

LÆSNING PÅ ANDETSPROGET

 PAULINE GIBBONS¹

TEKSTEN ER KAPITEL 5 FRA BOGEN SCAFFOLDING LANGUAGE, SCAFFOLDING LEARNING, 2002, GENGIVET MED TILLADELSE FRA HEINEMANN. OVERSÆTTELSE: LOTTE FOLLIN. REDAKTION: PETER HELLER LÜTZEN.

Literacy på andetsproget udvikler sig som på modersmålet – globalt, ikke lineært, og i mange forskellige sammenhænge. Rigg og Allen, When They Don't All Speak English: Integrating the ESL Student ² in the Regular Classroom.

Bidrag til læseteori

Som det vil fremgå af det følgende afsnit – som tog tid at skrive og fik stavetrollen til at markere hele skærmen! – er tilgangen til læsning at den effektive læser gør mange forskellige ting samtidig:

Dr hr vrt str dbt de sdst ti r om lsndrvsnng. Ngl sr lsning som bhrskels af ldmtden, ndre som en frudsglsesprces hvr lsern brgr bggrndsvdn og vden om sprgsstmet til at frudsgt tkstns mning.

Diese froskeillge sunspynkter hra påvriekt hvardon der indervuses i lisnæng. Der er blevet envandt ferskilloge moteder af dme dre meenr at inderuisning i ledmytedon er dne vegtigsti dle af luseændirvesnengin, og dme dre besarer drees talging på hlee spregot, og hvro brøn lærer at læes ved at furodsegi mineng.

¹ Pauline Gibbons er Associate Professor på School of Education, University of New South Wales i Australien inden for andetsprogpædagogik. Hendes fokus på hvordan man i praksis integrerer arbejdet med sprog og fag, er anvendeligt for alle – og i alle fag. Gibbons' forskning og praktiske undervisningseksempler har været flittigt brugt i Danmark.

² ESL står for "English as Second Language" og svarer til det danske "DSA: Dansk Som Andetsprog"



Men det bør vær åbenly for al der læs den tek, at den god læs brug fler forskelli strateg ti at få tekst til at giv meni.

Du kunne sikkert sagtens læse disse tre afsnit selvom de nok så mærkelige ud. Tænk over hvordan det kunne lade sig gøre. Hvilke slags læsefærdigheder brugte du? Det er for det første åbenlyst at man skal kende til mere end lydmetoden. Din viden om ordenes lyd var nyttig, men ville ikke alene sætte dig i stand til at forstå teksterne. I det første afsnit var næsten alle vokalerne udeladt; i det næste var alle bogstaverne der, men i forkert rækkefølge; og i det tredje afsnit stod kun ordenes begyndelse. Men intet af dette forhindrede dig i at læse teksten – du brugte flere slags information til at læse hen over manglen på lydlig information. Din baggrundsviden om emnet og dit generelle kendskab til sproget spillede også en vigtig rolle for din evne til at forudsige hvilke ord du læste.

I sit tidlige værk om læsning omtaler Goodman (1967) tre slags viden som læsere trækker på for at få tekster til at give mening: semantisk viden (viden om verden); syntaktisk viden (viden om sprogets struktur) samt viden om bogstav-lyd-forbindelser (kendskab til forholdet mellem lyd og skrift). De tre næste eksempler illustrerer hver slags viden:

Solen står op i øst og går ned i _____

(Din viden om verden sætter dig i stand til at forudsige at det manglende ord er vest.)

Dette dyr er en klise. Her er en klise til. Der er to _____

(Dit kendskab til sprogets struktur sætter dig i stand til at forudsige kliser, analogt til andre flertalsord. Ordet er opfundet til lejligheden, så baggrundsviden er ingen hjælp i dette tilfælde.)

Flaget er rødt, hvidt og b _____

(Her skal man kende til bogstav-lyd-forbindelser. Begyndelsesbogstavet b sætter dig i stand til at forudsige blå. Uden dette havde du nok kunnet gætte at det manglende ord var en farve, men ikke hvilken.)

I virkeligheden bruger læsere dog alle tre slags viden samtidig. Effektive læsere trækker oven i købet på forskellig slags viden alt efter hvad de læser, og hvor meget de ved om emnet. Hvis den sidste sætning for eksempel havde lydt *"Det franske flag er rødt, hvidt og ____"*, ville franske læsere sandsynligvis have kunnet forudsige sætningens sidste ord uden yderligere hjælp. Men læsere fra andre lande der ikke har denne baggrundsviden, ville have brug for mere hjælp fra teksten. Hvis du tænker over din egen læsning, ved du sikkert at du kan læse kendt materiale (for eksempel en artikel om et undervisningsrelateret emne) meget hurtigere end fremmed materiale (for eksempel en akademisk artikel om et emne du ikke kender til).

Når du møder en tekst uden at have personlig viden om og forståelse af emnet, er du i realiteten afskåret fra at bruge et vigtigt hjælpemiddel i læsningen: det du allerede ved. Dette har stor betydning for andetsprogs elever som måske har en anden kulturel baggrund og viden om verden end tekstens forfatter. Det vil vi vende tilbage til. Overvej i første omgang hvilken rolle kendskab til sprogsystemet spiller. Hvis du selv kan læse et fremmedsprog som du ikke behersker så godt, vil du kunne se at din læsning er langt mere afhængig af et korrekt skriftbillede end din læsning på dit modersmål, samt at du læser meget langsommere – den hjælp der er tilgængelig for en kompetent





modersmålstalende, er ikke tilgængelig for dig. Mange andetsprogs elever er i samme situation når de læser på deres andetsprog. Det vil vi ligeledes vende tilbage til senere.

Skemateori har også ydet et stort bidrag til vores viden om læsning. Oprindeligt blev termen brugt til at forklare hvordan vores viden om verden er arrangeret i sammenhængende mønstre baseret på vores tidligere erfaringer og viden. Hvis du for eksempel går på restaurant, har du visse forventninger til hvad der skal ske. Du vil få en menu, blive spurgt om hvad du ønsker at drikke, og du vil få en regning til slut. Du vil have en velbegrundet formodning om hvor meget du skal give i drikkepenge, og du ved hvordan du betaler for middagen med et kreditkort. Hvis du på den anden side går på McDonald's, ved du at du skal bestille ved disken, betale før du får maden, og ikke give drikkepenge. Denne viden om hvad du kan forvente, og hvad der forventes af dig, kommer fra dine tidligere erfaringer fra lignende sammenhænge og din baggrund i en særlig kultur og et særligt samfund. Hvornår og hvor meget man skal give i drikkepenge, er et eksempel på kulturbunden viden som svinger meget fra land til land – som alle der kender til både Europa og USA, vil være klar over! Ifølge skemateorien trækker effektive læsere ligeledes på særlige slags kulturfæhængig viden når de danner forståelse i læseprocessen (se Anderson og Pearson 1984). I en kendt undersøgelse blev to grupper voksne, hvide nordamerikanere og amerikanske indianere, bedt om at huske to breve der beskrev et typisk bryllup i hver af grupperne. Der var tydelige kulturspecifikke forskelle mellem hvordan de to grupper fortolkede og huskede den samme information (Steffenson, Joag-Dev og Anderson 1979).

Wallace (1992) foreslår at denne skematiske eller forudgående viden kan være af to typer: kendskab til 'indhold' eller emne samt kendskab til genre. Se for eksempel hvad du kan forudsige alene ud fra disse overskrifter:

Bankrøvere tog gidsler
Afdelingschef søges til fastansættelse
Den luskede kat og den smarte mus

På videnomlæsning på youtube kan du høre [Mette Ginmann og Maria Neumann Larsen](#), som begge er lektorer ved [professionshøjskolen UCC's efteruddannelse](#), diskutere det flersprogede klasserum i en dansk kontekst.

Refleksions-spørgsmål

Gibbons taler her om flersprogede elever.

- Diskutér hvordan dette også gælder for andre læsere.
- Diskutér kulturforskellens betydning for læsning.



Det er nemt at forudsige at den første er en avisoverskrift på en nyhedshistorie, den anden er et jobopslag, og den tredje en historie for børn. Du kan sikkert også forudsige ret meget af indholdet. Den første vil formodentlig indeholde detaljer om et bankrøveri, hvor og hvordan det er foregået, hvor mange gidsler der er taget, og hvem de er, og så videre. Jobopslaget vil sandsynligvis indeholde detaljer om jobbet, arbejdspladsen, kvalifikationskrav, lønramme, et referencenummer samt oplysninger om hvor ansøgningen skal sendes hen. Børnefortællingen vil sikkert starte med at sætte rammen for hvor historien foregår, og hvem der er med i den, og i løbet af fortællingen vil den slemme kat blive snydt af den kloge mus!

Vi ved alt dette inden vi overhovedet begynder at læse. Denne information er i vores hoveder fordi vi på forhånd kender lignende genrer og har læst om lignende emner før; det kommer ultimativt fra vores deltagelse i den kultur der rummer disse

tekster. Man kan til dels sige at læsning bekræfter det vi ved: Vi lægger vores erfaringer ned over teksten som fortolkning. Men hvad sker der hvis vores hidtidige erfaringer ikke har givet os denne konkrete skematiske viden eller har givet os helt anderledes skematisk viden? Forestil dig hvor meget sværere det ville være at forstå de tre tekster uden de forudsigelser du kunne komme med. Hvis du har prøvet at læse en avis på dit modersmål der beskæftiger sig med et fremmed område, ved du hvor meget der bliver taget for givet: Journalisten forudsætter at du kender hovedpersoner, nøglebegivenheder samt de centrale emner på området. Uden al denne forudsatte viden er det svært at få noget ud af avisartiklerne. Og der vil altid være emner som vi ved meget lidt om, og som derfor er svære at læse om.

