

Læseforståelse set i et undervisningsperspektiv

Lene Herholdt, Cand.pæd. Adjunkt i CVU København Et Nordsjælland,
Medarbejder i Nationalt Videncenter For Læsning

Blandt mennesker der arbejder professionelt med læsning, er det en kendt sag at de to faktorer afkodning og læseforståelse er involveret for at man kan tale om læsning. Afkodningen er der både forsket i og arbejdet ihærdigt med gennem mange år mens læseforståelsen har været mindre i fokus. Opmærksomheden har fortrinsvis været rettet mod begynderlæsningen og mindre mod den fortsatte læseudvikling. Imidlertid stiller den stigende kompleksitet i samfundet større krav netop til forståelsen af det læste. Når dette sammenholdes med de ikke alt for positive undersøgelser og evalueringer af danske elevers læsepræstationer og af læseundervisningen i grundskolen^a, fremkalder det ønsket om forbedringer, og det bevirker nu en større opmærksomhed på læseforståelse og undervisning i læseforståelse i hele skoleforløbet.

Nogle af de interessante spørgsmål i den sammenhæng knytter sig til hvad man kan undervise i, og hvordan man kan undervise i det for at tilgodese forskellige formål inden for feltet læseforståelse – altså det at kunne skabe mening i en tekst ved at undersøge den og gå i dialog med den (definition frit efter Bråten (red.) 2007:11). I denne artikel vil jeg belyse og diskutere nogle af disse spørgsmål i tilknytning til undervisning i læseforståelse på mellemtrin og ældste trin hvor afkodningen må forventes at være på plads.

Komponenter i læseforståelse

For at kunne vælge sit stof og strukturere sin undervisning må læreren have et overblik over de komponenter der kan tænkes at indgå i læseforståelsen. Mange forskere og forfattere har et bud på komponenterne. Hollis S. Scarborough viser i en model at kompetent læsning (skilled reading) består af sprogforståelse og ordgenkendelse (Scarborough 2001: 98). Elementerne i sprogforståelsen – trådene – væves sammen med trådene i ordgenkendelsen og danner tilsammen et solidt tov bestående af kompetent læsning hvor læseren er i stand til flydende at foretage koordination af elementerne i ordgenkendelse og sprogforståelse. I denne sammenhæng er jeg især interesseret i sprogforståelsen som Scarborough deler op i følgende elementer:

- Baggrundsviden (fakta, koncepter etc.)
- ordforråd
- sprogstrukturer (syntaks, semantik, etc.)
- sproglig ræsonneren (verbal reasoning) (herunder blandt andet inferens og metaforer)
- viden om tekster og skriftsprog (literacy knowledge) (herunder blandt andet skriftsprogskonventioner og genrer).

Strategier er væsentlige for læseforståelse

Hvor ordgenkendelsen hos den dygtige læser bliver stadigt mere automatiseret, bliver sprogforståelsen stadigt mere præget af brugen af strategier. Især påpejningen af at udviklingen af strategierne er omdrejningspunktet, er interessant. Det placerer brugen af strategierne som et overordnet element i forhold til de komponenter der indgår i sprogforståelsen. Jeg opfatter dette som en pointe der får indflydelse på undervisningen.

Også Bråten peger på læsestrategier og metakognition som en væsentlig faktor idet han henviser til blandt andet Ann Browns og Annemarie Sullivan Palincars forskning om elevernes metakognitive kompetence (Bråten (red.) 2007: 34 ff.). Hos Brown og Palincsar er strategibrugen ikke knyttet til komponenter i sprogforståelsen, som den er gengivet af Bråten, men er i højere grad knyttet til en mere generel metakognitiv fremgangsmåde som kan være med til at sikre forståelsen af en tekst.

Fremgangsmåden, som også gengives i adskillige bøger om læseundervisning i Danmark^b, går ud på at benytte de fire aktiviteter:

- at forudsige og stille forventninger til teksten
- at stille relevante spørgsmål til teksten
- at identificere og opklare vanskelige formuleringer og begreber
- at resumere teksten

Anvendelse af de fire aktiviteter gør læseren aktiv og mere bevidst om målet med læsningen, og den afslører hvis forståelsen ikke opnås. Aktiviteterne bruges ikke lineært, men kan drages ind flere gange i løbet af læsningens faser, før, under og efter læsningen. Det er mit indtryk at Brown og Palincars metakognitive fremgangsmåde har vundet rimeligt godt indpas i undervisningen i grundskolen. Jeg ser dette som en fordel som vil forbedre undervisningen. Imidlertid er det ikke tilstrækkeligt med en overordnet strategi for tekstlæsning. Det er også nødvendigt at læreren sætter rammer for elevernes arbejde med at udvikle strategier i forhold til selve sprogforståelsen sådan som Scarborough peger på. Jeg vil derfor i det følgende diskutere hvordan udvalgte komponenter i Scarboroughs beskrivelse af sprogforståelsen kan konkretiseres og hvordan der kan arbejdes med dem med henblik på at der udvikles strategier.

