

Læsning er et redskab i de fleste fag.
Derfor er der fokus på, hvordan skolen
klarer opgaven at lære eleverne at læse.

Dette temahæfte henvender sig til lærere
og andre, der gerne vil vide mere om den
nyeste viden om undervisning i læsning.



Læsning - hvordan får vi godt begyndt?

Undervisningsministeriet

Læsning - hvordan
får vi godt begyndt?



Redigeret af
Poul Erik Pagaard og Sten Sjørlev

Læsning - hvordan
får vi godt begyndt?

Læsning - hvordan får vi godt begyndt?

Redigeret af
Poul Erik Pagaard
og Sten Sjørlev

Forfattere
Kirsten Andersson
Käte Dueled
Lis Hjortsø
Karin Erbo Jensen
Poul Erik Pagaard
Lene Herholdt Poulsen
Grete Sonne
Kirsten Ærø

Indhold

Forord 6

Hvad er læsning? 9

Hvad er god læsning? 9

Læser og tekst 9

Forudsætninger for god læsning 9

Elevernes forudsætninger er meget forskellige 10

Om kunsten at læse og skrive 11

Læsning og læseundervisning i børnehaveklasse, 1. og 2. klasse 13

Tre grundlæggende læseaktiviteter 13

Lærerens oplæsning 13

Læsning af en fælles tekst 13

Elevers selvstændige læsning (frilæsning) 15

Læsekurser 15

Hvornår er eleverne klar til et læsekursus? 17

Læseprøver som planlægningsredskab 17

Spredningen i læse-/stavefærdighed 18

Organisering af læseundervisningen med afsæt i undervisningens indhold og form 21

Børnehaveklassen 21

Undervisningens indhold og form i børnehaveklassen 21

Pædagogiske aktiviteter i undervisningen i

indskolingsforløbet 22

Medansvarlighed 23

Temaarbejde 23

Læse-skriveundervisningen i 1. og 2. klasse 24

Læse-skrivemiljø i 1. og 2. klasse 24

Læseværksted 24

Skriveværksted 24

Teori - praksismodellen 25

Samarbejdet om læseundervisningen i indskolingen 26

Hvordan sikre en kvalificeret læseundervisning 29

Klassekonferencen 29

Forældrenes medindflydelse 31

Udgangspunkter for læseundervisningen 33

Børns forudsætninger 33

Leg og undervisning 33

Børnenes historier 34

Elevsamtaler 35

Lærerens teori og praksis 36

Forskellige menneskesyn 36

Om læsning set i et udviklingsperspektiv 36

Læsemetoder 38

Læseaktiviteter 39

Skolebiblioteket og læsning 40

De seneste års forskning på læseområdet 43

Bornholmsprojektet 43

De generelle udviklingsarbejder i dansk 43

Silkeborgprojektet 44

IEA-undersøgelsen 44

Projekt læsning, om voksne danskeres

læsefærdigheder 45

Norsk forskningsprojekt om tidlig

skriftsprogsudvikling 45

Baggrundslitteratur 47

Læsning - hvordan får vi godt begyndt?

Temahæfte nr. 10

© Undervisningsministeriet,
Folkeskoleafdelingen, 1995

ISBN 87-603-0493-6

ISSN 096-5768

Kirsten Andersson
Käte Dueled
Lis Hjortsø
Karin Erbo Jensen
Poul Erik Pagaard
Lene Herholdt Poulsen
Grete Sonne
Kirsten Ærø

Redaktion:

Poul Erik Pagaard
og Sten Sjørlev

Grafisk tilrettelægning: Schwander & Co

Foto: Ole Schwander

Tryk: Sangills Bogtryk & Offset

Pris: 50,- kr.

Bestilles (UVM 5-172) hos
Undervisningsministeriets forlag
Frederiksholms Kanal 25 F, 1220 København K
Tlf. 3392 5220



Forord

Det er utrolig vigtigt at være god til at læse, for at man kan klare sig i vores samfund. Det er også vigtigt for at kunne klare sig i skolen: læsning er et redskab i de fleste fag. Derfor er der naturligvis også meget fokus på, hvordan skolen klarer opgaven at lære eleverne at læse. I de senere år har vi gang på gang hørt, at denne opgave klarede den danske skole ikke særlig godt. Den første landsdækkende undersøgelse af voksne danskers læsevaner viste, at 400.000 voksne, hvad der svarer til 12%, har vanskeligheder med at læse de mest udbredte, dagligdags tekster.

Den store internationale læseundersøgelse (IEA-undersøgelsen 1989-92) viste, at danske elever i 3. klasse læser markant ringere end elever i samme aldersgruppe i næsten alle andre af de deltagende lande. I særdeleshed er forskellen mellem de danske elever og eleverne fra de andre nordiske lande slående, og denne forskel gælder, både hvad angår hastighed og sikkerhed i læsning. I 8. klasse har de danske elever indhentet gennemsnittet for de øvrige lande, men ligger stadig efter de andre nordiske.

Bl.a. med baggrund i ovennævnte nedsatte Undervisningsministeriet i

1992 en rådgivningsgruppe om læsefærdighed med professor Carsten Elbro som formand. Udvalget publicerede i 1993 rapporten "Råd til bedre læsning". Rapporten rummer anbefalinger til almindelig pædagogisk praksis. Den har detaljerede forslag til forbedring af lærernes faglige kvalifikationer inden for læsning, og den afsluttes med en række forslag til forskningsaktiviteter.

Dette temahæfte "Læsning - hvordan får vi godt begyndt?" er et forsøg på at tage et spadestik dybere i forhold til rapporten "Råd til bedre læsning" anbefalinger til almindelig pædagogisk praksis.

Målgruppen for temahæftet er lærere på indskolingstrinnene. Temahæftet er især tænkt som en håndsrækning til den lærer, der ikke føler sig helt ajour med den nyeste viden om undervisning i læsning. Ifølge "Råd til bedre læsning" er der stort behov for forbedring af undervisningen om læsning på læreruddannelsen og i lærernes efteruddannelse. Temahæftet er ikke en grundbog til brug herfor. Dette temahæfte sigter altså alene på at være en håndsrækning på den enkelte skole, hvor man udnytter de ressourcer, der er: erfarne dansklærere, specialundervisningslærere og

kommunale konsulenter som 'specialister' for mindre erfarne lærere. Skolelederens ansvar, for at dette samarbejde kommer i gang, understreges.

Den læser, der uden omsvøb vil gå direkte til sagen, kan begynde med kapitlerne "Læsning og læseundervisning i børnehaveklasse, 1. - og 2. klasse" og "Organisering af læseundervisningen". Disse to kapitler beskriver henholdsvis læseundervisningens indhold og organisation.

Det første kapitel beskriver kort, hvad læsning er, og i kapitlet "Udgangspunkter for læseundervisningen" beskrives forfattergruppens teorigrundlag. I det sidste kapitel slutter temahæftet med en kommenteret oversigt over "De seneste års forskning på læseområdet".

Temahæftet er skrevet af en arbejdsgruppe bestående af læsekonsulenter, danskkonsulenter og skolebibliotekarer. Det er alle personer, der lokalt har erfaring med rådgivning af kolleger, når det drejer sig om at lære elever at læse. Arbejdsgruppen bestod af læsekonsulenterne, Kirsten Andersson, Silkeborg, Käte Dueled, Køge, Lis Hjortsø og Kirsten Ærø, Brøndby, danskkonsulent Lene Herholdt Poul-

sen, Helsingør, skolebibliotekar Grete Sonne, København, fagkonsulent Karin Erbo Jensen, Undervisningsministeriet, og pædagogisk konsulent Poul Erik Pagaard, Undervisningsministeriet (formand). Pædagogisk konsulent Poul Erik Pagaard og undervisningskonsulent Sten Sjørø, begge Undervisningsministeriet, har stået for den endelige redigering af manuskriptet.

*Undervisningsministeriet,
oktober 1994*

*Ivan Sørensen /
Poul Erik Pagaard*



Hvad er læsning?

Læsning er sprog. Læsning er ikke bare det at kunne læse en tekst flydende uden at lave fejl og uden at køre fast. Det er også et spørgsmål om at kunne forstå det, man læser.

Læsning er en sammensat færdighed. Den kræver, at læseren koordinerer flere gensidigt afhængige informationskilder.

Hvad er god læsning?

Læsning kræver motivation. Støtte og opmuntring er vigtig for at lære at læse. Gode læsere ved, at teksten kan være interessant og oplysende. De ved også, hvorfor de læser.

Læsning skal være flydende. For at blive en dygtig læser skal man kunne mestre grundlæggende processer på et automatisk niveau, så opmærksomheden er fri til at analysere mening.

Læsning er en konstruktiv proces. Ingen tekst er fuldstændig forklarende i sig selv. Når læsere tolker en tekst, udnytter de deres forhåndskundskab om emnet i teksten; det er det, man kalder forforståelse.

Læsning skal være strategisk. Gode læsere lærer at kontrollere deres læsning i forhold til formålet, den type tekst

(telefonbog, roman, brugsanvisning), der læses, og hvorvidt de forstår det læste eller ej.