Selvom vi har den relevante viden, har vi stadig brug for at 'komme på sporet' af hvad vi læser, og hvis vi overser en ledetråd, hjælper vores eksisterende viden os ikke. Den følgende tekst har ingen titel. Hvor meget af den forstår du?

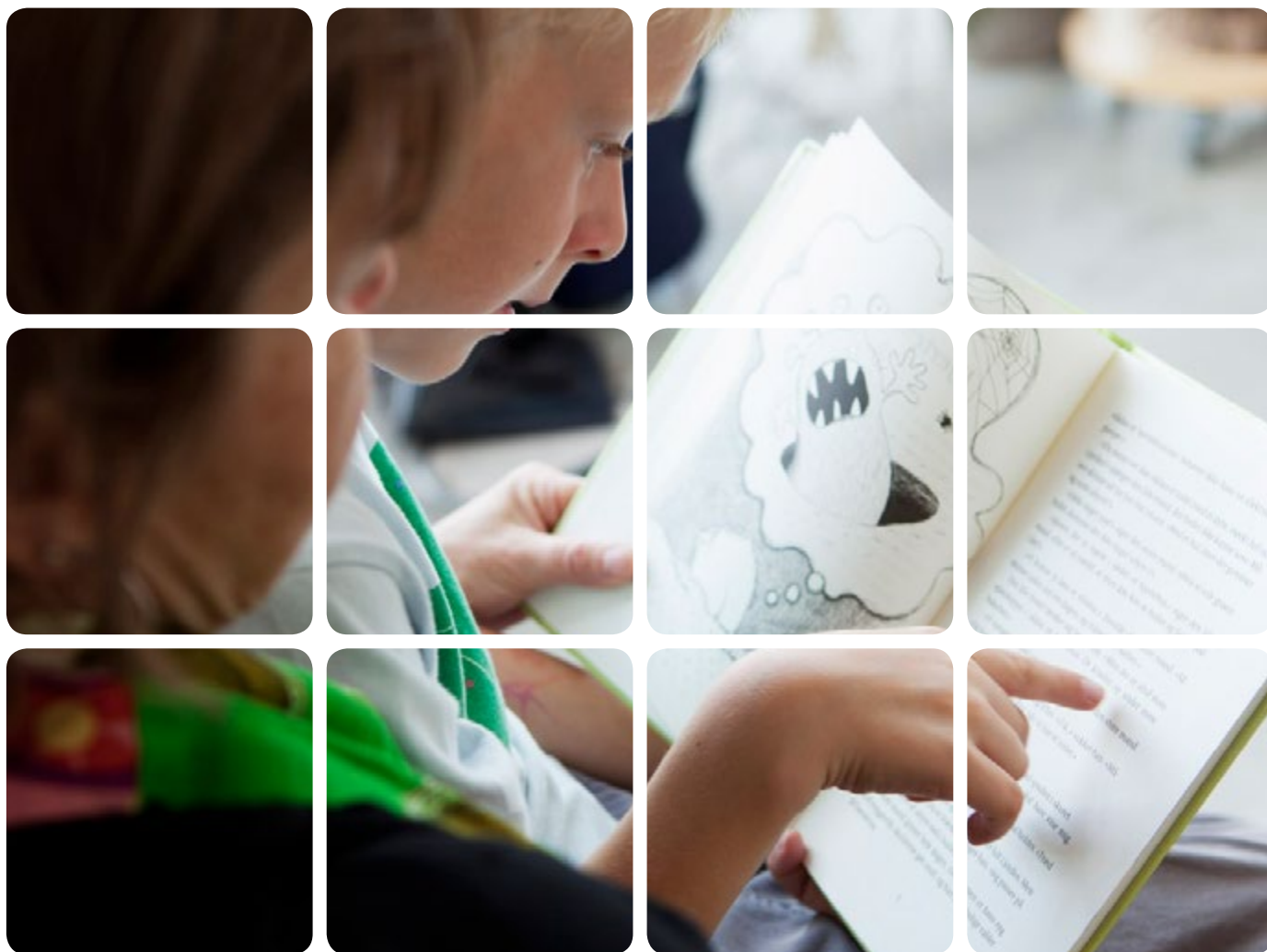
Arbejdsgangen er egentlig ret enkel. Først inddeler du tingene i forskellige grupper. Én bunke kan selvfølgelig være nok, afhængigt af hvor meget du har at lave. Hvis du er nødt til at gå et andet sted hen for at have ordentlige arbejdsbetingelser, er det næste skridt; ellers er du klar til at gå i gang. Det er vigtigt ikke at gabe over for meget. Det vil sige at det er bedre at tage for få ting ad gangen end for mange. På kort sigt virker dette måske ikke vigtigt, men der kan hurtigt opstå uforudsete omstændigheder. En fejltagelse kan også være dyr ... Efter en omgang er overstået, indeles materialerne igen i forskellige grupper. De kan derefter lægges på rette plads. Så kan de bruges igen, hvorefter hele cyklussen gentager sig. (Frit efter Bransford og Johnson 1972)

Selvom du kan læse alle ordene og på et vist niveau 'forstår' de enkelte sætninger, ville du nok have svært ved at give et referat af teksten. Hvordan skal man udlede hovedpunkterne når man ikke har nogen sans for den overordnede mening? (Dette sætter dig i samme position som andetsprogelevere som bliver bedt om at referere tekster hvis indhold er fremmed for dem). Men hvis du hører at afsnittet handler om vasketøj, bliver meningen pludselig tydelig, og de enkelte sætninger nemme at forstå. Du har nu en viden om verden du kan bruge som forståelsesramme for teksten. Men hvad er forandret? Bestemt ikke ordene på siden. Det er din interaktion med teksten der har forandret sig – du læser nu om ting der giver mening for dig, og som har en forbindelse til dine egne erfaringer. Dette eksempel tydeliggør at betydning ikke blot bor i tekstens ord og struktur, men konstrueres undervejs i en udveksling mellem tekst og læser.

Man kan til dels sige at læsning bekræfter det vi ved.

Refleksions-spørgsmål

- Kom med eksempler på situationer hvor manglende kendskab til emnet eller genren har betydning for forståelsen. Fx fra jeres egne læseerfaringer.



Teorier om literacy-undervisning

Da der er mange udlægninger af hvad læsning er, er der også mange teorier om literacy-undervisning. Gennem tiderne (og af grunde der ofte mere er politiske end læsefaglige) er tilgange som lydmetode, helordsmetode, holistisk metode, top-down-metode og fokus på kritisk læsning blevet præsenteret som *metoden* der ville sikre eleverne de rette literacy-kompetencer. Ifølge Allan Luke og Peter Freebody (1990) ³ er det dog ikke et spørgsmål om hvilken af disse tilgange der er bedst egnet; det er snarere sådan at disse generelle tilgange understøtter hver deres aspekt af literacy. Det er ikke sådan at en metode fører til literacy, og en anden ikke gør, men derimod at de forskellige tilgange betoner forskellige aspekter af literacy – eller forskellige typer af 'literacies'. Luke og Freebody hævder at der er fire komponenter i vellykket literacy, og at gode læsere har brug for ressourcer til at kunne agere i alle de fire roller i læsningen for at lykkes: rollen som *afkoder*, *tekstdeltager*, *tekstbruger* og *tekstanalytiker*. Disse diskuteres kort i de næste afsnit.

Læseren som afkoder

Som *afkoder* skal læseren være i stand til at anvende 'teknologien' i skriftsproget, dvs. bogstav-lyd-forbindelserne, læseretningen venstre-højre og alfabetkendskab (dette er den slags viden som er central for 'back-to-basics'-bevægelserne i

På videnomlaesning på youtube kan du høre [lektor i dansk som andetsprog Lone Wulff fortælle om sammenhænge mellem Gibbons' læsesyn og literacy-begrebet](#).

- ³ Allan Luke og Peter Freebody er australske literacy-forskere, hvis artikel om de fire ressourcer i læsning er blevet en klassiker inden for literacy-forskningen. Populært kaldes modellen "The Four Resources Model", og Gibbons er en af dem, der har bidraget til dens udbredelse.



Nordamerika, Storbritannien og Australien). Det er sandt at alfabetkendskab er veletableret som faktor i læsefærdigheden (se Ehri 1990), og at børns udvikling og mulighed for at lykkes med at læse kan hindres af misforståelser eller manglende viden om hvordan koden knækkes. En god literacy-undervisning vil ikke ignorere disse elementer. Men som de andre tre roller antyder, er afkodning nok nødvendig, men ikke tilstrækkelig for vellykket læsning af autentiske tekster i virkelige sociale sammenhænge – og selvom koden er vigtig, er der ingen grund til at undervise i den i kontekster uden reel mening.

Læseren som tekstdeltager

Som *tekstdeltager* forbinder læseren teksten med sin egen baggrundsviden – herunder viden om verden, om kultur og generelle forhold – på de måder vi diskuterede tidligere i kapitlet. Luke og Freebody nævner et amerikansk eksempel på hvordan kulturel viden er forbundet med læseforståelse, baseret på Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey og Andersons arbejde. I eksemplet læste nogle 8.-klasseelever en tekst om *sounding*, en slags verbal rituel fornærmelse som især findes blandt sorte teenagere. Hvor de sorte teenagere korrekt fortolkede tekstens indhold som en sproglig udveksling, mente de hvide elever generelt at teksten handlede om et fysisk slagsmål. Selvom deres afkodning var lige så god som, og måske bedre end, de sorte elevers, var de hvide elever ikke i stand til at 'læse' teksten på en måde der svarede til forfatterens intentioner.

