

Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide?¹

Carsten Elbro

Man stiller bestandig spørgsmålet: Hvordan skal jeg undervise i læsning? Men forud for dette vigtige spørgsmål er et andet: Hvad er læsning egentlig? Og efter indsigt i, hvilken undervisning der hjælper elever videre i deres læseudvikling, følger spørgsmålet om, hvad man som læseunderviser *er nødt til at vide og kunne* for at kunne levere denne undervisning.

Læsning

Læsning vil sige at forstå skrevne meddelelser. Mere præcist er læsning at genskabe et forestillingsindhold på basis af en identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden. Læsning drejer sig typisk om at nå frem til et forestillingsindhold, dvs. en forståelse af indholdet af en tekst. Og måden, man gør det på, er typisk ved at opfatte de trykte ord og fortolke dem i lyset af den viden, man har. Denne og tilsvarende definitioner er der ikke megen diskussion om. Og der er meget stor lighed mellem definitionerne i fx *Den Store Danske Encyklopædi* (bd. 12) fra 1998 og *Ordbog over det Danske Sprog* (bd. 13) fra 1932. Man skal meget langt tilbage i historien for at finde andre definitioner af typisk læsning.

Der er heller ikke så megen tvivl om, at *læsefærdighed* omfatter to hovedelementer, dels *afkodning*, dvs. identifikation af de enkelte ord, dels *sprogforståelse*, dvs. gendannelse af tekstens forestillingsindhold på basis af de afkodede ord. Disse to hovedelementer kan man genfinde i definitionen af læsning

¹ Artiklen er også offentliggjort i tidsskriftet *Kvan*, 2006, s. 23-38 (www.kvan.dk)

ovenfor. Når børn begynder i skolen, kan de som regel ikke afkode ret mange ord; men de kan sandelig forstå talt sprog – og skrevet sprog, hvis det bliver læst op for dem. Modsat er du måske god nok til fransk eller et andet fremmedsprog til at læse en tekst op på det sprog – men uden selv at forstå indholdet, fordi du ikke kender så mange af ordene. En franskmænd ville måske forstå, hvad du læste.

Læseudvikling betegner læsefærdighedernes udvikling – fra udviklingen af bl.a. sproglige forudsætninger for læsning i førskolealderen, over tilegnelse af færdigheder i at afkode ord, tilegnelse af begreber og forståelse af ord og sætninger i begynderlæsningen – til avancerede læseteknikker og effektiv læsning af mange forskellige teksttyper.

Læseundervisning er tilrettelagte aktiviteter, der skaber betingelser for læseudvikling (tilegnelse af læsefærdigheder).

Læsevanskeligheder omfatter vanskeligheder i læseudviklingen, især afkodningsvanskeligheder (ordblindhed eller dysleksi) og vanskeligheder med sprogforståelse i læsning.

Disse og andre nøgleord om læsning kan man udmærket definere uden de store armsving eller uenigheder. Så spørgsmålet er, hvad der egentlig er at snakke om; hvad diskuterer man, når emnet er ”læsesyn”?

”Læsesyn”

Der går megen tid og menneskelig energi på diskussion af ”syn på læsning”. Diskussionen drejer sig altid om *den bedste måde at undervise i læsning på* – uanset om diskussionen på overfladen handler om noget andet, fx hvad læsning egentlig er (definitionen af læsning), hvordan man læser (læseprocessen) eller læseudvikling.

Man kan ikke udlede, hvordan man skal undervise i læsning, af definitioner af læsning eller af teorier om eller indsigt i læseprocessen. Hvis man kunne det, ville man ikke tillade pædagogikken at have noget frirum. Pædagogikken ville være låst fast af indsigt i, hvordan læsning foregår eller udvikles. Og selvfølgelig er den ikke det (se fx Elbro i *Kvan* 1995). Sammenlign

fx med at binde snørebånd: selv om det er nogenlunde entydigt, hvordan man binder snørebånd, er det langt fra entydigt, hvordan man lettest *lærer sig* det.

