

Læseforståelse og læsning af ældre tekster i flerkulturelle klasser.

Af Anne Agger, Lektor ved JCVU

"Hvem ved? Måske en dag viser de sig at have læst teksten alligevel", sagde læreren. Hans elever har alle et modersmål som ikke er dansk, og hans undervisning tilrettelægges og gennemføres med bevidstheden om at der er sammenhæng mellem elevernes læsning i skolen og lektielæsningen derhjemme. Udsagnet gælder ikke alle elever i klassen, men alligevel er det ikke tilfredsstillende for læreren at skulle afvente et bedre resultat. Alt for mange har for svært ved at forstå det de skal læse, er hans vurdering. Det kan blive nødvendigt at strukturere elevernes læseprocesser i højere grad end tidligere. Inden længe skal klassen i gang med et forløb hvor ældre tekster indgår, og det bliver en yderligere sproglig og indholdsmæssig udfordring for eleverne. Derfor bliver det nødvendigt at integrere læseforståelsesaspektet tydeligt i tilrettelæggelsen af undervisningen. Også derfor har han indvilliget i at deltage i et udviklingsarbejde med en seminarielærer i forsøget på at undersøge læseopgaven i netop hans klasse og afprøve mulige måder at samarbejde det fortsatte læseperspektiv med litterær og historisk læsning af ældre tekster. Det er hensigten herigennem at eleverne skal opnå erfaring med læsestøttende undervisning som læreren kan bygge videre på en praksis der strukturerer elevernes læseprocesser her og nu og på længere sigt også i forbindelse med deres hjemmearbejde. Vi befinder os i 9. klasse. Eleverne er motiverede, inden for et år skal de gennemføre folkeskolens afgangsprøve. De fleste er bevidste om at prøvens udfald får indflydelse på hvilke fremtidige ungdomsuddannelser de reelt får mulighed for at vælge. Nærværende artikel præsenterer delresultater fra det nævnte udviklingsarbejde, som strakte sig over 2 måneder i efteråret 2006. Den overordnede målsætning var at skabe sammenhæng mellem elevernes skriftsproglige læsestrategier, deres strategier til tekst-

fortolkning og til opnåelse af historisk bevidsthed^a. Artiklen her fremstiller dele af forløbets intentioner og aktiviteter i en bearbejdning af de resultater, som har relevans for læseforståelsesperspektivet. Vi lægger vægt på:

- forholdet mellem kultursensibilitet og læseforståelse
- læseforståelsesaktiviteter i samspil med andre faglige synsvinkler
- vækstpunkter til overvejelse i læsepædagogikken

Erfaringerne fra udviklingsarbejdet er nedenfor udmøntet i nogle anbefalinger, som vi har fundet centrale undervejs i gennemførelsen af projektet, og som kunne tænkes at have en mere generel betydning for arbejdet med læseforståelse og ældre tekster i et andet sprogsdidaktisk perspektiv.

Anbefalinger:

- At undervisningens målsætning indbefatter at eleverne bliver sig bevidste både som læsere og som tekstfortolkere
- At veje til opnåelse af tekstforståelse, læsestrategierne, formidles på baggrund af elevernes forståelse og anerkendelse af læsningens overordnede formål nemlig læseforståelsen
- At udvalgte tekster gøres til genstand for nærmere fordybelse som inkluderer afkodnings-, læseforståelses- og fortolkningsarbejde både i flere tempi og på samme tid.

Artiklen er bygget op som følger: først en beskrivelse af den aktuelle læseudfordring i klassen. Dernæst et afsnit om læsedidaktikken i klassen og forløbet og til slut præsentation og problematisering af erfaringer med udvalgte aktiviteter til læseforståelse.

Den aktuelle læseudfordring Læseteksten

En hovedproblematik i den fortsatte

læsning og i andetsprogsdidaktikken er tilegnelsen af det aktive og det passive ordforråd. Ifølge forskningen har enkeltordsindlæring af ord kun en mindre virkning^b. Ordforrådet forøges først når de nye ord indgår i konkret sprogbrug og skaber associationer. Ældre teksters sprog vækker i stærkt varieret grad og ofte slet ikke elevernes associationer til andre ord og ordbetydninger inden for deres rækkevidde. Det ældre litterære sprog er heller ikke en del af elevernes konkrete sprogbrug, og man må derfor antage at netop ordforrådet i de ældre tekster er en af de største årsager til ringere læseforståelse generelt og hos andetsprogselever specifikt. Således voldte læsningen af Pelle Erobreren, et uddrag på 4,5 side bearbejdet for folkeskolen med ordforklaringer og billedmateriale til læsestøttende inspiration, eleverne en del vanskeligheder^c. Flere fik støtte til læsningen i ungdomsskolens lektiecafé. Med sætninger holdt i et litterært og voksent reflekteret sprog som f.eks.: "Lasse som bestandig havde gået med opbruddet i sig, og kun var blevet og blevet gennem årene fordi drengens vel krævede det – ", og med andre sætninger som, trods det at de er holdt i et talesprogligt leje, ikke taler umiddelbart til elevernes erfaring: "her fik man gå bag rumpen på kørerne alle sine dage.", står læseren over for et kompleks, der både skal stor tålmodighed og god forklaring til for at fastholde og omdanne til forståede informationer. Ordenes reference (eks. opbrud, rumpe, kørerne) og deres indbyrdes sammenhæng (eks. "Drengens vel krævede det") fordrer både autentisk ordforståelse og stilistisk erfaring. At den sproglige korttidshukommelse samtidig sættes på prøve på grund af sætningernes hypotaktiske struktur, gør ikke læseopgaven lettere. Det er almindelig kendt at hvis eleven oplever at antallet af ukendte ord anvendt i ukendte sammenhænge overstiger ca. 10 %, vil han slippe teksten og kun læse med sigte på afkodning.

