle børnenes genrekendskab og deres viden om skønlitterære teksters egenart.

¹² Vi spørger (spørgsmål 25) til hyppigheden og arten af samtale i forbindelse med oplæsning. Som beskrevet tidligere side 16 er der ca. 1/3 der lader oplæsningen stå alene. Det er interessant, at der både er ca. 1/3 der lader oplæsningen stå alene og en 1/3 der ikke har rutiner og metoder i forbindelse med selve oplæsningen. Uden at det kan vises, at det er de samme respondenter, er det en overvejelse om der en 1/3 pædagoger og lærere der hverken forbereder oplæsningen eller bruger den videre i det pædagogiske arbejde.

Det er også interessant at ca. 1/3 af lærere og pædagoger ikke har nogen faste rutiner eller metoder i forbindelse med deres oplæsning. Resultatet tyder på, at der i gruppen af pædagoger og lærere, er et uudviklet potentiale, der vil kunne styrke betydningen af oplæsning i indskolingen.

Oplæsningens forløb

Spørgsmål 9 belyser, hvordan selve oplæsningen forløber. Mange af respondenterne angiver, at de samtaler undervejs om teksten, også når det drejer sig om oplæsning af andet end billedbøger. På samme måde fremgår det, at mange samtaler med børnene om sammenhængen mellem tekst og billede. 80 % af respondenterne angiver, at de i ('altid' og 'ofte') giver plads til samtale undervejs i oplæsningen, og at 72 % ('altid' og 'ofte') samtaler med børnene om sammenhængen mellem tekst og billede.

Det fremgår af spørgsmål 9, at det ikke er almindeligt blandt respondenterne at springe noget over i historien eller at læse en tekst op mere end én gang. Således angiver respondenterne, at 94 % ('sjældent' og 'aldrig') springer noget over i historien, og at 85 % ('sjældent' og 'aldrig') læser teksten op mere end én gang.

Af de 17 respondenter der benytter muligheden for at uddybe deres svar fremgår det, at nogle læser teksten op mere end én gang, hvis det er en tekst, som børnene selv skal arbejde med. Flere nævner, at de hellere laver om på sproget end springer noget over i historien. Når der ændres i sproget forklares det med ønske om at gøre teksten forståelig, i nogle tilfælde i forbindelse med oplæsning for tosprogede børn.

Med spørgsmål 8 spørger vi nærmere ind til hvordan oplæsningen foregår, når det er billedbøger, der læses op. Respondenterne angiver, at de ('altid' og 'ofte'):

- viser billeder undervejs i oplæsningen, 96 %
- samtaler med børnene om teksten, 96 %
- samtaler med børnene om billederne, 88 %
- samtaler med børnene om sammenhængen mellem tekst og billeder, 77 %

I forbindelse med oplæsning af billedbøger ser det ud til, at lærere og pædagoger er opmærksomme på billedernes betydning for læseoplevelsen, idet mange inddrager billederne i samtalen om teksten. En stor del af respondenterne samtaler også med børnene om sammenhængen mellem tekst og billeder.

Af de 16 respondenter, der benytter muligheden for at uddybe deres svar, fremgår det, at nogle synes visning af billeder undervejs kan have en tendens til at afbryde oplæsningen.

Spørgsmål 10 er en opfølgning på et delspørgsmål til spørgsmål 9 og angår omfanget af eventuelle overspringninger af tekst i oplæsningen. 46 % af respondenterne angiver, at de aldrig springer noget over i teksten, og 51 % angiver, at de nu og da springer noget over. Spørgsmålet lægger samtidig op

til forklaringer på, hvorfor der i givet fald springes over i oplæsningen. Af de 28 respondenter der benytter muligheden for at uddybe deres svar fremgår det, at der to hovedgrunde til at springe noget over i teksten nu og da. Det kan være for at gøre teksten mere meningsfuld for børnene, fx kan der være tale om ældre tekster med udtryk og talemåder, som ikke kan forstås af moderne børn. Overspringninger kan også forekomme, fordi der er ord er opfattes som racistiske eller på anden måde vurderes som upassende.

Bearbejdning af oplæsningen

Spørgeskemaet giver (spørgsmål 15) mulighed for at markere i hvilket omfang seks bearbejdningsformer anvendes: 'samtale', 'genfortælling', 'meddigtning', 'tegne og male', 'lege', 'dramatisere og spille teater'. Når vi spørger om anvendelse af bearbejdningsformer begrundes det med, at det ikke er tilstrækkeligt blot at læse op. Efter vores opfattelse må oplæsningen reflekteres, og det kan ske gennem varierede bearbejdningsformer.

Undersøgelsen viser, at 'samtale' som bearbejdningsform er langt den mest forekommende. Således markerer 39 % af respondenterne, 'at de 'altid' taler med børnene og 57 % at de gør det 'ofte', altså lader 96 % af lærerne og pædagogerne i det store og hele ikke lader oplæsningen stå alene¹³. Bearbejdningsformen at 'genfortælle' forekommer i et vist omfang. Om end kun 10 % siger, at de 'altid' bruger denne, så markerer 44 %, at de bruger den 'ofte', altså indgår genfortælling af teksten altid/ofte i 54 %.

Også 'meddigtning', f.eks. at børnene får mulighed for at skrive/fortælle nye forløb og slutninger, har en vis plads. Dog anvender kun 1 % 'altid' denne bearbejdningsform, mens 26 % 'ofte' meddiger. Når det kommer til brug af æstetiske bearbejdningsformer som tegning, leg og drama er scoringsniveauet lavt. Se yderligere behandling af spørgsmålet i afsnit 3. *Æstetik*.

Til spørgsmål 18 om hvad respondenterne har fokus på, når de samtaler med børnene om den oplæste tekst, er der mulighed for at svare, i hvilket omfang de har fokus på tekstens 'indhold', 'sprog' og 'opbygning', 'billedernes indhold', 'æstetiske udtryksform' samt 'sammenhæng mellem tekst og billeder'. 66 % af respondenterne svarer, at de 'altid' har fokus på tekstens indhold (31 % 'ofte'). Også billedernes indhold er noget i fokus, 18 % siger 'altid' og 58 % 'ofte'. De øvrige kategorier er også betonet, men i mindre omfang og med lille score på 'altid' og med høj score på 'ofte'. I det følgende oplyses summen af 'altid' og 'ofte': Tekstens sprog og opbygning 52 %, billedernes æstetiske udtryksform 42 %, sammenhæng mellem tekst og billede 72 %.

Sammenfattende ser det ud til, at oplæsningen for næsten alle respondenter vedkommende retter sig mod tekstens indhold, og at lidt mere end halvdelen af respondenterne også har blik for de øvrige dimensioner: sprogets opbygning, billedernes indhold og æstetik samt sammenhæng mellem tekst og billeder.

¹³ Sammenholdt med resultatet af spørgsmål 25 (ca. 1/3 lader oplæsningen stå alene) er det overraskende, at så stor en del af pædagoger og lærere siger, de samtaler med børnene om oplæsningen. Måske er en mulig forklaring på dette, at spørgsmål 25 er i en sammenhæng, hvor der er fokus på oplæsning i forbindelse med læseindlæring.

Sammenfatning

Som nævnt var vores intention med spørgeskemaundersøgelsen at få belyst grundlæggende didaktiske spørgsmål i forbindelse med læsning af skønlitteratur i indskoling og SFO/fritidshjem. Vi ønskede svar på i hvor høj grad der læses op i indskoling, med hvilke begrundelser lærere og pædagoger læser op, hvilke tekster de vælger til oplæsningen, hvordan selve oplæsningen foregår og hvordan den bearbejdes?

Resultatet af spørgeskemaundersøgelsen viser, at der generelt afsættes en del tid til oplæsning, men at der samtidig er store forskelle fordelt på klassetrinnene. I særlig grad er det påfaldende, at der læses så meget mindre op i SFO/fritidshjem end i skolen, ligesom det er bekymrende, at lærere i 1. klasse ikke vægter oplæsning lige så højt som på indskolingens senere klassetrin. Resultatet står i modsætning til, at lærere angiver, at de ser oplæsning som betydningsfuld for børnenes læseudvikling. Samtidig viser faldet i oplæsning på 1. klassetrin en uhensigtsmæssig forskel mellem rutiner og indhold i henholdsvis børnehaveklasse og 1. klasse. Spørgeskemaundersøgelsen giver ikke svar på faldet i tid til oplæsning mellem de to klassetrin, men en mulig forklaring kan være, at lærere i 1. klasse oplever et stort pres i retning af at fokusere deres undervisningstid direkte mod den tekniske side af læseundervisningen. Resultatet af spørgsmål 27 (læsebogssystemer i indskoling) der viser at læsebogssystemer, der bygger på phonics-læseteori er de mest anvendte, kan muligvis understøtte forestillingen om, at dansklærere i 1. klasse prioriterer tiden til fonologiske læseaktiviteter på bekostning af tid til oplæsning.

Lyrik er en genre, der ikke læses op i samme udstrækning som prosa. Dette resultat tyder på, at lyrik er en overset genre i indskoling. 'Rim og remser' foretrækkes frem for lyrik, men rim og remser er en velkendt genre for de fleste børn i indskoling, og andre lyrikformer vil dermed have bedre mulighed for at udvide børnenes sprog og kendskab til sproglige virkemidler.

De foretrukne titler til oplæsning tyder på, at lærere og pædagoger mangler indsigt i hvilke tekster de med fordel kan læse på klassetrinnene. Undersøgelser (Rasmussen, 2008 og Frandsen, Moos, Vilhelmsen, 2006) af behandlingen af børnelitteratur på grunduddannelserne tyder på, at området er stærkt forsømt, hvilket kan medføre, at pædagoger og lærere vælger tekster til oplæsningen, som de kender fra deres egen barndom. I hvert fald er de mest populære titler ifølge vores undersøgelse alle fra før børnenes levetid, og der er hermed risiko for at nyere børnelitteratur ikke i tilfredsstillende omfang bliver formidlet til børnene i undervisningen. Det er også interessant, at de to gengangere *Mio min Mio* og *Gummi Tarzan* læses på alle klassetrin og i SFO/fritidshjem hvilket tyder på et ureflekteret valg uden hensyntagen til didaktiske overvejelser om progression.

Selve oplæsningssituationen ser ud til, for 2/3 af lærere og pædagoger, at være didaktisk overvejet med refleksioner angående oplæsningens sociale muligheder, læse- og litteraturpædagogiske intentioner samt praktiske forhold. Det er dog bemærkelsesværdigt, at den resterende del, ca. 1/3, ikke har ritualiseret oplæsningen eller på anden måde angiver at have særlige metoder i forbindelse med aktiviteten oplæsning. Resultatet tyder på, at der er brug for udvikling af kendskab til betydningen af, at lærere og pædagoger forbereder oplæsningen.

Det er iøjnefaldende, at bearbejdningen af det oplæste i overvejende grad foregår med samtale, og at samtalen for næsten alle respondenters vedkommende retter sig mod tekstens indhold. Som vi tidligere har beskrevet i afsnit 1 *Læsning og skønlitteratur* er det problematisk, at samtale om andre forhold f.eks. tekstens opbygning, sprog og virkemidler ikke tillægges større betydning. Ligesom det er problematisk, at andre bearbejdningsformer ikke anvendes i højere grad. Sidstnævnte behandles i afsnit 3. *Æstetik*.

Litterær kvalitet og sproglig dannelse – didaktiske overvejelser

De børnelitterære tekster der vælges til oplæsning og undervisning skal have litterær kvalitet. Teksterne skal kunne udfordre børnene i deres liv og verden. Den skal tale til dem om det der rører sig i deres liv, hvilket ofte vil betyde, at nyere tekster, dvs. tekster der er udgivet i børnenes levetid, skal have en stor plads i undervisningen.

Litterær kvalitet inden for børnelitteratur kan kun betragtes ud fra den kontekst børnelitteraturen indgår i. I det følgende indkredses begrebet børnelitterær kvalitet derfor ved at perspektivere til teorier om skønlitteratur og til teorier om børn og barndom. Derudover er det relevant at se på, hvordan børnelæserne selv opfatter den litteratur, der skrives til dem. Endelig kan vurdering af børnelitteraturen til brug for undervisning ikke ses løsrevet fra, hvad der er formålet med læsningen.

Ifølge Pil Dahlerup (1998) er skønlitteratur tekster der:

- omhandler eksistentielle problemstillinger
- er udtrykt i et fiktivt univers
- har et kunstnerisk udarbejdet sprog

Selvom Dahlerups definition ikke specielt vedrører børnelitteratur, er den en velegnet karakteristik af skønlitterære tekster, der er velegnede til oplæsning. Teksterne skal have et indhold, der henvender sig til børnene med genkendelige og relevante temaer, og teksterne skal være skrevet i et sprog, der kan give børnene udfordringer og inspiration til deres egen sproglige dannelse.

Svar på hvad der kendetegner god børnelitteratur kan ikke ses uafhængigt af det til enhver tid herskende barnesyn. Beth Juncker (1998) redegør, på baggrund af en historisk præsentation af skiftende tiders opfattelser af børn, for et grundlæggende paradigmeskift i vor tid. Selvom der har været variationer i opfattelsen af, hvad der karakteriserer et barn, har hovedlinjen op til slutningen af det tyvende århundrede været, at barnet var en ufuldstændig voksen, der skulle opdrages og beskyttet føres ind i voksenlivet. Barnet blev primært set som en 'pædagogisk udfordring'. Med det postmoderne samfund har tilværelsen ændret sig for såvel børn som voksne. Børn bliver i dag gennem medierne stort set præsenteret for den samme virkelighed, som de voksne oplever, også selvom voksne kunne ønske, at børnene ikke gjorde det. Udviklingen i samfundet har medført, at børn i dag ifølge Juncker i højere grad bør opfattes som individer, der har brug for kunst og kultur på linje med de

voksne til bearbejdning af konfrontationen med tilværelsens mange facetter. Barnet er i dag blevet primært en 'kunstnerisk udfordring' for de voksne.

Efter en lang børnelitteraturhistorisk periode hvor tidens skiftende barnesyn har kunnet læses ud af karaktertrækkene hos den indskrevne barnelæser i børnelitteraturen, markerede slutningen på det 20. århundrede en periode, hvor børnelitteraturens indskrevne barnelæser ikke længere modsvarede det postmoderne barns liv og levevilkår. Der blev derfor fra børnelitterære teoretikere efterspurgt en børnelitteratur, som i højere grad var i øjenhøjde med tidens børn. Således spørger Kimberley Reynolds (2003, side 99): "Hvor finder man de bøger for børn og unge, som omhandler de modstridende krav om at forbruge, tilpasse sig, engagere sig i den moderne verden og afstemme behovene til et niveau, der er acceptabelt for de voksne?" Flere danske børnelitterære forfattere skrev dog allerede på dette tidspunkt til en indskreven barnelæser, der lever i en postmoderne tid med modstridende krav og forventninger, fx Bent Haller, Louis Jensen og Peter Mouritzen. Men aktiviteten i det børnelitterære miljø i Danmark udviklede sig hurtigt i perioden, hvor ikke mindst *Center for Børnelitteratur* blev dannet i 1998. På centeret er der siden oprettelsen forsket i børnelitteratur, og der er etableret en masteruddannelse, som er åben for alle, der professionelt beskæftiger sig med børnelitteratur. Centeret driver en forfatterskole, som har uddannet en lang række forfattere som er ved at slå igennem på det børnelitterære marked. Der udgives således efterhånden mange titler til børn om nutidige problemstillinger i varierede genrer med eksperimenterende sproglige former.

Da den nyere børnelitteratur ofte er grænseoverskridende i forhold til hvad voksne formidlere - med et ældre barnesyn? - mener, er god børnelitteratur, afvises den nyere litteratur ofte som værende velegnet til undervisning. Således giver mange lærere og pædagoger på kurser (Kampp, 2002) udtryk for, at bøgerne enten er for alvorlige og barske eller for sprogligt eksperimenterende til, at deres elever vil kunne lide bøgerne. Denne vurdering viser sig dog ofte at være problematisk, og det er derfor vigtigt at interessere sig for, hvad børn selv siger om den nyere litteratur. Henriette Romme Thomsen (2002) undersøgte hvordan børn i børnehaveklasse, 2. klasse, 4. klasse, 6. klasse og 9. klasse vurderede eksempler på typisk moderne børnelitteratur. Teksterne er Louis Jensens 100 historier. Resultatet er interessant, fordi det viser, at det ikke er muligt at konkludere hvad børn generelt mener om teksterne. Undersøgelsen viser tværtimod at børnene er selvstændige individer, der har deres egne interesser, egen personlighed samt egen forståelse af og holdning til litteratur. På tværs af alder kritiserer nogle børn historierne, mens andre børn tager deres legekulturelle kompetencer i brug og vurderer på den baggrund teksterne positivt.

Skønlitteraturens dannende potentiale – personligt og sprogligt

Moderne børn har brug for forskelligartede kunstneriske påvirkninger for at kunne udvikle sig alsidigt. En stor udfordring for børn i indskolingen er det bevidste møde med skriftsproget. Keld Kjertmann (2002) har vist, hvordan børn i den vestlige verdens informationssamfund, med mange tekster omkring sig hver dag, fra det allertidligste udviklingstrin 'indkultureres' med skriftsproget. Børnene er altså forberedte på og har haft mange muligheder for at beskæftige sig med tekster og skriftsprog. Derfor får det stor betydning for børnenes oplevelse af teksters fascinationskraft eller det modsatte, hvilke tekster de møder, når de kommer i skole.

Vores undersøgelse bekræfter, at vi i Danmark har tradition for at anvende et bestemt læsebogssystem i læseundervisningen. Samtidig viser vores undersøgelse, at de mest benyttede læsebogssystemer er bygget op af stærkt læsebearbejdede tekster, hvor hovedhensigten har været, på et phonics-teoretisk grundlag, at konstruere en slags fagtekster til brug for læseindlæringen. Teksterne lever dermed ikke op til Dahlerups definition. De omhandler sjældent relevante eksistentielle problemstillinger, og de er i hvert fald ikke skrevet med en kunstnerisk sproglig intention. Dermed har de begrænsede muligheder for at bidrage til børnenes personlige, sociale og sproglige udvikling. I bedste fald kan arbejdet med et læsebogssystem lære børnene at læse, men det samlede sproglige potentiale som læsebearbejdede tekster har er stærkt begrænset, sammenlignet med det dannelsespotentiale som den gode børnelitteratur har for børnenes alsidige udvikling.