Viden om tekster og skriftsprog

Jeg har udvalgt komponenten *viden om tekster og skriftsprog* dels fordi den er meget omfattende, dels fordi den til tider tolkes temmelig snævert i det danske læseundervisningslandskab.

Skriftsprogskonventioner

Det er indlysende for de fleste undervisere at man må lære begynderlæserne en hel række skriftsprogskonventioner såsom læseretning og betegnelser for forskellige dele af bogen som forside, bagside, ryg. Også tekstens opdeling i bogstaver, ord, sætninger, afsnit og kapitler hører som andre lignende konventioner til det faste program. For de ældre elever som har alt dette under huden, er der dog stadig mange konventioner at lære. Her kunne nævnes fagbogens indretning som noget af det der må være fokus på.

Når man taler om at forstå en tekst og skabe sig strategier til at øge forståelsen, kunne et andet eksempel på vigtig viden være at man kan læse på forskellige *niveauer*.

Teksten kan læses *på linjerne* og forstås helt bogstaveligt, den kan læses og forstås sådan at man også forstår noget af det der kan tolkes ved at man læser *mellem linjerne*, og man kan forholde sig vurderende og kritisk til teksten og læse *bag linjerne*. Dette gælder både for den skønlitterære tekst og sagprosaeteksten. Det hører med til god læseforståelse at kende konventionen om læsning på forskellige niveauer og at have strategier til at udføre læsningen på de forskellige niveauer.

En forholdsvis ny konvention: Læseren kan selv vælge læseform

Kendskab til at man kan vælge læseform og derved lægge rammen for sin forståelse er ligeledes væsentlig viden. Man beslutter som læser selv formålet med læsningen. Både ud fra Bråtens definition på læseforståelse og ud fra receptionsorienterede litteraturteorier kan læseren selv vælge den måde teksten skal forstås på. Det betyder ikke at der kan argumenteres for en hvilken som helst forståelse, men at læseformen^c får indflydelse på den forståelse som gøres synlig ud af flere muligheder.

Læseformen sætter med andre ord ram-

mer for hvilken form for erkendelse man kan skabe ud fra teksten. Umiddelbart virker det indlysende at læse romanen fiktivt og nyhedsartiklen faktivt. Men det er en indsnævring af mulighederne hvis skønlitterære tekster udelukkende må læses fiktivt. Mange romaner vil kunne læses med udbytte ud fra begge læseformer. Den faktive læseform vil for eksempel være relevant hvis man vil undersøge hvordan historieopfattelsen er hos en række forfattere på et bestemt historisk tidspunkt. Eller hvis man vil finde ud af hvordan børn beskrives gennem forskellige tidsaldrer. Undersøgelser af interessefelter, ideologier og dominerende diskurser på forskellige tider og steder eller blandt forskellige grupperinger i samfundet vil efter min opfattelse ligeledes være eksempler på relevante faktive læsninger.

Nogle romaner har et univers som gør det svært at vælge den faktive læseform og samtidig få en acceptabel forståelse ud af læsningen. Der vil være for mange ting der stritter ud i alle retninger, mens andre romaner næsten lokker læseren til at vælge den faktive læseform fordi de foregår i et særdeles realistisk univers. Det er derfor interessant at undersøge om der faktisk er forskel på resultatet af de to former for læsning. Eksempelvis kan ungdomsromanen *Med ilden i ryggen* af Martin Pedersen med stort udbytte læses både ud fra en fiktionslæseform og en faktiv læseform. Netop denne roman er interessant at udsætte for de to læsninger fordi den fortælles i et særdeles realistisk regi, og man kunne måske derfor forvente at det ikke ville give den store forskel om man valgte den ene eller den anden læseform. Forskellen på de to læsninger er at læseren vil stille forskellige spørgsmål til teksten.