Læsning er en færdighed i stadig udvikling. Det at blive en god læser indebærer vedvarende øvelse, udvikling og forbedring.

Læser og tekst

Man kan ikke tale om læsning uden at tale om både en læser og en tekst. Om læsningen lykkes, afhænger både af læseren og af teksten.

Børn kommer i kontakt med mange forskellige tekster i hverdagen. Det kan for eksempel være:

- Enkeltord som UD, EXIT, DAMER og HERRER.
- Enkelt sætning som GRÆSSET MÅ IKKE BETRÆDES.
- Brugsanvisninger til maskiner, apparater eller legoklodser.
- Korte informationer som tv-programmer, fartplaner og turneringsplaner.
- Skønlitterære tekster som digte, eventyr, sagn og skuespil.

- Faktionstekster, som er fortællende historier med et fagligt indhold.

- Faglitterære tekster, som er fagbøger om forskellige emner.

Til de forskellige teksttyper kan der kobles forskellige formål med at læse eller forskellige opgavetyper, som vist på figuren næste side.

Det er skolens opgave at undervise eleverne i at kunne læse alle mulige slags tekster. Derfor må tekstvalget ikke være ensidigt, men afspejle den mangfoldighed af tekster, som omgiver eleven i hverdagen. Læreren må ikke nøjes med at lade disse tekster indgå i undervisningen; han eller hun skal sørge for at undervise i læsning af forskellige tekster.

Forudsætninger for god læsning

Den, som vil læse godt, må være i besiddelse af:

- Relevante og sikre afkodningsstrategier.
- Tilstrækkelig automatiseret ordgenkendelse.
- God sproglig parathed, viden og fleksibilitet.

■ Godt ordforråd.

■ En aktiv læseindstilling.

Mangler nogle af disse forudsætninger, vil det måske nok kunne lade sig gøre at læse, men - god læsning - bliver det ikke.

Elevernes forudsætninger er meget forskellige

Hvis eleven mangler nogle vigtige forudsætninger for læsning, er det skolens opgave at sørge for i samarbejde med elev og forældre, at forudsætningerne bringes til veje. Jo færre forudsætninger en elev har, jo mindre er elevens konkrete udbytte af at læse teksten.

Dårlig læsning skyldes slet ikke altid en dårlig afkodning. Lige så hyppigt skyldes det en ikke relevant baggrundsviden i forhold til indholdet. Manglende erfaring, viden og oplevelser kan også spille ind. For slet ikke at tale om svag sproglig udvikling.

Forudsætninger for god læsning kan udvikles ved oplevelser, oplæsning, samtale og diskussion - og ikke nødvendigvis ved mere træning og undervisning i læsningens tekniske side, afkodningen.

Opgavetype	Søge speciel information	Følge en instruktion	Læse for at lære	Dragte egne konklusioner	Gengive hændelsesforløb	"Læse Kritisk"
Enkeltord	●	●	●			
Enkelte sætninger		●	●	●		
Brugsanvisninger		●				
Korte informationer	●					
Fortællende prosa				●	●	●
Faction				●	●	●
Fakta-tekster	●		●	●	●	●

Oversigt over sammenhæng mellem teksttyper og læseformål. Fra Læsepedagogen nr. 3, 1989.

Om kunsten at læse og skrive

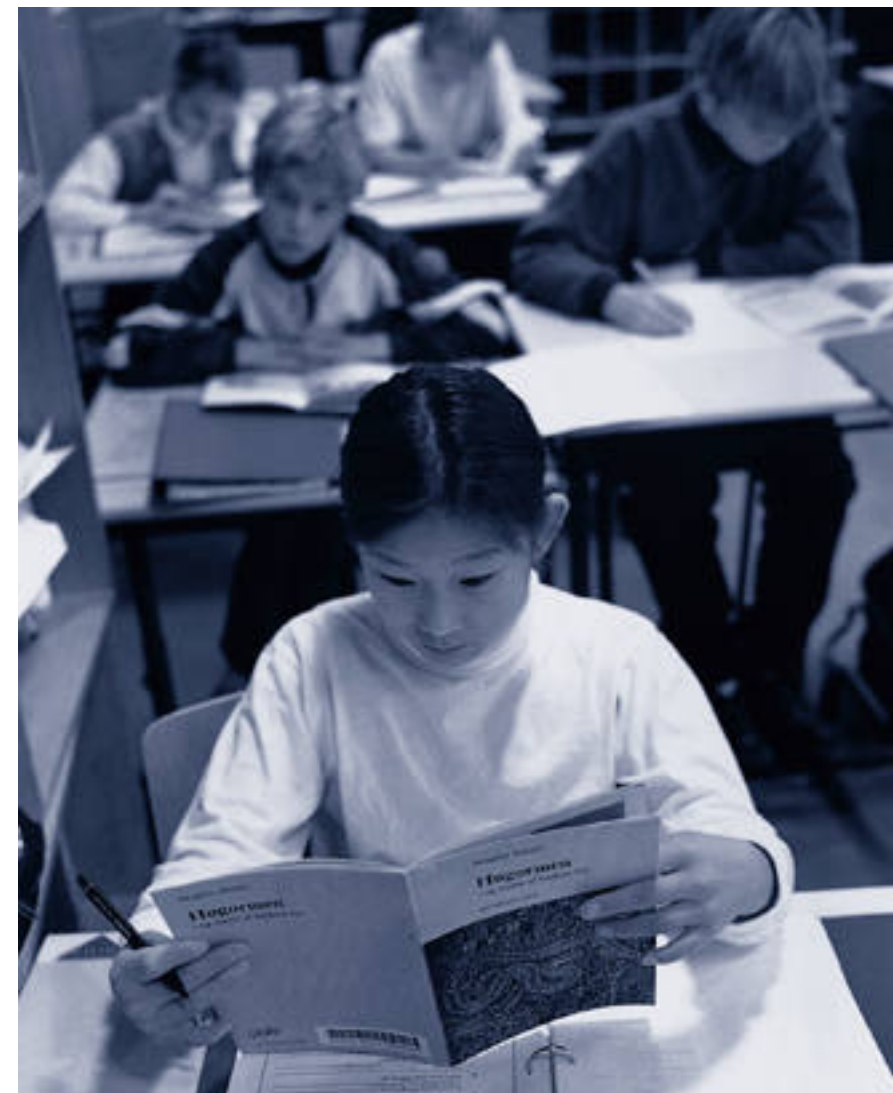
"Hvad sker der, når vi læser? Øjet følger sorte bogstavtegn på hvidt papir fra venstre til højre, igen og igen. Og væsener, natur eller tanker, som en anden har tænkt for nylig eller for tusind år siden, træder frem i vores fantasi. Det er et under større, end at man har fået et sædekorn fra Faraonernes grave til at gro. Og det sker hvert øjeblik.

De mennesker, vi møder i bøger, ligner de levende. De taler som vi, trækker vejret som vi, græder og ler som vi. Men rækker vi armene ud for at omfavne dem, griber vi i den tomme luft.

Der er en gammel lære om Gud som forfatter. Gud skrev Bibelen, og efterhånden, som han skrev, blev verden til.

Han skrev Adam, og Adam trådte frem i kød og blod. Han skrev Eva, og Eva stod blomstrende under kundskabens træ. Så vidt har ingen forfatter drevet det endnu. Men de ambitiøse forsøger".

(Citat fra Oluf Lagercrantz' bog: Om kunsten at læse og skrive, 1988)





Læsning og læseundervisning i børnehaveklasse, 1. og 2. klasse

Når eleverne møder i skolen, er deres læseudvikling allerede godt i gang - og det er lærerens opgave at møde den enkelte elev netop der, hvor han eller hun er nået til i sin udvikling og tilpasse undervisningen til den enkelte elev ud fra en fælles målsætning for alle elever.

Tre grundlæggende læseaktiviteter

I begynderundervisningen er der tre grundlæggende læseaktiviteter, som alle er lige vigtige for elevens læseudvikling:

1. Lærers oplæsning.
2. Læsning af en fælles tekst, herunder angrebsmetoder og læsestrategier.
3. Elevens selvstændige læsning.

Det er lærerens ansvar at tilrettelægge danskundervisningen sådan, at eleverne møder disse tre læseaktiviteter hyppigt - helst hver dag.

Lærers oplæsning

Lærers oplæsning har til hensigt at give eleverne gode læseoplevelser, styrke deres ordforråd og udvide deres

begrebsverden. At give dem erfaringer med skriftsprogskoder i forskellige slags tekster samt at give stof til fælles oplevelser og fælles samtale i klassen.

Al skriftsprogudvikling og dermed også læsning har sit udspring og fundament i mundtligheden og samtalen. Denne læseaktivitet må derfor vægtes højt i de første skoleår. Det er vigtigt at vælge bøger til oplæsning - eller formidlet læsning - med omhu. Bøgerne bør være sprogligt, begrebsmæssigt og indholdsmæssigt sværere end de bøger, som anvendes til elevernes selvstændige læsning (frilæsning). Mange børnebiblioteker udarbejder lister over velegnede bøger til oplæsning og højtlesning.

