

Kære underviser

”Jeg gider ikke at læse!”

”Den bog er alt for lang, det tager 100 år at læse den!”

Introduktion

Det er nogle af de kommentarer, jeg har mødt som lærer og læringsvejleder. Det er ikke alle elever, der synes, det er spændende at læse. For mange kan læseoplevelsen blive mere positiv, hvis de møder bøger, de kan overkomme at læse i forhold til længde og kompleksitet, og hvis bøgerne har indhold, eleverne finder relevant. #Ungletlæst er bøger, der er lette at læse, men som har meget på hjerte og fortæller om emner, der er relevante for målgruppen. Nu findes der opgaver til bøgerne, så de ikke blot kan anvendes som frilæsning, men indgå i litteraturarbejdet i klassen for eksempel for en mindre gruppe, i DSA-undervisning, i ressource-/støttecenterregi, bare for at nævne nogle af mulighederne.

Opgavernes hensigt

En stor del af motivationen for at skabe disse opgaver ligger i, at mange unge i læsevanskeligheder oplever sig mangelfulde og demotiverede i litteraturarbejdet. Med disse bøger og tilhørende opgaver er der nye muligheder for at arbejde litterært med alderssvarende, men letlæste bøger. Opgavesættene dertil indeholder både ”læs og forstå“-opgaver og opgaver, hvor eleven selv skal skabe – både tekster og digitale produktioner. Ligeledes retter opgaverne sig mod selve læseren ved at spørge til hans/hendes tanker og holdninger, til teksten med mere klassiske analyse- og litteraturopgaver og til konteksten i form af opgaver, der retter sig mod samfund og sociale spillerum. Dette kan du læse mere om i afsnittet *Teoretisk afsæt for opgaverne* herunder.

Målgruppe for bøger og opgaver

Opgaverne er som nævnt målrettet elever i læseudfordringer. Her menes elever, der har svært ved afkodning og/eller ved at forstå indholdet. Bøgerne er skrevet i lix 5-10. Derved er afkodningsudfordringerne mindre, hvis eleven skal øjenlæse. Bøger og opgaver er også relevante for unge flersprogede elever, da indholdet passer til aldersgruppen, men har lav lix. Bøger og opgaver er også oplagte til elever, der ikke er så begejstrede for at læse, og som har glæde af, at selve bogen har et begrænset omfang. Dette betyder også, at den er nemmere at overskue end en ungdomsroman, når der arbejdes med opgaverne.

Anvendelse i praksis

Opgaverne findes i PDF-format med skrivbare felter, men også i Word-format, så de kan redigeres, redidaktiseres og tilpasses, så du som underviser kan til- og fravælge opgaver i relation til fagligt fokus og den enkelte elevs eller elevgruppes behov og kompetencer, ligesom de kan deles i de fleste LMS-systemer.

Vi har søgt stor overskuelighed og brugervenlighed i udformningen af opgaverne ved så vidt muligt at holde lix nede uden at gå på kompromis med anvendelse af de rette fagtermer. Desuden indeholder opgaverne hjælp til fagtermer i form af links til for eksempel www.indidansk.dk, der kan bruges efter behov, ligesom oplæsnings- og indtalingfunktioner samt skrivedskaber kan anvendes.

Vi håber, opgaverne finder anvendelse for jer.

Line Ulsøe Kær

Lærer, læringsvejleder og cand.pæd. i didaktik – dansk

Teoretisk afsæt for opgaverne

Af Line Ulsøe Kær

Literacy

Literacy forstås som læsning, skrivning og sprog i forskellige modaliteter, der tilegnes, udvikles og anvendes af børn og unge i forskellige sammenhænge både i og uden for skolen (*Viden om literacy*, 2016). Derfor kan literacy betegnes som baggrunden for det teoretiske afsæt. Forskningsfeltet har teorihistorisk gennem tiden været præget af tre forskellige positioner inden for literacy: en kognitiv, funktionel og sociokulturel tilgang. Dette kontinuum beskriver et spektrum fra en kognitivt defineret opfattelse af literacy med et forskningsmæssigt fokus på psykologiske delprocesser og et pædagogisk fokus på afkodning og sprog, over en funktionel tilgang, hvor læsning og skrivning primært ses som et sæt af færdigheder til at fungere i samfundet, til en mere sociokulturelt funderet opfattelse af literacy som noget, man "gør", som en aktivitet, der placerer sig mellem tanke og tekst, en social aktivitet, der udspiller sig i interaktionen mellem mennesker (Holm, 2006).