Spørger man i den faktive læsning hvilken del af virkeligheden *forfatteren* har valgt at bringe, får man det svar at han skildrer 2. verdenskrig som den opleves af en tysk flygtningedreng som havner i en dansk lejr. Denne selektion er der ikke mange danske forfattere der har sat fokus på. Det gør det nærliggende at spørge hvad forfatterens motiv mon kan være. Og netop dette spørgsmål giver tankevækkende svar. Diskussionen af den ideologi der ligger bag, er heller

ikke kedelig. Endelig kunne man som det sidste spørgsmål i den faktive læseform af romanen spørge om det er en sand eller falsk gengivelse af virkeligheden. Man kunne altså forholde sig vurderende til udsagnet som man har læst det.

Passer det at danskere behandlede tyske flygtninge på den måde?

Læser man derimod romanen ud fra den faktive læseform, bliver det interessant at spørge hvordan reglerne er i netop dette faktive univers og hvad der karakteriserer det. Og det bliver helt centralt at finde ud af hvem *fortælleren* eller *fortællerne* er og hvad de fortæller. Ønsker man at forholde sig vurderende til teksten, må man spørge om de ting der sker, virker sandsynlige inden for rammerne af det univers der er skabt. Det kan være med til at bestemme om man synes at romanen har kvalitet.

Afprøvet sammen med et hold lærerstuderende viste det sig at der var forskel på de svar der kom ud af de to læsninger, og på de perspektiveringer det var relevant at foretage efter endt læsning.

Man kunne spørge om det nu ikke er mere legitimt at læse romaner ud fra en fiktiv læseform end at læse dem faktivt. Ud fra en læseforståelsessammenhæng må jeg svare nej til det spørgsmål. Når vi netop ønsker at eleverne tilegner sig strategier i forhold til deres læsning, må de også være bevidste om værdien af at vælge læseform så de vælger bevidst i forhold til et læseformål. Også ud fra et senere brugsaspekt vil det være ønskværdigt at kunne vælge frit ud fra relevante kriterier. Både for at kunne læse på forskellige niveauer og for at kunne vælge læseform kræves et solidt fundament af sprogforståelse som den er specificeret i Scarboroughs model.

Viden om genrer er nyttig

Ovenfor har jeg blandt mange mulige skriftsprogskonventioner valgt at uddybe læseformerne fordi det har afgørende betydning for forståelsen hvilke spørgsmål man stiller til teksten.

Vender man blikket mod undervisningslokalerne er det åbenlyst at der i Danmark er blevet arbejdet intenst med genrer gennem hele skoleforløbet i de senere år. Det er efter min opfattelse et godt skridt på vejen mod bedre læseforståelse at eleverne arbejder med forskellige genrer

form, indhold og karakteristiske træk. Det giver dem mulighed for at have relevante forventninger til teksten og gør derved forståelsen lettere.

Novellegrenen som eksempel

Det bliver for eksempel lettere at forstå en klassisk opbygget novelle når man ved at der er to skæringspunkter i den. Det første udgør et brud med den orden der hersker i begyndelsen af novellen, og det næste er et vendepunkt som så at sige kommunikerer med det første og giver svaret på hvilken ny orden der skabes efter at der er bragt uro i den bestående orden. Med den viden kan læseren foretage en tolkning som kan samles i

Nogle faglige genrer som eksempel

Også viden om faglige genrer indhold, form og karakteristiske træk fremmer læsningen. Det er for eksempel nyttig viden at mange artikler er opbygget over strukturen, hvem, hvad, hvor, hvornår, hvorfor plus eventuelt et par hv-ord mere. Det giver overblik over artiklens indhold og fremmer forståelsen. Et andet eksempel på nyttig viden om teksters struktur er kendskab til den argumenterende genres opbygning i påstande og belæg kan på samme måde bevirke at man får styr på hvad det er læserbrevsskribenten hævder, og om der er hold i det.



en pointe – et udsagn om tilværelsen. Man må altså gå et spadestik dybere i arbejdet med genrer end blot at fokusere på nogle få karakteristiske træk som at novellen er en kort, enstrengt fortælling med få personer. Også i arbejdet med moderne noveller der er bygget op over helt andre strukturer, vil den klassiske model være nyttig viden fordi netop de steder hvor der brydes med traditionen, måske er særlig betydningsfulde for en tolkning.