Kultursensibilitet som læseudfordring

I det litterære arbejde skal læreren have øje for at sprogets betydningstilskrivning sker i en vekslen mellem faste og kontekstafhængige betydninger, og at hans egen læsning står over for og indgår i en betragtelig variation af elevlæsninger båret af et kulturaliseret læse- og fortolkningsfællesskab. Fra udviklingsarbejdets evalueringer og observationer kan man f.eks. se hvordan eleverne anlægger synsvinkler som ikke ligger læreren lige for. En elev vurderer hvad han har fået ud af et arbejde med to avisartikler om "Branden i Skejby": " Der findes nogen kanaler som lyver! Det er derfor jeg ser Al-Jazeera", argumenterer han. Et andet eksempel, som viser en forventelig kulturfølsomhed, er fra evalueringen af et arbejde med et interview af den unge muslimske rap- og protestsangerinde Deeyahh og hendes musikvideo. Her er en anden elevs vurdering og reaktion: " Jeg synes at hun er dårlig til at synge. Hun skal udvikle sin stemme lidt mere. Hun er letpåklædt". Det er vores opfattelse at sangerindens stemme ikke trænger til udvikling, og at eleven reagerer negativt på hendes adfærd, fordi den udfordrer den pågældende elevs opfattelse af en værdig muslimsk kvindelighed. Klassen repræsenterer en bred vifte af de forskelligartede synspunkter, man som dansk muslimsk elev med mellemstlig baggrund^d i sagens natur kan have på kulturelle spørgsmål. Synspunkterne spænder vidt og vidner om at disse elevers erfaringer og identitet beror på en værdifluktuerende urban modernitet i udveksling med et mere værdi- og traditionsbundet kultursyn. Det er en pointe i udviklingsarbejdet at læreren ikke alene må forvente holdninger og udsagn fra eleverne der går på tværs af egne værdier, men også at han med fordel kan fremkalde dem gennem sit tekstvalg og gennem sin dialog i undervisningen. Den væsentligste begrundelse er den simple at problematiseringer af forhold eleverne identificerer sig med og "har noget på" engagerer dem i tekstlæsningen. Lokalt, altså i dette forløb, viste det sig at gælde såvel i ældre tekster, Sagaen om Fostbrødrene, som i nyere tekster, eks. Deeyahs sang. Det er en pædagogisk nødvendighed samtidig at skabe et klasserum hvor værdier og holdninger både kan fremstilles og stilles til debat

uden at overskride elevernes kulturelle og personlige integritet. Begge de ovenstående udsagn kom fra drenge. Det er interessant at iagttagelse af kønsspecifikke reaktioner netop i det heterogene felt. Pigerne umiddelbare reaktioner på musikvideoen var stærke og viste fælles træk. De gav samstemmende udtryk for at Deeyah i sin video går over stregen. Når hun blander muslimske traditioner med vestlige, vurderes det som en provokation, der samtidig gør lidt ondt. Således i særdeleshed scenen ved svømmepølen hvor sangerinden afklæder sig en burka og inden under viser sig at være iklædt en bikini. Denne opfattede pigerne som grænseoverskridende af den grund, at de ikke mener man kan anvende begge dele. Enten går man af religiøse grunde klædt i en lukket klæde-

De følte sig ramt på deres kulturopfattelse, ikke på de forskelle der måtte være mellem muslimer og ikke-muslimer. I pigerne møde med Deeyah-teksternes aktualisering af kønsidentitet og kønlige rettigheder forekom en åbning, som var særskilt positiv for både elever og lærer. Temaet fik pigerne, især de libanesiske, til at fortælle om deres kendskab til mellemøstlige sangerinder og deres ofte truede situation. Piger og drenge var delt under denne fase i forløbet, og det havde en gunstig indflydelse på undervisningsrummet. Fortællelyst, stolthed ved sin "egen" historie og interessen for problemstillingerne i teksten indgik her i en motiverende selvforstærkende spiral. Alle piger deltog i udvekslinger om deres mødres liv og deres forestillinger om egen fremtid. Kun en enkelt elevs mor



dragt, eller også er man mere moderne og mindre religiøs i sin påklædning og kan derfor gå i ikke-lukket klædedragt.

var på arbejdsmarkedet, mens alle piger ønskede at tage en uddannelse og få et job.

Af elevernes evalueringer fremgik det at Deeyah-interviewet, af de fleste af pigerne, blev opfattet som den mest interessante tekst i forløbet. Både undervisningsformen og læseforståelsesaktiviteten i forbindelse med teksten blev også opfattet som fagligt udbytterige, og vi skal senere demonstrere hvori aktiviteten bestod.

Læseproces og sproglig merviden

En læseoptik på andetsproglæsning må baseres på elevernes sproglige merviden. Qua disse elevers særlige sprogtilegnelssituation møder de også i tekster fra nyere tid et betydeligt antal ord som kræver at de anvender identificerbare fonologiske, grammatiske, semantiske og kulturelle strategier for at kunne såvel afkode som forstå ordene. Derfor er sproglige vanskeligheder i streng læseteknisk forstand ikke overraskende for disse elever. Megen andetsprogsdidaktisk og interkulturel pædagogisk forskning anskuer den metasproglige viden ud fra en ressource-tænkning, hvor eleverne så at sige på grund af deres tosprogethed "foræres" en betydningsfuld sproglig merviden⁶. Set fra en didaktisk synsvinkel kunne dette udnyttes til lærerens og klassens fordel. Det er ikke umiddelbart tilfældet med denne klasse, og det er tydeligt at en eventuel merviden måske nok er til stede blandt eleverne som et potentiale, men også at den ikke ofte kommer til udtryk. Derfor skal undervisningen i højere grad tilrettelægges med henblik på at udvikle dette gennem bevidstgørelse, øvelse og stadige vurderinger af den enkelte elevs håndtering af læsestrategier. Med andre ord kræves der en tydelig og målrettet indsats både fra lærerens og elevernes side, hvis de læsevanskeligheder andetsprogslever generelt har med læseforståelsen på målsproget dansk skal vendes mod eller beriges af det nævnte potentiale. Betydningstilskrivning derimod er ikke ukendt for eleverne, idet de, som det er almindeligt i faget, samtaler om og producerer egne oplevelser og fortolkninger på baggrund af de læste tekster. Under denne hermeneutiske vinkel på tekstarbejdet bemærker vi at elevernes betydningstilskrivning dog sløres både af ukendskab til deres rolle som fortolkere og af en utilfredsstillende læseforståelse.