Det er ironisk, som Luke og Freebody påpeger, at sorte amerikanske elever i standardiserede læsetest generelt klarer sig dårligere end deres hvide klassekammerater fra middelklassen, når de i dette eksempel, som anerkender betydningen af kontekstuel kulturel viden, klarer sig bedst. Vi kan således konkludere at deltagelse i teksten betyder at man har de nødvendige ressourcer til at forbinde teksten med egnet indholdsmæssig og kulturel viden.

Refleksions-spørgsmål

- Kom med eksempler på læsning hvor afkodningen er korrekt, men forståelsen udebliver.





Læseren som tekstbruger

Som *tekstbruger* er læseren i stand til at deltage i sociale aktiviteter hvor skriftsprog og tekster spiller en væsentlig rolle, og ved også hvad der kendetegner vellykket læsning i forskellige sociale kontekster. Børns interaktion i 'skrifthændelser' ⁴ er med til at udvikle deres forståelse for hvordan de forventes at kunne læse bestemte tekster. For eksempel kan forældre stille en bestemt slags spørgsmål mens de læser højt for barnet; lærere viser med deres sprogbrug hvordan man laver en person-karakteristik i en litterær tekst; eller lærere demonstrerer med deres spørgsmål hvilke oplysninger der er vigtige i en faktatekst. For en interessant og læsevenlig fremstilling af hvordan forskellige sociokulturelle grupper udleder betydning af tekster på forskellige måder, og hvordan de indtager forskellige læseroller, se *Ways with Words* (Brice-Heath 1983).

Læseren som tekstanalytiker

Som *tekstanalytiker* læser læseren teksten som noget fremstillet, som noget der er skrevet af en forfatter med en bestemt ideologi og særlige forudsætninger. En god læser læser kritisk og gennemskuer i teksten hvad der er forudsat, udtalt, implicit og taget for givet. Kritiske læsere ser at teksten, hvor autoritativ den end fremstår, repræsenterer et bestemt verdensbillede, og at læsere tildeles en bestemt position når de læser den. Reklamer er et typisk eksempel på at tekster tildeler læsere en bestemt position idet de direkte forsøger at manipulere læseren. Det hører med til kritisk læsning at man gennemskuer de mange andre måder hvorpå forskellige tekster baserer sig på bestemte trossystemer eller ideologier, og hvordan disse tekster også kan manipulere, om end mindre tydeligt end reklamer, og tit også uden at ville det. (Se fx Cummins og Sayers 1995).

- ⁴ Gibbons skriver her "literacy event" som er et standardbegreb inden for *New Literacy Studies*. Læs fx om det i kapitel 2 i Barton, 2007. Det kan defineres som en social begivenhed hvor der interageres med skriftsprog, og kan rumme både læsning og skrivning. I skrive-didaktikken er termen 'skrivehændelse' blevet almindelig. Se også Krogh, 2015.

Refleksions-spørgsmål

- Diskutér hvilke forskellige typer af skrifthændelser/literacy events en skoleelev indgår i i løbet af en almindelig dag.

En god læser læser kritisk og gennemskuer i teksten hvad der er forudsat, udtalt, implicit og taget for givet.





Hvad indebærer det for andetsprogselever?

Mange andetsprogselever er gode og effektive læsere som nyder at læse, og mange er i stand til at læse på mere end et sprog. Som Jim Cummins (1996) gjorde gældende, er evnen til at læse på sit modersmål en af de vigtigste forudsætninger for at lære at læse på et andet sprog. Men nogle børn, især dem der gør deres første læsetilegnelseserfaringer på et andetsprog, har måske brug for særlig støtte. Vi skal også huske på at de fleste børnebøger er skrevet ud fra en antagelse om at læserne er bekendt med historiens kulturelle aspekter, og at de vil beherske det mundtlige sprog flydende.

Som tidligere beskrevet er det klart at den viden læseren møder teksten med, er afgørende for dennes muligheder for at forstå teksten. Når vi først læser flydende, læser vi selvfølgelig for at få ny viden, selvom vi stadig har brug for et vist overlap mellem det vi ved, og det der står i teksten. Men når børn *lærer* at læse, er det vigtigt at de udvikler disse nye og udfordrende kompetencer i en kendt og forståelig indholdsmæssig kontekst. De fleste lærere vil være enige i at det er et grundlæggende undervisningsprincip at bevæge sig fra hvad elever allerede ved, til hvad de ikke ved, at gå fra det givne (allerede kendte) til det nye (som skal læres), og dette er i højeste grad tilfældet med den første læseundervisning.





Det betyder dog ikke at lærere skal holde sig fra bøger der er indholdsmæssigt eller kulturelt fremmede. Det er tværtimod en del af sprogtilegnelsen at lære om den kultur sproget bruges i, og hvis vi begrænser børnenes læsning til intetsigende læseletbøger og altså giver dem et reduktionistisk og begrænsende curriculum, gør vi dem en bjørnetjeneste. Læreren skal således ikke undgå bøger med kulturelt fremmed indhold (hvilket også er en nærmest umulig opgave), men udfordringen er at *opbygge* den viden og forståelse som er relevant for læsningen af en tekst, så den, når børnene når frem til selve læsningen, ikke virker så fremmed. Det er i denne forbindelse afgørende at hvad læreren *gør før* en bog bliver læst, er en vigtig del af den overordnede plan for arbejdet med den. Senere i kapitlet kigger vi på en række förlæsningsaktiviteter.

Som det også er fremgået, spiller kendskabet til sproget i sig selv en vigtig rolle. Hvis man ikke er god til sproget, er det nærmest umuligt at forudsige hvad der vil komme. Her er et eksempel på hvordan det kan påvirke læsning. I et klasseværelse blev en elev bedt om at fuldende sætningen *Bilen fortsatte, selvom lyssignalet viste...* Vi ville forvente at eleven fuldendte sætningen med ordet *rødt*, men eleven svarede *grønt*. Han forstod ikke ordet *selvom*. Hvis han havde mødt ordet i sin læsning, ville han heller ikke have kunnet forudsige hvilken betydning der skulle efterfølge det, nemlig at bilen gjorde noget uventet i sammenhængen. De ledetråde til forudsigelse af betydning som hænger sammen med at man kender sproget, ville ikke have været til rådighed for ham i denne kontekst. Det er således også vigtigt at give børnene mulighed for at lære sproget i teksten at kende før de læser det. Det vil vi som sagt foreslå nogle fremgangsmåder til senere i kapitlet.

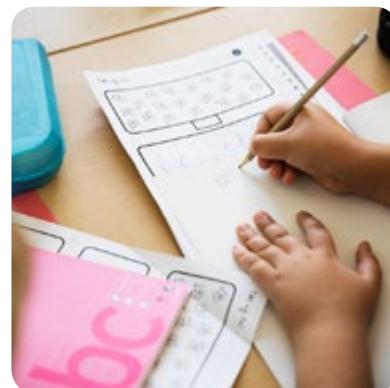
Uden kendskab til emnet og med begrænsede sproglige ressourcer har en begynderlæser ikke andet valg end at støtte sig til sin viden om bogstav-lyd-forbindelser. Som vi har været inde på tidligere, er dette en vigtig kompetence i tilegnelsen af læsefærdighed, men hvis man forlader sig for meget på den, begrænses børnene i deres brug af andre ressourcer og i de andre roller som man kan indtage. Børn der læser langsomt, mens de omhyggeligt udtaler hvert eneste bogstav og fokuserer på det ene ord efter det andet, har tit svært ved at finde mening på sætningsniveau eller tekstniveau og mister derfor overblikket over det de læser. Ironisk nok er svage læsere typisk pr. automatik blevet tilbudt støtteundervisning i lydmetoden, og selvom dette muligvis kan hjælpe enkelte børn, er det mere sandsynligt for andetsprogs elever at det er præcis det område hvor de har mindst brug for hjælp. (Husk også at lyde og bogstaver er meget abstrakte begreber, især når lydene ikke svarer til det som børnene er vant til at høre på deres modersmål). Man bør snarere give andetsprogs elever adgang til et sprogligt og kulturelt righoldigt læsemiljø, en hel palet af læsestrategier som de kan bruge i læsesituationen, og en overordnet plan for literacy-undervisningen der tilgodeser at de kan udvikle alle de roller som gode og effektive læsere kan indtage.

Planlæg læsningen: aktiviteter før, under og efter læsning

Læseaktiviteter skal primært udføre to funktioner:

- 1 De skal hjælpe læsere til at forstå den tekst de læser.
- 2 De skal hjælpe læsere med at udvikle gode læsestrategier til læsning af andre tekster.

Det er med andre ord vigtigt at de aktiviteter der bruges i undervisningen for at hjælpe læserne til at forstå den enkelte tekst, også kan tjene som model for





hvordan effektive læsere læser. For eksempel hjælper det til forståelse af en tekst hvis man forinden forklarer de nye ord for børnene (eller måske ikke, hvis børnenes indlæringskapacitet overskrides), men det giver dem ikke værktøjer de kan bruge næste gang de møder et fremmed ord. Hvis man derimod lærer børnene strategier til hvad de skal gøre når de møder et fremmed ord, hjælper man dem ikke kun i det konkrete tilfælde, men lærer dem noget de kan bruge i andre læsesammenhænge.