Genrebestemmelse ud fra kriterier

Med afsæt i disse få eksempler vil jeg således hævde at det vil øge kvaliteten af læseforståelsen hvis der arbejdes med genrer på en måde så man for hver genre integrerer viden om indhold, form og karakteristiske træk og ikke fristes til blot at fremdrage et af områderne. Som en udfoldelse af dette kunne man kigge nærmere på fjernsynets serie om *Bamse og Kylling* og spørge sig selv om den kan kategoriseres som en fabel. Tænker man

udelukkende på det *karakteristiske træk* som de fleste vil nævne når der tales om fabler, nemlig at de agerende er talende dyr, burde det være en fabel. Dyrene i fablerne eksponerer sædvanligvis en karakteregenskab som normalt knyttes til mennesker, og selv om Bamse vel nok repræsenterer at "vi skal være gode ved hinanden", kan man vel dårligt sige at han er eksponent for en bestemt karakteregenskab. Undersøger man det næste kriterium og kigger på *formen*, er fabeln hyppigst en kort pointeret fortælling på vers eller i prosa. Det kniber lidt for den endeløse serie om *Bamse og kylling* at leve op til dette kriterium. Men hvis man ser på den enkelte episode, ville nogle måske hævde at det gik an. Imidlertid falder serien helt igennem som fabel når man inddrager det tredje kriterium og undersøger *indholdet*. Det er kendetegnende for fablens indhold at det er valgt ud fra en *hensigt* – en didaktisk hensigt^d. Der er noget man kan lære af fabeln. Fortællingen må opfattes metaforisk, og der lægges derfor op til at der foretages en tolkning. Så vidt kan man ikke gå med hensyn til fjernsynsserien om Bamse og Kylling.

Påvirker denne genre gymnastik så læseforståelsen? Ja, det vil jeg mene. Indsigt i de tre nævnte kriterier for genrebestemmelse vil kunne føre til relevante forventninger til teksten i samspil med bevidste valg af læsestrategier og bevidste valg af læseformer. Det sidste vil igen betyde at der stilles forskellige spørgsmål til teksten.

Vælger man det helt legitime læseformål at læse fabeln for underholdningens skyld, afmonterer man såvel den fiktive som den faktive læseform og kan hengive sig til blot at nyde dyrenes legen kispus med hinanden. Dermed fraskriver man sig den dybere fortolkning, og der er tale om et andet forståelsesniveau.

Men genrer er ikke alt

Ovenfor har jeg trukket nogle linjer fra viden om genrer til læseforståelse. De forskellige kriterier der findes for inddeling af genrer og de mange blandingsformer af genrer rokker ikke ved at viden om genrer kvalificerer læseforståelsen. Her er det blot vigtigt at understrege at viden om genrer ikke er den eneste væsentlige viden om tekster når vi taler om læseforståelse.

Fortælling anskuet som regulering og tildeling af viden sætter fortællere i fokus

Holder vi os inden for den fiktive læseform, vil viden om fortællere eksempelvis være helt central. Hvis man, som jeg, betragter den fremadskridende fortælling som en regulering og tildeling af viden, bliver det vældig interessant for tolkning og forståelse at finde ud af hvem der forsyner læseren med denne viden⁶. Er det en af *personerne* i fortællingen – som måske kun har adgang til et begrænset udsnit af den viden som er vigtig for at forstå en sammenhæng? Er det en *fortæller* som er anbragt i fortællingen i kød og blod som måske har adgang til viden om personerne som de ikke selv har? Eller er det endelig en fortæller som blot kan forstås som en instans i teksten, den instans som trækker i alle trådene, men som ikke selv er til stede som person? Er det den sidstnævnte form for fortæller har han i princippet adgang til al viden, og det interessante er så hvordan og hvornår han videregiver den. Troværdigheden af den viden læseren bliver tildelt, vil være forskellig afhængigt af hvem den kommer fra, og læserens mulighed for at fravriste fortællingen viden vil afhænge af om han har kendskab til alle de måder viden kan komme til udtryk på i en fortælling. Med Louis Jensens ungdomsroman *Nøgen* som eksempel viser der sig et komplekst væv af fortælleinstanser. Peter på 14 år er *person* i en fortælling som Peter på 25 år fortæller. Peter på 25 år er altså *fortæller* i kød og blod, eksplicit fortæller, i romanen. Han ved alt om sig selv som 14-årig, kender handlinger, tanker og færden. Imidlertid er der en tredje fortællerinstans i bogen, den implicite fortæller som ikke findes som person i bogen, men som er den instans der har viden om både Peter på 14 og Peter på 25. Han giver læseren viden om Peter på 25, også viden som Peter ikke selv fortæller. Især gennem intertekstuelle henvisninger fortæller den implicite fortæller historien om den livsvigtige udvikling som den 25-årige gennemgår.