Landsforeningen af Læsepædagoger udgiver med jævne mellemrum en oplæsningsliste med velegnede titler til alle alderstrin i skolen. Foruden forslag til gode oplæsningsbøger indeholder listen artikler om oplæsning i skolen.

For at øge elevernes lytteopmærksomhed ved oplæsningen kan eleverne få forskellige opgaver: Læreren kan læse lidt af historien, standse et centralt sted i handlingen og bede eleverne forestille sig, hvad der nu vil ske. Der må gerne komme flere forskellige forslag.

De forskellige forslag diskuteres, og deres sandsynlighed vurderes. Det kaldes meddigtning og er en disciplin, som også dyrkes i forbindelse med elevernes selvstændige læsning - og i hele skoleforløbet.

Derefter læses videre for at se, hvad forfatteren ville have, der skulle ske. Denne form for læsning støtter elevernes egen læseforståelse og forståelse i et meget bredere perspektiv.

Eleverne kan også tegne en oplæst historie. De kan tegne under eller efter oplæsningen. De kan tegne et sted, en person, en bestemt ting eller en bestemt situation i historien. Sæt alle tegningerne op i klassen. Tal med eleverne - og eventuelt om, hvor forskelligt vi kan opfatte den samme historie.

At lytte/læse er en aktiv skabende proces, som kræver elevernes fulde energi og medvirken for at lykkes. Hvis eleven er passiv, sker der ingen læring.

Læsning af en fælles tekst

Arbejdet med den fælles læsetekst har det formål at lære eleverne "de tre alfabeter": bogstavlyd, bogstavnavn og bogstavtegn.

Eleverne lærer at iagttage nøjagtigt og deltager og at skelne præcist mellem ord og bogstaver. De arbejder med både de lydelige og visuelle træk ved ord og bogstaver. En kritisk betingelse for læseudviklingen på dette trin er, at teksterne: bogstaver, ord og sætninger fremtræder visuelt på en sådan måde, at de let kan genkendes. De tekster, der anvendes på dette trin, skal derfor have en typografi og et layout, der gør dem lette at læse.

Læreren må i sit valg af læsetekst være meget opmærksom på tekstens visuelle fremtrædelsesform og fravælge tekster, som vil vanskeliggøre indlæringen for en del elever. Benyttes elevfremstillede tekster, må læreren i sin udformning af teksterne lægge vægt på en letlæselig genkendelig typografi og layout - og selvfremstillede tekster skal også være korrekte (dvs. at elevtekster skal rettes til, hvis de skal bruges til fælles læsetekst).

Ud over "de tre alfabeter" (bogstavlyd, bogstavnavn og bogstavtegn) skal eleverne lære forskellige angrebsteknikker til nye ukendte ord (se afkodningsstrategierne på side 38) og opbygge et lager af parate ordbilleder.

Når eleverne sammen med læreren har læst en tekst i sin helhed, kan de få små opgaver, som skærper deres opmærksomhed over for detaljer i teksten. De arbejder fx sammen to og to. Læreren udleverer en skatkiste til ord. I begyndelsen indeholder skatkisten kun én slags ord, for eksempel to bogstavsord med konsonant-vokalopbygning (KV). Eleverne finder nu alle KV-ord i teksten og kommer dem i kisten. Derefter skrives ordkort med ordene, som kan udstilles i klassen. Der kan også laves forskellige spil som vendespil og domino med ordene.

Senere kan skatkisten indeholde både to-, tre- og firebogstavsord og mange forskellige opbygninger af konsonanter og vokaler.

- Find ord i teksten, der er ens. Hvor mange gange i en bestemt tekst?
- Find ord, som begynder med bestemte bogstaver. Hvor mange er der? Skriv dem. Lav en udstilling med dem.
- Find ord med et bestemt antal stavelser: 1-2-3-4-5. Skriv dem på karton. Lav en udstilling.

- Find ord med samme vokal.
- Find ord med samme endelse.
- Find ord med lige mange bogstaver.

Læs ordene. Skriv dem. Tal om dem og leg med dem. På den måde bliver eleverne lidt efter lidt fortrolige med ordenes opbygning og forstår lidt af principperne i vores skriftsprog.

I de første skoleår er det vigtigt med en velstruktureret, kontinuerlig og systematisk læseundervisning ud fra metoder og materialer, som har medtænkt de læsesvage elever.

Mødet med læseteksten er elevens første møde med selvstændig læsning - om end det er med kendt tekst. Det møde skal ende med en læsesucces for alle elever. Ingen må føle, at læseteksten er for svær.

Vælg derfor hellere en grundig, læsepædagogisk bearbejdet læsetekst til det fælles læsarbejde, så alle elever kan være med - end en vanskelig tekst, som skaber de første læsetabere.

Elevens selvstændige læsning (frilæsning)

Elevens selvstændige læsning har det formål at fæstne og automatisere allerede indlærte færdigheder. Denne fase i læseudviklingen er meget central for udviklingen af en god læsefærdighed. Automatiseres læseprocessen ikke senest i 3.-4. klasse, risikerer eleven at ende som funktionel analfabet (en betegnelse for en læser, som kender til de rent tekniske læsefærdigheder, men som er så langsom og urutine- ret, at læsningen ikke kan benyttes i

de almindeligt opståede situationer uden stort besvær. En læser, for hvem læsningen aldrig bliver lystbetonet).

Frilæsning er læsning af ukendt, ugenemgæet tekst. Bogen skal derfor vælges, så den passer til den enkelte elevs forudsætninger. Den skal rumme et indhold, sprog og begreber, som eleven forstår på egen hånd. Eleven skal kunne læse og forstå teksten uden megen hjælp. Bøger til elevernes frilæsning er lige så forskellige som bøger til voksne, og der er både kvalitet og bras imellem. Læreren

bør anlægge nogle kvalitetskrav af indholdsmæssig, sproglig og illustrationsmæssig art på de bøger, han eller hun tilbyder sine elever. Dvs. læreren er nødt til selv at kende bøgerne på forhånd.

Læsekurser

I de senere år er læsekurser blevet et almindeligt indslag i danskundervisningen fra slutningen af 2. klasse og opefter. Eleverne har mulighed for at blive gode læsere, hvis de får brugt den læsefærdighed, de har opnået i

Tre spørgsmål før valg af læsetekst

Er teksten læselig?

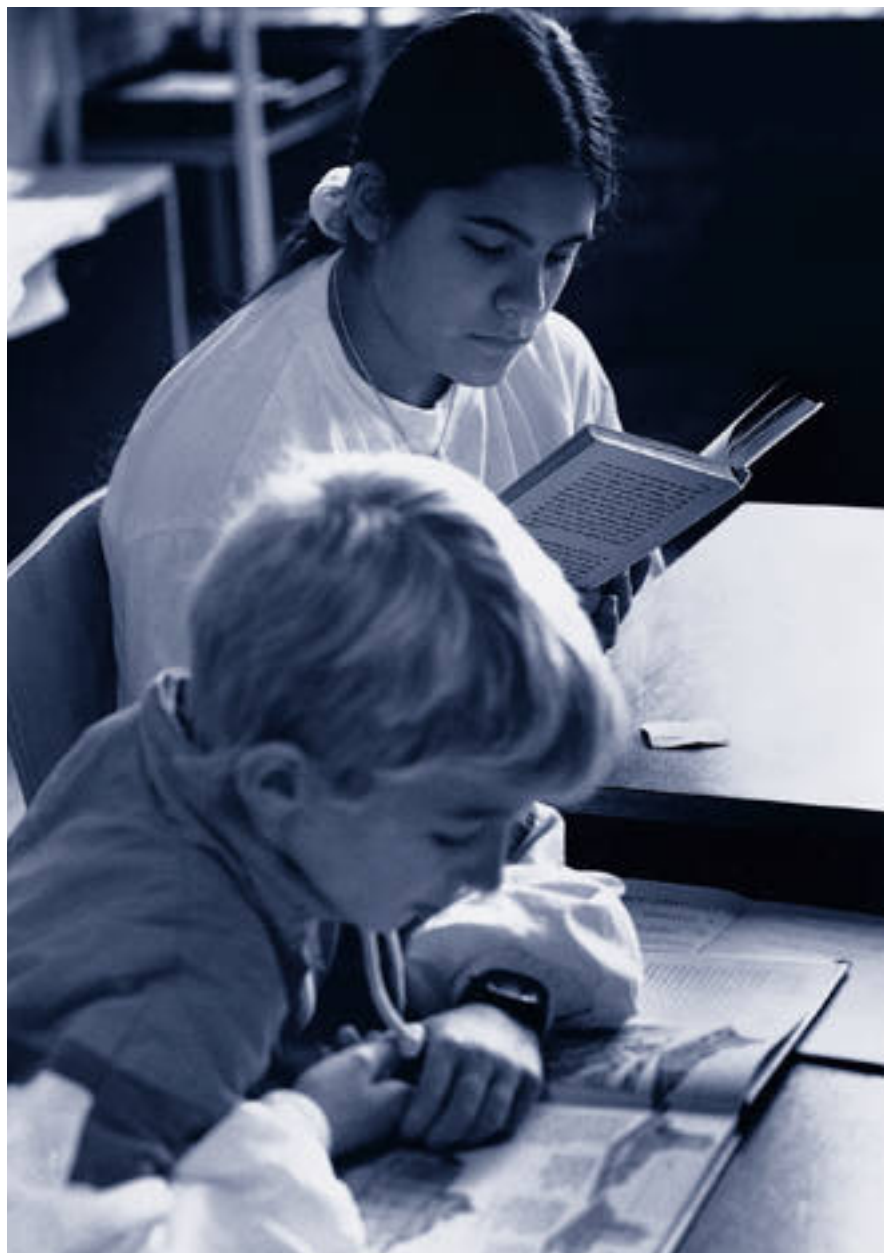
Det vil for begynderlæseren sige: er bogstaverne store og tydelige? Passer billeder og tekst sammen? Hvor meget står der på hver side? Er der overskrifter og afsnit? Er der mange lange ord? Er der læselinjer, det følger en naturlig læsning? Hensigtsmæssig miniafstand? Et brugbart antal delestreger?