Som omtalt i afsnit 1 side 26 viser Hahn Møller (2005) i en undersøgelse om læsbarhed, at stærkt læsebearbejdede tekster f.eks. tekster med lixtal 3, ikke er vanskeligere at læse end børnebøger med et lixtal på 22. En af de tekster der blandt andre anvendes i hendes undersøgelse er *Gummi Tarzan* af Ole Lund Kirkegaard. Det er bemærkelsesværdigt, at den tekst, som ifølge vores undersøgelse er topscorer som oplæsningsbog, (se side 26) ifølge Hahn Møller vurderes til at være relativt let at læse for børn. Dette burde efter vores opfattelse medføre en ændring i oplæsningspraksis hos pædagoger og lærere, så bogen kan blive udskiftet med sproglig langt mere udfordrende tekster. *Gummi Tarzan* kan med fordel overgå fra aktiviteten 'oplæsning' til 'selvstændig læsning'.

I en undersøgelse (Allerup og Mejding, 2007) over børns læsefærdigheder viser det sig, at børn i dag kommer tidligere i gang med at lære at læse, men i 4.klasse læser de hverken hurtigere eller med større sikkerhed end børn gjorde det for 15-20 år siden. En af de forklaringer som Jan Mejding, der har stået for undersøgelsen, giver er, at skolerne måske arbejder med forældede tekster, der ikke tager højde for, at børnene lærer at læse tidligere. Vores undersøgelsesresultater om de mest anvendte læsebogssystemer samt de foretrukne børnelitterære titler til oplæsning peger i samme retning, og giver anledning til en overvejelse over betydningen af at tillægge mere udfordrende tekster i den første læseundervisning f.eks. børnelitterære tekster større plads i skolens læseundervisning. De tekster der anvendes i undervisningen må være såvel personligt som sprogligt dannende. Børn skal ikke bruge tid på tekster, som ikke udvikler dem. I den nyere børnelitteratur kan barnelæseren se sig udtrykt og kan dermed også bruge læsning af litteraturen som hjælp til at udtrykke sig selv. Det dannelsespotentiale som skønlitteratur rummer aktiveres, når læseren i læsningen (eller oplæsningen) går ind i fiktionen. I kraft af skønlitteraturens særlige virkemidler kan læseren være emotionelt tilstede i det fiktive univers, i de fiktive personer og i forløbet, men samtidig have bevidsthed om sin placering uden for fiktionen. For at skønlitteraturens dannelsespotentiale kan udfoldes må læseren vide, at man i læsesituationen er både inde i fiktionen og samtidig uden for den (Penne, 2002). Denne dobbelthed i læseprocessen muliggør en selvobjektivering, som gør det muligt at overskride det, man umiddelbart ved og har erfaret, og fordi læseren befinder sig i den trygge ramme - inden for/uden for kan læseren blive fortrolig med det fremmede. Skønlitteraturens dannelsespotentiale er hermed at give mulighed for en selvfordobling, hvor læseren ikke bare træder i karakter i forhold til sig selv, men også til sin tænken over sig selv som tænkende væsen (Mortensen,

1999). Skønlitteraturens mulighed er dermed ikke så meget at give svar på store eksistentielle spørgsmål, men nok så meget at stille spørgsmål til læserens egen refleksion over sin eksistens. Hvilket peger på, at lærere og pædagoger bør vælge tekster til undervisningen, som er åbne for og lægger op til børnenes egen tænkning.

I det følgende vil der blive argumenteret for skønlitteraturens betydning for andre områder af børnenes udvikling – den sproglige dannelse. Carsten Elbro¹⁴ angiver tre områder inden for den sproglige udvikling, som har særlig stor betydning for børnenes læseudvikling. Det drejer sig om udvikling af 'ordforråd', om kendskab til 'inferens' og om kendskab til historiers opbygning.

I forbindelse med udvikling af børnenes ordforråd tilbyder skønlitteraturen i modsætning til hverdagssproget en sproglig variation og mangfoldighed (Larsen, 2006):

Hverdagssproget har en tendens til at forenkle, generalisere og skematisere, da formålet er gnidningsløs forståelse. Det litterære sprog derimod vælger hellere variationen og det usædvanlige. Dermed stiller det også krav til barnets forestillingsevne.

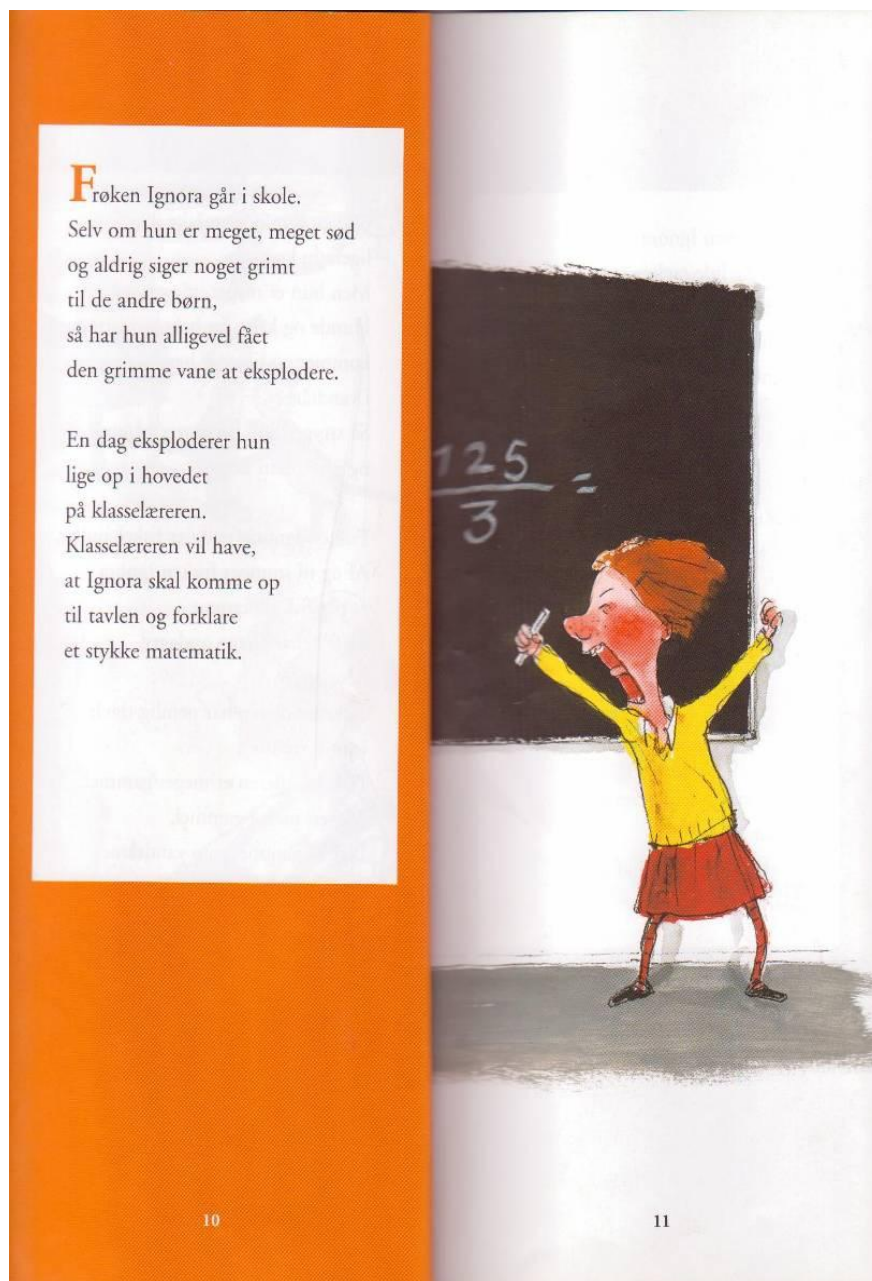
Gennem børnelitteraturen kan børnene hermed møde mange forskelligartede ord og ordkombinationer, som det vil være oplagt at undersøge nærmere i samtalen om teksternes ord. Annette L. Christiansen og Jette Lønftoft (2006) har i forbindelse med undervisning af tosprogede elever vist, at samtale om ord og udvikling af ordforråd angår mange forskellige områder af ordets fremtrædelsesformer. For at samtalen om tekstens ord kan udvide børnenes ordforråd, må lærere og pædagoger i samtalen om tekstens ord fokusere på:

- ordet i dets talte form
- ordet i dets skrevne form
- ordets grammatiske betydning
- ordets kollokationskarakteristika
- hvor frekvent ordet er
- ordets stilistiske begrænsninger
- ordets konnotationer

Når det drejer sig om at udvikle et basalt område inden for læseindlæringen, nemlig børnenes ordforråd, skal pædagoger og lærere fokusere på ordenes mange forskellige fremtrædelsesformer. Tekster med almindeligt hverdagssprog og tekster der er læsebearbejdede kan bruges, når der fokuseres på de tre første i Christiansens og Lønftofts (2006) opstilling: ordets talte, skrevne og grammatiske betydning. Men for at kunne udvikle børnenes sprog optimal, må pædagoger og lærere også læse og samtale om tekster hvor børnene kan møde det nuancerede, varierede og litterære sprog. Det er i arbejdet med disse tekster, det giver mening at tale om f.eks. ordets medbetydninger (konnotationer)

¹⁴ Læsekonference på Schæffergården, september 2007.

ner), hvor almindeligt eller ualmindeligt ordet er og på hvilke måder ordet kan sættes sammen med andre ord (kollokation). Samtale om det litterære sprog giver mulighed for ikke bare at tale om ordenes stilistiske begrænsninger, men i særlig grad også om sprogets stilistiske muligheder. Ord og formuleringer med overført betydning kan være med til at gøre en tekst vanskeligere at læse (Møller, 2005). Dette taler måske umiddelbart imod at anvende skønlitterære tekster, der som en del af deres egenart gør brug af ord, vendinger og hele afsnit med overført betydning. Men efter vores opfattelse skal argumentationen vendes rundt – børn har brug for at møde tekster, der anvender symboler og anden form for overført betydning, så de herigennem kan lære hvordan de skal forholde sig til fænomenet. Det er på denne baggrund ikke fra hverdags sproget eller de læsebearbejdede tekster vi finder det bedste råstof for udvikling af børnenes ordforråd og sproglige dannelse. Serien om Frøken Ignora i vandtårnet er et tydeligt eksempel på det litterære sprogs overlegenhed i forhold til at stimulere barnelæserens fantasi og indlevelse gennem det sproglige udtryk. I første bog *Frøken Ignora eksploderer* får læseren mulighed for at indleve sig I, hvor vanskeligt det kan være at styre sit temperament.



Ignora skal i skolen forklare et stykke matematik og så 'eksploderer' hun. Det ordvalg giver anledning til megen opmærksomhed hos børnelæserne. Der er en mægtig energi i ordet, som smitter og inspirerer til mange samtaler, hvor det er muligt at komme omkring ordets facetter på den måde som Christensen og Løntoft (2006) angiver. I en læsebearbejdet tekst ville der sandsynligvis kunne stå om en lignende situation, at pigen blev 'gal'. Ordet 'gal' er læsbart i den betydning, at det er kort og lydret, men det har ingen stor læseværdi for børn og vil ikke kunne danne baggrund for en nuanceret samtale om ordet og dets betydning. Der står ikke et eneste sted i *Frøken Ignora eksploderer*, at hun bliver rasende og vred, men alligevel er børnelæsere ikke i tvivl. I et undervisningsforløb hvor Frøken Ignora blev læst op, var børnenes egen formulering at hun 'sprang i luften'. Et udtryk som igen kalder på fordybelse på grund af den overførte betydning og gav anledning til overvejelser over ordet 'eksplodere's kollokationskarakteristika, frekvens og konnotationer. En dreng fra børnehaveklassen blev ved med at undre sig over, at Ignora eksploderede. I samtaleløbet fik han lejlighed til at uddybe sin forundring, som drejede sig om, hvorfor forfatteren havde formuleret sig på den måde. Denne refleksion førte til mange bud fra de andre børn på hvad man også kunne have skrevet, f.eks.: "Jeg ville skrive at hun ikke gad skrive på den dumme tavle".

Det er på baggrund af sådanne erfaringer med samtaler med børn om det kunstneriske sprog i skønlitteraturen, at vi foretrækker formuleringen stilistiske 'muligheder' i Christensen og Løntofts (2006, s. 28) opstilling, og at vi ønsker at tilføje endnu en dimension til deres liste over områder, der skal indgå i samtalen om sproget – nemlig ordenes overførte betydning.

Inferens

Det andet sproglige område, som Elbro tillægger stor betydning, er begrebet 'inferens'. Inferens angår det forhold, at læsning af en tekst dels giver læseren nogle direkte oplysninger, men samtidig giver læsning af teksten kun mening, hvis læseren opfatter de indirekte oplysninger som teksten samtidig rummer. I eksemplet med *Frøken Ignora eksploderer* angår inferensen blandt andet ordet 'eksplodere's overførte betydning. For at læsningen af en tekst skal blive meningsfuld, må læseren være aktiv i forhold til teksten og forestille sig alt det, der ikke siges eller kun antydes. En stor del af den nyere børnelitteratur er karakteriseret ved at være særdeles åben for læserens egne forestillinger. Ved at vælge den nye børnelitteratur til undervisningen er der dermed gode muligheder for, at eleverne udvikler deres generelle læsekompetence. Undervisningssituationen med samtalen om *Frøken Ignora eksploderer* viser det potentiale det litterære sprog kan tilbyde lærere og pædagoger, når det drejer sig om at udvikle børnenes sprog og kendskab til læsning af skønlitterære tekster.

Sammenfatning: Hvilken skønlitteratur er velegnet til indskolingen?

Tekster med litterær kvalitet er velegnede til læse- og litteraturundervisningen i indskolingen, og den litterære kvalitet angår både teksternes indhold og form. Det er først fremmest tekstens indhold i form af de personer læseren møder, og de sjove, tragiske eller spændende oplevelser personerne kommer ud for, der fascinerer læseren. I kraft af fascinationen kan læsningen føre læseren ind i mange forskellige verdener både fredelige og trygge, men også barske og uhyggelige. Uden risiko kan læseren bevæge sig rundt i fiktionens univers, og på den måde få kendskab til andres glæder og vanskeligheder. Læsningen kan vise, at man ikke er den eneste der oplever savn, svigt og angst eller

glæde, forelskelse og forvirring. Tekstens mulighed for at fascinere læseren, og dermed give læseren mulighed for at kunne identificere sig med indholdet og personerne i teksten, udgør en stor del af tekstens personlige dannelsesmæssige værdi for læseren. Dermed er indholdet væsentligt at tage i betragtning, når lærere og pædagoger vurderer tekster til undervisningen, og det er nødvendigt at reflektere over hvilket barnesyn, der ligger til grund for valget.

Indhold og form hænger sammen. Skønlitteratur skrevet til børn i dag er, udover indholdet, præget af en struktur og sproglighed, der modsvarer moderne børns kompetencer. En del moderne børnelitterære tekster kan for voksne virke eksperimenterende, fordi teksterne bryder med den traditionelle børnefortællings koder og opbygning. Men gennem de elektroniske medier har børn udviklet kompetencer, der gør dem i stand til at afkode nyere fortælleformer og teksterne kan derfor ikke på forhånd afvises til brug i undervisningen.

Under alle omstændigheder skal teksterne have sprogligt liv og energi, der gør dem egnede til oplevelse og samtale om ikke bare indholdet, men også om ord, begreber, teksternes opbygning og brug af litterære virkemidler. Derfor skal lærere og pædagoger vælge tekster, som har eksempler på billedsprog, leg med komposition og fortæller samt en sammenhæng mellem tekst og eventuelle illustrationer, der kan udfordre moderne billedstærke børn. I det hele taget skal der vælges udfordrende tekster som børnene ikke af sig selv vil vælge til selvstændig læsning.

Vi betoner betydningen af at vælge udfordrende tekster dels pga. den personlige og sproglige dannelsesværdi disse tekster har, og dels fordi spørgeskemaundersøgelsen viser, at en slags uofficiel kanon gør sig gældende i forbindelse med oplæsning. Der læses fortrinsvis børnelitteratur som lærere og pædagoger selv har fået læst op da de var børn, og som dermed ikke primært retter sig mod moderne børn. Samtidig er de mest populære oplæsningstekster nogle, som børn der er ved at lære at læse og i særdeleshed de børn, der har lært at læse med fordel kan læse selv.

Et andet resultat af spørgeskemaundersøgelsen er, at der primært læses prosa i form af fortællinger, eventyr og kapitelbøger. Det er overraskende i forhold til aldersgruppen at genrerne lyrik og billedbøger er mindre udbredte. I forhold til lyrikkens sproglige potentiale er det en genre, som burde fylde mere i undervisningen, endvidere har billedbøger i de senere år udviklet sig fra at være overvejende småbørnsgenre til at være litteratur, der kan læses på langt ældre klassetrin. Billedbøger henvender sig til barnelæseren med emner og temaer og i eksperimenterende kunstneriske udtryk på samme måde som den øvrige børnelitteratur. Det interessante ved nyere billedbøger er, at der i teksterne anvendes en udtryksform, som er særlig velkendt for moderne børn nemlig: billedet.

Efter vores opfattelse har de skønlitterære tekster så store muligheder for børnenes personlige og sproglige dannelse, at didaktiske overvejelser om oplæsning og andet arbejde med litteraturen skal have langt større opmærksomhed hos pædagoger i SFO/fritidshjem og hos pædagoger og lærere på skolens første klassetrin. I det følgende vil vi derfor sætte yderligere fokus på dannelse og æstetiske bearbejdningsformer.

3. Æstetik

Æstetiske bearbejdningsformer – hvad viser undersøgelsen?

Gennem spørgeskemaundersøgelsen ønskede vi også at få belyst, hvordan og i hvilket omfang pædagoger og lærere i fritidshjem/SFO og indskolingen anvender æstetiske bearbejdningsformer i tilknytning til oplæsning af skønlitterære tekster. I det følgende afsnit belyser vi, hvilke bearbejdningsformer der anvendes og hvor ofte (spørgsmål 15)¹⁵, og vi indkredser hvilken rolle pædagogen og læreren indtager i disse æstetiske bearbejdningsprocesser (spørgsmål 16, 19 og 20).

Brug af æstetiske bearbejdningsformer

Spørgeskemaet giver respondenterne mulighed for at markere i hvilket omfang de anvender seks forskellige bearbejdningsformer, nemlig samtale, genfortælling af teksten, meddigtning, tegne og male, lege, dramatisere og spille teater. Når der spørges om anvendelse af disse bearbejdningsformer begrundes det med, at det ikke er tilstrækkeligt blot at læse op. Oplæsningen må reflekteres, og det kan ske gennem varierede bearbejdningsformer.

Med udgangspunkt i spørgsmål 15 nævnes i afsnittet Skønlitteratur – hvad viser undersøgelsen? at samtale som bearbejdningsform er den mest forekommende, men at også genfortælling og meddigtning forekommer i et vist omfang. Når det derimod kommer til brug af æstetiske bearbejdningsformer som tegning, leg og drama, er scoringsniveauet lavt og svarkategorien 'altid' bruges så at sige ikke. Halvdelen af respondenterne markerer, at de 'ofte' giver børnene mulighed for at tegne og male i relation til teksten, og kun 1% gør det 'altid'.