Den viden, læseren har om de forskellige fortælleinstanser, får betydning for læseforståelse og de tolkninger der kan foretages. Er man netop så dreven at man kan analysere sig frem til hvad

personen Peter på 14 udtrykker, får man én historie ud af sin læsning. Den vil ikke være særlig sammenhængende – nærmest episodisk. Ved man mere, kan man måske identificere fortælleren Peter på 25 og følge de oplysninger som han kommer med. Så kan man foretage en kapabel tolkning som vil tegne en historie om hvordan den 14-årige Peter kommer igennem en frygtelig hændelse i sit liv. Kan man bruge sin viden også om at der er implicite fortællere, kan man skabe historien om Peter på 25 i lyset af hans fortælling om Peter på 14. Det er tre meget forskellige historier der kommer ud af det. Ingen af dem er forkerte, men tolkningerne er foretaget på tre forskellige niveauer. Den første er i min læsning forvirret og fragmentarisk, den næste ret grum og den sidste decideret smuk.

Der kunne peges på en række af andre konkrete felter af viden, som der kunne arbejdes med, både inden for området *Viden om tekster og skriftsprog* og inden for de øvrige områder som Scarborough har sat op, imidlertid vil jeg af hensyn til artiklens omfang og afgrænsning vende mig mod området *Sproglig ræsonneren* som skiller sig ud fra de andre. Hvor de andre områder drejer sig om en viden på forskellige felter, er der her tale om noget processuelt.

Sproglig ræsonneren

Når man går ind i en proces hvor man sammenholder det, der helt konkret står i teksten, med sin baggrundsviden, sit ordkendskab, sin viden om sproglige strukturer (syntaks, semantik, pragmatik) samt viden om tekster og skriftsprog, opnår man en dybere forståelse af teksten. Det er her det ræsonnerende kommer ind. Sproglig ræsonneren vil således være omdrejningspunktet for at kunne skabe sammenhæng i teksten – foretage inferens⁷. Carsten Elbro skriver at det ikke er klart om det hjælper at undervise elever direkte i at drage logiske slutninger (Elbro 2006:190), men at det fremmer læseforståelsen hvis eleverne aktivt udnytter deres forhåndsviden. Begrebet forhåndsviden er ikke entydigt defineret hos Elbro, men af eksempler i afsnittet ser det ud til at der fortrinsvis tænkes på viden om verden – altså det der hos

Scarborough kaldes baggrundsviden. Det er min opfattelse at sproglig ræsonneren må inddrage alle de ovenfor nævnte vidensfelter og således omfatte både viden om verden og alle de felter som knytter sig helt tæt til sproglig viden. Jeg finder det ligeledes vigtigt at eleverne aktivt *udnytter* den viden de har.

De skal have viden på tre niveauer:

- deklarativ viden – viden om begreber, fakta, strategier ...
- procedural viden – viden om hvordan man udnytter den deklarative viden
- konditional viden – viden om hvilken slags viden der er relevant til forskellige formål

Det betyder at læreren må arbejde med viden om sprogforståelse på en måde der sætter eleverne i stand til at vide *hvad* de kan inddrage, *hvordan* de kan gøre det og *hvornår* de skal gøre det. Magter de alle tre trin, kan de arbejde med deres viden som strategier.

Viden om intertekstualitet brugt i sproglig ræsonneren – et eksempel

Man kan helt enkelt forstå intertekstualitet som det fænomen at tekster er i dialog med hinanden. Referencer til allerede skrevne tekster som optræder i en tekst, kan tilføre den nye tekst en betydning som rækker ud over den oprindelige fordi referencen nu indgår i en ny kontekst.