Vi formulerer derfor først tiltag som kan understøtte læseforståelsesoptikken. Det nye for læreren og for klassen er at det indbefatter indføring i læsestrategier, som først og fremmest læreren skal tænke ind i sin planlægning med hensyn til aktiviteter og undervisningsmål. Netop fordi klassen ikke har erfaring med undervisning hvor strategier gøres tydelige, bliver det første nødvendige skridt at rette elevernes opmærksomhed ind på deres egen og klassens læseprocesser. Det betyder at tekstlæsningens fokus forskydes fra analyse/fortolkning til læseforståelse. Et sådant perspektivskifte er, som vi ser det, forudsætningen for at en integration af læsestrategier som bevidst delmål i tekstarbejdet skal lykkes. Det viste sig nemlig at arbejdet med læsestrategier rummer en metadidaktisk dimension, som lå eleverne fjernt. Her spørges der til: "Hvordan læser jeg. Hvorfor gør jeg sådan? Hvordan er ordene sat sammen? Hvad skal jeg med min læsning og hvilken strategi skal jeg vælge?" Det har derfor også været frugtbar i klassen her at *skelne mellem refleksioner over læseaktiviteternes hovedformål, som er læseforståelse, og veje til at opnå dette, nemlig de sproglige strategier* med en prioritering af det første. Derved kom forløbets hovedintention i bedre takt med elevernes egen tilegnelsesproces, som i høj grad styres af bevægelser fra helhed til del. Det funktionelles kvalitet hviler med andre ord på den lærendes indsigt i overordnede kategorier. Læsestrategier har nok fagligt konkret set karakter af redskaber og teknikker, eleven kan vælge mellem, men det fordrer rent faktisk et højt refleksionsniveau netop det at skulle vælge, fordi skelnen fordrer viden om det distinktive, som her ofte fordrer faktisk viden om sprog. Eleverne blev derfor i første omgang sporet ind på læseforståelsen som formålet med deres tekstlæsning. Dernæst blev der sat fokus på introduktionen af læsestrategier. Disse var for en del mulige at udlede for eleverne selv, mens andre blev introduceret af lærerne. Den litterære tekst appellerer til læserens følelser og intellekt. I den litterære hermeneutiske proces, som eleverne under de rette betingelser gennemfører, vil uklare momenter i læseforståelsen ofte kompenseres for ved hjælp af meddigtningstrategier i stedet for

forståelsesstrategier. Det er ikke hensigtsmæssigt. Hertil kommer at evnen til at styre sin læsning hen mod et bestemt mål ligger højt på den læringsmæssige abstraktionsstige. Det betød at forløbet nok tog udgangspunkt i en metasproglig ressource-tænkning, men med ovenstående antagelser og praksiserfaringer som styrende såvel for målsætning som for indhold og form på forløbet. De fleste aktiviteter har været målrettet læseforståelse, mens nogle andre har været rettet mod tekstfortolkning, læseoplevelse og meddigtning.

Læsedidaktik

Det har, som det bør fremgå, været vores hensigt at undersøge om og på hvilken måde det æstetiske og god læseforståelse kan øve en positiv gensidig påvirkning af hinanden. Vi har derfor afprøvet didaktiske metoder til at gennemføre en undervisning hvor strategier til tekstforståelse, ud fra et helhedssyn på læseprocessen, veksler mellem at søge tekst- og kontekstforståelse med henblik på at forstå enkeltdele: ordene/morfemerne og at anvende strategier til forståelse af ordenes selvstændige betydning med henblik på at forstå helheden. Et omdrejningspunkt var desuden om eleverne gennem forløbet fik en øget bevidsthed om den didaktiske pointe: at hvis de skal blive bedre læsere, skal de blive bedre til at lære sig nye ord, og at de først lærer disse nye ord gennem at anvende deres viden fra de ældre tekster herunder også viden om deres historiske tilblivelse.

Litteraturpædagogik

I et historisk forløb hvor tidens aflejringer i sprog og indhold gør teksternes univers lidt "mærkelige og uforståelige", er det nærliggende at anvende receptionsorienterede tiltag, som kan fremme elevernes egne projektioner i teksten, og at inddrage tekster med tydeligt sammenlignelige teamtikker fra vor tid⁷. I nærværende projekt var identifikation med teksternes hovedpersoner således også prioriteret frem for en nærmere undersøgelse af genrer og de forståelsesformer der er udtrykt i teksterne. Opstår der ingen historisk og tekstkonventionel udbygning af viden, løber man den risiko at eleverne blot spejler sig selv i det historiske, og i så fald er der i mindre grad

tale om at de samtidig opnår historisk bevidsthed. Efter vores opfattelse måtte de valgte tekster have personlig relevans for eleverne. Vi har desuden taget udgangspunkt i kulturens heterogenitet frem for i dens homogenitet og valgt tekster som tematiserer brudflader f.eks. konflikter mellem det førmoderne og det moderne, mellem samfundsgrupper eller i personlige relationer under givne historiske betingelser frem for homogenitet og tilsyneladende balance (se bilag 1). Vi skal senere se nærmere på hvorledes den identifikatoriske intention skabte øget motivation som bidrog positivt i læseforståelsesaktiviteterne. Men inden da først nogle informationer om klassens læsestandpunkt, som skulle danne grundlag for vores vurdering af klassens faglige niveau.

Et sidste forhold, som vi skal nævne her, drejer sig om de tekster som inddrages i timerne. For eleverne forekommer de generelt vanskelige at læse, og selvom det opleves som væsentligt at læse lektier, så er det ikke ansporende at skulle afvente undervisningens "svar" på hvad teksten handler om, og hvad det betyder, det der står i den. I det lys er det anbefalelsesværdigt at afsætte tid til forlæsningsaktiviteter med lektietekster i timerne.

Status over klassens læsefaglige niveau

Der blev foretaget en læsetest med henblik på at fastlægge klassens generelle læseniveau og på at afdække den enkelte elevs læsestyrker og svagheder. Testen udgjorde samtidig et grundlag for vores tekstvalg og for udarbejdelsen af tekst/læseaktiviteter. Testen, som er særligt udarbejdet til testning af andet-sproglæsere fra og med 7. klassetrin, evaluerer testelevens:

citats: " forståelse af skrevne tekster. Forståelsen ses i forhold til selve formålet med læsningen, dvs. hvis opgaven lægger op til intensiv læsning vurderes præstationen på dette grundlag. Af læsemåder kan nævnes skimming (...), scanning (...), ekstensiv og intensiv læsning. Forståelse af teksters hovedtræk, detaljer, fakta, stil og holdninger måles. (Endvidere evnen til at analysere en tekst)".