Lege, dramatisere og spille teater

I forbindelse med at lege, dramatisere og spille teater (spørgsmål 15) bringes svarkategorierne 'sjældent' og 'aldrig' meget i brug. Leg og dramatisering bruges meget lidt som bearbejdningsformer i forbindelse med oplæsning. 18% indikerer, at de 'ofte' bruger *dramatisering*, 10% markerer, at de 'ofte' bruger *leg*, og ingen markerer 'altid'. Således angiver respondenterne (spørgsmål 15), at de som bearbejdningsform:

'Altid' (1 %) og 'ofte' (49 %) lader børnene tegne og male

'Altid' (0 %) og 'ofte' (18 %) lader børnene dramatisere og spille teater

'Altid' (0 %) og 'ofte' (10 %) lader børnene lege

Respondenterne blev også spurgt om i hvilket omfang de bruger film/DVD som bearbejdningsform, altså hvor ofte børnene får mulighed for at se film/DVD baseret på børnelitteratur (spørgsmål 17). Resultatet viser, at denne bearbejdningsform forekommer meget sjældent. Ingen markerede 'hver dag', 'flere gange om ugen', 'en gang om ugen'. 20 % markerede på 'en gang om måneden' og 75 % markerede på kategorien 'et par gange om året'.

¹⁵ I afsnit 2 a *Skønlitteratur – hvad viser undersøgelsen* blev omtalt bearbejdningsformerne samtale, og genfortælle og meddigtning.

Æstetiske bearbejdningsformer i SFO/fritidshjem

Æstetiske bearbejdningsformer er underbelyst i SFO/fritidshjem: En krydskørsel af datamaterialet vedr. bearbejdningsformer viser et interessant og måske overraskende fund, nemlig at de æstetiske bearbejdningsformer er mere anvendt i skolen end i SFO/fritidshjemmet. Man kunne forestille sig, at fritidspædagogikkens tradition – leg og skabende virksomhed – ville komme til udtryk i forbindelse med oplæsning. Men krydskørslen (spørgsmål 15 op mod spørgsmål 3) viser, at SFO/ fritidshjemmene kun i beskedent omfang anvender den æstetiske bearbejdningsform male og tegne. Respondenterne anvender ikke svarkategorien 'altid' men kun kategorien 'ofte'. 60 % af 1-3 klasse svarer, at de 'ofte' anvender bearbejdningsformen male og tegne, 46 % af børnehaveklasserne svarer 'ofte' mens kun 11 % af SFO/fritidshjemmene bearbejder 'ofte' med male- og tegneaktiviteter.

Den samme tendens ses i forhold til leg. Hverken SFO/fritidshjem, børnehaveklassen eller 1.-3. klasse markerer på kategorien 'altid' men derimod på 'ofte': SFO/fritidshjem i mindre omfang (7 %), 1-3 klasse en smule mere (8 %) og børnehaveklasse giver dog lidt mere plads til leg (17 %).

Dramatisering og teater kommer også mere til udtryk i skolen end på SFO/fritidshjem: Igen er kategorien 'altid' fraværende, men 7 % af SFO/fritidshjemmet anvender 'ofte' drama og leg, 18 % af børnehaveklasserne og 21 % af 1-3 klasserne. Interessant er det, at drama og teater bruges forholdsvis mere i 1.-3. klasse sammenlignet med SFO/fritidshjem og børnehaveklasserne, som begge er bemandede med pædagoger, der faktisk er uddannede til at anvende disse bearbejdningsformer.

Således kan man hævde, at de æstetiske bearbejdningsformer ikke i udpræget grad bruges som arbejdningsmetode. Æstetisk bearbejdning forekommer næsten ikke i SFO/fritidshjem, lidt mere i skolen, men bestemt ikke særligt udpræget. Men det skal dog tilføjes, at de lærere og pædagoger som rent faktisk bruger de æstetiske bearbejdningsformer alle markerer (hvilket til dette spørgsmål dog kun udgør et mindre antal respondenter), at de har gode erfaringer med disse bearbejdningsformer (spørgsmål 21).

Hvilken rolle har læreren og pædagogen i forbindelse med brug af de æstetiske bearbejdningsformer?

Tegning og maling

Som beskrevet ovenfor indgår tegning og maling for lidt under halvdelen af respondenternes vedkommende 'ofte' som bearbejdningsform. Spørgsmålet er nu, på hvilken måde denne bearbejdning foregår (spørgsmål 16). Indgår læreren og pædagogen i samspil med børnene, samtaler de om, hvad barnet tegner og maler? Giver læreren og pædagogen indirekte støtte gennem organisering af miljøet og vha. relevante tegne- og malerekvisitter? Eller er tegne- maleprocessen overladt til børnene selv uden indblanding?

Hertil svarer 30 % af respondenterne, at de 'altid' indgår i samspil med børnene og 53 % svarer 'ofte', dvs. 83 % tilkender sig en mere eller mindre aktiv, synlig og støttende voksenrolle. Men også en del af disse respondenter markerer samtidig på udsagnet (spørgsmål 16) 'jeg overlader tegne- og

maleprocessen til børnene selv, men organiserer miljøet og giver støtte med relevante materialer: 13% svarer 'altid' og 44 % 'ofte'. Endvidere markerer 2 %, at de 'altid' 'overlader tegne- maleprocessen til børnene selv' og 24 % markerede på 'ofte'. I kort form betyder det:

83 % samtaler med barnet om, hvad det tegner og maler
57 % overlader tegne- maleprocessen til børnene selv, men giver støtte
26 % blander sig ikke

Når man som ovenfor lægger 'altid' og 'ofte' sammen, er det ikke helt til at gennemskue, hvilken rolle lærerne/pædagogerne tildeler sig selv i forbindelse med børnenes tegne- maleproces. Men det ser dog ud til, at en aktiv voksenrolle dominerer over en mere tilbagetrukket og kun indirekte støttende funktion.

Leg

Derimod synes samme aktive voksenrolle slet ikke at gøre sig gældende, når det drejer sig om leg som bearbejdningsform i forbindelse med oplæsning (spørgsmål 19). Respondenterne blev spurgt om, hvilken rolle de indtager, når de bruger legen som bearbejdningsform. (Det skal i parentes bemærkes, at der her er tale om et meget lille antal respondenter, nemlig de, der har erfaringer med at bruge leg som bearbejdningsform). Der var følgende tre tilgange: 1) Jeg indgår som lærer/pædagog i legen, leger med; 2) jeg lader børnene organisere og styre legen selv, men skaber en ramme og giver støtte til legen ved bl.a. at tilbyde relevante legerekvisitter; 3) jeg overlader legen til børnene selv. Der tegner sig følgende billede:

61 % af lærerne/pædagogerne indgår i legen; (8 % 'Altid' og 53 % 'ofte')
61 % af lærerne/pædagogerne lader børnene styre legen selv, men støtter med legererekvisitter; (8 % 'Altid' og 53 % 'ofte')
37 % af læreren/pædagogen overlader legen til børnene selv; (3 % 'Altid' og 34 % 'ofte').

Når man lægger tallene sammen, viser det sig, at en tredjedel af de udspurgte pædagoger og lærere 'altid' eller 'ofte' er villige til at indgå i børnenes lege, og at mere end halvdelen giver indirekte støtte til legene. Men dette afviger fra den langt mere aktive voksenrolle, der synes at gøre sig gældende i forbindelse med tegne- og maleprocessen. Der er dog formentlig stadig belæg for at konkludere, at selv om der her ikke er tale om den såkaldte 'fri leg' - der netop er defineret ved fri for voksne - men leg som bearbejdningsform, synes angsten for voksenindblanding alligevel at gøre sig gældende. (Det skal i parentes bemærkes, at spørgsmål 19 kun handler om leg og således ikke medtager dramatisering).

Sammenfatning

Især lærere og børnehaveklasseledere læser skønlitteratur op for børn. Og de anvender samtalen som den primære form for bearbejdning af og refleksion over den oplæste historie (se Skønlitteratur – hvad viser undersøgelsen?). Men som belyst i det ovenstående bringes æstetiske bearbejdnings-

metoder også i anvendelse, dog i betydelig mindre grad. Tegne- og maleaktivitet anvendes i et vist omfang, men drama, teater og leg i meget beskedent omfang. Allersvagest står de æstetiske bearbejdningsmetoder generelt og specielt i SFO/fritidshjemmene.

Fraværet af de æstetiske bearbejdningsformer er lidt af et paradoks, da netop det skabende arbejde (værkstedsfag, kulturfag) gennem årene har været centralt placeret i pædagoguddannelsen. Men måske skyldes det, at de æstetiske og såkaldte kreative aktiviteter fortsat ses som processer, der (skal) udspringe(r) fra børnene selv, og at en mere aktiv pædagogrolle ses som en trussel mod barnets frihed og dermed forstås som en skolegørelse af pædagogikken.

På trods af – eller måske netop på grund af - en sådan reservation over de æstetiske bearbejdningsformer generelt, vil vi alligevel i det efterfølgende fremlægge nogle overvejelser som argument for en læse- og litteraturredidaktik. En indskolingsdidaktik hvor skønlitteratur udgør en del af det pædagogiske indhold og hvor de æstetiske virksomheder kan indgå som måder at bearbejde og reflektere skønlitteraturen.

Æstetisk dannelse – didaktiske overvejelser 1

Vores interesse i at undersøge forholdet mellem børnelitteratur og læsning rummer flere dimensioner. Vi antager, at der kan være god grund til at knytte skønlitteratur til børns læseproces, da der her gemmer sig yderligere en hensigtsmæssig og brugbar læsetilgang, der bl.a. tager udgangspunkt i den interaktive læsemodel, der har det balancerede valg af læsemetoder. Endvidere tror vi, at børns tidlige møde med god skønlitteratur kan rumme et dannelsespotentiale. Altså at de, ud over at stifte bekendtskab med gode historier, også får noget andet med sig.

Dannelse

Som vi tidligere omtalte bringer læsningen (oplæsningen) barnet ind i et fiktivt rum, hvor personer og hændelser på den ene side tilføjer helt nye dimensioner, men som samtidig på sin måde har en vis genkendelsesværdi således, at barnet har mulighed for at opnå et bevidst, reflekteret forhold til sig selv og sine omgivelser. Den vedvarende forholden sig til sig selv bidrager til identitetsdannelsen og i processen, hvor barnet via litteraturen forholder sig til omgivelserne og så at sige får etableret et forhold til kultur og samfund, kan der ske en *dannelse*.

Den tyske dannelseseoretiker Theodor Litt forstår dannelse i ovennævnte betydning, nemlig ”at bringe såvel sig selv som sit forhold til verden i orden”. Han skriver:

”Når vi kalder et menneske dannet, da mener vi da i det mindste dette, at det har lykket ham at skabe en vis orden i sin eksistens helhed, i mangfoldigheden af de gaver, muligheder, drifter, ydelser som forenes i ham, at skabe en vis orden som sætter det ene i et vist forhold til det andet og som forhindrer så vel overbetoning som undertrykkelse af det specielle. Men nu kan mennesket aldrig i evighed oprette orden i sig selv med mindre at han har ordnet sine forhold til verden på en passende måde. Når vi betragter disse samtidigt, så

har vi lov at betegne dannelse som enhver tilstand ved mennesket som sætter det i stand til at bringe så vel sig selv som sit forhold til verden i orden” (Litt, 1963, side 11).

Børnelitteraturens fortællinger rummer en række forslag til fortolkning af livets store spørgsmål og tilbyder tilmed en række handlemuligheder, der bringer barnet i forskellige stemninger og også rejser nye perspektiver og handlemuligheder.

Vi har tidligere skrevet mere detaljeret om skønlitteraturens dannelsespotentialer. Vi brugte vendingen: at give mulighed for en selvfordobling, hvormed vi mente, at litteraturen på den ene side kan åbne døren til nye temaer og således skabe indsigt i det fremmede. Det hjælper til at bringe sit forhold til verden i orden, som Litt siger. Og samtidig kommer læseren til at forholde sig til sig selv; at tænke over sig selv som tænkende væsen, som vi skrev med reference til Mortensen (1999). Denne forholden sig til sig selv som person er det, som Litt betegner som at skabe en vis orden i sin eksistens helhed.

I overensstemmelse med Bruner (1999, side 43, 71) bruger vi god litteratur og mange former for fortællinger til at konstruere en version af os selv i verden, og det er gennem fortællinger, at en kultur giver sine medlemmer modeller for identitet og handling

Den dannelse som børnelitteraturen kan bringe med sig, er en personlig dannelse, der i overensstemmelse med den tyske dannelsesteoretiker Wolfgang Klafki (1983, 2001) er en indre holdning, der er dynamisk, foranderlig og verdensåben, og som hjælper individet til at magte livsspændingerne. Litteraturen leverer sjældent færdige og grydeklare løsninger, men behandler de store spørgsmål som for eksempel kampen mellem det gode og onde, ret og uret samt kærlighed og svigt, og læseren lever med i ædelmodige og mindre ædelmodige handlinger og bringes til selvstændige refleksioner over store etiske og moralske spørgsmål.

Men ét er, at man som pædagog og lærer bringer dannende skønlitteratur ind i børnenes liv, et andet er, om dette gøres på en sådan måde, at vi har begrundede håb om, at barnet bringer sig i en dannelsesproces, at der sker en dannelse.

Hvordan dannelse foregår

Når børnene præsenteres for god børnelitteratur har vi en antagelse om, at den ydre påvirkning kan have en dannende værdi. Men hvordan er forholdet mellem den ydre påvirkning (oplæsningen) og barnets indre dannelse? Hvordan kan vejen fra det ydre til indre reflekteres?

Der er blandt pædagoger og lærere i dag forståelse for, at der ikke er tale om en direkte formidling, hvilket bl.a. Paulo Freires´ (1976) kritik af den såkaldte ”sparekaspædagogik” har bidraget til. Med andre ord kan ”gode meninger og holdninger” (dannelse) ikke indskrives i barnet, men må netop tilegnes og konstrueres af barnet selv. Som vi tidligere omtalte, kan det dannelsesmateriale, som skønlitteraturen rummer, aktiveres via læserens egen virksomhed (læse- eller lyttevirksomhed),

hvor han/hun engagerer sig og går ind i fiktionen. Der kan så at sige ikke foregå en dannelse uden subjektets egen virksomhed.

Men omvendt er der ikke tale om magi og trylleri. Pædagogen og læreren kan skabe gode forudsætninger for at dannelse opstår i barnet. Her tilbyder Vygotsky (1978) en forståelsesramme, nemlig, at barnet via social interaktion med børn og voksne stifter bekendtskab med begreber, værdier, holdninger og følelser, som det bearbejder og omformer, hvorefter dette ydre lidt efter lidt bliver til en indre personlig forståelse og holdning og på længere sigt dannelse. Denne forståelse udtrykker Vygotsky med det kendte citat:

”Enhver funktion i barnets kulturelle udvikling optræder to gange: Først på det sociale niveau, og senere på et individuelt niveau. Først *mellem* mennesker (*interpsykologisk*) og derefter *i* barnet (*intrapsykologisk*)” (Vygotsky, 1978, side 57 og 1982, side 120).

Citatet åbner for den forståelse, at den moral og etik der er indlejret i en fortælling ikke kan forventes at komme direkte til barnet, men eventuelt kan skabes af barnet selv gennem en interaktion med andre, hvor barnet sammen med andre aktivt forholder sig til dette indhold. Denne interpsykologiske transaktion mellem barnet og den voksne (og andre børn) kan udspille sig i mangfoldige former for aktiviteter.

En sådan forståelse gælder i samme grad for udvikling af målrettet opmærksomhed, logisk hukommelse og dannelse af begreber som for personlige værdier, normer og indstillinger, altså også den etiske side af dannelsen. Ifølge Vygotsky opstår mentale funktioner som virkelige relationer mellem mennesker.

Vi har i et tidligere didaktisk arbejde (Broström, Frandsen & Vilhelmsen, 2004) foreslået en indskolingsdidaktik, der bygger på den forståelse, at læring, udvikling og dannelse sker via interaktion med andre mennesker. Her foreslår vi, at oplæsningen af god litteratur ikke kommer til at stå alene, men følges op af litteratursamtaler, barnets egen historiefortælling samt tegning, hvilket alt sammen kan danne grundlag for, at børnene skaber mangfoldige former for leg, at de med den svenske legeforsker Gunilla Lindqvist (1995) skaber en såkaldt legeverden.

Spørgsmålet er så, om denne legeverden skabt af børn og voksne kan udgøre rammen for børns dannelse, altså skabe grobund for, at barnet gør litteraturens dannelsespotentialer til sit eget. Her er der risiko for at tænke for optimistisk og mekanisk, nemlig at børnene nok skal opnå en dannelse, hvis de bare selv aktivt har skabt et legemiljø, hvor de via æstetiske aktiviteter har bearbejdet litteraturens dannelsesindhold.

I *Educational psychology* rejser Vygotsky (1997, side 241) en kritik af tanken om en direkte forbindelse mellem ydre påvirkning og indre dannelse. Han afviser enhver direkte forbindelse mellem børns kreative æstetiske respons og dannelse af moralske begreber. Hans nedtoning af den æstetiske aktivitets mulige pædagogiske virkning betyder dog ikke, at æstetisk virksomhed ikke kan have en

indflydelse, men at denne som oftest sker på en uventet og uforudsigelig måde (Vygotsky, 1997, side 254). Det betyder, at man som pædagog og lærer ikke skal regne med, at (heller ikke) æstetiske læreprocesser kan kontrolleres og pædagogiseres.

Vygotsky argumenterer for, at barnets moralske dannelse bedst dannes gennem forhandling, tilpasning til andre, kreativitet og leg. Vygotsky (1971) skriver i *The Psychology of Art*, at i leg kan barnet eksperimentere med at forsone to modsætninger, nemlig lysten til at realisere sine ønsker (f.eks. være racerfører) og samtidig indrette sig i overensstemmelse med roller og regler, der gælder i den virkelige verden, f.eks. et racerløb. (Principielt gælder samme regler for et racerløb i den virkelige verdens racerløb og i legens racerløb). Legens dynamik består i, at barnet her kan eksperimentere med både den virkelige verdens regler og sin egen moral, uden at det får så katastrofale følger, som det måske ville få i hverdagslivet. Barnet kan skabe legehandlinger, der giver det mangfoldige moraloplevelser og herunder også moralformer, som hverdagslivet ikke giver plads til. I legens racerløb udtrykker det f.eks. ondskab, død og hævn og drager erfaringer med mulige konsekvenser af sådanne handlinger. Det kan f.eks. bruge ufine metoder for at vinde så som at punktere modstanderens bildæk eller spærre racerføreren inde. I legen reagerer legekammeraterne på disse legeudspil, men ikke med samme styrke som kunne forekomme i den virkelige verden. Men uanset det er der tale om erfaringer, som kan have indflydelse på barnets moralske dannelse.