Er teksten læsbar?

Det vil sige, om teksten indeholder sprog og begreber, som eleven på det alderstrin og klassetrin kender til. For begynderlæsere skal bøger til frilæsning helst bestå af kendte ord. Syntaksen skal være enkel med få ledsætninger helst kun af første grad. Aktivsætninger er bedre end passivsætninger, og handlingen skal være kronologisk fremadskridende.

Er teksten læseværdig?

Det vil sige, om teksten handler om noget, som interesserer den pågældende elev. At få en lille bog om en missekate, hvis det er motorcykler, eleven er interesseret i, kan være dræbende for læselysten.



indskolingsårene. Læsefærdigheden skal automatiseres, så det at læse bliver en fornøjelse såvel videns- som oplevelsesmæssigt og ikke kun slid med genstridige bogstaver, ord og sætninger. Det kræver masser af frilæsning. Det er skolens opgave at give eleverne bøger nok og tid nok til denne vigtige udvikling. Det er her, læsekurserne har deres berettigelse.

Et læsekursus varer almindeligvis 3-4 uger, og der læses frilæsning mindst en time daglig i klassen og eventuelt hjemme. Det kræver et betragteligt antal bøger - vel mindst 100 - til rådighed i klassen i kursusperioden.

Dansklæreren bør kende sine elevers læsestandpunkt, interesser og læsemotivation. Lærerens egne iagttagelser kan suppleres med diagnostiske læseprøver fra Danmarks Pædagogiske Institut eller Dansk Psykologisk Forlag.

På grund af sit store materialekendskab og sin viden om børns læsning generelt, er skolebibliotekaren en uvurderlig samarbejdspartner til dansklæreren i arbejdet med at tilrettelægge læsekurser. Specialundervisningslæreren med dennes særlige ekspertise i læsning og læsevanskeligheder bør også inddrages.

Hvornår er eleverne klar til et læsekursus?

Et groft fingerpeg siger, at elever, som kan læse 100 ord på 10 minutter, vil være i stand til med udbytte på egen hånd at læse meget lette frilæsningsbøger med ukendt tekst.

Elever, som læser langsommere, kan have glæde af de øvrige læseaktiviteter: lærerens højtlesning, læsning af kendt tekst, læsning ved hjælp af lyd-bøger og bog+bånd og computer med talegengivelse.

Læseprøver som planlægningsredskab

De diagnostiske læseprøver fra Dansk Psykologisk Forlag kaldet OS64, OS120, SL60 og SL40 er gode planlægnings- og differentieringsredskaber. Prøverne kan ofte fås hos skolens specialundervisningslærere, læsekonsulenten eller skolepsykologen. Når prøveresultatet er opgjort, udleveres et samtaleark til klasselæreren, som beskriver den enkelte elevs læsefærdighed i forhold til tekster af samme art som prøven.

Klasselæreren får desuden et læsbarhedsark, som kan gives videre til skolebibliotekaren, så læsekursus kan skræddersys til netop denne klasse.

Fra Danmarks Pædagogiske Institut

Huskeliste til tilrettelæggelse af læsekurser

- Tag en diagnosticerende gruppe-læseprøve på klassen.
- Brug Læsbarhedsarket til at skræddersy valget af læsestof netop til dine elever.
- Giv Kategorifordelingsarket og Læsbarhedsarket til skolebibliotekaren.
- Bed om at få mindst 100 bøger til rådighed i klassen i læsekursusperioden.
- Afsæt mindst 5 ugentlige lektioner i 4 uger til læsekursus.
- Fem ugentlige modultimer i 4 uger er ikke for meget.
- Giv forældrene et brev eller en folder om kursets indhold og varighed og om deres opgave (støtte og opmærksomhed om barnets læsning).
- Indret klassen specielt til kurset med bogkasser, læse-letbøger, lydbøger, bog+båndbøger, båndoptager med hovedtelefon, eventuelt kontrolopgaver fra forskellige forlag (spørg skolebibliotekaren).
- Lav klassens læsebarometer, læsetræ eller bogorm med antal titler, som klassen samlet læser i perioden.
- Få flere ideer til afholdelse af læsekurser i Læsepædagogen nr. 4, 1989: *Læsekursus i hele klasser - indhold og proces, 3. og 4. klasse* og i Læsepædagogen nr. 8, 1989: *Læsekursus og skolebiblioteket - på skolens mellemtrin*.

Når der er taget højde for disse punkter, er der gode muligheder for et vellykket læsekursusforløb.

kan den enkelte lærer skaffe sig en anden type diagnostisk prøve i læsning. Det er skøn- og faglitterære prøvetekster, som anvendes som gruppeprøver i hele klassen.

Disse prøver hedder "Julen 1916", "De fire unger", "Tidlig morgen", "Slagsmålet", "Solkysten" og "Stenbys fremtid". Vejledningen til disse prøver indeholder et godt afsnit om læseudvikling og læseundervisning.

Efter selve prøvetagningen, som varer cirka en lektion, vurderer læreren klassens læseudvikling og beslutter så i samarbejde med eleverne i en klas-sesamtale, hvad der skal arbejdes med i den følgende tid. Der lægges vægt på elevernes medinddragelse i vurderingen og beslutningen om den fortsatte læseudvikling. Elevernes bevidstgørelse og medansvar ses som en vigtig motiverende faktor i den enkeltes læseudvikling og falder helt i tråd med intentionerne i den nye skolelov.

Spredningen i læse-/stavefærdighed
På mellemtrinnet vokser spredningen i elevernes læse-/stavefærdighed. Læreren kan ved hjælp af intern evaluering og diagnostiske prøver tilrettelægge såvel læse- som stavekurser i

klassen ud fra den enkelte elevs forudsætninger.

Der kan laves skønlitterære læsekurser, faglitterære læsekurser, læsekurser over et forfatterskab eller over et tema eller en genre som for eksempel eventyr eller sagn. Desuden kan der laves stavekurser.

For at forebygge og foregribe problemer med læse-/stavesvage elever i den almene undervisning opstilles her en række foranstaltninger, som kan medvirke til disse elevers trivsel og udvikling på skolen:

- Opret på skolen en tværfaglig studiekreds, som skaffer sig viden om de læsesvage elevers behov i skolesystemet, og som udarbejder forslag og oplæg til at imødekomme disse behov.
- Arbejd for, at der vælges metoder og materialer, som tilgodeser de læsesvage elever inden for alle fag og aktiviteter på skolen.
- Gå aktivt ind i skolebibliotekets køb af materialer til udlån (lydbøger, læse-letbøger og anden tilpasset litteratur).

- Gå aktivt ind i alle fagudvalg med henblik på at skaffe læse-let udgaver af fagbøger, hvor de findes.
- Arbejd på, at fremskaffe tekniske hjælpemidler til læsesvage elever i fornødent omfang.
- En god kassettebåndoptager med hovedtelefon i hvert klasselokale.
- Mangehøresæt (nogle få til udlån i klasser).
- Computer med lyd-kort.
- Diktafoner til mundtlige notater til elever med nedsat skrivefærdighed.
- Etb som tilgodeser de læse-/stavesvage elever.

Og sidst, men ikke mindst - undervis eleverne i at benytte disse hjælpemidler, så de får fuldt udbytte af dem. Med disse foranstaltninger vil elever, som før gik til specialundervisning nogle få timer ugentlig, kunne klare sig i klassen.





Organisering af læseundervisningen med afsæt i undervisningens indhold og form

Børn møder som nævnt ved skolestarten med meget store forskelle i sproglige forudsætninger. Der er tale om en kraftig polarisering mellem de meget velstimulerede og de svagt stimulerede børn. Disse forskellige børn skal i et fælles socialt undervisnings- og opdragelsesmiljø udvikle færdigheder og kompetencer i den enkelte elevs udviklingstakt.