Alligevel føres diskussionen om den bedste læseundervisning med henvisninger til indsigt i læseprocessen eller i læseudvikling. Det skyldes, at ens argumenter *virker* mere slagkraftige, hvis man kan henvise til, hvad læsning *egentlig* er.

For eksempel er det almindeligt at påstå, at læseundervisningen er dårlig, hvis eleverne ikke læser sammenhængende tekster med forståelse fra starten. Argumentet er, at læseundervisningen i så fald ikke er i overensstemmelse med en rimelig definition af læsning – som den i indledningen af dette kapitel. Dette argument *lyder* måske meget godt, men det er helt uholdbart både logisk og praktisk. Forestil dig, at du ikke måtte lære dig at skrive med 10-fingersystemet på tastatur ved at øve med *færre* end 10 fingre fra begyndelsen. Forestil dig, at du ikke måtte lære at lægge tal sammen, før du lærte de andre regnearter. Forestil dig, at du ikke måtte træne sparketeknik i fodbold eller opspring i springgymnastik, men at du var nødt til at begynde på det hele lige fra starten. Ikke noget med baglæns kolbøtter til de mindste. For baglæns kolbøtter er ikke rigtig springgymnastik. – Det ville være ret usmart med denne fastlåsning af pædagogikken og mildt sagt ikke særlig elevvenligt. Selvfølgelig kan man gå til sagen også i læseundervisningen fra forskellige, udvalgte vinkler. Selvfølgelig kan man tilrettelægge fokuserede aktiviteter i undervisningen uden at være i konflikt med rimelige definitioner af læsning eller læseudvikling. Lige så vel som man kan undersøge enkeltords betydning i undervisningen, kan man undersøge enkelte ords stavemåde eller enkelte bogstavers standardudtaler – *uden altid først* at skulle læse dem i sammenhængende tekster med forståelse.

Et andet eksempel er at hævde, at læseundervisningen er dårlig, hvis den ikke er i overensstemmelse med en eller anden ”naturlig” læseudvikling. Eksemplet på ”naturlig” læseudvikling er ofte børn, som lærer at læse mere eller mindre på egen hånd og i hvert fald inden skolestarten. Og det fejlagtige argu-

ment er, at læseundervisningen i skolen må indrettes efter, hvordan disse børn lærte at læse. Argumentet er logisk og praktisk helt uholdbart. Det er uholdbart af mindst to grunde. For det første er der ikke nogen natur i læseudviklingen. Børn begynder ikke at læse og skrive af sig selv, hvis de vokser op i en kultur uden et skriftsprog. Det er noget helt andet med talt sprog; der skal kun to isolerede mennesker til, for at der opstår et nyt sprog. Børn begynder ikke engang at læse af sig selv, selv om de vokser op i en rig skriftkultur. I mange storbyer i ulande bliver langt de fleste børn ved med at være analfabeter, selv om de er omgivet af masser af skrift, og selv om det ville være en betydelig fordel for dem at kunne læse. For det andet er argumentet uholdbart, fordi man ikke kan generalisere fra, hvad *nogle* børn *kan*, til hvad *alle* børn *bør* gøre. De tidlige læsere er jo netop ikke tilfældige børn fra en tilfældig klasse eller børnehave. I nogle berømte tilfælde er de tidlige læsere netop meget usædvanlige børn, som fx filosofen Jean Paul Sartre (1964) eller børnesprogsprofessor Ragnhild Söderbergs egne børn (1977; 1997).