På baggrund af ovenstående tror vi på betydningen af at præsentere børnene for skønlitterær kvalitet med et dannende indhold. Men da dannelse ikke sker direkte, må vi udvikle pædagogiske metoder hvis funktion først og fremmest er, at børnene på selvstændige måder kan bearbejde deres litterære oplevelse og indsigt. Med selvstændighed menes ikke individuel bearbejdning men generelle bearbejdningsmetoder, der håndteres i fællesskab med andre. Ikke mindst dialogiske samtaler præget af flerstemmighed, der med Olga Dysth (1997) forståelse ikke kun betyder sameksistensen af mange stemmer, men især en dialogisk interaktion mellem disse mange stemmer.

Vores udgangspunkt er, at pædagoger og lærere må skabe betingelser for, at børnene møder tekster af kvalitet, som kan danne afsæt for samtaler med børn samt anvendelse af mangfoldige æstetiske bearbejdningsformer (male, tegne, lege, fortælle), hvilket kan bidrage til børnenes dannelse. Selv om denne proces på visse måder er uforudsigelig og vanskelig at kontrollere og effektivisere, er det dog muligt at skitsere nogle principper herfor, hvilket vi vender tilbage til.

Æstetiske og narrative bearbejdningsformer

På baggrund af indre eller ydre oplevelser kan mennesket udtrykke sig æstetisk, hvilket kan forstås som subjektets sansende, ekspressivt fortolkende, skabende, reflekterende og kommunikative virksomhed. Æstetik i pædagogisk sammenhæng er bl.a. blevet forstået som et: ”bevidst arbejde med formgivning og symbolisering, skaben og refleksion, oplevelse og udtryk” (Grundskolerådet, 1994). Samtidig med den æstetiske udtryksform og produktion bearbejder barnet denne på en særlig måde, der kan komme til syne i en særlig organiseringsform, for eksempel i en dramatisering, en rolleleg, ved hjælp af maling og pensel i et stort vægmaleri eller i form af barnets egen historiefortælling. Legen, billedet og historien udtrykker sig som en fortælling; som en narration.

Æstetik- og narrativitetsbegreberne er sammenvævede og forbundne. Barnet lærer sig at håndtere en række æstetiske udtryksformer, så som et billedligt sprog, en symbolsk tænkning og en følelsesorienteret kreativitet, som det bruger til at konstruere og udtrykke et budskab (visuelt, auditivt, sprogligt, bevægelsesmæssigt m.v.). Dette budskab kan det organisere narrativt, for eksempel via en historie der fortælles i leg, billeder, skreven tekst osv.

Da den æstetiske og narrative tilgang kommer til at udgøre en af flere væsentlige dimensioner i vores indskolingsdidaktiske udkast, skal vi i det følgende indkredse de to begreber.

Æstetik

Begrebet æstetik rækker tilbage til det antikke Grækenland, hvor det græske ord *aisthesis* var en betegnelse for dimensionerne sansning, fornemmelse og følelse samt læren om det skønne og dets væsen. Begrebet er teoretisk videreudviklet af bl.a. den tyske filosof Alexander Baumgarten (1961) og har op gennem 1990'erne fået et internationalt gennemslag i pædagogisk teori og praksis. Man vil typisk forstå æstetiske læreprocesser som virksomheder, hvor børn får mulighed for at bruge sanserne med en fokusering på formen, på udtrykket, der på en eller anden måde symboliserer følelser og sanser (Henningsen & Sørensen, 1995, side 102).

Fantasi og kreativitet

Begrebet æstetik er beslægtet med begreberne fantasi og kreativitet, der i et stort omfang (især indenfor småbørnspædagogikken) forstås som en iboende evne, som barnet realiserer via en fri og ustyret proces, hvor det nærmest var syndigt at stille krav til produktet (Langager, 1995; Schou, 1990, side 21-22). Nordmanden Lars Løvlie (1990) betegner dette syn som den ekspressive teori, som han relaterer til romantikkens idé om det frie subjekts stræben efter at realisere sine væsenskræfter. En tænkning som den humanistiske psykologi videreførte gennem betoning om, at udvikling er realisering af det indre, af personlighedens kerne, hvilket sker gennem selvrealisering. F.eks. siger Charlotte Bühler og Allen (1974), at mennesket har en medfødt tendens til selvudfoldelse og kreativitet. Tilsvarende tillægger Maslow (1954) menneskenaturen en medfødt kreativitet: Kreativitet er en grundlæggende egenskab af almen menneskelig natur, en mulighed givet alle mennesker i vuggegave.

For ikke at forblive i ideen om det medfødte, kan man forsøge at placere kreativiteten udenfor individet ved betegne individets indre skabende og overskridende virksomhed for skabende fantasi og det ydre udtryk for kreativitet (Broström, 1983a). Vygotsky betegner de indre forestillinger, som funderer sig på hjernens kombinatoriske evne for forestilling eller fantasi (Vygotsky, 1995, side 13). Med skabende *fantasi* forstås en indre psykisk proces, hvor subjektet sammensætter forskellige forestillinger på en sådan måde, at der opstår nye forestillingsbilleder (se herom i Broström, 1983). Vygotsky viser, at fantasien er konstrueret af elementer fra virkeligheden, men som kombineres på helt nye måder. "Fantasiens skabende aktivitet er direkte afhængig af rigdommen og mangfoldigheden i menneskets tidligere erfaringer, da disse erfaringer udgør det materiale som fantasikonstruktionerne bygges af" (Vygotsky, 1995, side 19).

Vygotsky sætter den kombinatoriske eller kreative virksomhed overfor den genspejlende eller re-produktive virksomhed og argumenterer for, at den skabende fantasi (forestilling, fantasi og ind-bildning) danner grundlag for de kreative aktiviteter indenfor alle kulturens områder og muliggør de kunstneriske, videnskabelige og tekniske skabende frembringelser (Vygotsky, 1995, side 13).

Når fantasien forstås som en psykisk proces i individet kan vi med Vygotsky og også i over-ensstemmelse med Drotner (1991) forstå *kreativitet* (eller skabende virksomhed) som den indre og ydre proces, hvorigennem fantasien omsættes til et synligt æstetisk udtryk eller produktion. Vy-gotsky (1995, side 14) beskriver vejen fra fantasien til de ydre manifestationer og betegner det ydre produkt som en *krystalliseret* fantasi (Vygotsky, 1995, side 14 og 35; Vygotsky 2004, side 11-20). Den kreative proces fører noget med sig, ofte et synligt eller hørligt produkt, om end dette kan være flygtigt som f.eks. børnenes rolleleg, dans og sang.

Det intellektuelle og æstetiske

Æstetikbegrebet relateres ofte til kunsten. I Gyldendals fremmedordbog hedder det, at ”Æstetik er videnskaben, der behandler kunsten, dens væsen og dens forhold til virkeligheden”. I pædagogisk sammenhæng kan det dog være mere relevant at knytte det æstetiske til sanserne, med andre ord det Løgstrup (1995) karakteriserer som en del af den menneskelige bevidstheds to bestanddele *sansning* og *forståelse*, der begge giver adgang til virkeligheden. Her knytter forståelsen sig til det intellektuelle og sansningen sig til det æstetiske, hvilket er i overensstemmelse med det græske begreb *aesthetic*, der netop sætter sansning og perception i centrum.

Ikke sjældent, men helt forkert, sættes æstetisk virksomhed op som modsætning til det boglige, in-tellektuelle, faglige og rationelle. Selv om individet, der står overfor og i virkeligheden, sanser og forstår på én gang, dominerer det intellektuelle (i samfund og i uddannelsessystemet) overfor det æstetiske. Ud over at det beror på den vestlige verdens opprioritering af det rationelle og intellektuelle – prioriteringen af det faglige i skolen, kan det også skyldes det forhold, at sansning og forståelse er flettet ind i hinanden i en sådan grad, at vi ikke oplever sansningen for sig. Vi oplever altid sansningen på forståelsens betingelser (se f.eks. Jensen, 1984).

Undervisningen i skolen – også læseindlæringen, er domineret af intellektuel virksomhed. Vores undersøgelse viser bl.a., at de æstetiske bearbejdningsformer kun blev anvendt i meget begrænset omfang. Det er en skam, for efter vores mening kunne børns læseindlæring styrkes gennem en øget brug af skønlitteratur samt vægtning af æstetisk virksomhed.

Den uheldige spaltning mellem det intellektuelle og æstetiske kan beskrives som følger (Schnedler & Seeberg, 1998):

- betjener sig af et objektivt og rationelt sprog
- er styret af begrebsmæssig tænkning
- er rettet mod produktion af objektiv viden
- taler primært til intellektet
- er underlagt særlige objektivitetskrav
- er især knyttet til logisk funderet kreativitet

- betjener sig af et billedligt sprog
- er styret af symbolsk tænkning
- er rettet mod produktion af subjektiv viden
- taler primært til følelserne
- er underlagt særlige æstetiske krav
- er især knyttet til udtryksmæssig kreativitet

Denne opsplnitning gør sig i et vist omfang gældende i uddannelsessystemet, hvilket mange har peget på (f.eks. Hohn, 2002; Ross, 1978, 1984; Pahuus, 1990; Bruner, 1999). Vægten på den intellektuelle virksomhed er ensbetydende med, at individet overvejende bruger den ene halvdel af sine muligheder, nemlig venstre hjernehalvdel der er domineret af logisk-matematiske symboler. Højre hjernehalvdel, der arbejder mere holistisk samt anvender et billedsprog med analoge kodninger, bliver derimod tilsidesat.

En sådan opsplnitning er både uhensigtsmæssig og forkert. Den er uhensigtsmæssig, da den står i vejen for en egentlig mulighed for at realisere idealet for en alsidig personlighedsudvikling, altså en udvikling af alle menneskets muligheder eller med et andet ord 'intelligenser'. Den er forkert i den forstand, at det enkelte menneske i sit liv og virksomhed ikke adskiller sansning og intellekt, da individet erkender omverden via en kropslig og sanselig virksomhed, som vi knytter ord og begrebet til. Derfor må begge sider være virksomme i barnets liv.

Denne problemstilling ses også i skolens læseundervisning og i barnets læsning. Hvis læreren udelukkende eller overvejende bruger teksterne med henblik på afkodning, er der tale om en lidt ensidig intellektuel proces. Men samtidig med afkodningen kan man udemærket inddrage den æstetiske dimension, dvs. have fokus og opmærksomhed på teksternes indholdsmæssige side, dvs. være meningssøgende, udvise interesse i hvad teksterne handler om og ikke mindst orientere sig om teksternes forside, billedsproget, rytmen osv.

Overfor det rationelle og verbale sprog tilbyder den æstetiske tilgang et billedsprog, et *symbolsk sprog*. Der er tale om en sanselig symbolik, da de æstetiske processer forløber via sansningen. Det sansede taler direkte til individet, f.eks. læsning af et digt (eller forståelse af en leg) betyder ikke blot at afkode det semantiske, det som ordene (eller legens delhandlinger) betyder, men især det, der ligger ud over, med andre ord en tolkning af det symbolske sprog. Her gælder det om at anlægge en helhedsbetragtning. F.eks. vil en far-mor-og-børn leg ikke hente sin betydning gennem de enkelte handlinger (fx mor laver mad), men gennem betragtning af handlingernes helhedsmæssige udtryk (Hohn, 1990).

'Frøken Ignora' bøgerne er et fint eksempel på, at der er stor forskel på, om man bruger det læsbare og fornuftige ord 'gal' eller det mere symbolske og følelsesmæssige ord 'eksploderer'. Ordet 'gal'

giver umiddelbar forståelse men måske også lidt kedeligt, hvorimod ordet 'eksplodere' er udtryksfuldt og billedskabende.

Sådanne æstetiske udtryksformer skaber begejstring, engagement og liv hos børnene, hvilket for eksempel generation efter generation har oplevet ved læsning af Halfdan Rasmussens børnerim.

I et æstetisk udtryk eller produkt indgår en række forskellige symbolske sprog, der, inspireret af Schnedler & Seeberg (1998), kan beskrives således:

- det visuelle som arbejder med lys, farve og form
- det auditive som arbejder med lyd, tone og rytme
- det bevægelsesmæssige som arbejder med fysiske bevægelser i tid og rum
- sprog som arbejder med ord, kropsudtryk og billeder
- leg og spil som arbejder med forskellige rolleudtryk

Disse symbolsprog kan børnene komme til at bruge i deres narrative udtryk, i deres leg, tegning og historiefortælling. Sådanne forløb kan være båret af det æstetikbegreb, som vi i det foregående har forsøgt at skitsere, og som sammenfattende kan karakteriseres som en virksomhed, der vægter det sansende, inddrager det følelsesmæssige, modtager og bearbejder indtryk på en skabende, fortolkende, fantasifuld og kreativ måde og som i sit udtryk gennem et billedligt symbolsprog betjener sig af et bevidst reflekteret formsprog.

Narrativitet

Som ovenfor beskrevet skaffer mennesker sig indsigt i verden gennem to grundlæggende og forskellige måder, nemlig intellektuel og æstetisk virksomhed. Disse to tilgange til at organisere og håndtere viden om verden på, udtrykkes ifølge Bruner (1998) på to måder. Dels i naturvidenskabens fortællinger, den logisk-videnskabelige tænkning, der overvejende bruges til at forklare den tingsmæssige verden. Dels i den narrative konstruktion af virkeligheden. Den narrative tænkning og udtryk, som Bruner eksemplificerer med sang, drama, fiktionslitteratur og teater, ses som afgørende redskaber og erkendemåder til at konstruere vores liv og 'sted', til at give næring og identitet indenfor den kultur, som barnet vokser op i.

For børn er den narrative tilgang til verden en umiddelbar håndterbar måde at forstå verden på. De skaber en egen forståelse af verdenen og af sig selv ved så at sige at konstruere deres verden, hvor igennem de således både skaffer sig identitet og finder sig til rette i verdenen, med andre ord opnår en dannelse, jf. Theodor Litts definition: at bringe forholdet til sig selv og til verden i orden.

Derfor er det også uhensigtsmæssigt, som vi beskriver i afsnittet Læseundervisning – hvad viser undersøgelsen? at lærerne, på trods af en positiv holdning, alligevel ikke i omfattende grad inddrager skønlitteratur i læseundervisningen. Det ville være ønskeligt, at den intellektuelle vej til læsning via afkodning i højere grad blev suppleret med læsning af skønlitteratur, det narrative, der vægter det meningsskabende og det æstetiske.

Bruner (1998, side 205) peger på, at den narrative tænkning er en konstruktion af virkeligheden, hvor vi bruger fortællingen og andre narrativer til at opbygge en vision af os selv i verden, og vi får identitetsmodeller og handlingsmønstre gennem de fortællinger, vi får fra den kultur, vi lever i.

Narrationerne kan forstås som ytringer, meningsytringer, der samtidigt er igangsættende og styrende for yderligere meningssøgning. Narrationerne er en vis form for gengivelse af virkeligheden, men en kreativ gengivelse set gennem producentens bevidsthedsfilter. Altså med det græske ord *mimesis*, der er en subjektiv, kritisk og forvandlet repræsentation.

Som indskud kan refereres til den norske legeteoretiker Faith Guss (2005, side 233), der hævder: ”*mimesis* implicerer en transformation af en model i en fortolket form. I *mimesis* er den originale model ikke mere synlig i den nye form.” En sådan forståelse af *mimesis* redegør Diamond (1997) tilsvarende for. Hun argumenterer for, at *mimesis* er en subjektiv, kritisk, forvandlerende repræsentation af en erfaring og dens betydning. *Mimesis* er ikke reproduktion af udgangspunktet, men langt mere et sansemæssigt moment af undersøgelser, hvori der indgår en kritisk bevægelse væk fra accepterede ideer og normer. Poul Ricœur definerer tilsvarende fortællingen med reference til *mimesis*-begrebet, som han forstår som: ”en slags metafor for virkeligheden(...). Den refererer til virkeligheden ikke for at kopiere den, men for at lægge et nyt indhold i den” (Ricœur, 1981, side 292). Når denne forståelse af gengivelse bruges i relation til det (op)læste skønlitterære værk, som børnene skal gengive, er der mere tale om meddigtning end genfortælling (jævnfør spørgeskemaets spørgsmål 15).

Bruner (1986, side 14) skriver, at de gode narrationer – først og fremmest den mundtlige og skriftlige fortælling (men også tegning og leg som fortælling) – konstruerer to landskaber på en gang. Dels et ydre landskab (*landscape of action*) og et indre landskab (*landscape of consciousness*). I det ydre landskab udfolder fortællingen sig. Her beskrives den scene, de agerende handler i og handlingerne og hensigterne beskrives. I det indre landskab kommer fortællerens og de agerende personers tænkning og følelser til udtryk.

Den meningsskaben, der udfoldes gennem de to landskaber, har en lærende og udviklende funktion. Bruner hævder, at den narrative har en strukturerende funktion for børns tænkning, og den skotske psykolog Margaret Donaldson (1993, side 84) viser, at dette konstruktionsmønster (*construct mode*), der retter sig mod såvel intellektuelle som værdikonstruktioner kan ses som et særligt udviklingstrin i børnehavebarnets liv.

Når man iagttager børns narrative virksomheder og ikke mindst børns leg, ses denne konstruktionsdimension tydeligt. I legen tilegner de sig på den ene side den kulturelle virkelighed, men det foregår ikke som en kopi. Det er en mimetisk og skabende omdannelse, hvor børnene skaber en social konstruktion af deres syn på verdenen.

Gennem social interaktion konstruerer det enkelte barns sin mening og forståelse ved, at det selv reflekterer (i egen psyke) samtidig med, at det forholder sig til de andres psyker i samtale og handling i praksisfællesskabet, hvor de forhandler sig til roller, handlinger og skaber mening i legen.

Legeteoretikere er for en stor del enige om, at legen er den virksomhedsform, der er krumtap for børnenes meningsdannelse, hvilket fint illustreres af Vygotskys (1982, side 56) kendte eksempel om de to søstre i leg, der behandler temaet at være søstre. I denne leg indkredser de, hvad de forstår ved at være søstre. De fremhæver f.eks. relationerne mellem søstre, nemlig ”de er ens klædt og går med hinanden i hånden”, og ligeledes relationer til andre fremmede mennesker, f.eks. ”de er fremmede, de hører ikke os til”.