Det kræver en høj grad af lærerplanlægning og et struktureret og systematisk tilrettelagt undervisningsprogram, der bygger på børnenes egne erfaringer og stimulerer dem i zonen for den nærmeste udvikling (Vygotskys teori). Denne zone er afstanden mellem det, barnet kan alene, og det, barnet kan udføre, når den voksne vejleder.

Børnehaveklassen

Med henblik på læseindlæringen er målet med arbejdet i børnehaveklassen:

- At gøre børnene læringsparate.
- At give børnene forudsætninger for at lære at læse og at skrive.

Undervisningens indhold og form i børnehaveklassen

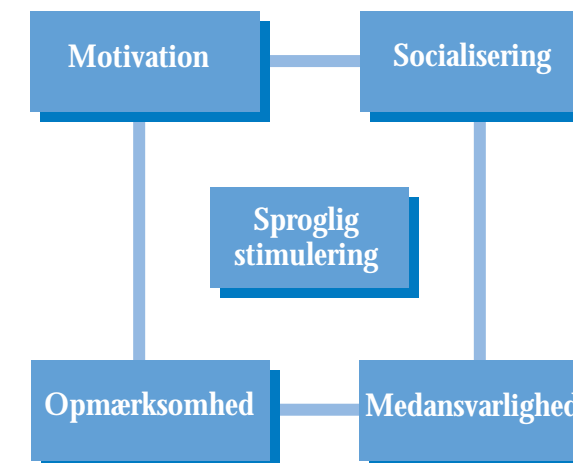
Kernepunkter i den læseforberedende undervisning er:

- Motivation
- Opmærksomhed
- Medansvarlighed
- Socialisering
- Sproglig stimulering

Dog således, at hovedvægten i undervisningen lægges på arbejdet med generel sproglig stimulering (se praktiske eksempler i det følgende).

Årsplanen i børnehaveklassen bør indeholde en vekselvirkning mellem at arbejde i "faget" i sprogstimulering i små enkle afgrænsede sprogforløb og med "faget", hvor sproget er integreret i temaprægede forløb.

Men hele tiden bør man være bevidst om at inddrage de øvrige kernepunkter som en del af den sammenhæng,



man arbejder i, og måden, man arbejder på.

Generel sproglig stimulering indeholder aktiviteter med talesprog og skriftsprog og bør især arbejde med brobygning mellem talt og skrevet sprog.

Den mundtlige kommunikation er afhængig af situationen. Den skriftlige kommunikation er uafhængig af situationen.

I læsning er der tale om at bygge bro mellem talt og skrevet sprog.



Bente Hagtvæt opstiller i sin bog: *“Skriftsprogets stimulering gennem leg”*, Gyldendal, 1988, en beskrivelse af arbejdet med de fire nøgleområder:

- 1) Aktiviteter, som stimulerer de sproglige færdigheder i et situationsafhængigt sprog - talesproget.
- 2) Aktiviteter, som stimulerer et situationsuafhængigt sprog - skriftsproget.
- 3) Aktiviteter, som stimulerer til sproglig bevidsthed.
- 4) Aktiviteter, som giver erfaring med skriftsprog og skriftlig kommunikation, betegnet opdagende skrivning og opdagende læsning.

Pædagogiske aktiviteter i undervisningen i indskolingsforløbet

Legen er den dominerende aktivitetsform i børnehaveklassen. Legen kan organiseres, så den indeholder alle nævnte kernepunkter. Det gælder således om at vælge, hvilke elementer man vil sætte i fokus. I legen udforsker, bearbejder og forstår barnet sin omverden og får derved mulighed for at udtrykke sin indre virkelighed.

Det drejer sig om at skabe samværs-

muligheder og samværsregler, hvis det skal lykkes at organisere samværet, så der bliver plads til samtalen, vekselvirkningen mellem at lytte og at tale.

Samtalen er et pædagogisk grundfænomen, og sansen for samtalen er en væsentlig kvalitet i undervisningen.

Samtalen er værktøjet til:

- At synliggøre tanker.
- At blive bevidst om egen praksis.
- At erkende muligheder.
- At vælge én blandt flere løsninger.

Samtalen indeholder to aspekter:

- Det, vi siger.
- Måden, vi siger det på.

Lærertænkningen bør dreje sig om i småsamtaler med børnene at finde svar på:

- Hvad ved børnene i forvejen, hvordan er barnets forforståelse?

- Hvad vil børnene gerne vide?
- Hvad tænker de om opgaven eller problemet?
- Hvilke oplevelser, erfaringer bygger de på?
- Hvilke oplevelser, erfaringer, har de modtaget?

Derefter kan man tilrettelægge ud fra:

- Hvad kan barnet alene?
- Hvad kan to børn sammen?
- Hvad kan hele gruppen sammen?
- Hvad skal ‘makkerparret’ bruges til?
- Hvad skal fællesskabet bruges til?

Medansvarlighed

Arbejdet med medansvarlighed bør inddrages i måden, man underviser på, lige fra skolestarten og betragtes som trin i en udviklingsproces.

I børnehaveklassen drejer det sig bl.a. om ansvar for sig selv, fra 1. klasse om ansvar for dele af egen læring og fra 3. klasse om ansvar for dele af den fælles planlægning.



Det psykologiske rum i udviklingen af lærebevidsthed og elevautonomi.

I arbejdet med medansvarlighed er det en god idé at arbejde med makkerpar:

En makker, det er en, man kan spørge om hjælp og arbejde sammen med.

Det udvikler nogle vigtige holdnings- og opdragelsesmæssige aspekter hos eleverne at arbejde i makkerpar. Desuden oplever lærerne, at der frigives tid til at arbejde med de børn, der altid har brug for ekstra voksens tid.

I indskolingsforløbet bør der være høj grad af bevidst lærerstyring, hvor den voksne kan og tør:

- Give struktur.
- Stille krav.

- Synliggøre undervisningens hvad? hvor? hvorfor? hvordan? samtidig med at børnene lærer medansvarlighed.

Derefter kan læreren “træde et skridt tilbage og lade børnene komme til”.

Temaarbejde

At arbejde tematisk kan give børnene en ramme om deres aktive virksomhed. Når man tilrettelægger undervisningen med et tema som ramme om indholdet i undervisningen, får børnene mulighed for at ordne, systematisere, generalisere, kategorisere og samle deres viden.

Eksempler på et sådant arbejde kan findes i materialer, der bygger på teorier og det syn på læring, som er repræsenteret bl.a. i Reggio Emilio-pædagogikken og Den skotske metode (Story-line-metoden).

Her beskrives en læringsmodel, der er opdelt i tre faser:

- Forforståelsesfasen
- Fordybelsesfasen
- Formidlingsfasen

Organisationen og indholdet i de enkelte læringsfaser er tilrettelagt, så børnene tilegner sig oplevelser, viden, informationer, færdigheder, arbejds-, udtryks- og kommunikationsformer, der medvirker til det enkelte barns alsidige udvikling.

I temaarbejdet er det muligt at arbejde med færdigheder, som de 5-8 årige har brug for fysisk, følelsesmæssigt, socialt og intellektuelt.

Det er vigtigt at påpege, at underviseren også i temaarbejde bør være bevidst om at arbejde med børnenes sproglige færdigheder og videreudvikle deres sproglige kompetence.

Et meningsfuldt indskolingsforløb bør indeholde aktiviteter, der stimulerer hele barnet og derved videreudvikler alle kompetencer hos det enkelte barn.

Læse-skriveundervisning i 1. og 2. klasse

Undervisningen i 1. og 2. klasse bygger stadig på legen, samtalen, medansvarlighed og vekselvirksomheden imellem at arbejde *i* og at arbejde *med* "faget" skriftsprogsudvikling.

Kernen er fortsat sproglig udvikling, men nu drejer det sig om den specifikke sproglige stimulering frem mod målet at knække koden.

Læse- skrivemiljø i 1. og 2. klasse

Arbejdet med bogstavindlæringen er fælles. En fælles bogstavindlæring betyder ikke nødvendigvis, at den første fase i læseudviklingen, opdagesfasen, skal indeholde et fastsat fælles læsearbejde med fælles læsebog med fælles krav.

Den fortsatte læse-skriveundervisning i 1. og 2. klasse skal udnytte alle de læse- og skrivefærdigheder, som den enkelte elev har fået, og støtte og stimulere den enkelte i sin udvikling. Det kan gøres på meget forskellig vis.

Eleverne opmuntres fx til at legeskrive. Det er den enkelte elevs personlige måde at skrive på, før eleven har

fået undervisning i sammenhængen mellem bogstavtegn og -lyd.

Eleverne legelæser. Dvs. de opfinder en historie ved at kikke i en bog - eller de gentager noget, de har lært udenad.

Undervisningsmiljøet bør have læse- og skriveværksteder.

Læseværksted

Det er vigtigt med et tæt samarbejde med skolebiblioteket, så der altid er egnede bøger til rådighed i klassen.

Billedbøger, oplæsningsbøger, læselet-hæfter, små bogserier, bøger med fortællende indhold og bøger med fagligt indhold, lydbøger og bog+bånd. Bøger, som eleverne kan "kikke-læse" i, få læst op af, læse sammen eller læse alene som en selv-læsebog.