Et tredje eksempel er at hævde, at læseundervisningen er dårlig, hvis den ikke er i overensstemmelse med et bestemt, ”moderne” eller ”progressivt” syn på, hvordan man tilegner sig noget (’moderne læringsteori’). Påstanden er, at det er i det hele taget er forkert at tale om læseundervisning, man bør beskæftige sig med *tilegnelse* eller *læring* i læsning. I lærerseminariernes verden skiller denne påstand ofte undervisningen i skolefagene fra undervisningen i (almen) pædagogik. Den er også et af mange eksempler på, at der ikke altid er overensstemmelse en almenpædagogisk ambition og den praktiske virkelighed. I den praktiske virkelighed er det nemlig sådan, at børn har væsentlig lettere ved at tilegne sig nogle af færdighederne i læsning, hvis de får direkte undervisning i dem, end hvis de selv skal sætte sig ind i dem (se eksempler i Elbro, 2005a). Problemet er, at den almene pædagogiske ambition (som jeg deler) om at stimulere børnenes selvstændige udvikling *støder sammen med* den kendsgerning (som jeg må respektere), at hovedparten af børne-

ne har brug for direkte vejledning i at finde ud af, hvordan man læser.

Heldigvis er der nu veldokumenteret indsigt i, hvad der virker i undervisningen. Det vil sige, der er veldokumenterede sammenhænge mellem undervisningens indhold og tilrettelæggelse – og elevernes udbytte, glæde ved at læse, lyst til at gå i skole osv. Det betyder, at man som lærer og lærerstuderende kan se bort fra en del teoretisk flomme og irrelevante argumenter og gå direkte til sagen i sin uddannelse til underviser i læsning (jf. også Elbro, 2005a). Det giver de næste afsnit et par eksempler på.

Læseundervisning, der virker: den første afkodning

Der er efterhånden mange oversigter over, hvad der virker hvordan i læseundervisningen, se fx rapporten om en national handleplan for læsning (Undervisningsministeriet, 2005), eller en mere detaljeret fremstilling i Elbro (2006, kap. 5-7). Det er oplagt en fordel for eleverne, at læseundervisningen drejer sig om både afkodning og sprogforståelse fra begyndelsen. Nogle kalder dette et "balanceret" syn på læseundervisningen (fx Frost, 2003); andre har kaldt noget lignende for en "eklektisk" (udvælgende) metode (fx Jansen, 1984). Det er svært at være alvorligt uenig.

Det burde også være klart, at der er *markant forskellige mål og betingelser* for arbejdet med de to hovedkomponenter i læsning. Der er således *ikke klar* dokumentation for, at det skulle være nogen fordel at arbejde med *den samme* tekst i begynderundervisningen i afkodning og i sprogforståelse. Teksterne (og materialerne) til sprogforståelse skulle gerne være indholdsmæssigt noget mere avancerede end teksterne til undervisning i afkodning. Når eleverne derimod arbejder med afkodningen, har de mindre overskud til indholdet. Sådan er det desværre. Derimod skal teksterne til undervisning i afkodning gerne have mange lette og lydrette ord med standardudtaler af de enkelte bogstaver. Så kan eleverne nemlig blive *selvstændige* læsere på

et ret tidligt tidspunkt (se Borstøm m.fl., 1999). Det er godt for børnenes lyst til at læse mere.

Her følger så to *eksempler* på undervisning, der virker, på tilegnelse af henholdsvis afkodning og sprogforståelse i læsning. Det første eksempel drejer sig om undervisningen i den første afkodningsfærdighed. Det andet eksempel drejer sig om undervisningen i en del af sprogforståelsen i læsning.

Det er nu særdeles veldokumenteret, at en *lydmetode* er bedre end alle de andre metoder i begynderundervisningen i afkodning, som den er blevet sammenlignet med (se Elbro, 2005a, og detaljer i National Reading Panel, 2000). Med lydmetoden undervises eleverne direkte i de enkelte bogstavers standardlyde og i at sætte dem sammen til ord. En anden udbredt metode er ordbilledmetoden, hvor eleverne vænnes til at forbinde hele ord med ordenes betydning og lyd. En tredje metode er 'helhedsmetoden' eller den 'naturlige' metode ('whole language'), hvor eleverne bliver præsenteret for mange lette tekster, som det er vigtigt for dem at finde indholdet i. Eleverne skal så selv finde frem til sammenhængene mellem bogstaver og lyde, efterhånden som de får brug for dem. En fjerde metode er en blandingstype af fx de tre nævnte metoder. En sådan blandingstype er temmelig udbredt her i landet. Men den er altså *mindre hjælpsom* end lydmetoden, når det gælder elevernes udvikling af de første læsefærdigheder. At forestille sig, at den enkelte elev i begynderundervisningen selv ved, hvilken metode der er bedst for ham eller hende, er ganske enkelt naivt og leder til en uansvarlig undervisning.