At skabe mening er at få hold på sig selv og sin verden. Og netop legen er medium for meningskaben. Den svenske legeforsker Gunilla Lindqvist (2003, side 17) skriver, at

”Leg skaber mening. Leg er et dynamisk møde mellem et barns indre liv (følelser og tænkning) og dets ydre verden. Når børn leger, skaber de en fiktiv situation og udformer handlinger. Leg reflekterer virkeligheden på et dybere niveau og skal ikke fortolkes som en realistisk repræsentation af en bestemt handling.”

Børnene er storproducenter af narrative funktionsmåder, og gennem deres leg, tegning, fortællen og fabulerende samtaler skaber de mening om dem selv og verden.

Narrative mønstre

Et afgørende karakteristika ved et narrativt forløb er beskrevet af den oldgræske filosof Aristoteles, der omtaler fortællingen, som en *helhed* med en særlig struktur:

”En helhed er det, der har både begyndelse, midte og slutning – begyndelsen er det, der ikke selv med nødvendighed følger efter noget andet, men efter hvilket kommer noget andet, der naturligt må finde sted eller indtræffe – men slutningen, er derimod det der selv naturligt følger efter noget andet, enten nødvendigvis eller i reglen, medens intet andet følger efter det – midten er så det, der både selv følger efter noget og har noget andet af følge – altså må det velkomponerede fortællende indhold hverken begynde et eller andet tilfældigt sted eller slutte på et tilfældigt sted, men benytte de nævnte former” (Aristoteles, 1993, s. 23-24).

Der er tale om en række handlinger, der følger efter hinanden, således at et narrativt forløb har strukturen: en begyndelse, en midte og en slutning. Aristoteles taler om den grundplan, der får historien til at virke. I en god fortælling fremstilles noget, som virker overbevisende, også selv om det i sig selv ikke kan lade sig gøre (Aristoteles, 1993). Bruner (1999, side 52) definerer fortællingen som en unik sekvens af begivenheder, hvor mennesker optræder som personer eller aktører. Med andre ord indgår et antal personer i nogle situationer, der ændrer sig fordi de indgår i interaktion

med hinanden, og der skabes (ofte) en dramatisk situation, som personerne så løser eller giver et nyt udsende og som ofte bringer historien til en afslutning.

Når fortællingen gengiver det, der skete, i samme orden som det skete, taler Bruner (1999) om et fabula. Men når begivenhedernes forløb dramatiseres, f.eks. udelades visse begivenheder og andre ændrer karakter (samtidigt med at begyndelse, midte og slutning fastholdes) betegnes dette nye begivenhedsforløb som plot. Fabula er forudsætning for plottet. Man må have en kæde af begivenheder, men for at skabe en spændende fortælling må man have en uro, et brud med det konventionelle. Ved at indføre plottet, der så at sige er fortællingens sjæl, gives der mulighed for fornyelse.

Foruden mønstret begyndelse, midte og afslutning er et narrativt forløb karakteriseret af, at fortællingens indledende balance og ro bliver brudt af en dramatisk hændelse, således at der opstår uro. Fortællingen får liv ved, at de involverede personer stræber efter at skaffe en løsning på problemet for at genoprette roen og harmonien. Og ofte er der tale om, at en ny situation opstår, en ny balance. Med andre ord ses mønstret: *balance – uro – ny balance*.

I forlængelse heraf kan der opregnes fire typiske træk ved en narration:

For det *første* et overordnet mønster (fabula), der kæder hændelser og handlinger sammen. Når der så tilføjes et brud, en intrige, taler man om et plot, der får historien til at fungere. Bruners (1999) pointe er som sagt, at det er spillet mellem fabula og plot, der skaber den gode fortælling. Den meningsskabende effekt udspringer af sammenstødet mellem det konventionelle (fabula) og det exceptionelle (plot), altså at der sker et brud, noget uventet opstår. Det betyder, at i fortællingen, legen eller tegningen gør de involverede personer noget på en ny måde, de forholder sig anderledes til sagen, bruger sproget på en anden måde end tidligere.

Et *andet* karakteristika ved et narrativt forløb er, at det er *kronologien* der tæller og ikke om fortællingen er virkelig eller opdigtet (Bruner, 1999). Med andre ord er det rækkefølgen af historiens sekvenser, der gør den til en fortælling og ikke hvorvidt de enkelte handlinger repræsenterer noget, der virkelig er sket, eller om der er tale om digt og fantasi.

Som *tredje* kendetegn skal fremhæves, at en fortælling magter at skabe forbindelse mellem det *usædvanlige* og almindelige, altså er fortællingen i stand til på en unik måde at håndtere afvigelser. I fortællingens univers er vi villige til at gå langt ind i en usædvanlig, mærkelig og helt usandsynlig situation, fordi vi fra første færd søger at fortolke og forstå det usædvanlige; at finde en mening i galskaben.

Det *fjerde* træk er den særlige *dramatiske kvalitet*, der præger en fortælling, altså problemer, vanskeligheder, uro, modsætninger og lignende, hvormed menes, at der skabes modsætning mellem flere af de opstillede dimensioner, f.eks. at hovedpersonen iværksætter handlinger, der ikke synes at kunne indfri de opstillede mål.

Disse karakteristika kommer mere eller mindre til udtryk i børnenes æstetiske og narrative udtryksformer: fortællinger, lege og tegninger.

Fortælling

Selv helt små børn har lært at fortælle historier i overensstemmelse med den narrative logik, hvilket for eksempel kommer til udtryk i det nordiske kulturprojekt *Sagofärden* (Broström, red., 1999; Broström, 2001), hvor nordiske børn fortalte og fik nedskrevet deres egne historier, som blev rundsendt imellem tværnordiske børnegrupper. En analyse af 359 børnehistorier fortalt af børn mellem 4-8 år viser, at 63 % af børnene magtede at fortælle en "egentlig historie", altså hvor en række af de ovennævnte narrative mønstre gjorde sig gældende (Broström, 2001). Det ses f.eks. i nedenstående seksårige piges fortælling *Ridderen der fik nogle venner*:

Der var engang en ridder, han havde alt, hvad han kunne ønske sig, men han havde ikke nogen venner. Han tilkaldte en gammel jæger og sagde, at han skulle drage ud i verden og lede efter nogle, som han kunne være venner med. Han kom over en stor bro. Der mødte han en trold, og spurgte: Ved du, hvor der er nogle venner? Ja, men så skal du først løse tre opgaver. Den ene er, at du skal holde dig under vand i to timer, uden at dykke op. Den anden opgave er, at du skal trave igennem Spøgelsesslottet, som bliver kaldt for Det Gamle slot. Den tredje opgave er, at du skal vise, at du er en rigtig jæger. Han prøvede den første opgave allerførst. Han snød med at tage iltflasker på sin ryg. Da han havde klaret den opgave, dragede han hen til spøgelsesslottet, men han købte først et gevær, og skød spøgelseset, som prøvede at gøre ham bange, men han var nemlig ikke bange for spøgelseser. Så gik han over til hans landsby, og så viste han, at han havde købt et gevær, og så troede de på, at han var en jæger. Så gik han tilbage til trolden, der hvor broen lå, og så fik han en havfrueven og en prinsesseven. Så gik de hjem for at holde en kæmpe fest, og jægeren gik tilbage til ridderen for at give ham hans nye venner. Så levede de lykkeligt til deres dages ende (Line 6 år).

Line anvender aktivt en række af de omtalte virkemidler: et problem skal løses, en person må drage ud i den vide verden. Her optræder trolden med tre opgaver, som løses på en snedig måde, hvorefter der opnås en lykkelig slutning (ny tilstand, ny ro).

Leg

Observationer af børns leg afdækker en tilsvarende narrativ struktur. I rollelegen afløser den ene legesekvens den anden. F.eks. i en far-mor-børn leg hvor børnene sover, står op og spiser morgenmad, kan et barn foreslå, at de skal på skovtur og lige pludselig kommer en heks ud af skoven og gør dem alle bange, hvorefter en jage-og blive-jaget leg med ét er etableret. Legen rummer således ikke bare en historie men en række af historier. Tilsvarende argumenterer den norske filosof Kjetil Steinholt (1999), i overensstemmelse med sprog og litteraturforskeren Michail Bakhtin (1968), for, at ligesom i karnevalet bringes der mange historier sammen i legen.

Fortællingen og børnenes rolleleg følger i et vist omfang også samme mønstre. Nogle drenge blev f.eks. enige om, at lege politi og røvere. De valgte et tema, hvilket svarer til Lines tema om spøgelsesslottet. I begge tilfælde har børnene en idé, som skal strukturere legen og fortællingen. Efter legetemaet er fastlagt, diskuterede drengene, hvem der skulle være politibetjent og hvem der skulle

være røvere. Historiefortælleren traf tilsvarende beslutninger vedrørende fordeling af rollerne, f.eks. besluttede Line, at der i hendes historie skulle være en ridder, en jæger, en trold, en havfrueven osv. I rollelegen følger så en fase, hvor børnene definerer den situation, den kontekst, som realiseringen af rollerne foregår indenfor. Eller med Elkonins (1988) begreb: den imaginære legesituation. F.eks. sagde den ene dreng: ”Så legede vi, at politiets motorcykler stod her”. Og den anden dreng peger på et indhak og siger: ”Ja og så var fængslet her.” I historiefortællingen forsøger fortælleren tilsvarende at beskrive konteksten, som nogle af de omstændigheder, som historiens personer agerer i. F.eks. nævner Line spøgelsesslottet.

Da drengene i politilegen havde klargjort personerne og den givne kontekst, var drengene parate til at planlægge de legehændlinger, de ville udføre. Den ene dreng foreslog, at han ville race rundt på motorcykel med horn og blåt blink. ”Ja”, supplerede den anden, ”og så var det, at de så mig lave indbrud i banken”. ”Ja og så fangede jeg dig, og førte dig hen til fængslet”. Børnene formulerede en række legesekvenser, de udarbejdede så at sige et manuskript, som dannede udgangspunkt for og som styrede deres fælles leg. Noget tilsvarende gælder for Lines historie. Den er også bygget op via en række handlesekvenser: Jægeren drager ud i den vide verden, møder trolden, får tre opgaver, som han løser ved hjælp af snuhed osv.

Det er vores opfattelse, at man som pædagog og lærer sammen med børnene kan skabe en særlig legeverden, hvor der både udfoldes forskellige former for rollelege og mere planlagte lege, hvor børn og voksne sammen eksperimenterer med både form og indhold, dvs. legen bevæger sig hen imod dramatisering og teater. I et senere afsnit vender vi tilbage til disse mere organiserede legeformer.

Gennem legeaktiviteterne – både børnenes egne lege og de lege børn og voksne sammen udvikler, lærer børnene lidt efter lidt at opbygge en komposition. Det er værdifuldt i sig selv men bidrager samtidigt til, at børnene opbygger et godt fundament for at kunne læse.

Tegning

De narrative mønstre som ses i børns fortællinger og lege kommer i et vist omfang også til udtryk i deres tegneproses. Ud over at tegningen har fokus på et indhold, rummer mange tegninger også et bevægelses- og udviklingsperspektiv. I tegningen gemmer der sig et handlingsforløb, der nu og da bliver udfoldet. I hverdags sproget bruger vi også vendingen, at et billede fortæller en historie.

Kress og Leevuen (1996, side 56) skelner mellem sådanne to typiske mønstre i børns tegninger: begrebsmæssige (indholdsmæssige) og narrative (fortællende) mønstre. De begrebsmæssige mønstre viser særegenhederne ved de tegnede genstande, samt hvordan disse kan bruges til at beskrive og forstå omverden. Børnene bruger begreberne til at begribe verden. De narrative mønstre derimod viser, hvordan handlinger og begivenheder udfoldes, identificerer forandringsprocesser samt forskellige rumlige arrangementer og situationer (f.eks. både en lufthavn og en politistation samt politibilen på vej mod lufthavnen).

De norske forskere Ekern og Zacharisen (2003) konstaterer via en længerevarende undersøgelse, at børns tegninger ofte er karakteriseret af sådanne narrative mønstre. Ved siden af den genstands- og indholdsmæssige dimension (f.eks. barnet tegner bilen), indgår også en form- og processide. Tegningerne rummer action og drama, hvilket både kommer til udtryk i en enkelt tegning og/eller over flere tegninger evt. i form af en tegneserie. De beskriver, at børnene ofte gav tegningerne en fortællende dimension ved at bringe bevægelsen ind. For eksempel ved at forsyne bilen (genstands-siden) med fartstreger for at markere at den tegnede bil kører stærkt, eller at tegningen overstrøs af prikker eller småstreger for at illustrere blæst og regnvejr samt spor i sneen for at vise katten Mons vandring forbi ulvens hule (Ekern og Zacharisen, 2003, side 177). Fra danske børnetegninger ses et eksempel på drenge, der i børnehaven tegnede bombefly, der kastede bomber ned over menneskene. I løbet af tegneprocessen var børnenes tegnepapir helt overfyldt af streger og krasserier, der illustrerede talrige eksplosioner, hvilket førte til meget kaotiske tegneprodukter, hvor de oprindelige bevægelser så at sige skyggede for hinanden.

Fordi det endelige resultat af sådanne bevægelses- og udviklingstegninger som oftest får et noget rodet udseende, betegner de engelske kunsthistorikere Wilson & Wilson (refereret i Ekern & Zacharisen, 2006) dette tegneudtryk som visuel historiefortælling bestående af sammenrodede lag på lag billeder. Det skal ikke forstås som en kritik af tegneproduktet, da sådanne handlingstegninger eller fortællende tegninger, som Ekern og Zacharisen (2003) betegner dem, skal vurderes i et processuelt lys. Med andre ord skal man følge tegneprocessen og lytte til børns udtryk og fortællinger. Her skal selve tegneproduktet ikke udsættes for æstetiske vurderinger. Den skal med Mouritsens (1996) ord vurderes som en fortælling, der henter sin værdi i den givne situation. Hvis man ikke kender til den skabende proces men kun ser på produktet, kommer man til at tillægge børnene helt fejlagtige (manglende) tegnefærdigheder. Med Wilson & Wilsons ord består den visuelle historiefortælling af lag på lag tegninger, hvilket kan bidrage til et forvirret billede.

Tilsvarende har Kirsten Meisner Christensen (2000) analyseret børns billeder ved hjælp af de fire narrative elementer som Bruner (1999) omtaler, nemlig plot og fabula, det ydre og indre landskab samt temporaliteten. Hun illustrerer bl.a. dette vha. et billede af en sæl tegnet af en 10-årig pige. Billedet forestiller en sæl, der stikker hovedet op af vandet, hvilket Christensen forstår som plottet. Dette giver kun mening for betragteren, når man forestiller sig den sammenhæng, billedet hører hjemme i, nemlig det underliggende kronologiske forløb: en sæl der svømmer rundt i vandet, den stikker hovedet op, den dykker ned og svømmer videre. Det der driver historien videre, er det forhold, at betragteren ved, at en sæl kun forbliver i den afbillede situation et øjeblik. Christensen fortsætter analysen ved inddragelse af analysevinklen 'det ydre og indre landskab'. Det ydre landskab, handlingens landskab, er ikke svært at få øje på: en sæl der dukker op, hvilket gengives ved at arbejde med efterligningens fremstillingsmåde, f.eks. "arbejder hun med at påføre blå og grønne farver og blandinger heraf med penselstrøg", ligesom andre beslutninger "fremstår som det ydre, anskuelige, handlingens landskab" (Christensen, 2000, side 55). Det indre landskab, bevidsthedens landskab, altså tegnerens intentioner og refleksioner, er naturligvis svært at afdække. Der er tale om en fortolkning, hvor man måske kan identificere fælles kulturelle symbolsystemer, men formentlig er der i dette tilfælde tale om, at tegneren har villet udtrykke sin fascination af det øje-blik, hvor

sælens hoved bryder vandoverfladen. Det sidste narrative element – temporaliteten, altså at fortællingen er tænkt i tid, i en begyndelse, midte og slutning, kommer ikke tydeligt til udtryk i sælbilledet, men Christensen hævder alligevel, at vi i vor kultur altid vil betragte et billede i et tidsforløb.

Naturligvis vil det pædagogiske oplæg være medbestemmende for, i hvilket omfang det narrative slår igennem i børns tegninger. F.eks. kan læreren og pædagogen opfordre børnene til at lave billedserier, altså så at sige tegne begyndelse, midte og slutning, hvilket vil anspre til også at udfolde de øvrige narrative elementer. Når der på den ene eller anden måde gives plads til fortælledimensionen, kommer denne ofte til udtryk i børns tegninger – og nogle gange ledsaget af barnets aktive motorik og bevægelse.

I det følgende afsnit vil vi rejse nogle didaktiske overvejelser, hvor vi vil forsøge at anvende de æstetiske og narrative udtryksformer, som børnene i deres virksomme liv udenfor institutionens og skolens formelle læring så lystigt håndterer.

Æstetisk dannelse - didaktiske overvejelser 2

Spørgeskemaundersøgelsen viser ret entydigt, at børnene (især i skolen) møder skønlitteratur og at de samtaler med børnehaveklasselederne og lærerne om den. Men herefter får litteraturoplevelsen lov til at leve sit eget liv. Den får kun i begrænset omfang et ekstra liv ved hjælp af æstetiske bearbejdningsformer.

Samtidig viser undersøgelsen, at læseindlæringen for ensidigt nytteorienteret retter sig mod at knække koden. At lære at læse relativt hurtigt er i sig selv vigtigt, men hvis læseindlæringsprocessen ikke samtidig opleves meningsfuld, bl.a. gennem læsning af tekster med kunstneriske og æstetiske dimensioner, kan den umiddelbare gevinst på lidt længere sigt miste sin glød.

Der er brug for læsedidaktiske udkast, der arbejder med et balanceret læsesyn, der tager sigte på at støtte børns læseindlæring samtidig med, at et alment dannelsesperspektiv fastholdes. Her synes der umiddelbart at vise sig to fordringer:

For det første må indskolingslærerne (børnehaveklasselederne og lærerne fra 1.-3. klasse) sammen træffe beslutninger om og sammen tage ansvar for didaktiske beslutninger, der lever op til kravet om balanceret læseundervisning. Dermed vil undervisningen leve op til kravet om både at være en direkte vej til at knække koden, samtidig med at den involverer gode skønlitterære tekster.

For det andet må der udvikles systematiske metoder, der gør det muligt med en æstetisk og narrativ tilgang at arbejde med skønlitterære tekster på en sådan måde, at deres dannelsespotentialer kan nå børnene, hvilket skal omtales i det følgende.