Det er nyttigt at planlægge brugen af en tekst i undervisningen som tre faser: (1) hvad du vil lave før læsning, (2) hvad du og børnene laver mens der læses, og (3) hvad du vil lave efter teksten er læst (se Wallace 1992). Denne overordnede plan er en ramme der kan bruges hvad enten du planlægger at læse højt, eller at børnene skal læse selv eller i små grupper. De følgende aktiviteter er eksempler på hvad du kunne vælge at gøre på de givne tidspunkter. (Du bør vælge de metoder der virker mest anvendelige og nyttige for dine elever).

Prøv til en start at forudse hvad der vil være ukendt indhold eller ukendt sprog for dine elever. Hold øje med hverdagsaspekter der muligvis ikke er kendte for nyligt ankomne børn. Jul, en tur på stranden, en tur i zoo, en grillaften eller skovtur, en legeaftale med overnatning, fødselsdage, skoleafslutninger, koloni og lejrskole, svømning, se en fodboldkamp, gå på diskotek, kæledyr og mange andre aspekter af livet som det fremgår af børnebøger, er ikke umiddelbart genkendelige for alle kulturer. Og der er stor forskel familier imellem inden for den enkelte etniske eller kulturelle gruppe. Læg også mærke til sproglige aspekter der kan volde eleverne besvær. Det kan være manglende kendskab til genren; ukendte forbindelser og konjunktioner; brug af pronominer, hjælpeverber og tider; lange sætninger eller fremmede ord, udtryk eller idiommer.

Aktiviteter før læsning

Formålet med disse aktiviteter er at forberede eleven på sproglige, kulturelle og indholdsmæssige besværligheder samt at aktivere baggrundsviden. Målet bør være at udvikle viden i relation til tekstens *overordnede* mening, ikke at dykke ned i hvert eneste potentielle problem. Som vi ved fra skemateorien, forholder det sig således at hvis eleverne møder teksten med en fornemmelse af hvad de skal læse om, bliver læsning en lettere opgave fordi de har mere hjælp at trække på. Læseren vil være mindre afhængig af ordene på siden og vil være i stand til at minimere ulemperne ved ikke at have modersmålskompetence i sproget.





Der er endnu en fordel ved velmotiverede **førlæsningsaktiviteter**. Når eleverne har en fornemmelse for den overordnede mening, vil de sandsynligvis være i stand til at forstå et sværere sprog end de ellers ville. Det er blandt andet påvist at andetsprogs elever der først hørte en historie på deres modersmål, bedre forstod de fremmede sproglige strukturer da den senere blev læst på andetsproget. Teksten kan således også bruges til at øge elevernes sproglige formåen ved at opstille modeller for nyt sprog.

Her er eksempler på førlæsningsaktiviteter. De danner alle en sammenhæng hvor læreren kan vejlede eleverne til en forståelse af centrale begreber og emner i teksten. Prøv i diskussionen at bruge ordforråd og sproglige strukturer som de optræder i teksten; dette kan gøres som en naturlig del af interaktionen med børnene.

Forudsigelser fra ord

Skriv et ord eller et udtryk fra teksten på tavlen, og bed børnene fortælle hvad de tror teksten vil handle om, eller hvilke ord de forbinder med emnet. Lav et **semantisk netværk** med børnenes forslag. Tilføj nogle ord som du ved optræder i teksten, og diskuter deres betydning.

Forudsigelser fra titel eller første sætning

Skriv bogens titel eller den første sætning, og lad børnene gætte på hvilken slags tekst det er (for eksempel skønlitteratur eller faktatekst), og hvad teksten vil handle om. Du skal muligvis lede klassen i en bestemt retning for at sætte dem i stand til at forstå kernebegreber eller begivenheder i teksten.

Forudsigelse fra en illustration

Kopier en central illustration fra bogen, og lad børnene snakke sammen to og to eller i grupper om hvad de tror emnet er, eller hvad historien vil handle om. For eksempel gav en lærer en klasse et billede af de dramatiske følger af et jordskælv som forberedelse til en tekst om jordskælv de senere skulle læse, og bad dem gætte på hvad der var sket. Derefter introducerede hun centrale gloser fra teksten: *rystelse, Richterskala, skælv, efterskælv*. Næsten alle børnene var hurtigt i stand til at forbinde disse ord til dem de kendte på deres modersmål.

På videnomlaesning på youtube kommer [Mette Ginmann](#) og [Maria Neumann Larsen](#), som begge er lektorer ved professionshøjskolen UCC's efteruddannelse, med danske eksempler på aktiviteter før læsning.





Illustrationer i rækkefølge

Giv grupperne et sæt billeder fra historien, og bed eleverne lægge dem i en mulig rækkefølge.

Læsespørgsmål

Giv børnene titlen eller en illustration fra bogen, og bed dem stille spørgsmål som de gerne vil have besvaret. Børnene med jordskælvsteksten spurgte for eksempel *Hvornår skete det? Hvor skete det? Hvor mange døde? Hvor stort var det?* Læreren hængte spørgsmålene op, og børnene holdt udkig efter svarene da de senere læste teksten. (Dette er endnu en mulighed for at få eleverne til at stille spørgsmål hvor de interesserer sig for svaret, samtidig med at de øver spørgsmålsformer).

Historiefortælling

Hvis teksten er en fortælling, så genfortæl den først simpelt med brug af illustrationer fra bogen eller ved at tegne tændstikfigurer på tavlen mens du fortæller.

Historiefortælling på modersmålet

Fortæl historien på børnenes modersmål (eller få en forælder eller anden omsorgsperson til det) før I læser den på andetsproget. Hvis nogle 'lokale' børn i klassen kun taler andetsproget, kan det stadig være en værdifuld erfaring for dem. Den viser din respekt og rummelighed over for andre sprog, giver klassens andetsprogelever en position som kompetente sprogbrugere og viser børnene at alle sprog kan bruges til kommunikation.

Del eksisterende viden

Hvis I læser en faktatekst, så lav en faktatabel med forskellige mulige aspekter af emnet, og bed børnene udfylde hvad de allerede ved. Denne øvelse egner sig bedst til gruppearbejde.

Jo mere tid du bruger på denne slags aktiviteter, jo lettere vil læsning være, og jo mere sandsynligt bliver det at eleverne får betydningen med når de læser. Bliv endelig ikke fristet til at reducere forlæsningsaktiviteten til forklaring af et par nøgleord. Hvis teksten er en del af et større tema, vil meget af denne vidensopbygning allerede have fundet sted som en del af forløbet. En af de store fordele ved en integreret tilgang er at læsning finder sted i en sammenhæng hvor eleverne er ved at danne et overordnet skema for emnet. Og det er langt mere sandsynligt at forståelsen forbedres når ordforråd og sprog forbindes med brede begreber og gentager sig i et forløb, end hvis undervisningen fokuserer på enkeltglosser eller et enkelt sprogligt fænomen (se Carrell 1988).

Bliv endelig ikke fristet til at reducere forlæsningsaktiviteten til forklaring af et par nøgleord.

Aktiviteter under læsningen

Formålet med disse aktiviteter er at modellere hvordan effektive læsere læser. Gode læsere er aktivt involveret i teksten; de udspørger den, går ind i den og forudsiger hvad der kommer. Det er generelt en ubevidst proces for stærke læsere. Målet med aktiviteterne under læsningen er at gøre nogle af disse ubevidste strategier eksplicitte samt demonstrere læsningens interaktive natur.

Når eleverne har fået en nogenlunde ide om genren og emnet for det de skal læse, er det tid til rent faktisk at læse. Alt efter elevernes alder og læsefærdighed anbefales de følgende tre aktiviteter som tilbagevendende øvelser.



Model-læsning

Det er nyttigt at være læsemodel ved at læse teksten højt for klassen første gang med passende pauser og intonation. Prøv at give teksten liv – eleverne har brug for at se at det trykte ord betyder noget, at det ikke bare er en tom øvelse uden indhold. Husk for svage læsere at jo flere gange en tekst læses eller høres, jo mere forståelse kommer der. Så læs den ikke kun en gang. En yndlingsbog kan bruges i højtlesningstimen igen og igen. Bed børnene om at tjekke om deres forudsigelser var korrekte, mens du læser, men husk at sige at det ikke er vigtigt om de var rigtige – det er helt almindeligt at vores forudsigelser ikke holder stik.

Skimming og søgelæsning

Disse er vigtige læsestrategier som elever har brug for at lære. Når læsere skimmer en tekst, læser de den hurtigt for at få en ide om indholdet generelt. Når de søgelæser, læser de også hurtigt, men med det formål at finde bestemte oplysninger. Vi gør det i hverdagen når vi lader øjnene løbe over en liste telefonnumre, en køreplan eller en fjernsynsoversigt for at finde noget bestemt. Nogle elever har kun lært at læse på én måde – med fokus på hvert ord og hver detalje ved første gennemlæsning. Det er særligt disse elever der har brug for at lære at skimme og søgelæse. Det er også vigtigt at du tydeligt forklarer i hvilke sammenhænge man har brug for at skimme og søgelæse, og gør opmærksom på at vi læser på forskellige måder afhængigt af formålet med læsningen.

Når elever skal læse teksten alene, og især hvis du ikke først har læst den højt, så bed dem skimme den hurtigt. Forklar at formålet er at danne sig et indtryk af hvad den handler om, og få en fornemmelse af hovedpunkterne. Elever kan også søgelæse i teksten for at tjekke deres forudsigelser. Igen gør det ikke noget hvis de tog fejl; selve processen med at forudsige får dem til at gå mere interaktivt til teksten. Hvis elever har misforstået noget i teksten, er det mere sandsynligt at de vil lægge mærke til tekstens oplysninger, da uventet information generelt fæstner sig bedre i hukommelsen end oplysninger der bekræfter ens formodninger. Mens eleverne skimmer teksten første gang, kan de også prøve at finde svarene på de spørgsmål de stillede.