Oversigten i tabel 1 viser, hvor stor en fordel lydmetoden var for elevernes læsefærdigheder, ikke i én undersøgelse, men i et gennemsnit af rigtig mange undersøgelser. Som en nøgle til at fortolke fortrinnet størrelse kan man se, at fortrinnet ved læsning af ortografisk regelmæssige ord i slutningen af 1. klasse svarer til ca. *3 måneders* læseundervisning. Det er et fortrin, der er langt større end effekten af "den sociale arv" – dvs. forskellene i læsefærdigheder mellem elever fra forskellige sociale vil-

kår i den samme klasse. Det er i det hele taget et fortrin, der kan udkonkurrere effekterne af alle andre ”ydre” forhold.

Tabel 1. Lydmetodens fortrin ved forskellige læseopgaver. Tabellen viser, hvor stort det gennemsnitlige fortrin er for elever, der er undervist med lydmetoden, i sammenligning med elever undervist med andre metoder. S er antal standardafvigelse.

Færdighed	Antal undersøgelser	Fortrinets størrelse (s)	feb. 1.kl.
Læs regelmæssige ord	30	0,67	+3 mdr.
Læs nye ord	40	0,60	
Læs blandede ord	59	0,40	
Stavning	37	0,35	
Højtlesning af tekst	16	0,25	
Læseforståelse	35	0,27	

Læg mærke til, at lydmetoden også gav bedre resultater i *læseforståelse* end andre begyndermetoder. Det er således *ikke* rigtigt, at fokus på forholdet mellem bogstaver og lyd i begynderundervisningen fjerner elevernes opmærksomhed fra teksternes indhold. Tværtimod får eleverne bedre forudsætninger for at forstå indholdet.

Det er heller ikke rigtigt, at lydmetoden er problematisk med ortografier som den danske, der har mange ikke-lydrette ord. De fleste af undersøgelserne i tabel 1 er gennemført blandt engelsktalende børn, dvs. med en ortografi, der er *endnu mere* uregelmæssig end den danske (se fx Elbro, 2005b). Så hvis uregelmæssighed er et problem, må man forvente endnu større fortrin for lydmetoden i dansk, end det fremgår af tabel 1. Men uregelmæssighed betyder nok i virkeligheden, at børnene har særlig brug for undervisning i det regelmæssige, dvs. i bogstavernes standardudtaler. Og det er lige det stik modsatte af den almindelige overbevisning.

Nu er lydmetoden ikke bare én metode, men mange. Det fælles for de mange lydmetoder er, at undervisningen fokuserer direkte på forbindelsen mellem bogstaver og deres standardlyde. Men dermed er langt fra alt lagt fast i undervisningen. Nogle varianter af lydmetoden tager udgangspunkt i hele, skrevne ord og udskifter et enkelt bogstav ad gangen. Andre analyserer hele ord i alle de enkelte lyde og sætter dem sammen igen (analytisk-syntetisk metode). Og atter andre tager udgangspunkt i de enkelte bogstavers lyde og sætter dem sammen til ord (syntetisk metode). Måske er det sidste det mest hjælpsomme for eleverne i begyndelsen af 1. klasse. Der er enkelte undersøgelser, som kunne tyde på det (fx Johnston & Watson, 2005).

Man kan *formode*, at forskellige elever vil have glæde af delvis forskellige metoder i undervisningen. Det lyder da meget fornuftigt. Men det er faktisk *ikke* vist, at differentieret undervisning med forskellige metoder er bedre end undervisning med bare én. Derimod er det ganske klart, at det er en fordel med differentieret undervisning til elever med forskellige *forudsætningsniveauer*. Undervisning, der går lige ind, hos nogle elever, kan gå hen over hovedet på andre. I *praksis* er det rigeligt at skulle holde styr på elevernes forskellige forudsætninger. I *teorien* er der en million andre hensyn, man også kunne tage.