Metodiske tilgange der vægter det æstetiske

Vi står over for at skulle udvikle en didaktisk litteraturpædagogisk tilgang, hvor der i arbejdet med skønlitterære tekster anlægges en dannelsesorienteret tilgang med inddragelse af æstetiske virksomhedsformer. Det betyder, at pædagogerne og lærerne må sørge for, at børnene får kunstneriske og æstetiske oplevelser i forbindelse med læsning og bearbejdning af det læste. Bl.a. må følgende tre tilgange tages i betragtning:

- Den æstetiske dimension skal komme tydeligt til udtryk både i indskolingens fysiske indretning og i de konkrete handlinger, der udgør undervisningen og hverdagslivet.
- Børnene skal møde litteratur med dannende potentiale og som har kunstnerisk og æstetisk karakter
- Børnenes skønlitterære oplevelser bearbejdes via æstetiske virksomhedsformer

Det æstetiske præger hverdagen

Læringsmiljøet skal være en æstetisk nydelse, da meget tyder på, at man trives og lærer bedst i rum, hvor man modtager sansemæssige og kunstneriske udfordrende indtryk.

Lærere har ansvar for, at læringsrummet er præget af æstetik og nydelse. Både arkitekturen, rummenes indretning og den kunstneriske udsmykning har betydning. Der kan tilstræbes lyse rum med seværdig kunst på væggene, hvor både professionelle kunstnere og børnenes produkter er hængt op for at udvide børnenes horisont samtidigt med, at det er en nydelse for øjet. Ligeledes kan en overskuelig indretning af klasseværelserne samt arbejdsrum og gange i farver bidrage til, at børn og voksne føler sig godt tilpas og dermed udgør et inspirerende læringsrum.

Også uderummet skal være stimulerende og fyldt med oplevelser og anlagt ud fra rumlige og æstetiske oplevelser. Det skal være med til at styrke børnenes ikke kun fysiske men også sociale kompetencer. Hvis der ikke er udfordringer nok i pauserne udfyldes de let med magtkampe, skænderier og måske endda mobning.

Æstetik og dannelse udtrykkes i skønlitteraturen

Ud over at undervisningsmiljøet løbende giver børnene varierede æstetiske indtryk og lægger op til, at børnene udtrykker sig med æstetiske virkemidler, så er læsning (og oplæsning) af skønlitteratur i sig selv en righoldig æstetisk kilde såvel i forhold til den sproglige form som det anvendte illustrations- og billedmateriale. Som tidligere nævnt rummer det æstetiske sprog en sanselig symbolik, der overskrider den snævre semantiske dimension.

En række psykologiske og pædagogiske teoridannelser har også søgt at sammentænke fornuft og følelser, det intellektuelle og æstetiske, hvilket den svenske billedpædagog Nordström (1979) betegner som enheden af begreb og billede. Han peger på, at forudsætningen for kommunikation mel-

lem mennesker er båret af sprog og begreber, både når kommunikationen foregår vha. verbal- og skriftsprog og alle former for billedsprog, og at begge sprogformer har en denotativ og konnotativ side. Den denotative (semantiske) side indeholder den mening, som ordet eller billedet udtrykker, det præcise og betegnende (denotare betyder mærke på latin). Den konnotative side repræsenterer derimod den individuelle og subjektive betydning, individet lægger i ordet eller det billedmæssige udtryk, altså en oplevelses- og følelsesmæssig side (connotare betyder mærke med bibetydning). Pædagogisk set betyder det, at læreren og pædagogen må støtte børnene i at medtænke begge dimensioner i såvel deres mundtlige og skriftlige dansksproglige fremstillinger som i deres æstetiske produktion – men også søge at udvikle oplevelses-, erkende- og handleformer, hvor begreb og billede er sammentænkt.

Den russiske psykolog Petrowski (se Broström, 1983) argumenterer for, at det intellektuelle og fantasimæssige (begreb og billede) kan virke sammen, dvs. at fantasien udvælger billeder og tænkningen tilbyder nye begreber. Hermed skabes et billed- og begrebssystemet, der er snævert forbundet med hinanden. Den danske filosof Pahuus skriver, at erkendelse fungerer bedst, når følelser indgår, og hævder at ”også følelser er verdensåbnende” (Pahuus, 1990, s. 30).

Med dette afsæt foreslår vi, at børnenes arbejde med skønlitteratur medtænker begge dimensioner. Dermed får barnet mulighed for via æstetiske virkemidler (både i teksten selv og via æstetisk bearbejdning) at knytte følelser til det undervisningsmæssige indhold, hvilket antages at give optimale muligheder for læring.

Det æstetiske skal udfoldes tidligt i barnets liv. Det er afgørende at børnene fra de tidligste år i hjem, vuggestue og børnehave er omgivet af et sprudlende æstetisk sprog. Og langt de fleste børn vokser også op med Halfdan Rasmussens *Tosserier* og andre børnerim. Men det er også vigtigt, at lærere og pædagoger får øjnene op for den skat af nyere børnelitteratur, som de seneste år er udkommet i stort omfang. Som eksempler herpå kan nævnes *Mormors gebis* af Jakob Martin Strid samt *Axel elsker biler* af Marianne Iben Hansen og Hanne Bartholin. Den sidste handler om en and, der elsker biler og drejer sig om en dreng, der går sine egne veje og får lov til det af familien. Og således går det derudad i 25 vers med et sproglig rappende rap:

Axel elsker biler;
Elsker alt hvad der kan køre,
Og han plager far og mor,
Til de er ved at blive skøre.
”Du er en and”, siger far.
”Du skal svømme”, siger mor.
Men alt, hvad Axel ønsker sig
På hele denne jord...
... det er brandbiler, kranbiler,
Gamle veteranbiler
Sølvbiler, blå biler

Racerbiler, rå biler
Opel og Honda
Og Golf og Jaguar.
”Ja, ja, det går over,”
Siger andemor og –far”



God litteratur er efter vores mening præget af at rumme den omtalte dobbelthed. En tekst der fortæller en god og spændende historie, som for så vidt taler til det intellektuelle, og som samtidig rummer en æstetisk-ekspressiv udtryksform. Kort sagt som består af en enhed af fornuft og følelser.

Æstetisk bearbejdning af skønlitteraturen

Den æstetiske dimension kommer endvidere til udtryk i forbindelse med efterbehandling af læsningen eller oplæsningen. Meget tyder på, at børnene kan opnå en yderligere læring, hvis det oplæste bliver reflekteret, f.eks. at læreren og børnene samtaler om det oplæste – og tegner, leger og selv digter historier.

Her er det nærliggende at citere Dewey (2005, side 157), der grundlæggende mener, at barnet skal have oplevelser, som derefter skal bearbejdes for at der kan opstå en erfaringsdannelse, en læring. Han ser erfaring som en dobbelt proces, der består af et aktivt og passivt element:

”Erfaringens natur kan kun forstås ved at erkende, at erfaringen har et aktivt og passivt element, der er kombineret på en særlig måde. Det aktive element er, at erfaringen (eng: experience) er *forsøgende* – en betydning, der er gjort eksplicit i begrebet ’eksperiment’ (eng: experiment). Det passive element er, at erfaringen er noget vi *gennemgår* og *underkaster* os. Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne. Vi gør noget ved forholdene, og dernæst gør de noget ved os.”

Den aktive del er de handlinger, der fører til oplevelser. Når disse reflekteres gennem samtale, tegning, leg osv. bearbejdes disse, de sprogliggøres og bliver (mere eller mindre) bevidste; oplevelserne omdannes til erfaringer. Dette udtrykkes poetisk af Jacobsen, Schnack & Wahlgren (1980, s. 26): ”Første gang et indtryk ikklædes en tankeform eller sprogdragt, første gang det med andre ord begrebsliggøres, siger vi, at der dannes en erfaring.”

Når barnet i leg, tegning og fortælling udtrykker sig æstetisk, bearbejder sine oplevelser, giver det samtidigt udtryk for sig selv, sin selvforståelse, som bliver beriget og udviklet gennem de kommentarer og generelle feedback, som det får fra omgivelserne. Kort sagt, det gør sig erfaringer.

Med reference til Dewey (1958) peger Lars Løvlie på subjektets erfaring i den betydning, at det essentielt æstetiske netop er dannelse af erfaring *som* erfaring. Løvlie bygger på en tredobbelt forståelse. Dels en hermeneutisk forståelse, hvor barnet via sit æstetiske udtryk fortolker og skaber mening, dels en dialektisk forståelse i betydningen at yderliggøre sig, at stille sig som værk (udtryk) overfor tilskueren, med Bertol Brechts ord at fremmedgøre sig; og endelig, i overensstemmelse med Habermas, at skabe samtale. Via denne tredobbelte proces ytrer barnet sig, det udtrykker noget, som måske er ubevidst og fremmed for det selv, men gennem den æstetiske proces og kommunikation kan det vende tilbage til sig selv og reflektere, hvorigennem ny bevidsthed opstår.

På denne måde opfatter Løvlie æstetiske udtryk som æstetisk samtale, en diskurs som poetisk og kunstnerisk kommunikation (Habermas). I overensstemmelse hermed vil barnet (ubevidst) sige noget til nogle med sin tegning, fortælling og leg. Legen er af Bateson netop beskrevet som kommunikation (se fx Åm, 1984).

Vi har tidligere arbejdet med koblingen litteratur og æstetik i to pædagogiske udviklingsarbejder, hvor vi søgte at knytte samtale, male- og tegneaktivitet og leg til (op)læsningen (Broström, Frandsen & Vilhelmsen, 2004; Broström, 2005). Et sådan æstetisk tilskud, der samtidigt er båret af en kropslig aktivitet gennem legen, kan måske (især for nogle børn) skabe mere glæde, meningsfuldhed og dannelse i læseprocessen.

Et didaktisk udkast

Der tages udgangspunkt i, at børnene som gruppe hører gode skønlitterære tekster, hvilket både styrker deres kendskab til og forståelse for strukturen i den typiske fortælling: begyndelse, midte og afslutning samt andre træk, som tidligere omtalt.

Det er afgørende, at børnene har erfaring med oplæsning, leg og dramatisering inden skolestart, da kendskab til mange historier bidrager til, at børnene dels lærer sig denne fortællestruktur, ligesom oplæsning formidler og åbner for en række læsefunktioner.

Den gode børnebog

Her rejser sig så spørgsmålet: hvad karakteriserer den gode børnebog? Det er ikke enkelt at indkredse et sæt entydige kriterier for valg af egnede skønlitterære bøger til brug for indskolingen. Foruden traditionelle litteraturpædagogiske kriterier kommer også oplæserens personlige smag og de konkrete børns erfaringsbaggrund.

Men kriterierne må tage sigte på at udvikle børns fiktionskompetence, altså evnen til at forestille sig noget ikke eksisterende, evnen til at bevæge sig ind i et fiktivt rum og håndtere roller, begivenheder og handlinger. Og det har børnene øvet sig på i deres børnehavetid, da rollelegen netop er karakteriseret ved at være en fiktion, en fantasiverden børnene sammen skaber og færdes i.

Vi omtalte tidligere hvad der karakteriserer en god fiktionstekst. Den skal blandt andet have en kunstnerisk brug af kompositionen, have en særlig synsvinkel, rumme symboler, være genkendelig, men også vække undren, være pirrende og overraskende (Moos & Vilhelmsen, 2002). Endvidere skal teksten ifølge Kampp (2002) i så høj grad som muligt:

- give mulighed for, at barnet kan identificere sig med hovedpersonen
- præsentere nogle bipersoner og antihelte, der appellerer til barnet, da dette perspektivskift giver mulighed for refleksion
- give mulighed for empatisk indlevelse
- udfordre børnene med nyt og fremmed, således at barnet får mulighed for at skaffe sig nye forståelser
- hjælpe børnene til at skabe mening og sammenhæng i deres liv

Den gode oplæsning

En succesfyldt oplæsning kræver, at der indenfor visse rammer etableres faste strukturer for oplæsningen. Ideelt ville det være, hvis børn og oplæser sad tæt sammen, så børnene kunne mærke den voksnes krop, have øjenkontakt og følge historien med støtte i illustrationerne. Men de faktiske forhold i fritidshjem/SFO og skole er for det meste sådan, at oplæseren og børn må sidde sammen i en rundkreds, således at alle kan se hinanden og billederne i bogen.

Vigtigt er det at vænne børnene til, at oplæsningen principielt gennemføres uden afbrydelser. Naturligvis må der være plads til spontane kommentarer og forståelsesspørgsmål, men pointen er, at børnene skal have en sammenhængende læseoplevelse.

Inden oplæsningen må børnene have hjælp til at opbygge en forforståelse. De skal bl.a. informeres om bogens forfatter og kort om handlingen, hvilket kan understøttes af bogens forside og enkelte illustrationer.

Selve oplæsningen må være præget af ro og sikkerhed. Oplæseren må have øvet sin oplæsning, må have styr på betoningen og brug af sin egen stemme og må finde en balance mellem dramatisering og lige ud ad landevejen oplæsning. Det er en kunst at foretage en god oplæsning. Hertil hører, som tidligere nævnt, også at give plads til børns spontane kommentarer og en kort tilbagemelding og samtidig afvise visse børns forsøg på at bemægtige sig ordet og gå ud af fiktionen (for at fortælle om sit eget univers). Vigtigt er det at få alle børn til mentalt at blive i fortællingen under oplæsningen.

Opsummerende kan man sige om den gode oplæser:

- hun kender historien, har tænkt over både helheden og delene
- hun har øvet sig og læst historien højt mange gange for et øvepublikum
- hun magter at betone oplæsningen, lave stemmeskift der passer til de enkelte figurer og personer – uden at overdramatisere
- hendes oplæsning fanger børnene ind i fiktionen, så de ikke unødigt afbryder - men
- hun giver plads til børnenes kommentarer og er i stand til på en venlig måde at reducere længden af børnenes indlæg

Oplæsningen står ikke alene. Børnene ved, at der er plads til deres personlige betragtninger efter oplæsningen.

Læringsovervejelser

For at støtte børnenes udbytte af oplæsningen og for at bidrage til en fælles forståelse af de læste bøger, får børnene via efterfølgende litteratursamtaler og tegne- og legeaktiviteter mulighed for aktivt at forholde sig til historierne.

Behovet for en sådan bearbejdning begrundede vi tidligere med henvisning til Dewey (2005), der hævder, at oplevelsen omdannes til erfaring (læring) via refleksion. Først og fremmest gennem samtale om teksterne, men som også begrundet indførelsen af de æstetiske bearbejdningsprocesser: Leg, tegning og egen historieproduktion.

Men inden de æstetiske processer indskydes en litteratursamtale.

Litteratursamtalen som pædagogisk metode

Litteratursamtale er en struktureret samtale om litterære tekster. Denne tilgang er formuleret af Chambers (1993) og beskrevet på dansk af Moos & Vilhelmsen (2002).

I litteratursamtale med børn indgår blandt andet fire grundlæggende spørgsmål:

- Var der noget, du godt kunne lide ved historien?
- Var der noget, du ikke kunne lide?
- Var der noget, du undrede dig over?
- Var der nogle mønstre, du genkendte i historien og var der noget i historien, der mindede dig om andre historier?

Efter oplæsningen får børnene på tur stillet ovennævnte spørgsmål og eventuelt inddragelse af almene spørgsmål og særlige danskfaglige spørgsmål, som metoden også rummer (Moss & Vilhelmsen, 2002, s. 35-36). Men der skal findes en balance, således at de intellektuelle dimensioner matcher de efterfølgende æstetiske aktiviteter. Samtalen er primært tænkt som en efterbehandling af oplæsningen samt oplæg til efterfølgende aktivitet.

De almene spørgsmål kunne for eksempel være, om børnene havde lagt mærke til noget særligt ved sproget eller illustrationerne, og om de kunne genkende noget fra bogen i deres eget liv. De danskfaglige spørgsmål kunne for eksempel handle om, hvor historien foregår, hvilke personer der er de vigtigste, og hvad personerne tænker og føler.

Samtalen giver mulighed for, at børnene kan udtrykke egne oplevelser og forståelser, lytte til andre børns opfattelser og måske se historien på nye måder. Således er det vigtigt at give plads til, at børnene kan kommentere hinandens meninger, hvilket giver anledning til dialoger, som også rækker ud over bogens univers.

Princippet i litteratursamtalen er, at pædagogen og læreren sammenfatter børnenes svar, således at der kan rejses en samtale om emner, som børnene omtaler. Vigtigt er det at sætte fokus på det, som flere børn synes er interessant, for at der kan opstå egentlige samtaler og dialoger mellem børnene.

Pædagog og lærer nedskriver og eventuelt videofilmer børnenes svar på de stillede spørgsmål samt efterfølgende dialoger. Dels for at indsamle data om børnenes forståelse af de læste bøger, dels for aktivt at arbejde med børnenes svar i situationen og i opfølgende aktiviteter.

Æstetisk bearbejdning ved hjælp af male- og tegnevirkosomhed

Litteratursamtalerne giver mulighed for refleksion og ny forståelse af den læste bog. I det mindste skærper de barnets bevidsthed om dets opfattelse af historien. I forlængelse af det kan det enkelte barn udtrykke sin opfattelse af bogen via et andet medie, nemlig tegne- og malevirkosomhed.

Kombinationen af oplæsning, litteratursamtale og male/tegneaktivitet kan realiseres ved, at børnene bliver stillet den opgave, at de efter oplæsningen og litteratursamtalen maler eller tegner en figur eller en handlingssekvens fra den bog, de lige har hørt. Der kan være tale om en individuel tegne-maleaktivitet, eller at grupper på tre-fire børn får til opgave at forhandle sig frem til en fælles plan for, hvad de vil tegne fra bogen og hvordan de vil organisere fællestegningen.

Undervejs og efter tegneprocessen opfordres børnene til at fortælle om deres overvejelser både vedrørende det indholdsmæssige og det male- og tegnetekniske, hvilket skærper deres forståelse for bogen og kan/skal føre til, at børnene ”illustrerer” deres tegninger med centrale skrevne ord fra historien. Ofte skriver børnene navnene på hovedpersonerne og på de steder, de færdes i historien. Det fører hurtigt til, at børnene vil skrive sætninger, der så at sige fastholder væsentlige passager i historien, som de har tegnet.

Æstetisk bearbejdning via leg

Som vi viste i et tidligere afsnit, er der stor overensstemmelse mellem strukturen i en historie og i en leg. Dels fordi børnene i indskolingen har udviklet en legekompetence i børnehaven og dels fordi historiefortælling og leg rummer de samme narrative mønstre, kunne man forestille sig, at det er nemt for børn i indskolingen at lege den oplæste historie. Men flere udviklingsarbejder synes dog at vise, at det kan være svært for børnene at bearbejde det oplæste i leg (Broström, Frandsen & Vilhelmsen, 2004; Broström, 2005).

Det skyldes formentlig, at leg er karakteriseret af frivillighed og selvbestemmelse (Levy, 1978), og når børnene fra børnehaven (mere eller mindre) er vant til selv at bestemme hvad de vil lege, hvornår og med hvem, kan det være vanskeligt at skabe en leg ud fra et ”pålagt” legetema og med kammerater, de ikke nødvendigvis selv har valgt.