Mit eget teoretiske ståsted er i dette kontinuum mellem literacy som kognitiv tilgang og som social praksis. Jeg placerer mig med andre ord ikke i én tilgang til literacy, men i flere, hvilket er en del af baggrunden for teorivalg og tilgange til opgaverne til #ungletlæst.

Læseforståelse og elever i læsevanskeligheder

Gøttsche fandt i sit ph.d.-projekt, at mange elever i læsevanskeligheder får en oplevelse af, at deres kompetence til at afkode får stor betydning for de muligheder, de har for at positionere sig i klassen og i undervisningen i det litterære arbejde. Mange forsøger derfor at omgå kravet om afkodning. Endvidere finder hun, at der i megen litteraturundervisning bliver lagt op til en opgaveløsningsstrategi mere end en forståelsesstrategi, og at der hyppigt lægges op til en efferent læsning frem for en æstetisk læsning (Gøttsche, 2019, p. 214).

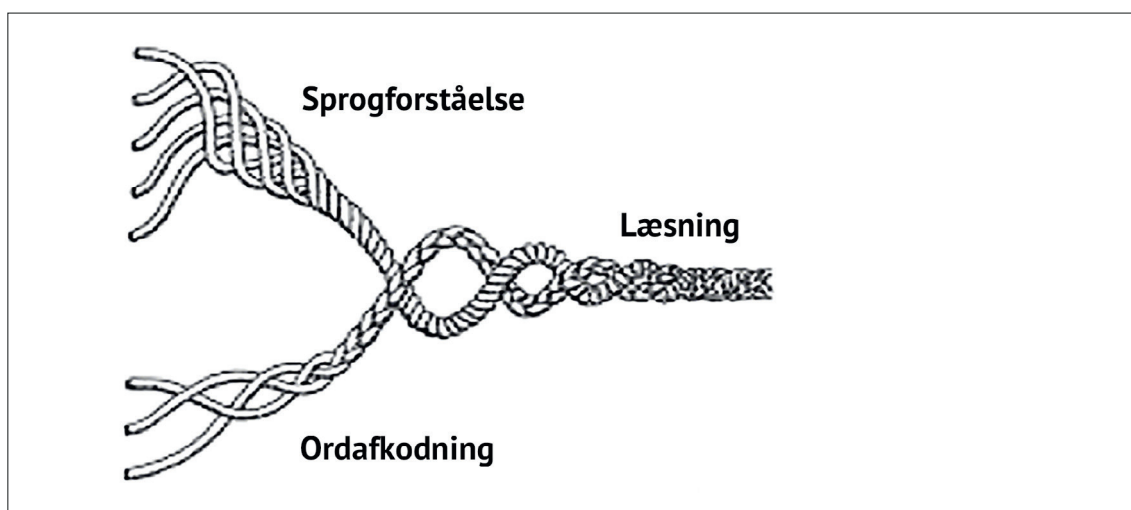
Noget af det væsentligste ved undersøgelsen er, at den læring, som litterære tekster kan bidrage med i forhold til dannelse, på grund af afkodningsvanskelighederne ikke tilbydes i så stort omfang til elever, der oplever vanskeligheder med læsning.

Mens Gøttsches projekt tager udgangspunkt i, at eleverne skal have hjælp til at omgå afkodningsvanskelighederne i arbejdet med "almindelige" ungdomsromaner i folkeskolen, tager tilblivelsen af disse opgaver afsæt i litteratur, der er tilpasset læsesvage elever, så afkodningsudfordringerne er minimerede, og så der frigøres kognitive ressourcer til forståelsesarbejdet (Gøttsche, 2019).