Nærlæsning

Bed eleverne læse teksten igen, denne gang grundigere. Formålet er at sikre at de har forstået dens indhold. Bed dem lave understregninger eller noter om det de ikke forstår. De kan diskutere dette parvis. Mind dem om strategier til at indkredse betydningen af fremmede ord, og gør dem opmærksom på de tre ting der kan hjælpe: (1) det omgivende sprog i teksten, (2) baggrundsviden om emnet og (3)





kendskab til lignende ord. Mind dem også om at det ikke er nødvendigt at kende hvert enkelt ords præcise betydning hver gang vi læser, medmindre det forhindrer os i at få fat i de oplysninger vi har brug for.

- Bed eleverne bruge de følgende strategier når de møder et fremmed ord eller udtryk:
- Læs sætningen til ende, og se om det hjælper til forståelse af ordet.
- Se på teksten før og efter ordet; måske er ordet lettere at forstå senere når man har fået flere ledetråde til det.
- Brug billederne til at gætte på betydningen.
- Overvej ordets funktion: Er det et substantiv, et verbum eller et adjektiv?
- Kig efter det samme ord andre steder i teksten; der kan det være nemmere at forstå.
- Kig efter kendte sammensætningsled, for eksempel præfikser og suffikser.
- Slå op i en ordbog. Bemærk at opslag i ordbog bør være en sidste udvej og kun bruges sammen med de andre strategier. For selvom ordbøger er et nyttigt hjælpemiddel og elever bør opmuntres til at bruge dem når det er nødvendigt, gør det læseprocessen meget langsommelig hvis man er for afhængig af ordbogen, og afhængigheden modarbejder også udviklingen af de andre nævnte strategier. Husk også at definitioner ikke altid dækker den konkrete betydning som eleven sidder med, og at eleven også ofte vælger en forkert eller uhensigtsmæssig definition.

Lav evt. en plakat med disse strategier, og hæng den op. Mind eleverne om strategierne hver gang de læser en ny tekst. Diskutér efter læsningen med dem hvordan de klarede de fremmede ord de stødte på.

Fælles bog

For yngre elever kan en fælles bog (også kaldet fælleslæsning) være en meget effektiv tidlig læseaktivitet. Det går ud på at bruge en bog i stort format i en gruppe- eller klasseaktivitet. Læsning af en fælles bog viser hvordan en god læser læser, og hvordan man ved læsning udleder betydning fra den trykte skrift. Denne forståelse er særligt vigtig i de første faser af læseudviklingen.





Introducér den fælles bog ved et udvalg af förläsningsaktiviteter, og läs den derefter höjt gentagne gange mens du opmuntrer eleverne til at sige de ord og udtryk de husker eller genkender, i kor samtidig med din läsning. Senere kan du pege på de enkelte ord mens du læser, og på den måde hjælpe börnene til at koble ordenes lyd med deres form på siden samt få en fornemmelse af venstre-höjre-retning og ordopdeling.

Dæk ord til

När en stor bog, som alle elever kan se, er blevet læst flere gange, dækker du enkelte ord til med små stykker papir. Bed börnene forudsige hvilke ord det drejer sig om. Giv dem tid til at diskutere flere muligheder. Hvis ordet for eksempel er *svarede*, og nogen siger *sagde*, bör du reagere positivt og bruge det som udgangspunkt for en diskussion. Dæk ikke kun indholdstunge ord til, men også funktionsord såsom pronominer og konjunktioner. Som tidligere nævnt er disse funktionelle eller grammatiske ord vigtige for at kunne udlede syntaktiske ledetråde.

Ved senere genläsninger kan denne aktivitet bruges som øvelse til udvidelse af ordforråd ved at fokusere på andre muligheder for ordene. Stil spørgsmål som *Hvilket andet ord kunne vi bruge her? Hvilket andet ord end sagde kunne forfatteren bruge?* Det er en god måde at udvide ordforråd på i sammenhængen og kan også bruges til udarbejdelse af ordlister der senere kan hænges op som et hjælpemiddel for börnene i deres egen skrivning.

Hold pause, og lav forudsigelser

Gör ophold mens du læser, og stil spørgsmål som *Hvad tror I der vil ske? Hvad vil hun gøre? Hvis du var (navn), hvad ville du så gøre?* Målet er at engagere eleverne i processen med at få mening ud af teksten, ikke at få dem til at sige bestemte 'rigtige' svar.

Skyggeläsning

Lav en optagelse af din läsning af teksten, og brug denne optagelse med små grupper börn eller elever som bedes lytte og följe med i deres egen tekst. Bed en gang imellem börnene læse i kor med optagelsen. Selvom höjtläsning ikke er det samme som 'läsning', er skyggeläsning dog stadig en nyttig aktivitet fordi den demonstrerer hvordan mening dannes fra tekst, og hvordan intonation, betoning og talesprogets mønstre forholder sig til det trykte ord på siden.





Lav et resumé

Hvis elever ikke kan resumere en tekst, er der stor sandsynlighed for at de ikke har forstået den fuldt ud, og at indholdet stadig er fremmed for dem. (Husk hvor svært det var at resumere vasketøjsteksten da du ikke vidste hvad den handlede om). Bemærk at ikke alle tekster egner sig lige godt til resumé. Men hvis du vil arbejde med resuméer, er der her nogle måder eleverne kan øve sig på.

- Bed eleverne skrive et resumé. Sæt en øvre grænse for antal ord eller sætninger, og gør dem opmærksom på at dette er for at få dem til at holde sig til det allervigtigste.
- Bed eleverne give hvert afsnit en titel.
- Få eleverne til at skrive et par sætninger under hvert afsnits titel, enten alene eller med lærerstøtte, og brug disse til at skrive et resumé af hele teksten.
- Hvis I har at gøre med en fortælling, så få eleverne til at genfortælle den i kortere og kortere form indtil den er så kort som muligt. Skriv den på tavlen, og diskuter med eleverne hvilke slags oplysninger der nu mangler.
- Bed eleverne fremlægge hovedpunkterne for hinanden på mindre end et minut.
- Få grupper af elever til at bestemme sig for én sætning fra teksten der bedst opsummerer den eller er mest central for historien. Der vil nok være en del uenighed om dette, men diskussionen bør hjælpe eleverne med at få styr på hovedpunkterne og vil give dig et indtryk af deres fortolkning af teksten.



Puslespils læsning

Du har brug for tre eller fire tekster om samme emne. Medtag både lettere og sværere tekster hvis der er forskellige niveauer af læsefærdighed i klassen. Inddel eleverne i ekspert-/hjemmegrupper således at hver gruppe først bliver 'eksperter' i deres egen tekst og derefter videreformidler oplysningerne i deres hjemmegruppe. Denne slags aktivitet giver læsning et reelt formål, nemlig at dele hvad man har læst, med andre. Det er også en nyttig type gruppearbejde for elever med forskellige kompetenceniveauer da selv svage læsere vil kunne bidrage med oplysninger fra deres tekst som de andre i gruppen ikke kender. Endelig giver det også en autentisk ramme for udvikling af resumeringsfærdigheder, idet hver gruppe eksperter skal beslutte sig for hvilke hovedpunkter de senere vil formidle til de andre. Alt efter elevernes niveau kan man også tage notatteknik med eller lade dem udfylde en faktatabel med centrale oplysninger.

Højt læsning

Når elever lytter til en erfaren læser, får de mulighed for at se hvordan gode læsere danner betydning, og det spiller en vigtig rolle i udviklingen af læsefærdighed. Selvom det er særligt vigtigt for yngre elever, skal man heller ikke se bort fra højt læsning til ældre elever. Når man læser en længere bog i flere afsnit, giver det gode muligheder for at forudsige hvad der vil ske. Man kan også vælge blot at vække børnenes nysgerrighed ved at læse begyndelsen af en bog og lade dem læse den færdig selv. Det er også vigtigt at læse faktatekster med eleverne. Det vil gøre dem bekendt med de mere komplekse mønstre i fremstillende prosa, samt med flere forskellige typer af tekster.

Når elever lytter til en erfaren læser, får de mulighed for at se hvordan gode læsere danner betydning, og det spiller en vigtig rolle i udviklingen af læsefærdighed.



Aktiviteter efter læsning

Disse aktiviteter forudsætter at eleven allerede kender teksten og ikke længere har forståelsesproblemer ved læsning af den. Aktiviteterne tager udgangspunkt i teksten og har følgende funktioner:

- 1 Den nu kendte tekst kan danne grundlag for konkrete sprogstudier af for eksempel et særligt grammatisk træk, idiom, eller bogstav-lyd-forhold der findes i teksten.
- 2 Eleverne kan kreativt genudnytte hvad de har læst, for eksempel til billedkunst eller drama.
- 3 Eleverne kan gå mere i dybden med tekstens oplysninger, for eksempel ved aktiviteter der formidler oplysninger i en anden form (det kunne være en tidslinje eller et diagram).

Veltilrettelagte aktiviteter efter læsning får typisk eleverne tilbage til teksten igen og igen for at finde bestemte oplysninger eller eksempler på bestemt sprogbrug.