Det er væsentligt for eleverne, og det er læsepædagogisk spændende at finde engagerende varianter af en lydmetode. Der er oceaner af muligheder for at variere formen. Det er den pædagogiske fantasi og den sproglige indsigt, der sætter grænserne, ikke undervisningens emne.

Lærerens forudsætninger for at gennemføre undervisning, der virker

Lærerens forudsætninger er en helt central betingelse for at gennemføre god undervisning. Tag undervisning med en lydmetode som eksempel.

Undervisningen forudsætter bl.a., at læreren kender forholdet mellem bogstaver og deres lyde. Ellers kan man ikke udvælge materiale til undervisningen med velegnede, lydrette ord, og

man kan fx ikke supplere læsebogens tekster med fornuftigt valgte ord. Uden detaljeret indsigt i forholdet mellem bogstaver og lyde kan man heller ikke hjælpe eleverne ved at udpege typiske sammenhænge mellem bogstaver og deres lyde. Man kan ikke lave spil, ”læseværksteder” eller andre varierede aktiviteter med bogstaver og deres lyde som indhold. Man kan ikke vurdere, om en elev har særlige vanskeligheder, der fortjener opmærksomhed. Man kan i det hele taget ikke ret meget selvstændigt i undervisningen i afkodning.

Problemet er, at disse sammenhænge mellem bogstaver og lyde kender man ikke, blot fordi man selv kan læse. Hvad er den typiske udtale af skrevet *e*, når det står for en kort lyd? Hvad er den typiske, korte udtale af skrevet *o*? Hvornår lyder skrevet *c* som ”s” og hvornår som ”k”? Hvordan kan skrevet *-cc-* udtales? Ligesom næsten alt andet kan dette sikkert forekomme kedeligt i starten; men du bliver ikke en ordentlig læseunderviser uden at kunne dit fag. Og dansk ortografi er en central del af faget. Du kan se en oversigt over dansk ortografi i kapitel 4 i *Læsning og læseundervisning* (Elbro, 2006).

For at kende forholdet mellem bogstaver og lyd skal du selvfølgelig kende til ordenes lyde. Du skal være klar over, hvilke lyde de talte ord består af. Hvis du som lærer fx tror, at der er 4 lyde i ordet *lang*, eller 3 lyde i *sex*, så kan det give en temmelig forvirrende undervisning for eleverne – især med en lydmetode. Hvis du som lærer tror, at man får ordet *ko*, hvis man tager den første lyd væk fra *sko*, så bliver det rigtig svært for den elev, som mener at kunne høre, at man får ordet *go(d)*.

Så hvis man ser på, hvilke betingelser der skal være til stede for at skabe god undervisning med en lydmetode, så kan man komme frem til en hel liste, som ikke uden videre er opfyldt. Dine *lærerkvalifikationer* er afgørende.

Undervisning, der virker: forståelse af tekststruktur

Det er meget lettere at forstå en tekst, hvis man kan få overblik over dens struktur, dvs. overblik over, hvordan den er opbygget.

”Der var engang ... men en farlig drage havde taget prinsessen ... tre nætter i træk skulle han ... og det halve kongerige”. Sådanne eventyr har en meget fast opbygning. Man kan ligefrem tale om en ’fortællegrammatik’ – eller en skabelon, de er skrevet efter. Hvis man kender til den, er det meget lettere at forstå eventyr. Derfor er det vel heller ikke så overraskende, at det faktisk er en fordel for eleverne at blive undervist i eventyrs opbygning – eller fortællegrammatik (fx Pearson & Fielding, 1991; Elbro, 2006, kap. 7).