Læseforståelsesteori

I dette afsnit vil jeg præsentere tre overordnede tilgange til læseforståelse og samle dem i mit bud på en læseforståelsesmodel. Pearson og Cervetti præsenterer i deres arbejde den opfattelse, at der på tværs af læseforståelsesteorier findes en enighed om, at tekst, læser og kontekst udgør delelementer af læseforståelsen (Pearson, 2015).

Et tekstcentreret fokus findes hos blandt andre Oakhill, Cain og Elbro, der anvender "den enkle læsemodel". Her skelnes mellem ordafkodning og sprogforståelse, som to dele af læseforståelsesprocessen, der igen ekspliciteres i underliggende delelementer (Oakhill, Cain & Elbro, 2015, pp. 25-37). I denne tekstfokuserede tilgang til læseforståelse, hvor ord som "viden" og "mentale modeller" findes (Oakhill, Cain & Elbro, 2015), spores en kognitivt orienteret læseforståelses- eller literacytilgang.



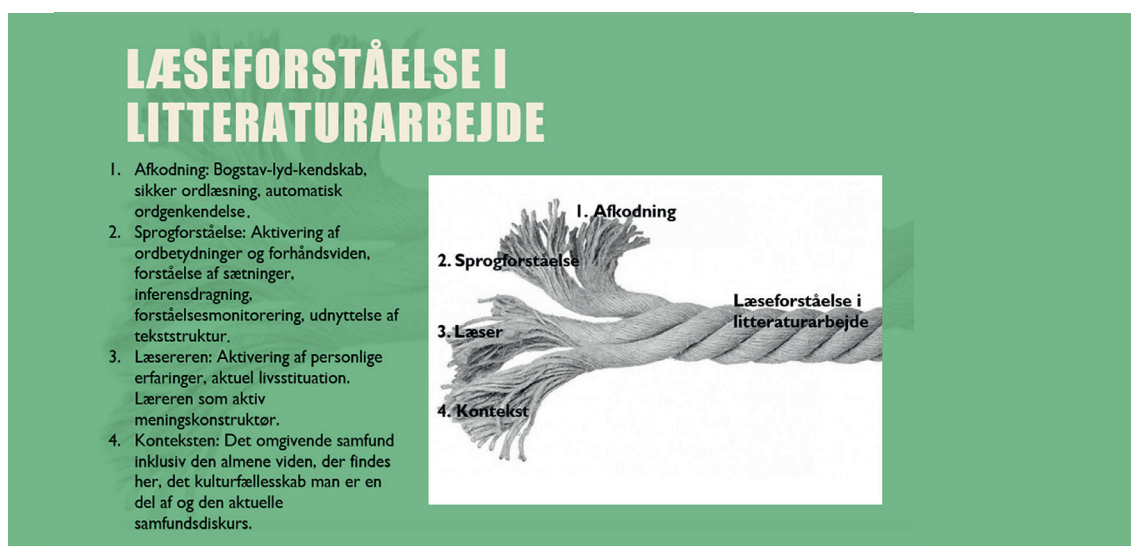
Figur 1. Læsetovet (Oakhil, Cain og Elbro, 2015, p. 25).

Et læsercentreret fokus findes i "The reader as a builder"-tænkningen, der var en revitalisering af Rosenblatts reader-responsteori. Her er grundopfattelsen, at ny viden bygger på den viden, man i forvejen har, at læseren agerer som en aktiv meningskonstruktør, og at teksten først opstår, når den læses. Som læser er man præget af den kultur og almene viden, man har, og det kulturfællesskab, man er en del af. Når de fleste af os alligevel læser en konkret tekst ret ens, skyldes det, at vi kommer fra samme fortolkningsfællesskab, fx en skoleklasse (Pearson, 2015, 2017).