Jeg vil holde mig til Louis Jensens roman *Nøgen* som også er god til eksemplificere betydningen af intertekstualitet. I min tolkning er det helt centralt i den roman at få øje på den rolle biblens Første Korintherbrev, kapitel 13, spiller. I lettere omskrevet form har Louis Jensen tidligt i romanen indskrevet den passage fra Korintherbrevet som mange kender. Passagen om at kærligheden aldrig ophører, at så længe vi ikke har kærligheden, erkender vi stykkevis og delt og forstår ikke sammenhængen. Vi ser i et spejl, i en gåde. Men når det fuldkomne kommer – jeg forstår det som kærligheden – så ser vi ansigt til ansigt og (er)kender fuldt ud. Kapitel 13 slutter med: *Så bliver da tro, håb og kærlighed disse tre; men størst af dem er kærligheden.*

Den sproglige ræsonneren bliver hos den opmærksomme læser vækket af en række passager som vækker undren. En

beskrivelse af den gådefulde pige Vil som beskrives særdeles fragmenteret, meget stykkevis, først kun et glimt i et spejl, derefter i stadig mere sammenhængende bidder for til sidst at fremstå nøgen og hel, ansigt til ansigt med fortælleren. Ræsonnementerne må tage afsæt i undren, i spørgsmål, og betydningen får kontur når enkeltdele sættes sammen. Den trænedede læser vil foretage disse ræsonnementer som en indre, måske ubevidst, dialog, men eleven vil have brug for at gøre dialogen ydre. Han vil have brug for at have kammerater at stille spørgsmål sammen med, at tænke højt sammen med.

Eksemplet med intertekstualiteten hører til i den mere komplicerede ende og er her taget med fordi det kan give en spændende dimension i læseforståelsen for de ældste elever. Men også langt enklere forhold som at finde ud af hvordan koblingerne i en tekst skal forstås for at få den til at give mening, kunne være et udmærket eksempel på forhold som kræver sproglig ræsonneren.

Konsekvenser for undervisningen i læseforståelse

Vægten på at udvikle hvert af vidensfelterne så elevens viden kan bruges som strategier, og ønsket om at arbejde ræsonnerende får konsekvenser for den måde undervisningen tilrettelægges på. Det sætter elevernes processer i fokus, og det betyder at der skal være tid til at eleverne arbejder med processerne. Hele evalueringsbilledet vil også se anderledes ud. Læreren må have mulighed for at iagttage og gå i dialog med eleverne under processen både for at kunne støtte de hensigtsmæssige processer og finde ud af hvad der sker hvis kæden hopper af. Man kan ikke nøjes med at forholde sig til *resultater* af læsningen, men må have mulighed for at arbejde procesorienteret med den. Dialog bliver et nøgleord.

Læreren må ikke alene fortsætte det grundige arbejde med at konkretisere og kvalificere indholdet i undervisningen i læseforståelse, men må også spørge sig selv om der er grund til at revidere samarbejds- og arbejdsformer i klassen for at give rum til ræsonneren og proces, til eksperimenteren, undersøgelse og dialog.

En af de store udfordringer for læreren er at skabe undervisnings- og læringsituationer hvor omdrejningspunktet er elevernes undren og spørgsmål sat i spil med og i gang af faglige begreber og faglig viden.

Noter

- a Se f.eks. Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Læsning i folkeskolen*, PISA-undersøgelserne fra 2000 og 2003.
- b Se f.eks. Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal: 195-96. Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag: 80 ff.
- c For yderligere fordybelse ang. læseformer, se Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion*. Akademisk Forlag
- d Jf. Handesten, Lars (1994): *Sæt litteraturen er til – om genre, fortolkning og litteraturpædagogik*. Danmarks Lærershøjskole.
- e Er man særlig interesseret i at læse mere om forskellige fortællerniveauer og litteraturløselser, kan man evt. læse mere i Poulsen, Lene Herholdt (2002): *Litterær reception i en hyperkompleks sammenhæng. Tolkning i et spil mellem tekst, kontekst og narration*. Danmarks Pædagogiske Universitet. (Til udlån på Danmarks pædagogiske bibliotek.)
- f Foretage inferens: At drage logiske slutninger om betydning på baggrund af de informationer der står direkte i teksten.