Xxxxxxx-Xxxxxx

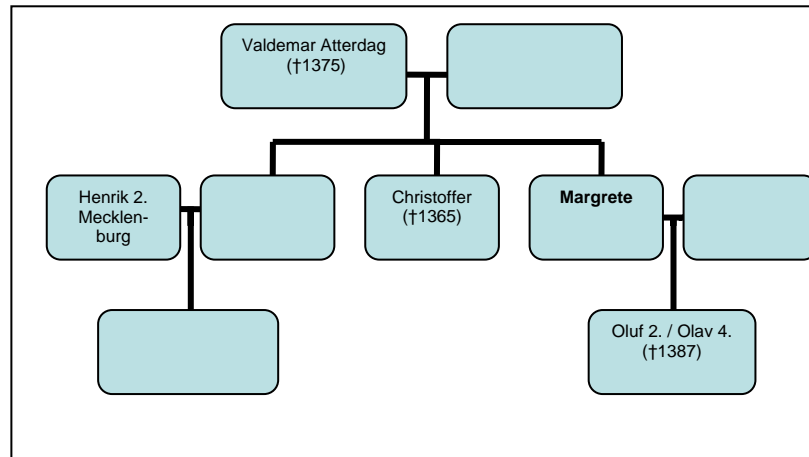
	X x	X x	X x	X x	X x	X x	X x
Xxxxxxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	Xxx	xxx
Xxxxxxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	Xxx	xxx
XxxxxxXx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	Xxx	xxx
Xxxxxxxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	Xxx	xxx
Xxxxx	xxx		xxx	xxx		Xxx	xxx
Xxxxxxxx	xxx		xxx	xxx		Xxx	xxx
Xxxxxxxx	xxx		xxx	xxx		Xxx	xxx
Xxxx	xxx		xxx	xxx		Xxx	xxx
Xxxxxxxx	xxx		xxx	xxx		Xxx	xxx
Xxxxxx	xxx		xxx	xxx		Xxx	xxx
Xxxxx	xxx		xxx	xxx		Xxx	xxx
Xxxxxxxx	xxx		xxx	xxx		Xxx	xxx
Xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	Xxx	xxx
Xxxxxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	Xxx	xxx
Xxxxxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	Xxx	xxx
Xxxxx	xxx	xxx	xxx	xxx		Xxx	xxx
Xxxxxxxx	xxx	xxx	xxx	xxx		Xxx	xxx
Xxxxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	Xxx	xxx

Figur 1. En køreplan. Hvor står der, hvor toget kører hen?

Men det er selvfølgelig ikke bare eventyr og andre fortællende tekster, der har struktur. Også opbygningen af fagtekster følger konventioner. Nogle af disse konventioner knytter sig til teksternes art – eller genre. Tag en køreplan som eksempel (figur 1, se også Knudsen, 2003).

Der er mange genrelementer og konventioner for deres placering i en køreplan. Stationerne eller stoppestederne står normalt ude til venstre, og de enkelte tog eller busser står for oven. Inde i tabellen står afgangstiderne. Men hvad betyder henholdsvis de lodrette og vandrette linjer inde i tabellen? Det er alt sammen konventioner, som det er praktisk at kende; og det går væsentlig hurtigere at få dem forklaret, end at skulle regne dem ud selv. Det gælder også for de konventionelle strukturer i en masse andre genrer, fx avisartikler, fagartikler, udsalgskataloger, lærebøger, sms'er, forskellige slags hjemmesider og blogger på internettet. Listen er meget lang.

Også inden for de enkelte genrer er der logiske opbygninger af tekster, det er en hjælp at kende. Tag lidt af en artikel om et historisk emne som eksempel (eksemplet er hentet fra Elbro, 2004).



Figur 2. Modellen viser lidt af Margrete den Førstes familie i et slægtstræ.