Derfor kræver denne didaktiske tilgang udvikling af et legebegreb der overskrider ”fri leg” begrebet. Men den såkaldte frie leg er altså blevet diskuteret og kritiseret (Veer & Valsiner, 1991) for at være for optimistisk i den betydning, at legen altid og næsten automatisk leder frem mod et højere udviklingstrin. Heroverfor argumenterer de amerikanske Vygotsky-fortolkere van der Veer og Valsiner (1991) for, at leg ikke i sig selv er udviklende. Først når det sociale legemiljø tilbyder børn muligheder for at gå ud over deres aktuelle udvikling og konstruere den nærmeste udviklings zone (Vygotsky, 1982), er legemiljøet kilde til udviklingsmæssig aktivitet.

En sådan overskridelse kan komme i stand, når børnene i leg udfordres til at lege den oplæste historie. Historien tilbyder en ramme, personer, handlinger osv., dvs. alle de elementer der indgår i et narrativt forløb.

Her starter vi ikke på bar bund. Der kan bl.a. trækkes på begrebet rammeleg (Broström, 1995) og æstetisk leg (Lindqvist, 1996).

I rammelegen planlægger voksne og børn legeaktiviteten sammen og leger sammen. På baggrund af børns og voksnes fælles oplevelser og erfaringer – f.eks. en teateroplevelse, en længere periode med oplæsning af eventyr og historier eller på grundlag af børnenes erfaringer med et bestemt emne - sluttes et tema eller en ramme for legen.

Efter temaet er besluttet formuleres rammen og dermed nogle indholdssider. På baggrund af børnenes første genfortælling af scener fra historien, planlægger børnene legens miljø, de diskuterer roller og regler samt mulige handlinger. Gennem denne fælles planlægning vokser legens ramme gradvist frem.

Der er tale om store kollektive lege, hvor alle deltagere leger i relation til et fastlagt tema. De voksne er således ikke blot tilskuere til børnenes lege. De er med i planlægningsfasen, hvor de også udarbejder roller, de vil påtage sig og handlinger, de vil udføre. Men deres deltagelse i såvel planlægningsfasen som udførelsesfasen er underordnet børnenes initiativer og aktiviteter. De voksnes rolle er at støtte og berige børnenes leg, ikke at lede og dominere. Ved at påtage sig rollen som den observerende og deltagende, interesserede og sensitive, men ikke dominerende legedeltagere, støtter de voksne børnenes leg.

Foruden rammelegen som inspiration bidrager den svenske legeforsker Gunilla Lindqvist (1996) med et legesyn, som kan inspirere. Med udgangspunkt i kendte fortællinger som Mumitroldene og Pippi Langstrømpe iscenesætter læreren og pædagogen store legeforsløb med børnene, hvor lærerne også her tager en aktiv, udfordrende rolle.

Børn og voksne skaber sammen et legetema, der iklædes kulturelle og æstetiske gevandter, først og fremmest gennem anvendelse af drama og litteratur. På en måde bevæger børn og voksne sig fra litteratur til fortælling og fra oplevelser til leg. For eksempel lærer børnene de klassiske børnebøger at kende gennem oplæsning, fortælling og samtale. Når man således kender Pippi Langstrømpe bliver et pludseligt møde med hende i skoven til en helt anden oplevelse, end hvis man ikke kendte historien. Gennem samtale og oplevelser med Pippi vokser nye historier frem.

Sådanne lege går længere end den originale historie, og Lindqvist argumenterer for, at legen skal overskride børnenes dagligdags erfaringer, altså konstruerer hun et æstetisk legetema med udfordringer inden for zonen for nærmeste udvikling. Målet er at opleve og producere æstetisk kvalitet gennem leg og hermed personlig og social udvikling.

Den legebearbejdende proces skal netop ikke mekanisk gengive det oplæste. Troskab mod værket er ikke det centrale. Det er derimod den æstetiske dimension og vægt på det mimesiske, det skabende, den subjektive fortolkning, som vi understregede i et tidligere afsnit.

De ovenfor nævnte legetilgange har det til fælles, at de søger at overvinde det aktuelle gab, der eksisterer mellem leg og teknisk læseindlæring (knække koden), der for tiden forstås som to vidt forskellige områder uden forbindelse til hinanden. I dag ser man ofte en uheldig opdeling: Der er perioder i skolen (i undervisningstiden), hvor børnene leger, og der er perioder, hvor læreren gennemfører undervisning med henblik på læseindlæring.

Vi tilbyder en legetilgang, hvor legen ikke er sat uden for døren, men som netop giver mulighed for at rumme aspekter af læseindlæringen, der forbinder leg og børns tilegnelse af læsning. Læsning er som tidligere nævnt både at afkode teksten og forstå indholdet. Det kan være svært at forbinde den tekniske læsning med børnenes etablering af mening. Netop leg (tegning og fortælling) tilbyder især meningsdannelsen, som er meget grundlæggende for læseforståelse.

De nævnte legetilgange søger at udvikle en legeform, der kan udgøre et alternativ (men ikke en erstatning) til den "frie" leg og den traditionelle undervisning. Der er tale om en legeform, der så at sige befinder sig mellem disse positioner, hvorfor de også af Vygotsky (1982) benævnes overgangsaktiviteter. De grundlæggende elementer i disse overgangsaktiviteter er det legende, det dramatiserende og det fortællende (narrative), hvilket ses som en bro mellem børns leg og mere formel undervisning.

Ovenstående legeforståelse ligger til grund for ideen om at lade leg efterfølge oplæsning, litteratursamtale og tegne- maleaktiviteter. Her bliver legen organiseret, så at sige sat i scene. Denne organisering kan foregå på mange måder, men har alligevel to typiske udtryksformer. Enten som en relativt fri organisering hvor børnene selv iværksætter leg eller som ledet leg, hvor pædagogen instruerer og deltager. Begge legeformer har sine muligheder og begrænsninger.

Der er på ingen måde tale om en færdig model men en første skitse til at kæde skønlitteratur sammen med æstetiske bearbejdning.

Kapitel IV

Efterskrift

I indledningen argumenterede vi for behovet for en indskolingspædagogik med det overordnede mål at bidrage til udvikling af en didaktisk tilgang, der teoretisk og metodisk giver mulighed for at:

- Opretholde en balance mellem en sproglig, litteraturteoretisk og æstetisk dannelse.
- Vægte øget faglighed og legende/æstetisk tilgang til læring som integrerede værdier.
- Styrke det litteraturpædagogiske arbejde i skolen og i fritiden.

Konkret har vi søgt at bidrage til og argumenteret for udvikling af:

- En læseundervisning som inddrager og nyttiggør skønlitteraturen.
- En indskolingsundervisning i skønlitteratur, herunder også moderne børnelitteratur.
- Litteratur- og læsepædagogiske metoder, der inddrager den æstetiske dimension i forbindelse med læsning/oplæsning, dvs. at det læste bliver reflekteret ved hjælp af leg og tegning.

Vi har på ingen måde fremlagt tilbundsgående svar og udkast. Men vi har bevæget os lidt hen ad vejen. Vi har angivet en mulig retning, som indskolingspædagogikken måske med udbytte kunne lade sig inspirere af.

Med spørgeskemaundersøgelsen har vi bidraget med ny viden på feltet. Generelt har undersøgelsen vist en række bekymrende mangler i forhold til den skitserede teoretiske og metodiske model som vi opstillede i indledningen.

Undersøgelsen viser bl.a. at:

- Over halvdelen (51 %) af respondenterne baserer læseundervisningen på materialer som bygger på et ikke balanceret syn på læseundervisning hvilket kan betyde at eleverne møder færre fiktionstekster med skønlitterær kvalitet. En stor del af respondenterne afstår fra at nyttiggøre den skønlitterære tekst når der arbejdes med det alfabetiske. Altså en manglende anvendelse af skønlitteratur i læseundervisningen.
- Ringe repræsentation af moderne børnelitteratur (skønlitteratur) i forbindelse med læseundervisningen i børnehaveklassen og 1. - 3. klasse.
- For SFO og fritidshjemmenes vedkommende er der nærmest tale om et totalt fravær af en aktiv inddragelse af skønlitteratur i det pædagogiske arbejde.

- Det er et problem da skønlitteratur både i indhold og form rummer en dannelsesværdi. Hertil kommer også, at læsning af skønlitteratur kan udgøre et formidrende led til skolens undervisning.
- Både i skolen og ikke mindst i SFO/fritidshjemmene er den æstetiske bearbejdningsform fraværende.

Således synes der at rejse sig mange udfordringer og fremtidige pædagogiske opgaver.

Anbefaling

For at styrke undervisernes didaktiske overvejelser må der udvikles og formidles viden og erfaringer på følgende områder:

- Skønlitteraturens betydning for læseindlæring.
- Afgrænsning og definition af den skønlitteratur der både har personlig og sproglig dannelsesværdi.
- Litteraturformidling med æstetiske virksomhedsformer således at såvel dannelsesperspektivet som læseindlæringen fremmes.

Hos den enkelte underviser i indskolingen og blandt pædagogerne i SFO og fritidshjem må den personlige didaktiske opmærksomhed skærpes i forhold til feltet *læsning og litteratur*. Dette kan foregå på skoleniveau, i kommunalt regi eller via de efter- og videreuddannelsesmuligheder, som bl.a. professionshøjskolerne tilbyder.

Det er vores håb, at der de kommende år kan udvikles nye metoder og strategier i indskolingens læseundervisning hvor der inddrages en mere eksplicit æstetisk dimension.

Vi tror, at den æstetiske dimension i læseundervisningen kan bidrage til skabelse af følgende kvaliteter:

- at dannelse og læsning kædes sammen
- at den personlige og sproglige dannelse styrkes
- at læseprocessen bliver mere meningsfuld og vedkommende
- at varierede læsetilgange og strategier i højere grad vil imødekomme forskellige børnegrupper og dermed skaber grundlag for at alle børn lærer at læse

Litteratur

- Allerup, P. & Mejdning, J. (2007). Danlæs. Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning. *Skolepsykologi* (Den blå serie).
- Andersen, Hjort, B. & Christoffersen Nygaard, M. (1982). *Om spørgeskema*. København: SFI.
- Baumgarten, A. ([1758] 1975). *Aesthetica*. Hildesham: George Olms.
- Björk, M. og Liberg, C. (1999). *Veje ind i skriftsproget – sammen og på egen hånd*. København: Gyldendal.
- Boelt, V. og Jørgensen, M. (red.) (2006). *Læsning. Teori og praksis*. Aarhus: KvaN.
- Broström, S. (1983) *Virksomhed og personlighedsudvikling*. København: Børn & Unges Forlag.
- Broström, S. (1995). *6-9 års pædagogik. Leg, leg rammeleg*. Århus: Systime.
- Broström, S. (2001). Da børnene fik ordet, analyse af 359 børnehistorier. I: Tufte, B., Kampmann, J. & Juncker, B. Center for børnekultur. *Børnekultur. Hvilke børn? Og hvis kultur?* Skriftserie fra Sekretariat for børnekulturnetværk. København: Akademisk Forlag.
- Broström, S. (2005). *Fuld fart mod skolestart. Pædagogiske metoder til at forberede børnene*. Århus: Dansk Pædagogisk Forum Forlaget.
- Broström, S. (red.) (1999). *Jeg vil li' fortælle en historie*. Skriftserie fra Center for Småbørnsforskning, nr. 11. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Broström, S., Frandsen, M. & Vilhelmsen, K. (2004). *Didaktiske overvejelser på indskoling. Med særligt henblik på den sproglige dimension, læse, lege, samtale*. Videntcenter for didaktisk udvikling. CVU Storkøbenhavn Rapportserie nr. 3. CVU Storkøbenhavn.
- Brudholm, M. (2002). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* København: Alinea.
- Brudholm, M. (2006). *Læseforståelse i:* Boelt, V. og Jørgensen, M. (red.) (2006). *Læsning. Teori og praksis*. Aarhus: KvaN.
- Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bühler, C. & Allen, M. (1974). *Introduktion til humanistisk psykologi*. København: Gyldendal.
- Choen, L., Manin, L. & Morison, K. (2000). *Research Methods in education*. 5th Edition. London: Routledge Falmer.
- Christensen, M. K. (2000). *Billeders forankring i det narrative: et bidrag til sprogliggørelsen af den billedfremstillende virksomhed*. København: Center for Billedpædagogisk Forskning. Billedpædagogiske Studier, 5.
- Christiansen, L. A. & Løntoft, J. (2006). Tosprogede elevers tilegnelse af skriftsproget i begynderundervisningen. I: Temanummer: Læsning og teori og praksis. KVAN.
- Dahlerup, P. (1998). *Dansk litteratur. Middelalder*. København: Gyldendal.
- Den danske skolehåndbog* (2007). Kroghs Forlag.
- Dewey, J. (2005): *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim, Århus.
- Diamond, E. (1997). *Unmaking Mimesis*. New York: Routledge.
- Donaldson, M. (1993). *Human minds*. London: Allen Lane, The Penguin Book.
- Drotner, K. (1991). *At skabe sig - selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.

- Ekern, K. & B. Zachrisen (2006). *Tegning som lek*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 13.
- Elbro, C. (2006a). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.
- Elbro, C. (2006b). *Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide?* I: Boelt, V. og Jørgensen, M. (red.) (2006). *Læsning. Teori og praksis*. Aarhus: KvaN.
- Elbro, C. (2001). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.
- Eriksen, D. (2001). *Børnebogen, lærerhæftet*. København: Daneklærerforeningen.
- Folketinget (2008). *Lov om ændring af lov om folkeskolen*, d. 20. maj 2008 Folketinget 2008-06-10.
- Frandsen, M., Moos, I. & Vilhelmsen, K. (2006). *Og så er litteratur jo også ren nydelse! Udvikling af fiktionskompetence i indskolingen og på skolens mellemtrin*. København: CVU Storkøbenhavn.
- Freire, P. (1976). *De undertrykkes pædagogik*. København: Ejlers Forlag.
- Frost, J. (2003). *Principper for en god læseundervisning*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Gamby, G. (2000). *Brudflader i læsedebatten I*: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning nr. 4-5.
- Gentofte Bibliotekerne (2008). *Hvad skaber en lystlæser?* Gentofte Bibliotekerne.
- Grundskolerådet (1995). *Indtryk, udtryk, avtryk. Handlingsplan for styrkelse av de estetiske fagene I skolen*. Oslo.
- Guss, F. (2005). Reconceptualizing Play. Aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Volume 6, Number 3, p. 233-243.
- Hagtvæt, B. E. (2004). *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. København: Alinea.
- Hagtvæt, B. og Pálsdóttir, H. (1992). *Leg med sproget*. København: Gyldendal.
- Hagtvæt, B.E. (1988). *Skriftsprogets udvikling gennem leg*. København: Gyldendal.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Daneklærerforeningens Forlag.
- Henningsen, S.E.. & Sørensen, B. (1995). *Danskfagets didaktik*. Århus: Daneklærerforeningen.
- Hohr, H. (1992). Det estetiske i socialisationsteoretisk perspektiv. *Nordisk Pedagogik*, nr. 1, p. 41-51.
- Hohr, H. (2005). *Æstetik og erfaring. Småbørnspædagogikk. Fænomenologiske og æstetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen.
- Jacobsen, B., K. Schnack & B. Wahlgren (1980): *Erfaring og undervisning*. Gyldendal.
- Jansen, M. m.fl. (red.) (1999). *Læseundervisning – unge og voksne*. København: Kroghs Forlag.
- Jensen, M.N. (2007). *At læse med børn – dialogisk oplæsning i dagtilbud*. Aarhus: Klim.
- Jensen, O. (1984). Sansning og forståelse. I: Dahl og Andersen (red.) *Kunst og virkelighed – omkring K.E. Løgstrups æstetik*. Århus: ANIS.
- Juncker, B. (1998). *Når barndom bliver kultur. Om børnekulturel æstetik*. Forum.
- Jørgensen, J.A. og Thomsen, B. (2004). *Gyldendals bog om danske klostre*. København: Gyldendal.
- Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kjertmann, K. (1998). Funktionelle læsevanskeligheder kan modvirkes. *Skolestart nr. 7*.
- Kjertmann, K. (2002). *Læsetilegnelse - ikke kun en sag for skolen*. København: Alinea.
- Kjertmann, K. (2006). *Den nye læseundervisning i*: Boelt, V. og Jørgensen, M. (red.) (2006). *Læsning. Teori og praksis*. Aarhus: KvaN.

- Krejcie, R. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, p. 607-610.
- Kress, G. and Thoe van Leeuwen (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Langager, S. (1995). *Specialpædagogik og det æstetiske perspektiv*. Specialpædagogisk debat nr. 1. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Larsen, E. M. (2006). Litteratur og læreplaner. En diskussion af børnelitteraturens placering i pædagogiske læreplaner og dagtilbud. I: Larsen, M.E. m.fl. *Nedslag i børnelitteraturen 7*. Roskilde Universitetsforlag.
- Levy, J. (1978). *Play Behavior*. New York: John Wiley and Sons.
- Liberg, C. (1997). *Sådan lærer børn at læse og skrive*. København: Gyldendal.
- Liberg, C. (2006). "Nu kommer ordene af sig selv" i: Boelt, V. og Jørgensen, M. (red.) (2006). *Læsning. Teori og praksis*. Aarhus: KvaN.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play*. Upsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lindqvist, G. (2003). The dramatic and narrative patterns of play. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 11, No. 1, pp. 69-78.
- Litt, Theodor (1963). *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. 4 Hrsg., Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lukács, G (1971). *The theory of the novel: a historico-philosophical essay on the forms of great epic literature*. London: Merlin Press.
- Løgstrup, K.E. (1995). *Kunst og erkendelse. Kunstfilosofiske betragtninger*. København: Gyldendal. 2. oplag, 2. udgave. (Udgivet af Svend Andersen et al.).
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk Pedagogik*, nr. 1-2, pp. 1-18.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mejding, J. (2007). Tidlig læseindsats har kortvarig virkning. *Folkeskolen 2007*, nr. 22.
- Moos, I. & Vilhelmsen, K. (2002). *Men først skal bogen læses. Litteratursamtale som litteraturpædagogisk arbejdsform i skolestarten*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Moos, I. & Vilhelmsen, K. (2005). Kanon i grundskolen. I: *Kanon som rettesnor*. Modersmåls-Selskabets Årbog. København: Modersmåls-Selskabet.
- Moos, I. & Vilhelmsen, K. (2006). *Omme bag klædeskabet. Læs litteratur i 3.-4.klasse*. Lærervejledning med kopiark. København: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Moos, I. (2005). At opdage sandulven. *Læsepædagogik* nr.5.
- Mortensen, K. P. (1999). Litteratur, dannelse, selvfordobling – litteraturen i det senmoderne. I: *Didaktisk refleksion – i æstetiske og humanistiske fag*. Danmarks lærerhøjskole.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Møller, B.H. (2005). *Lixtal og læsbarhed*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nielsen, J.C. (2000). Projekt Danlæs 1. *Læsepædagogen 6*.
- Nordström, (1979). *Kreativitet og bevidsthed*. København: Borgens forlag.
- Pahuus, M. (1990). Sansning og intellekt. *Kvan* nr. 28, s. 29-38.
- Penne, S. (2002): *Norsk som identitetsfag*. Norsk læreren i det moderne. Oslo: Universitetsforlaget.
- Petersen, A. (2007). *Den tilsidesatte bog. Om den moderne billedbog i dagtilbud. Undersøgelse, diskussion og teoretisk ramme for billedbogen i pædagogisk arbejde*. Aarhus: Klim.