Testen består af fire teksteksempler af stigende sværhedsgrad. Den første er en tyverianmeldelse, den anden et antal overskrifter. De to sidste er hhv. en

magasinartikel på to A4 siders længde med billede hhv. et prosadigt af Knud Holst. Testens vurderingssystematik består af niveauer udformet i en taksonomi med inddeling i fem læsefærdighedsniveauer. Testen blev foretaget på 10 elever ud af 18. De øvrige var ikke til stede på dagen, og ud af de 10 magtede en enkelt elev ikke at gennemføre den. Eleverne fik hjælp af læreren til visse ord og begreber.

Klassens resultat

De elever, ca. en fjerdedel, som efter lærerens vurdering repræsenterede klassens stærkeste læsere, havde læsefærdigheder på niveau 4, der, ifølge testen, svarer til at testpersonen *Citat:* " Læser og forstår forskellige teksttyper og kan uddrage de væsentlige dele af indholdet. Opfatter i nogen grad stilvarianter og kan uddrage tekstens holdninger. Deltageren behersker endvidere færdighederne nævnt under niveau 3". *Citater* i det følgende henviser herefter alle til testmaterialet.

Den anden halvdel på niveau 3 havde læsefærdigheder der ifølge testen svarer til at de *citats:* " læser og forstår forskellige teksttyper med nogen sikkerhed". Men den sidste testelev, og ifølge læreren en række af de øvrige ikke-testede elever, havde læsefærdigheder der ifølge testen svarer til at de *citats:* " forstår enkeltelementer eller dele af indholdet. Opfatter noget af indholdet, kan lokalisere emnet". Svarende til niveau 2.

Til sammenligning skelnes der mellem niveau 4 og 5 i forhold til at læseren *citats:* "Læser og forstår *alle* teksttyper af almen karakter og kan *uddrage holdninger fra fx litterære tekster og debattekster. Forstår hovedindholdet samt de fleste detaljer og faktaoplysninger*" (mine fremhævelser).

Elevernes vurdering og læsemåde

Af elevernes egen vurdering efter gennemførelsen af testen og af testens resultater under de enkelte tekst-kategorier fremgår det, at især tekst 3 voldte problemer. Det skyldtes tre forhold, nemlig at den kvantitativt var længere end de øvrige, at dens emne fiskeri og økonomisk krise på Færøerne var eleverne ukendt hvilket bevirkede en opbobling af nye ord og begreber, og

endelig at fremstillingsformer og disposition ikke dannede en klar overskuelig logik. Mange gennemførte blot halvdelen af spørgsmålene til tekst 3.

Interessant ved elevernes vurdering af teksterne var også at tekst 1 og 2 blev vurderet som meget nemme, mens tekst 4 vurderedes til middelsvær. Ser man på scoren er der en generelt stigende fejlprocent i opgave 2 som kulminerer i tekst 3, og som falder lidt i tekst 4, dog ikke med den betydelige grad som eleverne vurderer teksten og spørgsmålene til. Dette mener vi kan afspejle et misforhold mellem elevernes oplevelse af teksters sværhedsgrad og de forventninger testen og nok også underviserne har til elevernes valg af læsemåder. Et sprogligt set lettilgængeligt prosadigt kan således opfattes og forstås på enkeltordsplanet og ud fra en umiddelbar forståelse af indholdets denotative betydningsniveau – på linjerne jf. Pisa-undersøgelsens definitioner af læsning, mens læsning mellem og bag linjerne, som fiktionslæsningen fordrer, ikke her har været en bevidst del af elevernes repertoire over læsemåder. Derfor vurderer de heller ikke tekst 4 som vanskelig, på trods af den relativt høje fejlprocent i besvarelsen.

Som led i planlægningen af et forløb med ældre tekster bevirkede testens resultater at vi tog højde for følgende:

- at teksternes læsbarhed måtte modsvare klassens generelle læsefærdigheder
- at der måtte findes tekster til elever med placering i gruppe 2 – 3
- at kvantiteten ikke måtte overstige elevernes hukommelses- og koncentrationstærsker
- at læselektiemængden måtte differentieres
- at form og indhold måtte afpasses elevernes viden om verden og om tekster
- at læseaktiviteter måtte målrettes den enkelte teksts særlige andet-sproglige udfordringer

Konkluderende kan man sige at når det forholder sig sådan at læseniveauet for den store midtergruppes vedkommende er relativt lavt (niveau 3-4), så virker det forhindrende ind på faglige aktiviteter som f.eks. tekstfortolkning og tekstoplevelse. Dette kunne, efter

vores vurdering, være en medvirkende årsag til elevernes prioritering af de tekster som blev "udsat" for deciderede læseforståelsesaktiviteter. En enkelt krølle var dog at evalueringerne samtidig entydigt viste at også vanskelige tekster, som kun kort blev berørt, kunne have en stærk tiltrækningskraft. Det var tilfældet med Jokerens "Rastløs" som sprogligt set lå langt over elevernes mulighed for italesættelse, men som i kraft af sit anerkendte rap-udtryk og sin musikalske mediestatus fascinerede. Endelig skal vi heller ikke være blinde for det faktum, at mange elever ofte foretrækker at lade tekstopplevelsen bero på en ikke-styret bearbejdning, og at det i sig selv kan have talt til denne teksts fordel. At en af eleverne selv havde foreslået "Rastløs", var samtidig en klar ekstra-tekstuel kvalitet ved den.

Erfaringer fra udvalgte aktiviteter til læseforståelse

Det har vist sig vanskeligt at vurdere hvilke intentioner og aktiviteter der har givet eleverne det bedste udbytte, ligesom deres engagement og interesse for at undersøge, forstå og indoptage teksterne heller ikke kan vurderes entydigt. I det brede perspektiv viser elevernes evalueringer f.eks. stor individuel variation i deres udpegning af den tekst i forløbet som vakte deres største interesse. Men at dømme efter vores observationer af undervisningen og elevernes udsagn, var det dog tydeligt at alle fandt to bestemte tekster særligt ansporende, idet tekst og/eller arbejds- og organiseringsform var adækvate og idet elevernes faglige udbytte var tilfredsstillende. Det er begge forløb hvor sprog- og læseforståelsessigtet træder tydeligt frem. Vi skal i det følgende demonstrere disse aktiviteter og forsøge at udskille deres kvaliteter i en læsedidaktisk sammenhæng.