Margrete den Første

Margrete 1. var datter af Valdemar 4. Atterdag og dronning Helvig. I 1359, da Margrete kun var seks år gammel, blev hun forlovet med den 18-årige kong Håkon 6. Magnusson af Norge. Han var søn af den svensk-norske kong Magnus Eriksson. Brylluppet fandt sted i København i 1363. Den 10-årige dronning blev ført til det norske kongeslot Akershus. Kong Håkon var efter sin brors tidlige død udset som kommende regent i Sverige, men kort efter brylluppet afsatte de svenske stormænd imidlertid Magnus Eriksson og hyldede i stedet Albrecht 3. af Mecklenburg som svensk konge. I 1370 fødte Margrete sønnen Oluf, der blev kongeparrets eneste barn.

Da Valdemar Atterdag døde i 1375, var der ikke udpeget en efterfølger til den danske trone; hans eneste søn, Christoffer, var død ti år tidligere. (Efter *Den Store Danske Encyklopædi*, bd. 12).

Artiklen handler om Margrete I, der samlede Norden. Hendes familieforhold var en væsentlig hjælp for hende. Men det er ikke ligetil at få overblik over dem. Her kan et slægtstræ være en afgørende fordel. Ovenfor er slægtstræet kun delvis udfyldt. Man kan udfylde det, efterhånden som man læser teksten og dermed sætte detaljerne ind i helheden.

Der er to pointer her. For det første kan en grafisk figur, som fx et slægtstræ, være en hjælp til at få overblik over den enkelte tekst. For det andet – og væsentligere – så fremmer det elevernes læseforståelse at arbejde med grafiske figurer under læsning. Der er en oversigt over dokumentationen for det i fx Pearson & Fielding (1991); og der er adskillige konkrete eksempler i Brudholm (2002), Elbro & Nielsen (1996), Jakobsen & Tang (2004).

Lærereens forudsætninger: indsigt i genrer og tekststruktur

Det er ret let at se, hvad læreren skal vide og kunne for at kunne undervise i genrer og tekststrukturer: læreren skal selv kende til genrer, deres anvendelse og deres strukturelementer; og læreren skal kunne finde den logiske opbygning af tekster, omsætte opbygningen i grafiske modeller eller lignende anskuelige former og tilrettelægge opgaver af passende sværhedsgrader til eleverne.

Det er let nok sagt og skrevet. Det er ikke ligeså enkelt at erhverve sig denne indsigt og kunnen. Men den er vigtig. Det er der god dokumentation for – også selv om der ikke er nogen lang tradition i praksis.

Du kan fx begynde ved at tage et kig på de forskellige grafiske modeller, der er egnede til at illustrere forskellige slags logiske sammenhænge (se fx Elbro & Nielsen, 1996). Og du kan prøve nogle af opgaverne med modeller i samme bog. Du kan gå videre med nogle af modellerne i fx Brudholm (2002). Og så kan du prøve at se på teksterne til eleverne på de klassetrin, du har eller er interesseret i. Er der dele af disse tekster, det ville være relevant at lave modeller eller andre konkrete fremstillinger af den logiske struktur til? Det er langt fra altid, at teksten kun har én struktur. Men der kan være nogle afsnit, som er klare og velegnede.

Målet er naturligvis, at *eleverne* bliver i stand til at overskue opbygningen af tekster – både fortællende og sagsfremstillende. Så det er i sidste ende elevernes eget arbejde med at få overblik, der tæller. Men din støtte og tilrettelæggelse af fornuftige opgaver bygger på din egen viden og færdigheder.

Sammenfatning

I begyndelsen af kapitlet gav jeg et bud på definitioner af nøgleord om læsning. Disse definitioner var ikke så vanskelige at give. Diskussionen om 'læsning' er nemlig ikke en diskussion om, hvad læsning er, men om, hvordan man bedst *underviser* i

læsning. Jeg gav nogle eksempler på, hvordan denne diskussion bliver gjort til en diskussion om "syn" på læsning. Der er ingen dokumentation for, at lærerstuderende bliver bedre lærere af at fordybe sig i sådanne diskussioner – sådan som man kan blive en bedre litteraturlæser af at fordybe sig i forskellige fortolkninger af et litterært værk.