Skriveværksted

I skriveværkstedet bør der være mange forskellige skrivemuligheder. Der bør være redskaber til håndskrift og computer med gode skriveprogrammer.

Skriveværkstedet kan fx opbygges som en butik med regninger, prisskilte, vareskilte mv.

En anden mulighed er en lille café med menukort, plakater og vægpynt.

En teater- eller cirkusforestilling er en tredje mulighed. Her fremstilles plakater, programmer og billetter.

Et posthus med blanketter, frimærker, breve, pakker og kvitteringer - eller en station kan også lægge op til at legeskrive og legelæse.

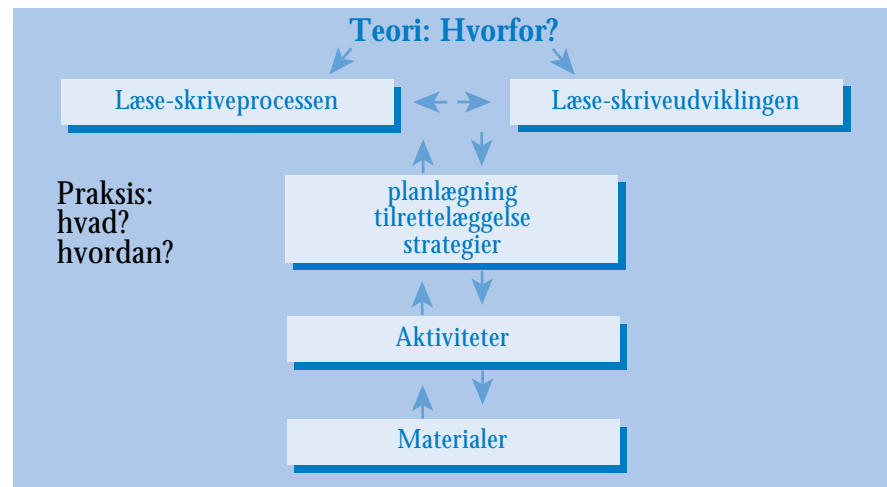
Teori-praksismodellen

Udbuddet af pædagogiske tiltag er stort, og man kan komme til at vælte sig i det ene "nye" spændende tilbud efter det andet i ønsket om at tilføre sin undervisning lige netop det, der mangler. Ofte viser det sig, at heller ikke det "nye" mirakel er særlig hensigtsmæssigt for eleverne og deres udvikling. Det er vigtigt at have en forståelsesramme, en teori at forstå med, således at man kan foretage kvalificerede valg i det "pædagogiske supermarked".

Som tænkemodel for undervisningsplanlægning kan teori-praksismodellen på næste side være et "kort over det landskab, vi bevæger os i".

Som pilene angiver, kan man bevæge sig op og ned i modellen. Hvis man





Fra Skriv løs og læs videre af Kirsten Andersson og Karl Aage Baarstrøm, Kroghs Forlag, 1993.

starter i det midterste felt, planlægning, vil det være værdifuldt at vide noget om, hvilke aktiviteter der tilgodeser det planlagte, kende noget til egnede materialer, hente forståelse i teorien.

Dette er nødvendigt, så man derefter kan bruge sin teori til at forklare, hvad man gør, i lærerteams og i et ligeværdigt samarbejde med forældre om den fælles ansvarlighed for børnenes læse- og skriveudvikling.

Samarbejdet om læseundervisningen i indskolingen

Når eleverne møder i børnehaveklassen, har de fleste allerede været i kon-

takt med en del af skolens personale. Det er fx skolesundhedsplejersken, talepædagogen og skolepsykologen, som i mange af landets kommuner har deres gang i hjemmene og daginstitutionerne. Det betyder, at der foreligger meget værdifulde oplysninger om elevernes behov, evner og forudsætninger, som skolens personale bør benytte i sit videre arbejde med eleverne i børnehaveklassen. På mange skoler er denne overførsel af informationer både af formel og uformel karakter. Det kan anbefales at indlægge et formelt møde med deltagelse af skoleleder, talepædagog, sundhedsplejerske, psykolog, afgivende institutioner, kommende børnehaveklasseleder og personalere-

præsentanter fra skolepasningsordningen tidligt i foråret omkring klassedannelses-tidspunktet, når indskrivningen er overstået. Et sådant møde kan sikre, at der kommer sammenhæng og helhed i indsatsen over for alle elever, men nok især for de elever, som har særlige forudsætninger og behov. Forældrene ønsker i dag en tidlig indsats og en professionel indsats med tidlig identificering, diagnosticering, vejledning, behandling og undervisning. Den tidlige indsats kan medvirke til at holde problemet på et niveau, hvor det ikke bliver uoverskueligt for barnet, familien og skolen senere.

Tidligt i børnehaveklassen kan tale-

pædagogen tilbyde sin hjælp til en forebyggende tale-/sprogundersøgelse af hele gruppen med det formål at rådgive og vejlede om differentiering af undervisningen for disse elever inden for klassens rammer. Der findes mange muligheder for iagttagelser af elevernes forudsætninger. Både de mere ustrukturerede som lærerens daglige iagttagelser, dagbog, samtaler med elever og forældre - og de strukturerede så som kontrolleret tegneiagttagelse, sproglig opmærksomhedsprøver fra Bornholmsrapporterne og BSO (Børns Sproglige Opmærksomhed) og IL-Basis fra Dansk Psykologisk Forlag. Iagttagelserne danner grundlag for tilrettelæggelse af tilbud, som ligger inden for elevens muligheder og som varieres efter den enkeltes forudsætninger og behov.

I nogle kommuner anvendes desuden under vejledning af sundhedsplejersker, afspændingspædagoger og fysioterapeuter forskellige former for iagttagelser af elevernes motoriske færdigheder og forudsætninger med det samme forebyggende arbejde som formål.

I den danske skoletradition går leg og læring hånd i hånd. Vi har en sen skolestart i forhold til mange euro-

pæiske og nordamerikanske lande, og vi har en sen læsestart. Vi ønsker at fastholde disse gode danske traditioner, men samtidig ønsker vi at videreudvikle en metodik, som fremmer læse- og skriveværksteder i indskolingen. Det lå i tanken med den samordnede indskoling, at eleverne på tværs af klasser skulle kunne indgå i grupper med læse- og skriveaktiviteter. Det er kun sket i meget ringe omfang. Den samordnede indskoling har været god for elevernes socialisering og for leg og trivsel. Mange af aktiviteterne har haft et praktisk-musisk-kreativt præg.

Nu må vi bruge de gode erfaringer på disse områder sammen med de nye forskningsresultater til at sikre, at også elevernes læse- og skrivefærdigheder tilgodeses og videreudvikles. Det kan ske ved, at lærerne efteruddannes og dermed øger deres faglige-pædagogiske viden som forudsætning for gennemførelse af samordnede forløb med gode læse/skriveværksteder. Desuden bør der sættes på et kvalitativt bedre udbud af læsemateriale til dette formål med udgangspunkt i den samme forskning.

En vigtig samarbejdspartner for børnehaveklasselederen kan være skolens





specialcenter. En hel del skoler vælger i disse år at bruge en del af sine specialundervisningsressourcer på en læseforberedende indsats i indskoling. Det kan fx ske i form af sproglig opmærksomhedskurser for hele børnehaveklassen. Når sådan en indsats er målrettet og tidsbegrænset, og når den løbende evalueres, kan den have en fin effekt.

Ved overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse er det meget vigtigt igen at få formaliseret samarbejdet om børnene, så helheden bevares.

Der bør derfor igen indkaldes til et møde mellem de implicerede parter (børnehaveklasseleder, kommende 1. klasselærere, skolelederen, talepædagogen, specialundervisningen, sundhedsplejersken, skolepasningsordningens personale mv.). Mødets indhold bør være klassens og det enkelte barns udvikling, behov og forudsætninger for den kommende undervisning i 1. klasse, samt en afsluttende evaluering af arbejdet i børnehaveklassen.

Der bør altid tilstræbes mest mulig sammenhæng i arbejdet i børnehaveklasse og 1. klasse, både hvad angår metoder, arbejdsmåder, materialer og samværsformer. I nogle kommuner

har børnehaveklasseledere timer i 1. klasse for at følge børnene. Andre steder har man valgt at give timer til de kommende 1. klasselærere i børnehaveklassen.

Begge disse ordninger skaber en øget mulighed for samarbejde på tværs af uddannelsesmæssige og andre forudsætninger, som kan inspirere til alsidig undervisning, hvis parterne forstår at samarbejde og udnytte hinandens stærke sider.

Hvordan sikre en kvalificeret læseundervisning?

Det er lærerens opgave at tilrettelægge et undervisningsmiljø, der imødekommer forskellige børns behov inden for klassens fælles rammer. Dette lykkes i mange sammenhænge, men i andre er der behov for ekstra voksentid med en specifik faglig indsats i samarbejde med læreren.