Aktivitet 1.

Det første eksempel er fra læsningen af *Sagaen om fostbrødrene/Edsbrødre*, altså en ældre fiktionstekst og aktiviteten er talekor.

Førlæsningsaktiviteter og historisk baggrundsviden

Læreren har gennemgået Islands historie i oldtid og nutid, herunder landets

forhold til Danmark, og eleverne har i grupper arbejdet med uddrag af efterskriftet til *Fostbrødrene*, som beskriver sagatidens hovedtemaer og historiske forhold som slægtens rolle, fredløshed og forlig med videre. Til denne gang har de læst et uddrag af den islandske saga *Fostbrødrene* hjemmefra. Deres umiddelbare reaktioner på teksten er, at den er svær at forstå, f.eks. er der mange gentagelser af navnene idet personernes navne ofte begynder med Thor. "Man ved ikke hvem der er hvem", udtrykker en elev, og ud over navnenes lighed skyldes forvirringen også, at figurerne præsenteres gennem slægten og kun i mindre grad gennem deres personlighed. For eleverne repræsenterer figurerne samtidig ikke mennesker de selv har kendskab til. Teksten vurderes af nogle elever som kedelig både på grund af sproget, som de karakteriserer som "gammeldags" og på grund af handlingen, som jo er fra "oldtiden". Der er behov for at bearbejde teksten med henblik på en større læseforståelse. Sagaen omhandler temaer som læreren omtaler, men som eleverne endnu ikke helt har øje for. Temaer som hævn og forbrødring vækker dog umiddelbart en vis interesse. "At være edsbrødre eller fostbrødre betyder, at man holder fred med hinanden. Bliver den ene slået ihjel, må den anden hævne ham", forklarer læreren. "Alvorlig god regel den der ;)!", finder en elev, som spiller lidt på den provokerende synsvinkel og, på skrømt, anspores af muligheden for at tænke den anvendt i dag.

I lyset af forberedelsen og elevernes læsevanskeligheder gennemfører vi en læseforståelsesaktivitet som skal motivere dem til at sætte sig ind i hvad sagaen handler om i mindre uddrag. Aktiviteten øver læseforståelsen, mens en bearbejdning af tekstens virkemidler og tematik ikke berøres nærmere. Dette lag i tekstbearbejdningen må ofte vige pladsen for læseforståelsesarbejdet, fordi både lærer og elever anser det for tilstrækkeligt at der afsættes én undervisningsgang til hver tekst. Tager man imidlertid fokus på læseforståelse og strategibevidsthed alvorligt, bliver det tydeligt at de enkelte tekster ikke kan bearbejdes på flere planer på den samme

tid, som man normalt ville have afsat til den. Med kravet om læsning af ældre tekster og kanoniserede forfattere også i flerkulturelle klasser stilles der skarpt på ikke blot valg af tekster, men også på aktiviteter med før- under- og efter læsning. Læseforståelsesaktiviteter er hovedsageligt tænkt som forudsætningskædere for oplevelsesdimensionen og fortolkningsarbejdet, men, har det vist sig her, med elevernes helheds læsning som den overvejende tilgang til stoffets indhold, indgår de to dimensioner allerede fra starten af læsningen og elevens spørgsmål til tekstens virkelighed, tid, rum og begivenhedsrækker samt fænomener i det præsenterede univers afkodes og forstås eller falder efter forsøg, som trækker på alle tre niveauer i læsningen. Vi vil derfor anbefale, at udvalgte tekster i et givent forløb udsættes for et nærmere fordybelsesarbejde, som omfatter både forståelse og fortolkning og at læseoplevelsen opfattes som resultatet af netop dette arbejde.

Talekor

Hver gruppe på 5 elever får tildelt et kapitel af den læste tekst. Aktiviteten består af en informations-, en fortolknings- og en dramatiseringsdel. Sammen skal eleverne formulere 7-9 sætninger, som de mener bedst beskriver tekstdelens indhold og forløb. Individuelle forslag fremstilles først, hvorefter gruppen udvælger og supplerer. En af udfordringerne er at kunne anlægge en konsekvent stil. Indirekte øves fremstillingsformerne, idet eleverne må kunne skelne mellem opsummering, kommentarer, beretning, replik og beskrivelse.

Aktiviteten består af flere danskfaglige elementer:

- en forståelsesdel hvor eleverne afkoder og indholdslæser teksten.

Selektionen af sætninger forekommer på baggrund af elevernes vurdering af informationernes relevans for forståelsen. Sætningerne kan "klippes" ud af tekststykket, eller de kan formuleres af eleverne selv.

- en æstetisk del hvor eleverne øver sig i at fremføre sætningerne som fælles

højt læsning/talekor og tilhørende aftalt gestik, som kan understrege og karakterisere indholdet.

Den æstetiske del af aktiviteten hviler på elevernes indlevelse i teksten, og baseres på kendte konventioner eller egne æstetiske udtryk for tekstens sproglige og indholdsmæssige signaler.

- en sproglig udtalemæssig del, hvor elevernes fremsigelse skal stemmes så fremførelsen bliver lytteværdig og informationerne tydelige og sammenhængende.

Den udtalemæssige del af aktiviteten giver mindre sikre andetsprogsbrugere god støtte til udviklingen af dansk udtale, intonation og prosodi. Gennem de diskussioner gruppen fører bliver disse forhold ekspliciteret og metasprogligt bearbejdet, idet man må blive enige om, hvordan ordene udtales og sætningerne bindes lydligt sammen. Der er desuden en tydelig gevinst ved at arbejde mundtligt med informationerne, fordi det at fremsige sætninger gennem de lydige valg der træffes skaber betydning og kohærens.

Hvordan løser eleverne opgaven?