Litteratur

- Bråten, Ivar (red.) (2007): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapsamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag Oslo
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Læsning i folkeskolen*
- Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseprocesser i Læsning og læseundervisning*. Gyldendal 2. udgave
- Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag
- Handesten, Lars (1994): *Sæt litteraturen er til – om genre, fortolkning og litteraturpædagogik*. Danmarks Lærershøjskole
- Jensen, Louis (1995): *Nøgen*. Gyldendal
- Petersen, Martin (1999): *Med ilden i ryggen*. Høst & Søn
- Poulsen, Lene Herholdt (2002): *Litterær reception i en hyperkompleks sammenhæng. Tolkning i et spil mellem tekst, kontekst og narration*. Danmarks Pædagogiske Universitet. (Til udlån på Danmarks pædagogiske

beskrivelse af den gådefulde pige Vil som beskrives særdeles fragmenteret, meget stykkevis, først kun et glimt i et spejl, derefter i stadig mere sammenhængende bidder for til sidst at fremstå nøgen og hel, ansigt til ansigt med fortælleren. Ræsonnementerne må tage afsæt i undren, i spørgsmål, og betydningen får kontur når enkeltdele sættes sammen. Den trænedede læser vil foretage disse ræsonnementer som en indre, måske ubevidst, dialog, men eleven vil have brug for at gøre dialogen ydre. Han vil have brug for at have kammerater at stille spørgsmål sammen med, at tænke højt sammen med.

Eksemplet med intertekstualiteten hører til i den mere komplicerede ende og er her taget med fordi det kan give en spændende dimension i læseforståelsen for de ældste elever. Men også langt enklere forhold som at finde ud af hvordan koblingerne i en tekst skal forstås for at få den til at give mening, kunne være et udmærket eksempel på forhold som kræver sproglig ræsonneren.

Konsekvenser for undervisningen i læseforståelse

Vægten på at udvikle hvert af vidensfelterne så elevens viden kan bruges som strategier, og ønsket om at arbejde ræsonnerende får konsekvenser for den måde undervisningen tilrettelægges på. Det sætter elevernes processer i fokus, og det betyder at der skal være tid til at eleverne arbejder med processerne. Hele evalueringsbilledet vil også se anderledes ud. Læreren må have mulighed for at iagttage og gå i dialog med eleverne under processen både for at kunne støtte de hensigtsmæssige processer og finde ud af hvad der sker hvis kæden hopper af. Man kan ikke nøjes med at forholde sig til *resultater* af læsningen, men må have mulighed for at arbejde procesorienteret med den. Dialog bliver et nøgleord.

Læreren må ikke alene fortsætte det grundige arbejde med at konkretisere og kvalificere indholdet i undervisningen i læseforståelse, men må også spørge sig selv om der er grund til at revidere samarbejds- og arbejdsformer i klassen for at give rum til ræsonneren og proces, til eksperimenteren, undersøgelse og dialog.

En af de store udfordringer for læreren er at skabe undervisnings- og lærings-situationer hvor omdrejningspunktet er elevernes undren og spørgsmål sat i spil med og i gang af faglige begreber og faglig viden.

Noter

- a Se f.eks. Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Læsning i folkeskolen*, PISA-undersøgelserne fra 2000 og 2003.
- b Se f.eks. Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal: 195-96. Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag: 80 ff.
- c For yderligere fordybelse ang. læseformer, se Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion*. Akademisk Forlag
- d Jf. Handesten, Lars (1994): *Sæt litteraturen er til – om genre, fortolkning og litteraturpædagogik*. Danmarks Lærershøjskole.
- e Er man særlig interesseret i at læse mere om forskellige fortællerniveauer og litteraturløselser, kan man evt. læse mere i Poulsen, Lene Herholdt (2002): *Litterær reception i en hyperkompleks sammenhæng. Tolkning i et spil mellem tekst, kontekst og narration*. Danmarks Pædagogiske Universitet. (Til udlån på Danmarks pædagogiske bibliotek.)
- f Foretage inferens: At drage logiske slutninger om betydning på baggrund af de informationer der står direkte i teksten.

Litteratur

- Bråten, Ivar (red.) (2007): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapsamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag Oslo
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Læsning i folkeskolen*
- Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseprocesser i Læsning og læseundervisning*. Gyldendal 2. udgave
- Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag
- Handesten, Lars (1994): *Sæt litteraturen er til – om genre, fortolkning og litteraturpædagogik*. Danmarks Lærershøjskole
- Jensen, Louis (1995): *Nøgen*. Gyldendal
- Petersen, Martin (1999): *Med ilden i ryggen*. Høst & Søn
- Poulsen, Lene Herholdt (2002): *Litterær reception i en hyperkompleks sammenhæng. Tolkning i et spil mellem tekst, kontekst og narration*. Danmarks Pædagogiske Universitet. (Til udlån på Danmarks pædagogiske