Børnehaveklasselederen eller dansk-læreren er generalisten, der har ansvaret for alle sine elevers alsidige udvikling. Specialisten er i denne sammenhæng en specialundervisningslærer, der i en periode har valgt at satse på at udvikle kompetence inden for en bestemt fase i skoleforløbet.

Specialundervisning kan her gives som råd og vejledning eller som ekstra tid og særlig ekspertise i forhold til undervisningen i klassen - eller til det enkelte barn.

Skolens specialcenter skal styre og prioritere de ressourcer, som de bevilgende myndigheder afsætter til støtte for elever med særlige behov. Som styringsorgan bliver specialcentret et center for målsætning, indholdsanalyse, diskussion og nytænkning.

Hvis dette lykkes, kan specialcentret opleves som et dynamisk kraftcenter, der påvirker hele skolens udvikling.

Klassekonferencen

Klassekonferencen er et af de *pædagogiske værktøjer*, der kan bruges til det kvalificerede møde mellem den almenne undervisning og specialundervisningen.

Formålet med klassekonferencen i børnehaveklassen og i 1. klasse er at sætte fokus på børnenes *alsidige udvikling og trivsel*.

Formålet med klassekonferencen i 2. kl. er desuden at sætte særlig fokus på *børnenes læseudvikling*. Det vil i øvrigt være en god idé at fortsætte disse klassekonferencer også i 3.-5. kl.



Målet med dette er:

- At belyse elevernes behov og undervisningens tilrettelæggelse.
- At planlægge og prioritere den samlede ressourceindsats i forhold til dette.
- At evaluere indsatsen i normalundervisningen, i specialundervisningen og i samarbejdet mellem disse.

For at opfylde disse formål bør klassekonferencen placeres som møder i specialcentret således:

- Børnehaveklasse, 1. og 2. klasse - maj.
- 3. klasse - november.
- 4. klasse - november.

Målet med klassekonferencen er at justere den pædagogiske praksis og at bevidstgøre eleverne om deres læsekompetence. Deltagerne i klassekonferencen vedrørende læsning er dansk læreren, specialundervisningslæreren med særlig tilknytning til årgangen, psykologen på skolen, skolelederen og evt. læsekonsulenten. Den enkelte del-

tager bør være bevidst om sin særlige funktion og om den rolle, han eller hun indgår i processen med.

Kernen i klassekonferencen er samtalen, der er velegnet til:

- At synliggøre tankerne.
- At blive bevidst om egen praksis.
- At skabe sammenhæng mellem praksis og teori.
- At erkende muligheder.
- At vælge en af flere løsninger.
- At udarbejde en handleplan for klassen.

Skolelederen er ansvarlig for, at mødet afholdes. Konsulenten er ansvarlig for mødets indhold.

Konsulentens opgave er at give et oplæg til konferencen med tydeliggørelse af formålet og hensigten med konferencens indhold. Herved skabes de ydre forudsætninger.

Indre forudsætninger er deltagerens tro på sig selv samt tryk og tillid til konsulenten og øvrige deltagere.

Desuden spiller de personlige forudsætninger en rolle for evnen til at beskrive og forklare, evnen til at lytte og samtale, evnen til at gå ind i den åbne dialog. Derved skabes rammen om den samtale, der bliver til i kraft af en række dialoger, som er med til at fastholde og udvikle en positiv selvopfattelse hos deltagerne.

Sammenfattende om anvendelse af prøveresultater i klassekonference kan man sige:

- At prøvematerialet er "eksperternes" redskaber til samtalen.
- At det er uacceptabelt at anvende pædagogiske prøver, hvis de ikke bruges til at justere den pædagogiske praksis og til at bevidstgøre eleverne om deres læsekompetence.

Hvis læreren skal opleve sig selv som "eksperten" i forhold til elevernes læseundervisning, er det ikke nok at fokusere på produktet, men endnu vigtigere at bevidstgøre sig om processen og erfare, at samme opgave kan løses på flere måder.

Forældrenes medindflydelse

I bekendtgørelsen om specialundervisning er forældrenes ret til information og medindflydelse om deres barn stærkt betonet og fremhævet som et krav. På samme måde betones det i den nye folkeskolelov i relation til alle elever.

Når vi afholder klassekonference med samtale om en klasses læseudvikling, taler vi om alle elever.

Forældrene har krav på at blive informeret om afholdelse af klassekonferencer og om hensigten med dem på de fælles klasseforældremøder.

Det er hensigtsmæssigt at placere samtalemøder med forældre og elever efter en klassekonference. Her informeres og medinddrages forældre og elev i elevens videre læseforløb med henblik på fælles ansvarlighed og medindflydelse.





Udgangspunkter for læseundervisningen

Ved tilrettelæggelsen af læseundervisningen på alle skolens klassetrin er der ikke ét, men adskillige udgangspunkter. De er ikke alle lige nemme at få hold på, men de bør indgå i de overvejelser, læreren gør sig før, under og efter et forløb i læseundervisningen.

Et vigtigt, men også vanskelig overskueligt udgangspunkt er børnenes forudsætninger. Der tænkes her på de intellektuelle, sociale, sproglige og personlige forudsætninger, der på forskellig vis bestemmer, hvor undervisningen med fordel kan begynde.

Et nok så vigtigt, men måske også lidt overset udgangspunkt er lærerens pædagogiske grundsyn og opfattelse af læseindlæring.

Endelig spiller det selvsagt en stor rolle, hvordan skolens fysiske læsemiljøer er indrettet, udstyret og betjent. Hjerteret i skolen, når det drejer sig om læsning, er naturligvis skolebiblioteket. Men det er også vigtigt, at skolens fysiske rammer i øvrigt giver adgang til og stimulerer brugen af bøger og andet læsemateriale.

Børns forudsætninger

Når børn begynder i skole, har de allerede kompetence på en lang række områder. Det er altså ikke nødvendigt at betragte det enkelte barn som en tom krukke, der skal fyldes op af skolen.

Leg og undervisning

Et godt udgangspunkt for den lærer, der vil vide noget om børnenes forudsætninger, er at iagttage dem, mens de leger. Gør man det, vil man kunne se følgende:

- Børn viser megen fantasi og kreativitet, når de leger.
- Børn etablerer selv en struktur, for at legen kan lykkes.
- Børn træner gerne elementer i forbindelse med en af dem selv valgt helhed.
- Børn accepterer forskelligheder, etablerer og ændrer regler, for at alle kan være med og legen gå videre.
- Børns interesse og koncentration fastholdes i lang tid i leg.

- Børn respekterer overholdelse af tempo, rytme og rækkefølge, når de leger.
- Børn afstår fra individuelle ønskers umiddelbare opfyldelse, når de indgår i fx rollelege.
- Børn retter sig lynhurtigt efter en kollektiv besked i leg.
- Børn eksperimenterer og leger med sproget i deres indbyrdes kommunikation.

Ved at se og lytte til børnene, når de udfolder sig i legen, får læreren en mulighed for at gøre sig bekendt med det enkelte barns forudsætninger i situationer, som er præget af ligeværd og accept. Ved at vedkende sig sin nysgerrighed og uvidenhed om børnenes leg kan læreren desuden skabe situationer, hvor han lærer af børnene.



Sandsynligvis vil han opdage, at børnene fx beskæftiger sig med klapperemser i frikvartererne. De øver sig på lange sætninger med og uden rim, gentager og gentager, imens de synger, snurrer rundt, klapper i hænderne og mimer:

Ching chang sjaske
å-åh, umalar, lar, lar
har du set min bedstefar
bedstefar, far, far
umalar, lar, lar
Han kan ebbe, ebbe, ebbe.
Han kan steppe, steppe, steppe.
Han kan grine, grine, grine.
så han ligner Andersine.

Børnene udviser udholdenhed og koncentration og hjælper hinanden til at blive stadig dygtigere. Måske er der ideer at hente til undervisningen i sproglig opmærksomhed? Samtidig påmindes læreren endnu engang om, at rytmisk indlæring er langt hurtigere end urytmisk. Også det bør udnyttes i undervisningen.

Evnen til at opfange rytme er nemlig af stor betydning for oplevelse og forarbejdning af indtryk; kan man fx fange rytmen i en samtale, kan man ofte også forudsige, hvad der bliver sagt. Derfor er der en sammenhæng mellem rytme og læsning.

Hermed tilgodeses det udvidede undervisningsbegreb, som fastslår, at leg også er undervisning, og at der ikke behøver at være et markant skel imellem skolens indlæring og den indlæring, som barnet tidligere har mødt i hjem og daginstitution. Samtidig er der i disse undervisningsmaterialer en rimelig afvejning af lærerstyret undervisning og barnets selvstyrede aktiviteter.

Børnenes historier

Børn er ofte gode til at fortælle, og de kender mange historier, både frelige og saftige. Hvis der i danskundervisningen gives tid til fri fortællen, får såvel de gode fortællere som de usikre mulighed for at udvikle kompetence på det mundtlige område. Lærerens opmærksomhed vil stimulere børnene til at "samle på" historier, og et bånd med børnenes egne fortællinger kan blive yndlingsunderholdning i pauserne. Desuden får læreren via båndet et godt materiale til iagttagelse af det enkelte barns sprogproduktion og et udgangspunkt for tilrettelæggelse af differentierede forløb.