Vi skal neden for se på den konkrete udførelses positive resultater, samtidig med at vi ønsker at belyse og problematisere elevernes læreproces. Resultatet af elevernes arbejde med aktiviteten blev samlet i form af elevernes flipovers og observationer af deres gruppearbejde og fremlæggelser.

Her blev følgende forhold tydelige:

- Aktiviteten er generelt motivationsskabende i kraft af sin overskuelighed og indbyggede variation. Grupperne vælger indirekte at lægge vægt på den del af fremstillingen som falder dem lettest at blive enige om. På den måde aktiverer det næsten alle. Men dette kan samtidig også være akilleshælen ved gruppearbejdet, at det for nogle bliver den laveste fællesnævner, der får lov at råde.

De fleste grupper skriver sætningsforslag ned på 10 minutter. Det kan altså godt lade sig gøre at gennemføre denne

første del på trods af læsevanskelighederne. Det, som derefter bliver udfordringen, er derfor at kunne læse sine egne forslag kritisk og at kunne drøfte dem med andre.

Formkravet virker ansporende og overgangen fra det skrevne sprog til det mundrette og oplæselige kræver bevidsthed om sproglig situation og formidling. Således spørger eleverne ofte til kvantitative rammer, som derefter benyttes kvalitativt. Eks. en pige gruppe som har formuleret nogle lange sætninger, som de godt kan se ikke er hensigtsmæssige for en oplæsning. De spørger da læreren om, hvor mange punktummer, der *skal* være? Indforstået hvor mange sætninger, der må være i hvert sætningsforslag. Samtidig bliver de opmærksomme på, at den sproglige bearbejdning fremmes ved også at anvende egne formuleringer.

Efter nedskrivningen af 9 sætninger individuelt, sammenligner eleverne dem og vælger hurtigt de enslydende ud. Der suppleres evt. med en enkelt sætning som også "skal med", men det problematiserende og spørgende aspekt i samarbejdet og løsningen af opgaven fylder mindre. Man kan også observere, at et spørgsmål som "er I enige" ikke i sig selv fremmer argumentationslysten. Men forfølger man intentionen bag spørgsmålet om at involvere eleverne i hinandens refleksioner og kriterier for udvælgelse, kan man med rette spørge hvilke forudsætninger der skal til for at argumentation og en skærpet bevidsthed om selektion kan finde sted i en elevudveksling? En faglig samtale med læreren er her nødvendig for at eleverne kan forbinde dette metaniveau med den praktiske udførelse af opgaven. Som vi har været inde på tidligere i forbindelse med læsestrategier og den metafaglige bevidsthed, der kræves for at kunne anvende disse reflekteret, så viste det sig også her, at eleverne ikke går ind i en arbejdsproces med bevidsthed om dens forskellige faser og deres indbyrdes konsekvens. Det at diskutere egne og andres sproglige og indholdsmæssige valg og det efterfølgende at omsætte resultaterne af diskussionen til fælles beslutninger om det endelige forslag forekommer ikke ofte i elevernes samarbejde.

- Kan fremme opmærksomheden på sprogets æstetiske virkemidler.

Sagaens styrke er blandt andet den sproglige udformning, som ofte består af veltilrettede replikker udsagt i højspændte situationer. Det har eleverne også haft blik for, som det f.eks. ses af sætning 9 i et af elevforslagene. Det drejer sig om Thorgeirs mange drab og hans slægtnings reaktion. De har pligt til at beskytte ham, men finder ikke altid hans gerninger lige retfærdige og nemme at råde bod på. Efter en dag at have slået fremmede ihjel med løs hånd bliver Thorgeir således afkrævet svar på, hvorfor han gjorde det af med en uskyldig fårehyrde. Hans svar på dette var at "han stod så godt for hug!" Dette har eleverne bidt mærke i og de har således skrevet som følger:

8) T. (Thorgeir) hugger hans hoved af.

9) Han står godt for et hug!

Oplevelsen ved dette utænkelige bliver stærkere når man må agere Thorgeirs sammensatte natur som præges af både stolthed, egenrådighed og aggression. Gennem dramatiseringen kan eleven opnå en større forståelse når den åbner for en indlevelse i personen og situationen.

- Kan fremme egen sproglige formuleringsevne

Eleverne får under øvelsen af fremlæggelsen rensset ud i gentagelserne i deres eget sprog. Ved oplæsning bliver det tydeligt, at der f.eks. kan komme til at stå Thorgeir og hest for ofte. Nogle elever opdagede også, at to sætninger med fordel kunne slås sammen til en. Under fremlæggelserne blev der af eleverne og læreren givet respons på tekstsammenhæng på makroniveau, præcision i udtalen og de sproglige formuleringers korrekthed og hensigtsmæssighed.

Fremlæggelser er vigtige at indlægge hyppigt i forløbene, fordi de som her giver eleverne mulighed for at få afprøvet deres forslag til tekstlæsninger løbende. Læreren og de andre elevers kommunikation med fremlæggelsesgrupperne stilladserer elevernes sprogforståelse, og det opleves generelt som meningsfyldt at bringe sine resultater ind i en autentisk dialog.

Det er vores erfaring i klassen at de to intentioner, på trods af deres indbyrdes sammenhæng, med fordel kan holdes adskilt i forhold til læseaktivitetsformål. Men også at der er en indbygget progression mellem dem, idet den meta-faglige forståelse af sin egen fortolkningsposition alene får mening gennem en klar forståelse af tekstens indhold og virkemidler.

Aktivitet 2.

Strategier til ordforståelse og udpegning af tekstens hovedinformationer

Det andet eksempel er interviewet med sangerinden Deeyah fra musikbladet *Djembe* og aktiviteten omfatter strategier til ordforståelse og udpegning af tekstens hovedinformationer. Teksten er, i modsætning til "Sagaen om Fostbrødrene", en aktuell faktisk tekst.

Førlæsningsaktiviteter og tekstindføring

Under fremvisningen af Deeyahs musikvideo "What will it be" er der optimal koncentration. Det er hårdtslående udfordrende rapmusik i et mellemøstligt byunivers og i en lukket gård med swimmingpool. Teksten fremsiges/synges på en blanding af amerikansk og arabisk. Drengenes sædvanlige kommentarer og udbrud er som forstummede. Eleverne virkede overraskede, og situationen med både drenge og piger kan have haft indflydelse på, at der ikke kom synlige reaktioner på videoen. Klasserummets socialisering og daglige udtryk for magtstrukturer og indbyrdes relationer mellem elever, elevgrupper og elev/lærer relationer spiller en ikke uvæsentlig rolle for undervisningens gang og dermed også for elevernes tilgang til tekster og læseforståelse.