Find på en historie

Dette kan gøres i små grupper eller som lærerstøttet aktivitet. Med den originale tekst som udgangspunkt udskiftes nøgleordene med andre, så det bliver til en ny historie, dog stadig med samme struktur. For eksempel kunne eleven udskifte hovedpersonerne i fortællingen om *Musen og elefanten* med en lille fisk og en hval. Tekstens grundlæggende budskab bør forblive det samme (den svage hjælper den stærke, og de bliver venner), men nøgleord og begivenheder skrives om så de passer til de nye hovedpersoner. Historien skrives op på store stykker papir efterhånden som den tager form.

Find på en slutning

Skriv en ny slutning til historien enten i grupper eller som klasseaktivitet.



Lav en tegneserie

Eleverne omarbejder historien til en tegneserie, enten individuelt eller i grupper, og indsætter tekstens dialog i talebobler.

Læseteater

I sin simple form uddeles teksten til alle børn i en gruppe. Nogle vælger en person hvis dialog de vil læse, og andre børn deles om fortællerstemmen. Dette kan øves indtil det er perfekt, og derefter fremføres for klassen. Læseteater er en meget bedre måde at læse højt på end som sædvanlig efter tur i klassen, idet de får mulighed for at øve sig på oplæsningen (hvilket voksne ville gøre hvis de vidste at de skulle læse højt for andre), og det giver et meningsfuldt formål med læsningen.

Læseteater er en meget bedre måde at læse højt på end som sædvanlig efter tur i klassen.

Alt efter deres læsefærdighed og sprogkompetence kan visse børn også skrive manuskripter baseret på historien. Man kan også bruge dukker i læseteatret.

Efterlyst

Bed eleverne lave en plakat hvor de efterlyser en af personerne fra historien, og hvor de indarbejder så mange oplysninger om dem som muligt (hvem er de, hvordan ser de ud, hvilke begivenheder er de kendt for osv.).

Historiekort

Et historiekort er en visuel gengivelse af de centrale træk i en historie. Man kan tegne det når historien er læst, og man kan arbejde på det under læsningen og tilføje detaljer efterhånden som de optræder i historien.

Tidslinje

Tekst der spænder over tid, egner sig til en tidslinje. Det kan være historier eller visse typer faktatekst (for eksempel dem der handler om historiske begivenheder, nogets livscyklus eller processer). Børn kan også illustrere nøglebegivenheder på tidslinjen.

Den varme stol

Denne aktivitet egner sig til historiefortællinger. Børnene sidder i cirkel, og en plads udnævnes til at være 'den varme stol'. Eleven i den varme stol repræsenterer en person fra en bog som hele klassen har læst. De andre elever stiller spørgsmål til vedkommende om personens liv. Det kan være spørgsmål som følgende: *Hvor bor du? Kan du fortælle os om dine venner? Hvad kan du bedst lide at lave? Hvad følte du da ...? Hvad synes du om (en anden person i bogen)?* Børnene sidder efter tur i den varme stol. De må gerne – og bør opmuntres til at – opfinde oplysninger, men de må ikke sige noget der er inkonsekvent i forhold til historien eller i forhold til hvad de andre i den varme stol har fortalt.

Efter et stykke tid kan man lege med tidsaspektet i fortællingen ved at flytte det til fortid eller fremtid. Få børnene op at stå, og lad dem gå mod uret i en cirkel mens du fortæller dem at de er tidsrejsende på vej tilbage i tiden. Giv dem et specifikt tidspunkt, som for eksempel "Vi er tilbage for 70 år siden, og den gamle dame i historien er kun en lille pige". Genoptag den varme stol, nu med et opfundet tidligere liv for en af personerne. Senere kan børnene gå med uret rundt i cirklen fremad i tiden indtil de unge i historien er blevet gamle, eller måske endda er døde, og nu mindes af andre.



På denne måde får den oprindelige historie et videre liv, og børnene får et væld af ideer til deres egen historieskrivning. Genlæsning af historien, nu hvor man 'ved' så meget om de enkelte personers liv, kan også være en meget tankevækkende og udbytterig øvelse.

Tableau

Dette er en slags dramaaktivitet hvor der konstrueres tableauer over nøglescener i historien. Hvert tableau er et stillbillede hvor eleverne hver især repræsenterer bestemte personer fra historien. Man kan bruge simple rekvisitter. Publikum lukker øjnene mens gruppen stiller sig op i det første tableau, åbner øjnene efter et signal og kigger på det i ca. ti sekunder. Derefter lukker de øjnene igen, det næste tableau stilles op, og så videre indtil historien er fortalt. Publikum ser således handlingen som en serie stillbilleder. Grupperne har brug for forberedelsestid til dette. De skal først finde ud af hvilke passager der er nøglescener, derefter beslutte hvordan de vil repræsentere dem, og til slut øve sig på hvordan de kommer hurtigt fra et tableau til det næste (ellers holder publikum ikke øjnene lukket!). I tableauer tales der ikke under præsentationen, så selv helt nyankomne børn vil kunne deltage på lige vilkår. Samtidig er det nødvendigt for eleverne at diskutere tekstens vigtige elementer og tage beslutninger om fremstilling af personer og begivenheder for at kunne lave tableauerne.

Cloze-test

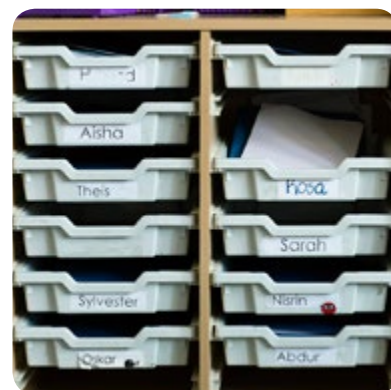
Man kan lave en helt traditionel cloze-test med den læste tekst ved at slette udvalgte ord. Når man sletter, bør både første og sidste sætning bevares så eleven har en kontekst for læsningen af teksten. Bed eleverne om først at læse hele teksten igennem før de udfylder hullerne. Som støtte for svage læsere kan man udlevere en liste med de ord der er blevet slettet.

Oprindelig blev cloze-test brugt til testning, ikke til undervisning, men i de senere år har man anerkendt deres potentiale i forbindelse med udvikling af elevers læsestrategier. En velkonstrueret cloze-test kan afsløre hvilke strategier børnene bruger til at forudsige betydning med, og den kan hjælpe børnene til at overveje deres egne strategier. En traditionel cloze-test sletter hvert femte, sjette eller syvende ord, og den opmuntrer eleverne til at læse fremad og bagud i teksten for at finde ud af hvad det manglende ord kan være. På den måde ligner den de strategier som gode læsere bruger. Cloze-test kan dog også bruges mere selektivt hvor kun en bestemt slags ord er slettet. Man kan for eksempel vælge at slette nøgleordforråd der er centralt for handlingen, eller grammatiske klasser som for eksempel adjektiver, konjunktioner, pronominer, datidsformer osv. Cloze-test virker ofte bedre hvis eleverne arbejder parvis med dem så de kan diskutere hvorfor der er truffet de givne valg. Formålet er ikke blot at børnene skal komme frem til det 'rigtige' svar, men at de skal bevidstgøres om hvordan de læser.

Når en cloze-test er udfyldt, skal der altid være tid til diskussion. Børnene bør kunne *argumentere* for de ord de har valgt, og *forklare* de andre hvorfor de valgte som de gjorde. For at lette diskussionen kan cloze-testen projiceres på overhead, så alle i klassen kan tale med om de mulige eller mest egnede valg. (Husk at der kan være mange mulige og gode ord at fylde i 'indholdshullerne', men som regel ikke meget valgfrihed hvad angår grammatiske funktionsord).

Kæmpe-cloze

Denne består af en titel og huller. Den kan baseres på en tekst som eleverne har læst, eller et referat af den. Skriv titlen helt ud på tavlen. Selve tekstpassagen består dog kun af huller! Eleverne gætter på de manglende ord (i vilkårlig rækkefølge), og





læreren skriver dem ind på rette sted. Efterhånden som sætningerne bliver delvist udfyldt, bør eleverne kunne forudsige flere og flere af ordene med brug af deres kendskab til emnet og til sproget.

Forsvindings-cloze

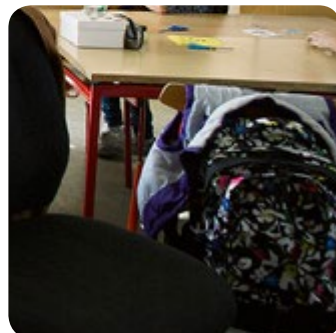
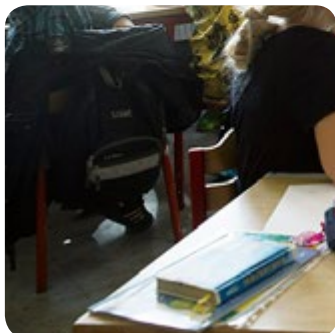
Dette er endnu en cloze-variant. Vælg et kort uddrag fra en tekst eleverne har læst (kun tre eller fire sætninger, mindre for begyndere), eller et referat af den. Skriv uddraget på tavlen, og bed eleverne læse det højt i kor. Slet et vilkårligt ord i teksten. Eleverne læser teksten igen og indsætter det manglende ord. Slet endnu et ord, og gentag processen. Fortsæt indtil alle ordene er væk, og eleverne 'læser' fra hukommelsen. Det er vigtigt at eleverne læser teksten højt hver gang et ord er blevet slettet; på den måde skal de gradvis erstatte flere og flere ord. Disse gentagne oplæsninger er særligt nyttige hvis teksten indeholder en besværlig grammatisk konstruktion eller noget emnespecifikt ordforråd som eleverne arbejder med for tiden, da det skaber en sammenhæng hvor repetition er både sjovt og udfordrende.