- Rasmussen, C. C. (2008). *En anden side af børnelitteraturen*. Høst og Søn.
- Redder, M., Siune & Tonsgaard. (1970). *Introduktion til sociologisk metode*. København: Munksgaard.
- Reynolds, K. (2003). Synsvinkler på barndommen. Børnelitteraturforskningens betydning for konstruktionen af forskellige versioner af barndommen. I: Weinreich, T. M.fl. *Nedslag i børnelitteraturen* 4. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ricœur, P. (1981). *Hermeneutics and the human science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heineman Educational Books.
- Schmedler, C.J. & Thomas Seeberg, T. (1998). *Den praktisk musiske dimension i undervisningen: forløb og erfaringer: en introduktion*. København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen. <http://pub.uvm.dk/1998/prakmus>
- Schou, L.R. (1990). Undervisningens æstetiske dimension. *Nordisk Pedagogik*, 1-2, s. 19-29.
- Seymour, P.H.K. (1997). Foundations and Orthographic Development. I: C.A Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (red.): *Learning to Read. Basic Research and Its Implications*, 33- 44. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion*. Akademisk forlag.
- Thomsen, R. H. (2002). Er det for børn? - En undersøgelse af børns holdning til og vurdering af Louis Jensens 'Hundrede historier'. I: Jørgensen, T. m.fl. *Nedslag i børnelitteraturen* 3. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2003). *Fælles Mål Børnehaveklassen Faghæfte 25*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2003). *Fælles Mål. Faghæfte 1. Dansk*. Undervisningsministeriet.
- Vygotsky (1930, 1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.
- Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination ad Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*. Vol. 42/1, p. 7-97.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher psychological Processes*. Edited by M. Cole et al. Cambridge and Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1982). Legen og dens rolle i barnets psykiske udvikling. I Vygotsky. *Om barnet psykiske udvikling*. En artikelsamling. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Vygotsky, L.S. (1997). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.). *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology* (pp. 143-285). New York: Plenum.
- Weinreich, T. (1999). *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Weinreich, T. (2006). *Historien om børnelitteratur*. Branner og Korch.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen. De voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Læsebogssystemer

- Bachmann, L. m.fl. (2006). *Dansk på mange måder*. Malling Beck.
- Borstrøm, I. m.fl. (1996). *På vej til den første læsning*. Alinea.
- Brudholm. M. (2006). *Trip, trap, træsko*. Nyt Nordisk Forlag.
- Büløw-Olsen, L., Harms, S. K. og Skaarup (2005). *V. Tid til dansk – Her kommer jeg*. Alinea.

- Bülow-Olsen, L. m.fl. (2006). *Tid til dansk*. Alinea.
- Christiansen, A. m.fl. (2005) *Læs med læsefidusen*. Danstklærerforeningen.
- Christiansen, A. L. og Løntoft, J. (2008). *Få fidus til at læse og skrive i børnehaveklassen*.
Danstklærerforeningens Forlag.
- Frost, J. og Steve Bell (2004). *Freja og Eskild*. Gyldendal.
- Granau, K. m.fl. (2006). *Alle tiders dansk*. Alinea
- Hermansen, K. m.fl. (1971). *Søren og Mette*. Alinea
- Johannesen J.E. m.fl. (2003). *Godt på vej*. Gyldendal
- Kokborg, I. m.fl. (1997). *Ny dansk*. Gyldendal
- Møller, L. (2001). *Nisserne i Ådal*. Gyldendal
- Rohstein, G. m.fl. (2007). *Bogslottet*. Alinea

Børnelitteratur

- Guldager, K. M. (2002). *Frøken Ignora i Vandtårnet* 1-10. L&R Uddannelse/Alinea.
- Hansen, M. I. & Bartholin, H. (2007). *Aksel elsker biler*. Gyldendal.

Bilag

Spørgeskema til undersøgelsen *Læsning og litteratur i skolestarten*

Læsevejledning:

1. Undersøgelsen omfatter totalt 212 besvarelser
2. De angivne tal i opgørelsen er procentangivelser
3. Opgørelsen bygger på variationer i antallet af besvarelser af de enkelte spørgsmål i undersøgelsen
4. Evt. deltagerkommentarer er ikke medtaget i denne opgørelse, men vil fremgå af data-behandlingen
5. Evt. krydkørsler er ikke medtaget i denne opgørelse, men vil ligeledes fremgå af data-behandlingen

1. FAKTUELLE OPLYSNINGER

1. Skolens/SFO'ens/fritidshjemmets navn og adresse

Skolens skolenummer:

Skolens eller institutionens navn og adresse:

Gerne e-mail adresse:

2. Skolens/SFO'ens eller fritidshjemmets geografiske beliggenhed

Skolen eller SFO'en/fritidshjemmet ligger i kommune

Skolen eller SFO'en/fritidshjemmet ligger (ét kryds):

Øst for Storebælt: 51

Vest for Storebælt: 49

Skolen eller SFO'en/fritidshjemmet ligger i (ét kryds):

Byområde: 76

Landdistrikt: 24

3. Funktionsforhold

<i>Arbejder/underviser fortrinsvis i</i>	Sæt kun ét kryds
SFO	12
Fritidshjem	2
Børnehaveklasse	27

1. klasse	16
2. klasse	24
3. klasse	19

4. Uddannelsesbaggrund

<i>Uddannet som</i>	Kryds af (sæt evt. mere end et kryds)
Folkeskolelærer	55
Pædagog	38
Anden uddannelse, hvilken?	7

2. SPØRGSMÅL VEDR. OPLÆSNING AF SKØNLITTERATUR

5. Vedr. oplæsning af skønlitteratur

<i>Hvor ofte læser du højt for børnene af skønlitteratur?</i>	Sæt kun ét kryds
Hver dag	37
Flere gange om ugen	46
Flere gange om måneden	7
Et par gange om året	1
Forekommer periodevis	7
Forekommer aldrig	1

6. Vedr. oplæsning af skønlitteratur

<i>Hvor ofte lytter børnene til skønlitteratur indtalt på bånd/cd</i>	Sæt kun ét kryds
Hver dag	1
Flere gange om ugen	6
Flere gange om måneden	11
Et par gange om året	20
Forekommer periodevis	37
Forekommer aldrig	0

7. Vedr. oplæsning af skønlitteratur

<i>Hvilke genrer læser du op?</i>	Altid	Ofte	Sjældent	Aldrig
Digte	2	32	49	17
Rim og remser	10	74	13	2
Fortællinger, eventyr	15	80	4	0
Kapitelbøger	20	68	8	4
Billedbøger	8	58	32	2
Andre genrer, hvilke: 28 respondenter uddyber deres svar				

8. Hvis du læser billedbøger op

	Altid	Ofte	Sjældent	Aldrig
Viser du billeder undervejs i oplæsningen?	67	29	3	1
Samtaler du med børnene om teksten?	52	44	2	2
Samtaler du med børnene om billederne?	29	59	11	1
Samtaler du med børnene om sammenhængen mellem tekst og billeder	24	53	20	2
Evt. kommentarer: 16 respondenter uddyber deres svar				

9. Vedr. oplæsning af skønlitteratur

<i>Når du læser op</i>	Altid	Ofte	Sjældent	Aldrig
Læser du teksten op mere end en gang?	1	14	70	15
Giver du plads til samtale undervejs i oplæsningen?	15	65	18	1
Samtaler du med børnene om sammenhængen mellem tekst og illustration?	12	60	26	1
Sker det, at du springer noget over i historien?	0	6	55	39
Evt. kommentarer: 17 respondenter uddyber deres svar				

10. Vedr. oplæsning af skønlitteratur

	Kryds af (sæt evt. mere end et kryds)
Jeg springer aldrig noget over i oplæsningen	97 ud af 212 dvs. 46 %
Jeg springer nu og da noget over i oplæsningen	108 ud af 212 dvs. 51 %
<i>Begrundelser:</i>	
Teksten er for sproglig svær at forstå for børnene	84 ud af 212 dvs. 40 %
Teksten er her og der for kedelig	33 ud af 212 dvs. 16 %
Der er passager i tekstens indhold eller form, som ikke passer til børnene	59 ud af 212 dvs. 28 %
Andre grunde, hvilke:	28 respondenter uddyber deres svar

11. Rutiner og metoder i forbindelse med oplæsningen

	Ja	Nej
<i>Har du faste rutiner/metoder omkring oplæsning?</i>	63	36
Hvis ja, hvilke:	131 kommentarer	

3. SPØRGSMÅL VEDR. FORMÅL FOR OPLÆSNING

12. Formål med oplæsning

<i>Formålet med oplæsningen er at</i> Marker venligst for hvert udsagn	I høj grad	I nogen grad	Lidt	Aldrig
Give barnet et pusterum, rekreation, hygge, tryghed	50	39	8	3
Hjælpe barnet til at få forståelse for sig selv	28	49	21	3
Bidrage til sproglig kompetence	82	16	1	1
Bidrage til udvikling af læsekompetence	65	26	7	1
Barnet opnår nydelse og fornøjelse	75	22	2	0
Barnet selv bliver en god historiefortæller	37	42	17	4
Barnet skal blive bekendt med historienes indhold og temaer	58	34	6	1
Skabe samling for at opnå ro	19	33	30	17
Skabe grundlag for en fælles oplevelse	78	19	3	0
Andre formål, hvilke:	19 kommentarer			

13. Valg af skønlitteratur til oplæsning

<i>Ved valg af litteratur tilstræber jeg</i> Marker venligst for hvert udsagn	I høj grad	I nogen grad	Lidt	Aldrig
En variation af skønlitteratur (ældre og nyere)	35	50	11	2
En variation af genrer (realisme, fantastiske m.v.)	37	49	13	1
En variation af illustrationer (realistiske, abstrakte m.v.)	11	40	40	9
At barnet kan identificere sig med personer/figurer i historien	34	51	12	2
At bogen tåler mange gennemlæsninger (kan læses igen og igen)	24	41	27	8
At bogen er egnet til samtalebaseret oplæsning	35	53	10	1
At bogen hjælper barnet til at forholde sig til sin egen verden	33	49	14	3
At bogen rummer en æstetisk værdi	38	42	17	3
Andre kriterier, hvilke: 15 respondenter uddyber deres svar				

14. Den gode oplæsningsbog

<i>Hvilke bøger har du gode erfaringer med at læse op? Nævn de tre bedste</i>
192 respondenter besvarede spørgsmålet

4. SPØRGSMÅL VEDR. BEARBEJDNING AF OPLÆSNINGEN

15. Bearbejdning af oplæsningen

<i>I forbindelse med oplæsning bearbejder jeg efterfølgende historien ved at</i>	Altid	Ofte	Sjældent	Aldrig
Marker venligst for hvert udsagn				
SAMTALE med børnene om teksten	39	57	3	1
Lade børnene GENFORTÆLLE teksten	10	44	39	6
Lade børnene MEDDIGTE, fx skrive nye slutninger	1	26	54	17
Lade børnene TEGNE og MALE teksten	1	49	41	7
Lade børnene LEGE i tilknytning til teksten	0	10	61	28
Lade børnene DRAMATISERE og spille TEATER i tilknytning til teksten	0	18	64	15
Andre, hvilke:	18 kommentarer			

16. Tegne-male som bearbejdningsform

<i>Når jeg bruger tegning og maling som Bearbejdningsform</i>	Altid	Ofte	Sjældent	Aldrig
Indgår jeg som lærer/pædagog i samspil med børnene; samtaler med barnet om hvad det tegner og maler	30	53	9	6
Overlader jeg tegne- maleprocessen til børnene selv, men organiserer miljøet og giver støtte med relevante tegne-malerekvisitter	13	44	33	9
Overlader jeg tegne- maleprocessen til børnene selv – blander mig ikke	2	24	72	31

17. Film som bearbejdningsform

<i>Hvor ofte får børnene mulighed for se FILM/DVD baseret på børnelitteratur</i>	Sæt kun ét kryds
Forekommer hver dag	0
Forekommer flere gange om ugen	0
Forekommer en gang om ugen	0
Forekommer cirka en gang om måneden	20
Forekommer et par gange om året	75
Forekommer aldrig	4

18. Bearbejdning af oplæsningen gennem SAMTALE

<i>Når jeg samtaler om den oplæste historie, har jeg fokus på</i>	Altid	Ofte	Sjældent	Aldrig
Tekstens indhold	66	31	1	1

Tekstens sprog og opbygning	12	40	42	5
Billedernes indhold	18	58	21	2
Billedernes æstetiske udtryksform	7	35	51	6
Sammenhængen mellem tekst og billeder	12	60	24	3

19. Leg som bearbejdningsform i forbindelse med oplæsning

<i>Når jeg bruger leg som bearbejdningsform</i>	Altid	Ofte	Sjældent	Aldrig
Indgår jeg som lærer/pædagog i legen – leger med	8	53	23	15
Lader jeg børnene organisere og styre legen selv, men skaber en ramme og giver støtte til legen ved bl.a. at tilbyde relevante legerekvisitter m.v.	8	53	23	15
Overlader jeg legen til børnene selv	3	34	28	35

20. Leg som bearbejdningsform i forbindelse med oplæsning

<i>Når jeg bruger leg som bearbejdningsform, oplever jeg ofte at</i>	Kryds af (sæt evt. mere end et kryds)
Legen tager afsæt i den oplæste tekst og børnene selv digter videre	99 (86 svar)
Legen tager afsæt i den oplæste tekst, men at legen stivner; det der er typisk for leg kommer ikke til udtryk (fantasi, kreativitet m.v.)	93 (13 svar)
Legen løber af med børnene; de leger ofte noget helt andet, end hvad der sker i teksten	100 (73 svar)

21. Bearbejdningsformer i forbindelse med oplæsning

<i>Jeg har gode erfaringer med følgende bearbejdningsformer</i>	Kryds af (sæt evt. mere end et kryds)
SAMTALE med børnene om teksten	100 (186 svar)
Lade børnene MEDDIGTE, fx skrive nye slutninger	100 (79 svar)
Lade børnene TEGNE og MALE teksten	99 (145 svar)
Lade børnene LEG i tilknytning til teksten	94 (15 svar)
Lade børnene DRAMATISERE og spille TEATER i tilknytning til teksten	100 (70 svar)
Andet:	11 kommentarer

5. SPØRGSMÅL VEDR. BRUG AF SKØNLITTERATUR SOM EN DEL AF LÆSEUNDERVISNINGEN

(Henvender sig specielt til børnehaveklasselederne, 1., 2. og 3. klasselærerne i indskolingen)

22. Skønlitteraturs betydning for læseindlæringen

	Meget	Nogen	Lidt	Ingen
<i>Hvilken betydning tillægger du brugen af skønlitteratur for børns læseindlæring?</i>	85	15	0	0

23. Brug af skønlitteratur til støtte for læseindlæringen

	Meget	I nogen grad	Lidt	Aldrig
<i>I hvilket omfang bruger du skønlitteratur i læseundervisningen?</i>	66	29	4	Under 1

24. Brug af skønlitteratur til støtte for læseindlæringen

<i>Jeg bruger skønlitteratur i læseundervisningen for at</i>	I høj grad	I nogen grad	Lidt	Aldrig
Udvikle børnenes opmærksomhed på skriftsproget	50	37	9	4
Udvikle børnene læselyst	87	12	1	0
Udvikle børnenes ordforråd	85	14	Under 1	Under 1
Udvikle børnenes bogstavkendskab	27	35	32	6
Udvikle børnenes forståelse for ord, begreber og vendinger	80	19	Under 1	Under 1

25. Brug af skønlitteratur til støtte for læseindlæringen

<i>I forbindelse med oplæsning af skønlitteratur samtaler jeg med børnene om:</i>	I høj grad	I nogen grad	Lidt	Aldrig
Tekstens lyde (det fonologiske)	14	31	35	20
Tekstens bogstaver (det alfabetiske)	12	27	38	23
Tekstens ord (det visuelle)	30	39	21	10
Tekstens helhed (det forståelsesmæssige)	77	19	2	2
Jeg lader oplæsningen stå alene	5	29	24	42

6. SPØRGSMÅL VEDR. BRUG AF BOGSYSTEMER I INDSKOLINGEN

26. Læsebogssystemer i indskolingen

<i>I læseundervisningen bruger jeg</i>	Kryds af
Et bestemt læsebogssystem	50
Plukker fra flere læsebogssystemer	40
Bruger ikke noget system	10

27. Læsebogssystemer i indskolingen

<i>I læseundervisningen bruger jeg for tiden</i> (Ved afkrydsning af læsebogssystemer sæt evt. mere end et kryds)	Kryds af
<i>Dansk på mange måder</i> , Lis Bachmann m.fl., Malling Beck	Under 1
<i>Freja og Eskild</i> , Jørgen Frost i samarbejde med bl.a. Steve Bell, Gyldendal	Under 1
<i>Godt på vej</i> , Jan Evald Johannesen m.fl., Gyldendal	2
<i>Nisserne i Ådal</i> , Lene Møller, Gyldendal	9
<i>Ny dansk 1</i> , Ib Kokborg m.fl., Gyldendal	6
<i>Tid til dansk</i> , Lena Bülløv-Olsen m.fl., Alinea	18
<i>Tid til den første læsning</i> , Ina Borstrøm m.fl., Alinea	27
<i>Bogslottet</i> , Grete Rohstein m.fl., Alinea	2
<i>Alle tiders dansk</i> , Kirsten Granau m.fl., Alinea	5
<i>Søren og Mette</i> , Knud Hermansen m.fl., Alinea	15
<i>Læs med læsefidusen</i> , Anette Christiansen m.fl., Dansk lærerforeningen	9
<i>Trip, trap, træsko</i> , Merete Brudholm, Nyt Nordisk Forlag	5
Andre systemer, hvilke:	Under 1
Eventuelle kommentarer:	

28 Læsebogssystemer

	I høj grad	I nogen grad	Lidt	Aldrig
Jeg lægger vægt på, at det læsebogssystem jeg bruger, har en eller flere skønlitterære oplæsningsbøger til fælles oplæsning	11	49	21	19