Et kontekstcentreret fokus betegner, at situationskonteksten og fortolkningsfællesskabet omkring læsningen er i centrum for læseforståelsen. I en pædagogisk sammenhæng kunne det være, ved at der fra lærerens side opfordres til en kritisk forholden sig til, hvilke ideologier og meninger der kommer til orde i teksten.

Jeg har fundet det relevant at omforme "læsetovet" i en inklusion af de tre elementer (tekst, kontekst, læser), hvor modellen bevæger sig fra læseforståelse mod "læseforståelse i litteraturarbejde". Jeg vurderer, at "den enkle læsemodel" har sin begrundelse i målene for danskfaget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), men i disse mål lægges også op til et kontekst- og læserorienteret fokus *samtidig* med et sprog- og

tekstfokus. Jeg deler derfor "læsetovet" op i fire dele, der relaterer sig til den først præsenterede tilgang til læseforståelse med tekst, kontekst og læser som delelementer. Jeg deler "tekstbegrebet" op i afkodning og sprogforståelse, som i læsetovet, men tilføjer kontekst og læser, fordi alle delene er nødvendige i relation til danskfagets formål og hensigt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Denne omformede tovmodel udgør samlet set en enhed, hvor fokus kan være på en eller flere "tråde" ad gangen. De fire dele er i fokus i forskellige opgavetyper i opgavesættene.



Figur 2. Min videreudvikling af Læsetovet.

Blooms taksonomi

Blooms taksonomi er i det didaktiske forsknings- og praksisfelt velkendt i forhold til at nedbryde fælles mål i faglige mål og relatere dem til Blooms taksonomi for at omforme dem til læringsmål.

Jeg har anvendt Blooms taksonomi ved at tage udgangspunkt i denne i forhold til at konstruere undervisningsopgaver, så eleverne bevæger sig gennem niveauerne i dette kontinuum fra at operere på de laveste niveauer (fx beskrive og forklare) til fortolknings- og remedieringsopgaver, der vil operere på de højere niveauer (skabe/designe, bedømme) (Jensen, 2016).

Opgaver til letlæste bøger befinder sig ofte på de første niveauer i taksonomien, da de ofte har karakter af "læs og forstå"-opgaver. Dette er ganske relevant for at kunne bevæge sig op på de højere niveauer i taksonomien (Jensen, 2016). Men udfordres eleverne ikke med opgaver, der tager afsæt i de højere niveauer, er der mindre mulighed for udvikling af de kompetencer, der forventes i danskfaget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

I en reduktion af kompleksiteten i det litterære indhold tilbydes mere tilgængelige muligheder for højere ordens tænkning med opgaver, der udfordrer med analyse, syntese og vurdering. Læseudfordrede elever har også dette potentiale i sig, og opgaverne er derfor konstrueret efter at møde alle seks niveauer i taksonomien (Jensen, 2016).

Litteraturliste

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk – Faghæfte 2019*. Retrieved from https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf

Gøttsche, N.B. (2019). *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse: et kvalitativt Verbal Protocol-studie af, hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen: Ph.d.-afhandling*. København: DPU – Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

Holm, L. (2006). "Forskningsmæssige tilgange til literacy". In *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skol* (pp. 20-34). Stockholm: Svenskläraryöreningen.

Jensen, A.H. (2016). "Blooms taksonomi". In *Læringsmål og taksonomiske redskaber* (1. udgave, pp. 45-62). Frederikshavn: Dafolo.

Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse – indsigt og undervisning* (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Pearson, P.D.C. & Cervetti, G.N. (2015). "Fifty Years of Reading Comprehension. Theory and Practice". In *Research-Based Practices for Teaching Common Core Literacy*. New York Teachers College Press.

Pearson, P.D.C. & Cervetti, G.N. (2017). "The Roots of Reading Comprehension Instruction". In *Handbook of research on reading comprehension* (2nd edition, pp. 12-56). New York: The Guilford Press.

Viden om literacy 20 (2016). Tema: Litteraturredidaktik- og pædagogik.