Tekstrekonstruktion

Klip et uddrag af teksten ud i afsnit eller sætninger. Eleverne skal placere udklippene i rækkefølge og forklare hvorfor de har valgt den rækkefølge. Dette er en god måde at arbejde med tekstsammenhæng på, og det kan sætte fokus på demonstrative pronominer og konjunktioner.

Gruppér efter begyndelsesbogstav

Børn sorterer små ting (for eksempel blyant, viskelæder, penalhus, bold, låg, blad) eller billeder af dem i grupper efter begyndelsesbogstav. Dette kan gøres som en generel læseaktivitet eller baseres på ordene i en tekst som børnene lige har læst. Til mindre børn kan man lave klassesamlinger af billeder i kasser med begyndelsesbogstavet. Lad børnene bidrage til klassesamlingerne med billeder klippet ud af blade. Disse 'begyndelsesbogstavskasser' kan også bruges til sorteringsaktiviteter.





Lydfamilier

Brug en kendt bog i stort format og tildækningsteknikken til at fokusere på hvordan bestemte lyde repræsenteres af bestemte bogstaver eller bogstavkombinationer (for eksempel lyden /ou/ skrevet og). Lav lister med ord der lyder ens og staves på samme måde.

Sætningsrod

Tag til begynderlæseren en sætning fra teksten, og skriv den på et stykke pap. Klip den op i ord. Bed børnene genskabe sætningen ved at lægge ordene i rigtig rækkefølge. Lav til den meget tidlige begynderlæser en støtte i form af den komplette sætning på sit eget stykke pap. Børnene kan herefter placere ordene på deres rette plads oven på modelsætningen.

Forbind billede og udsagn

Vælg omkring seks illustrationer og dertil hørende sætninger fra bogen. Klip dem op så de ligger hver for sig. Bed børnene parre billede og udsagn.

Sandt eller falsk?

Bed børnene afgøre om en række udsagn om teksten er sande eller falske. Sørg for at spørge til både konkrete oplysninger i teksten samt oplysninger man kan udlede. De konkrete oplysninger kan slås direkte op i teksten hvorimod der skal fortolkes for at afgøre om et udledt udsagn er sandt. Her er eksempler på begge slags.

Sætning i teksten: *Jordskælvet ramte klokken tre om eftermiddagen.*

Konkret udsagn: *Jordskælvet ramte klokken tre. SANDT ELLER FALSK?*

Udledt udsagn: *Jordskælvet ramte om dagen. SANDT ELLER FALSK?*

Udledte udsagn (og spørgsmål) giver generelt et mere sigende indtryk af hvad læseren har forstået, idet konkrete spørgsmål ofte kan besvares uden forståelse af deres mening (for et eksempel på dette, se Gibbons 1993, 70).

Stil spørgsmål til teksten

Som vi har været inde på, er kompetence i kritisk læsning en vigtig del af den samlede literacy-kompetence. Det er nødvendigt at lærere stiller andre spørgsmål og giver andre øvelser end dem man plejer at stille til læseforståelsen, hvis børnene skal blive opmærksomme på tekstens gemte budskaber og forfatterens underliggende antagelser om virkeligheden. Her er nogle eksempler.

- Kig grundigt på billederne og på hvad personerne laver. Hvis der indgår familieliv i bogen, kan man for eksempel spørge *Hvad laver moren? Hvad laver faren? Laver alle mødre og fædre det samme? Hvad laver mødre og fædre ellers?* Forsøg at vise børnene at en bog ikke nødvendigvis indeholder 'hele sandheden', men at der findes flere slags virkeligheder og rollemuligheder. Prøv at være inkluderende over for alle børns erfaringer.
- Diskutér med børnene hvordan personerne er. Spørg: *Hvilke ord beskrives personerne med? Når personerne nævnes i teksten, hvilke ord kan du så finde i teksten om dem?* Dette vil gøre børnene opmærksomme på hvad personerne laver, og hvordan de beskrives. Det vil også gøre det nødvendigt for dem at genlæse dele af teksten med et mere kritisk blik.

Bed børnene afgøre om en række udsagn om teksten er sande eller falske. Sørg for at spørge til både konkrete oplysninger i teksten samt oplysninger man kan udlede.



- Lav lister sammen med børnene over ord eller ideer med forbindelse til tekstens hovedpersoner. Dette er også en interessant øvelse med faktatekster. I en klasse sammenlignede eleverne hvordan en kendt sportsjournalist skrev om henholdsvis mandlige og kvindelige sportsfolk, og hvilke slags oplysninger der blev medtaget (eller udeladt). De fandt ud af at der blev skrevet meget mere om kvindernes udseende, blandt andet om de var tiltrækkende, end der blev skrevet om mændenes. Det blev også nævnt at nogle af dem var mødre! I modsætning hertil blev der inkluderet langt flere relevante oplysninger (om deres sportspræstationer og hidtidige karriere) om mændene, men ikke mange oplysninger om deres familieliv. Men før børnene begyndte at kigge efter disse associationer og sammenhænge og lave lister over hvilke oplysninger der blev medtaget i teksten, havde de ikke lagt mærke til disse forskelle. Når børnene støttes i at forholde sig kritisk til det de læser, så husk at det også er vigtigt at undersøge hvad der ikke bliver sagt.
- Bed børnene omskrive et eventyr med ændringer i hovedpersonernes udseende eller mest fremtrædende karaktertræk.
- Tal med børnene om fordomme. I en klasse læste børnene en historie der foregik på Fiji, og som indeholdt meget stereotype fremstillinger af livet på en tropeø. Et af børnene i klassen havde lige været på Fiji, og læreren gav vedkommende rollen som informant som de andre børn kunne stille spørgsmål om hverdagen på Fiji. Da de senere var blevet enige om at bogens fremstilling af Fiji ikke harmonerede med hvad deres klassekammerat fortalte, skrev en gruppe historien om. De havde lært den nyttige lektie at det man læser, ikke nødvendigvis er 'sandt'.

Når man underviser børn i at forholde sig kritisk til det de læser, skal man gå forsigtigt frem. Det kritiske perspektiv kan føre til diskussioner der griber dybt ind i børnenes liv. Vær forberedt på dette, og behandl eventuelt personlige historier inkluderende og empatisk. Børn bør ikke tvinges til at bidrage til en diskussion de ikke har lyst til at deltage i; man bør dog heller ikke undvige de emner teksterne selv fremlægger, men behandle dem på en åben og ufarlig måde. Det er lige så vigtigt at børnene ikke ender med at føle sig hjælpeløse eller som 'ofre'. Den kritiske diskussion skal ende med positive strategier og handlinger, som for eksempel genskrivningen af historien om Fiji. Andre handlinger kunne være udarbejdelsen af mere inkluderende illustrationer til en tekst eller et brev fra klassen til en avisredaktør.





Vælg fængende bøger

Mange studier har vist at ganske vist støtter generel sprogudvikling læsetilegnelsen, men læsetilegnelse støtter også sprogudviklingen (Wallace 1988, 1992). Sproget læres gennem læsning; det er ikke blot en forudsætning for læsning. Med et passende tekstvalg udvikler elever deres sprogkompetence i løbet af selve læsningen, måske fordi sproglige mønstre træder tydeligt frem på skrift på en måde som de ikke gør i talesprog. Så jo bredere og bedre andetsprogselever læser, jo mere eksponering får de for andetsproget.

Studier viser også at andetsprogselever kan udlede meningen af ret mange sætninger på andetsproget trods fremmed indhold og struktur hvis de møder dem i en kontekst af meningsfulde sætninger (se fx Elley 1984; Wallace 1988). Det betyder at en given sætningsstruktur ikke behøver være i elevens aktive sprog (det sprog de selv kan bruge) for at være forståelig i læsning. Så længe elever har en overordnet forståelse af hvad de læser, er den brede læsning en god måde at lære nyt sprog på og egner sig ikke blot til at øve eller konsolidere det kendte.

En klar konsekvens af denne holdning til læsning som del af sprogindlæring er at de bøger børnene læser, skal tilbyde et rigt sprogligt miljø. Tidligere blev mange bøger i skolen blot brugt til at 'lære læsning' med. Sproget så typisk således ud:

Side 1 Se Bo. Se Lene.

Side 2 Bo og Lene ser en sø.

Side 3 Her er Fido.

Side 4 Her er en bold. Se Fido løbe.

Side 5 Løb, Fido, løb. Løb, Lene, løb! Løb, Bo, løb.

Det er rigtigt at visse børn er glade for at kunne afkode sådanne bøger, men vi bør spørge os selv hvad de lærer om læsning hvis sådanne tekster er det primære indhold af læseplanen, og om dette er den bedste vej til læsning for andetsprogselever.