Det efterfølgende arbejde med interviewet med Deeyah i *Djembe* blev organiseret sådan, at klassens mandlige lærer gennemførte læseaktiviteten med drengene, mens den kvindelige seminarielærer gennemførte den med pigerne. Dette på baggrund af lærerens vurdering af at piger og drenge hver især ville få gavn af et undervisningsrum, hvor kønsbetingede magtstrukturer ikke dominerede dialogen og tanken.

Hovedinformationer fra Interview med Deeyah

Gennem den stillede opgave og lærerens

demonstration af egne forslag skulle eleverne udlede 2-3 hovedinformationer fra deres tekststykke (ca. 10 linjer) samt notere 3-4 svære ord og begreber, som de fandt vigtige at undersøge betydningen af. Strategier anvendt i undersøgelsen skulle også fremgå af flip-overen. Eksempel på en gruppes tekstbearbejdning fra flip-over:

1. Deeyah er født og opvokset i Norge, nu bor hun i USA.
2. Hun blev tvunget til at aflyse koncerter, fordi hun havde gjort de britiske muslimer vrede. Derefter blev hun nødt til at være omringet af bodyguards.

Vigtige ord!

1. antændt vrede – at gøre en vred
2. Profession – at arbejde – ens arbejde. I ordet "professionel" bruger man ordet "profession" i en anden sammenhæng. Dvs. man er rigtig god til en hobby at det bliver ens arbejde.

Problematisering.

Bearbejdningen gav anledning til en nærmere undersøgelse af tekstuddragets sproglige nuancer og til indholdsforståelse på ordniveau. Strategier anvendt i undersøgelsen fremgik af lærerens demonstration og flipover, mens elevernes flip-overe for de flestes vedkommende ikke indeholdt strategiovervejelser. Dette har givet anledning til en nærmere undersøgelse af hvordan og under hvilke betingelser undervisningen med bedre resultat kan udbygge elevernes bevidsthed om og aktive anvendelse af en bred vifte af læsestrategier.^h

Konklusion

Eleverne giver i evalueringerne og interviewene udtryk for tilfredsstillelsen ved at komme op i klassen og få at vide hvordan det, man har læst på hjemme, "egentlig" skal forstås. Læseforståelsen er alfa og omega for elevernes motivation, og som underviser må man derfor skelne mellem to overordnede intentioner for undervisningen nemlig

- at fremme elevernes forudsætninger for at forstå en given tekst netop i forhold til en forståelse af denne teksts ord og betydning
- at fremme elevernes forståelse af sig selv som læsere med en bevidst holdning til hvilken læserposition de indtager i forhold til en given tekst

Litteratur:

Anne Golden: Ordforråd, ordbrug og ordlæring, GNF 1998.

Karen Lund: "Sprog, tilegnelse og kommunikativ Undervisning", fra Studier i dansk som andetsprog, 2001.

Projektbeskrivelse 3B Andetsproglæsning, Rosenlund, Nielsen og Agger. Nationalt Videnscenter for Læsning 2007.

Carsten Elbro: Læsning og læseundervisning, Gyldendal 2001

Karin Esmann: Det historiske i dansk, Dansk lærerforening.

Benny Bang Carlsen: Nationale test/Dansk som andetsprog, 2006

Pisa etnisk PISA etnisk 2005

Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasser i Danmark 2005
Niels Egelund m.fl. Syddansk Universitetsforlag

Noter

- a Udviklingsarbejdet udgør et selvstændigt udviklingsarbejde, som har status som pilotprojekt under Projekt 3B. Andetsproglæsning (Rosenlund, Nielsen og Agger). Nationalt Videnscenter for Læsning. Se nærmere beskrivelse herfor på: <http://www.videnomlaesning.dk/62.aspx>
De øvrige resultater og erfaringer fra udviklingsarbejdet er beskrevet i artiklen: "Læseforståelse og læsning af ældre tekster i flerkulturelle klasser/EFU-enheden Århus Lærerseminarium". http://www.aardassem.dk/EFU/efu_2003.htm
- b Carsten Elbro: Læsning og læseundervisning, Gyldendal 2001 s. 171.
- c Af Pelle Erobreren fra Overgange fra barn til voksen, Alinea 2006, Corvu Laursen Vig
- d Elevernes familiers oprindelseslande er Tyrkiet, Libanon, Palæstina/Gaza, Somalia og Vietnam
- f Hvilket er et af omdrejningspunkterne i Karin Esmann: Det historiske i dansk.
- g Nationale test/Dansk som andetsprog v. Benny Bang Carlsen, 2006.
- h Op.sit. Projekt 3B. Andetsproglæsning (Rosenlund, Nielsen og Agger).

Se bilag næste side

Bilag 1.

Forløbets aktiviteter og progression

Vi skal i det følgende skitsere forløbet gennem en kort præsentation af faglige aktiviteter, intentionen bag og nogle tiltænkte principper for progression og sammenhæng.

Faglige aktiviteter

Disse bestod af en vekslen mellem litterære meddigtningsskemaer og deciderede læseforståelsesaktiviteter. Opstillet i kronologisk orden, kan de væsentligste kort beskrives som følger:

1. Tekster fra industrialiseringen: "Pelle Erobreren", "Ole sad på en knold og sang"

Klassen har i historie og i danskundervisningen med anden lærer arbejdet med perioden 1800 - 1900.