I stedet for at fortsætte sådanne diskussioner opfordrer jeg til, at man ser lidt grundigere på, hvad der *faktisk* virker i læseundervisningen. En tilsvarende opfordring med meget grundigere argumentation og dokumentation kan man finde i McCardle & Chhabra (2004). Det er en bog til lærere – udgivet af medarbejdere i den del af den amerikanske administration, som styrer bevillingerne til læseforskning.

Kapitlet her giver to eksempler på aktiviteter i læseundervisningen, som har veldokumenteret, positiv betydning for elevernes læseudvikling. Det er kun to eksempler, de dækker naturligvis langt fra hele læseundervisningen, endelige danskundervisningen.

Der er to pointer med eksemplerne. For det første kan de illustrere, at der faktisk findes solid dokumentation for, at noget virker bedre i undervisningen end andet – hvis målet er, at eleverne bliver bedre til at læse – og gladere for at læse. Der er et konkret fagdidaktisk vidensfelt, man kan sætte sig ind i. For det andet kan eksemplerne illustrere, at god læseundervisning kræver bestemte faglige forudsætninger af læreren, som ikke uden videre er opfyldt ved, at læreren selv kan læse. Det er forudsætninger, man kan skaffe sig bl.a. i danskfaget og i de pædagogiske fag. Men det er ikke danskfaget eller de pædagogiske fag, der i sig selv kan udpege, hvad der er relevant. Det kan kun fagdidaktisk forskning og indsigt i læsning. Desværre er dansk fagdidaktisk forskning i læsning – dvs. egentlig forskning i læsepædagogik – på vågeblus.

Henvisninger

Brudholm, M. (2002). *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?*
København: Alinea.

- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning* (2. udg.). København: Gyldendal.
- Elbro, C. (2004). *Forsøg med læsning. Aktiviteter til Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.
- Elbro, C. (2005a). Læseundervisning – teorier og indsigt. I: N. J. Bisgaard & J. Rasmussen (red.), *Pædagogiske teorier* (s. 264-275). Værløse: Billesø og Baltzer.
- Elbro, C. (2005b). Literacy acquisition in Danish: A deep orthography in cross-linguistic light. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp. 31-45). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Elbro, C., & Nielsen, P. (1996). *Videregående læsning. Processer, overblik og forståelse*. København: Dansk lærerforening.
- Frost, J. (2003). *Principper for god læseundervisning*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jakobsen, K. og Tang, K. (2004). *Læsningens landskab. Læseforståelse og læringsstrategier 1. For 3.-4. klasse*. København: L&R Uddannelse.
- Jansen, M. (1984). *Læseprocesser, læseindlæring og læsemetoder*. Dragør : Landsforeningen af Læsepædagoger. Den gule serie - pædagogiske forskningsrapporter, nr. 30.
- Johnston, R. & Watson, J. (2005). The Effects of Synthetic Phonics Teaching on Reading and Spelling Attainment. A Seven Year Longitudinal Study. Edinburgh: Scottish Executive Education Department (www.scotland.gov.uk/library5/education/ins17-00.asp).
- Knudsen, L. (2003). *Læseforståelse og tekstgenrer*. København: Landsforeningen af Læsepædagoger. Læserapport 37.
- McCardle, P. & Chhabra, V. (red.) (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore, ML: Paul Brookes Publishing.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research. Vol II* (pp. 815-860). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Sartre, J.-P. (1964). *Ordene*. København: Gyldendal.
- Söderbergh, R. (1977). *Reading in Early Childhood. A Linguistic Study of a Preschool Child's Gradual Acquisition of Reading Ability*. Washington: Georgetown University Press.
- Söderbergh, R. (1997): Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutveckling. I: Ragnhild Söderbergh (red.), *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Undervisningsministeriet (2005). *Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning*. København (http://www.uvm.dk/05/documents/national_handlingsplan.pdf).

Carsten Elbro (f. 1955), cand. mag. i dansk og engelsk, dr. phil. på afhandling om ordblindhed, professor og leder af Center for Læseforskning ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet, og professor ved Universitetet i Stavanger. (<http://laes.hum.ku.dk>)