På sin vis er denne slags tekster meget sværere at læse end en hel historie, især for begyndere, fordi det er så godt som umuligt at forudsige hvad der vil komme til at ske. Eleverne bliver således totalt afhængige af bogstav-lyd-forbindelser. Når de



tvinges til at koncentrere sig om ordenes visuelle og lydlige repræsentation, mister de forståelsen for tekst som sammenhængende sprog. Motivationen for ordvalget i denne slags læsebøger er selvfølgelig ikke at vise autentisk sprog, men at præsentere en bestemt lyd eller bestemte bogstaver så ofte som muligt. Men som Wallace (1988) skriver: "Bøger der forsøger at undervise i læsning, er ofte ikke så meget bøger som en række af sætninger der ikke lader sig forbinde til en tekst med begyndelse, midte og slutning" (150). De citerede sider kan faktisk læses bagfra, med den sidste sætning først, uden at meningen ændrer sig synderligt! Eleverne får således det indtryk at læsning er en tilfældig aktivitet der tilsyneladende kan startes og stoppes på et vilkårligt sted i teksten, og at vi læser ord og sætninger, men ikke sammenhængende tekst. Disse bøger har også den – helt forkerte – præmis at korte ord er 'lettere' at læse. Og dog har vi alle oplevet at selv meget små børn genkender iøjnefaldende ord i deres omgivelser som for eksempel McDonald's-skiltet eller deres eget navn. Mange af os har sikkert også være ude for børn som uden at blinke læser ord som *dinosaur* og *Pokemon*, men snubler over ord som *var*, *bold* og *hus* i læsebøger.

Tekster som de her viste, er også uden funktion; de danner ikke megen mening og giver ikke eksempler på det rige sprog som er så vigtigt for andetsprogs elever. Og endelig er disse bøger, som mange elever, deres lærere og deres familier ved, dræbende kedelige.

Det er selvfølgelig ikke hvad vi ønsker at lære vores elever. Vi ønsker derimod "at give eleverne en god grund til at bladere til næste side" som Wallace (1988, 151) så rammende siger. Gode læsere læser for fornøjelsens skyld, for at udvide deres begrebsverden, for at læse mere om det der interesserer dem, eller for at finde ud af ting de har brug for eller lyst til at vide. Det er den slags formål vi ønsker at børnene skal have med deres læsning. Som tidligere nævnt skal børnene ikke begrænses til det hjemlige, det kendte, det lette, og præsenteres for en fortyndet udgave af skriftsproget. Udfordringen for lærerne bør snarere være, som i aktiviteterne tidligere i kapitlet, at finde måder hvorpå de kan give elever *adgang* til velskrevet børnelitteratur og relevante faktatekster.





Der er mange kriterier for valg af bøger, og det falder uden for sigtet med dette kapitel at diskutere alle i detaljer. Men for begyndere der skal til at lære at læse på andetsproget, vil bøger med følgende karakteristika støtte den første læsetilgængelse:

- Sproglige gentagelser der bliver så kendte at børnene kan tale med i kor (for eksempel *Bro, bro brille, klokken ringer elleve*).
- Gentagelser i teksten der bygger op til en fortælling (for eksempel *Bladet på kvisten, kvisten på grenen, grenen på træet, træet på bjerget, bjerget ligger langt ud i skoven*). Mange historier indeholder den slags gentagelser, og det nedsætter mængden af nyt stof som andetsprogs eleverne skal kapere. Når de først forstår begivenheden, kan de bruge deres forståelse i hver gentagelse.
- Universelle temaer (for eksempel det gode vinder over det onde), universelle træk i handlingen (tre sønner og døtre hvor de to ældste er onde, den yngste god) samt opbyggelig morale (for eksempel godhed belønnes).
- Illustrationer der tydeligt spejler fortællingen, og som kan bruges som støtte i betydningsdannelsen.
- Tydelig skrift og veludvalgte sider hvor der ikke 'sker for meget'.
- Godt, autentisk sprog der ikke lyder påtaget.
- Indhold og sprog der, omend det ikke er umiddelbart tilgængeligt, kan formidles til andetsprogs elever.
- Indhold og sprog der kan bruges til at udvide børnenes viden om læsning og om verden.
- Interessant indhold som det vil være en fornøjelse at læse.

Som det fremgår af denne liste, er eventyr noget af det bedste man kan starte andetsprogs elevs læsning med. De lader til at være bygget over en slags 'universelt skema' som børn fra alle kulturer kan forholde sig til. På grund af denne universelle karakter i deres tema og handlingstræk vil de sandsynligvis give mening for børnene på en måde som andre tekster ikke vil, og trods forskelle i historierne hovedpersoner og placering er mange af historierne fælleskulturelle.

Som det fremgår af denne liste, er eventyr noget af det bedste man kan starte andetsprogs elevs læsning med.

For ældre elever der læser længere faktatekster, er det følgende også vigtigt:

- Tydelig organisering af teksten. Jo mere velorganiseret en tekst er, jo nemmere er den at forstå, og jo mere er læseren i stand til at bearbejde den på et højere niveau, for eksempel i form af referat eller udledninger.
- Tydelige tekstmarkører. Struktur og indhold i en velorganiseret tekst fremgår tydeligt ved brug af titler, overskrifter, klare emneintroduktioner og klar tekstsammenhæng.
- Passende sværhedsgrad. Nye begreber skal ikke introduceres for tæt på hinanden, men ledsages af nok forklaring til at de bliver forståelige.
- Gode hjælpemidler som for eksempel et logisk register, ordlister, indholdsfortegnelse, grafiske oversigter, diagrammer og sammenfatninger.



Derudover vil lærerens valg af bøger blive påvirket af mange faktorer som for eksempel elevernes alder, interesser og generelle læsefærdighed. Den vil også blive påvirket af lærerens intention med valg af bogen. Skal bogen bruges til undervisning i læsefærdighed og således være lidt sværere end hvad eleven kan læse alene? Eller er bogen del af et fælles læseforløb og bør derfor ligge inden for hvad eleverne kan læse nogenlunde selv? Hvad angår den overordnede plan for læseundervisningen, har børnene så adgang til et udvalg af bøger i forskellige genrer? Som det fremgår af dette kapitel, vil bogens forståelighed afhænge af de aktiviteter læreren iværksætter, og af den interaktion børnene indgår i med teksten. Uanset hvilke bøger man vælger, bør man sørge for "at give eleverne en god grund til at bladre til næste side".

Sammenfatning

I dette kapitel har vi set hvordan fremmede aspekter af en tekst (den forudsatte viden, genren, selve sproget) kan volde andetsprogs elever besvær. Hvor dette i visse tilfælde kan være en grund til at fravælge bogen, kan det dog også anspore til endnu mere læring hvis man formår at bygge broer til teksten med de aktiviteter man iværksætter før, under og efter læsning. På den måde får andetsprogs elever adgang til et større udvalg af bøger og rigere læseoplevelser. Vi har også diskuteret utilstrækkeligheden af de tilgange der betragter basal afkodning som læsning, og vi har set på hvordan læsere skal lære at påtage sig forskellige 'læseroller'. Disse roller kan udvikles *samtidig* med at eleverne udvikler deres læsning. Endelig har vi kigget på vigtigheden af at vælge de rigtige bøger der opmuntrer børnene til at læse – og giver dem lyst til at fortsætte med det.





LITTERATUR

Anderson, R. og P. Pearson. 1984. "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension". I *Handbook of Reading Research*, red. P. Pearson. White Plains, NY: Longman.

Barton, D. 2007. *Literacy – An Introduction to the Ecology of Written Language*, 2nd Edition, Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Bransford, J. og M. Johnson. 1972. "Contextuel Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11: 717-26.

Brice-Heath, S. 1983. *Ways with Words*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Carrell, P. 1988. "Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms." I *Interactive Approaches to Second Language Reading*, red. P. Carrell, J. Devine og D. Eskey. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. og D. Sayers. 1995. *Brave New Schools. Challenging Cultural Illiteracy Through Global Learning Networks*. New York: St. Martin's Press.

Ehri, L. 1990. "Development of the Ability to Read Words". I *Handbook for Reading Research* Vol. 12, red. P. Pearson. New York: Longman.

Elley, W. 1984. "Exploring the Reading Difficulties of Second-Language Readers in Fiji". I *Reading in a Foreign Language*, red. C. Alderson og A. Urquhart. London: Longman.

Garibaldi Allen, V. 1994. "Selecting Materials for the Reading Instruction of ESL Children." I *Kids Come in All Languages: Reading Instructions for ESL Students*, red. K. Spangenberg-Urbschat og R. Pritchard. Newark, DE: International Reading Association.

Gibbons, P. 1993. *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, K. 1967: "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". I *Language and Literacy: The Collected Writing of Kenneth S. Goodman. Vol. 1: Process, Theory, Research*, red. F. Gollasch. London: Routledge.

Krogh, E. 2015. "Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme". I *Elevskrivere i gymnasiefag*, red. E. Krogh, T. Spanget Christensen og K. Sonne Jacobsen. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Luke, A. og P. Freebody. 1990. "'Literacies' Programs: Debate and Demands in Cultural Context". *Prospect* 5 (3): 7-16.

OM FORFATTEREN

Pauline Gibbons

Pauline Gibbons er Associate Professor på School of Education, University of New South Wales i Australien. Hendes felt er andetsprogspædagogik, men hendes stærke fokus på hvordan man i praksis integrerer arbejdet med sprog og fag, er anvendeligt i alle skolens fag og på alle klassetrin. Hendes forskning og praktiske undervisningseksempler indgår i en række projekter, kurser, undervisning, bøger og artikler i Danmark.



Reynolds, R., M. Taylor, M. Steffensen, L. Shirley og R. Anderson. 1981. "Cultural Schemata and Reading Comprehension. I *Center for the Study of Reading Technical Report No. 201*: Urbana-Champaign, IL.

Steffenson, M., C. Joag-Dev og R. Anderson. 1979. "A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension". *Reading Research Quarterly* 15 (1): 10-29.

Wallace, C. 1988. *Learning to Read in a Multicultural Society: The Social Context of Second Language Literacy*. New York: Prentice Hall.

Wallace, C. 1992. "Reading and Social Meaning." Kapitel 5 i *Reading*, red. C. Wallace. Oxford, UK: Oxford University Press.