Receptive aktiviteter

Læreren introduktion til periodens sociale-, økonomiske-, materiale- og politiske historie. Samfundsudviklingens indflydelse på litteraturen. Eleverne tager notater – stiller opklarende spørgsmål.
Læreren introduktion til forfatteren Nexø og værket PE i sin helhed
Scener fra spillefilmen "Pelle Erobreren" – Videoklip fra M.A.Nexø's begravelse i DDR

Produktive aktiviteter

Klassen synger "Ole sad på ..."
Grupper formulerer overskrifter til sangens strofer – samtale om vanskelige ord og sammenligning mellem Oles udlængsel og valgmuligheder for unge i dag
Samtaler om *Pelle Erobreren* – indhold/ sprog/ billeder inklusiv forståelsesmæssig opsamling på læselektie.
Fortælleansigtet (overblik-skabende læseaktivitet) og samtaler om tekstens personbeskrivelse og tematik.
Pelle Erobreren: skriftlig meddigtningsskema og analyse: "
Hvorfor er det svært for Pelle at drage af sted? Hvorfor gør han det alligevel?"

Mål:

- at eleverne læser og forstår tekstuddraget sprogligt og indholdsmæssigt
- at eleverne når frem til en forståelse og oplevelse af to tematikker:
- Pelles udvikling i form af en følelsesmæssig løsrivelse fra faderen.
- Landproletariatets umenneskelige livsbetingelser år 1900.
- At eleverne arbejder undersøgende og perspektiverende med de ovenstående tematikker i forhold til deres egen livserfaring.

2. Tekster fra det folkelige gennembrud: Branden i Skejby – to avisartikler fra hhv. Demokraten og Århus Stiftstidende 1898.

Receptive aktiviteter

Læseforberedelse hjemmefra og for nogle på klassen

Produktive aktiviteter

Sproglig analyse af de to teksters værdisætning og argumentation – gruppearbejde og klassesamtale/opsamling v. læreren

Mål:

at skelne sproglige virkemidler i en tilsyneladende ikke-argumentativ tekst.

Bilag 1. forsat

3. Tekster fra vikingetiden: "Sagaen om fostbrødrene" og gendigtningen "Edsbrødre"

Receptive aktiviteter

Læreren introducerer til Islands historiske og sagaen som genre

Eleverne deles i to.

Ikke forberedte elever læser "Edsbrødre" på gangen. De fleste elever har læst Sagaen om fostbrødrene først.

Produktive aktiviteter

Fællessamtale om sagauddragets handlingsgang og om teksten som læsetekst.

Hovedparten deles op i mindre grupper som bearbejder den historiske sagtekst om sagaperioden herunder udvalgte begreber som "nid", "fredløshed" og "kønsroller". Hver gruppe sine afsnit hvis hovedinformationer fremlægges på klassen med oh – for alle.

Talekor: mundtlig æstetisk bearbejdning af sagaen med henblik på læseforståelsen. Respons på fremlæggelser.

Mål:

- at understøtte sprogforståelsesarbejdet i læseprocessen.
- at skabe grundlag for forankring af ord- og begrebsbetydning i elevernes latente og manifesterede læsning.

4. Tekster fra nutiden: "Rastløs" af Jokeren og "Deeyah bryder tavshedens mur"

Receptive aktiviteter

En elev har foreslået rapsangen "Rastløs" til undervisningen. Har hentet den ned fra nettet – tekst og musik.

Læses i klassen. Musikken spilles.

Musikmagasinet Djembe uddeles til alle elever nogle dage før undervisningen. Det er til gennemsyn – og lytning/indlagt cd med verdensmusik, herunder flere arabisk/vestlige cross-overe.

Musikvideoen "What will it be" af Deeyah vises på storskærm på skolens bibliotek.

Drenge – og piger undervises adskilt.

Læreren demonstrerer læsestrategier og opgaveløsning som gennemgang af læseaktivitet. Udleverer redskaber i form af papir med forståelsesstrategier og opgavestilning

Produktive aktiviteter

Læreren forberedte samtalspørgsmål til teksten. Ingen deciderede læseaktiviteter.

Gruppearbejde: anvendelse af strategier til ordforståelse og udledning af hovedinformationer fra interview med Deeyah. Fremlæggelser på flipovers for de øvrige og læreren af samme køn. Fælles samtale om Deeyah-teksten, hendes kvindesag og pigernes kendskab til kvindelige sangere fra Mellemosten og deres usikre liv trods status. Perspektiverende samtale om pigernes eget liv, deres mødre og forestillinger om fremtiden. Fælles samtale med drengene, en diskussion om mænds og kvinders rettigheder.

Mål:

- at inddrage tekster med umiddelbar appel for eleverne.
- at eleverne opnår erfaring med anvendelse af læseforståelsesstrategier gennem en funktionel og interessebåret undersøgelse af teksten
- at præsentere kulturelt betingede (ungdomskultur/etnisk kultur) problemstillinger

Bilag 2

Eksempel på en elevgruppes arbejde med talekorssætninger.

1. Thorgils og Illugi fik at vide at Thorstein og Kuggason var redet til tings.
2. De rider hjemmefra med 60 mandag.
3. Thorgeir og Thormod er også med på rejsen, og de rider forrest.
4. Da fostbrødrene er nået til åen, sad de og snakkede lidt.
5. "Tror du der findes to fostbrødre her på landet som er ligeså modig som os!" siger Thorgeir
6. Hvis man leder længe nok, vil man nok finde dem! siger Thormod.
7. Thorgeir spørger Thormod hvem af os to er stærkest?
8. Dette medfører at vi skiller vores fællesskab og følgeskab her nu! siger Thormod.
9. Thormod rider i det samme øjeblik, mens Thorgeir følger efter.

Bilag 3

I forløbet indgik følgende primærtekster:

Sagaen om fostbrødrene (i uddrag) + Edsbrødre (gendigtning af ovst. og i uddrag)

Ole sad på en knold og sang af Jeppe Aakjær

Pelle Erobreren – (i uddrag) fra undervisningsmaterialet "Overgange..."

Branden i Skejby – to avisartikler fra hhv. Demokraten og Århus Stiftstidende fra undervisningsmateriale om "Det folkelige gennembrud".

Rastløs af Jokeren – tekst hentet fra Internettet

Deeyah bryder tavshedens mur – interview med Deeyah i verdensmusikmagasinet Djembe

Og følgende sekundærtekster:

Efterskrift til "Sagaen om fostbrødrene" om islandske forhold og sagagenren i vikingetiden

Litteraturhistorisk materiale om det moderne gennembrud fra "Overgange"

Læreren mundtlige introduktioner til Pelle Erobreren og sagateksterne baseret på historiske og litteraturhistoriske tekster