Ofte er mundtlig kommunikation situationsstøttet, men netop børnenes egen fortællen er situationsuafhængig.

Denne kommunikationsform bygger bro mellem talesprog og skriftsprog og er derfor en god forlæseaktivitet, selv om den kan være vanskelig for nogle børn.

Denne børnegruppe vil have lettere ved at fortælle om konkrete oplevelser eventuelt støttet af egne tegninger.

Eksempel: Klassen er på efterårsskivtur. Næste dag taler alle om turen, og børnene tegner, hvad de har set, eller hvad de kan fantasere sig til ud fra oplevelserne i skoven - gerne i tegneserieform. Hvert barn fortæller sin historie til læreren og båndoptageren. På denne måde kan læreren være sikker på at få hørt alle børn.

Elevsamtaler

Samtalen er et vigtigt redskab, når man ønsker at klarlægge, hvilket udviklingstrin det enkelte barn befinder sig på. Gennem samtale kan læreren få indblik i barnets tænkning og sikre sig, at dets opfattelse af undervisningens mål er identisk med hans egen. Forstår barnet, hvad det gør, og hvorfor det gør det? Har det fx opfattet formålet med at lære at læse? Er det klart for barnet, at udbyttet af undervisningen i høj grad afhænger af dets egen indsats?

Samtalen er altså ikke blot en genvej for læreren til at skaffe sig viden om barnet og forståelse af det, men også et pædagogisk hjælpemiddel, som lærer barnet at reflektere og tænke.

Eleven kan gennem samtalen få mulighed for at få medbestemmelse om undervisningens indhold.

I løbet af børnehaveklassen samler børnehaveklasselederen megen viden om det enkelte barns udvikling og kompetence. Det bør være en selvfølge, at der gives mulighed for, at denne viden videregives til den kommende lærer i første klasse, dels ved en klassekonference, dels ved et dagligt undervisningssamarbejde i den sidste periode af skoleåret.

Derudover vil det være værdifuldt, at den nye klasselærer inden sommerferien har en samtale med hver enkelt elev på tomandshånd. Derved sikres, at undervisningsplanlægningen kan tage udgangspunkt i en konkret viden om det enkelte barns forudsætninger.

Ideer til samtalen:

Familie:

Tegn og fortæl om din familie

Interesser:

Hvad kan du godt lide at lave?

Læsekompetence:

Kan du læse?

Hvad læser du?

Har du selv bøger?

Låner du på biblioteket?

Kan du lide at få læst højt?

Hvem læser for dig?

Skoleforhold:

Kan du lide at gå i skole?

Hvad har du lært i børnehaveklassen?

Hvad tror du, at du lærer i 1. klasse?

Har du nogle gode venner i klassen?

Brug båndoptager, hvis barnet kan klare det.



Lærerens teori og praksis

Læseundervisningen tager sit udgangspunkt i et menneskesyn og et pædagogisk grundsyn.

Menneskesynet får afgørende indflydelse på underviserens valg af principper for læseindlæring, metodevalg og valg af læseaktiviteter.

Forskellige menneskesyn

Eksempel 1

Mennesket føler et ubehag ved at arbejde og undgår det, hvis det er muligt. På grund af denne for mennesket karakteristiske modvilje mod at arbejde skal flertallet tvinges, kontrolleres, dirigeres og trues med passende straf, hvis de skal gøre en passende indsats og opnå de opstillede mål. Mennesket foretrækker at blive dirigeret, ønsker at undgå ansvar, har forholdsvis ringe ærgerrighed og kræver tryghed frem for alt.

Eksempel 2

Mennesket vil udøve selvstyring og selvkontrol under en målsætning, som det selv går ind for. Indsatsen af fysiske og psykiske kræfter i arbejdet er lige så naturlig som leg og hvile. Mennesket lærer under de rette omstændigheder ikke alene at acceptere et ansvar, men også selv at søge det.

Evnen til at udvikle fantasi, opfindsomhed og kreativ udfoldelse under løsning af de fælles problemer er hyppig hos mennesker.

Under de forhold, som det moderne skoleliv frembyder, bliver menneskets samlede kapacitet kun delvist udnyttet.

Den ny folkeskolelov rummer i formålsparagraffen et menneskesyn, der ligger tæt på det andet eksempel. Heri beskrives mennesket som aktivt, dynamisk, skabende og medansvarligt.

I stk. 2 står der:

“Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”.

Det gælder også for undervisningen i læsning.

Om læsning set i et udviklingsperspektiv

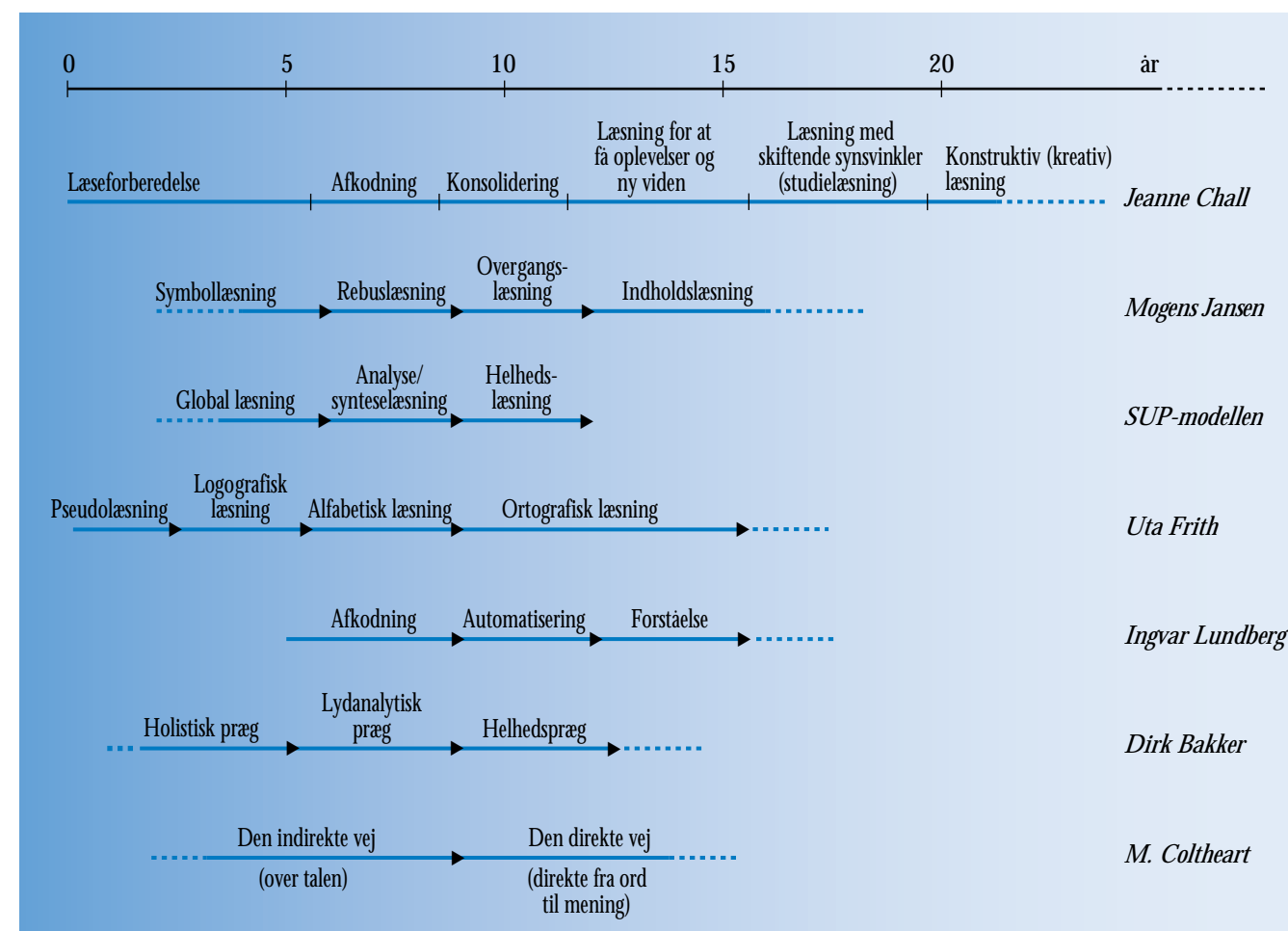
Mange læseforskere har beskrevet læsning i et udviklingsperspektiv. Det er et godt perspektiv at se læsningen i. I dette perspektiv tales der ikke om gode og dårlige læsere. Eller om læsere og ikke-læsere. De betegnelser hører hjemme i et statisk menneskesyn og læsesyn. I det dynamiske udviklingsorienterede menneskesyn og læsesyn tales der om, hvilket læseudviklingstrin eleven befinder sig på.

Herefter er det lærerens opgave sammen med eleven at vælge metoder og materialer, som kan bringe eleven videre i sin læseudvikling.

Også i den danske pædagogiske debat er vi vant til at betragte læsning i et udviklingsperspektiv.

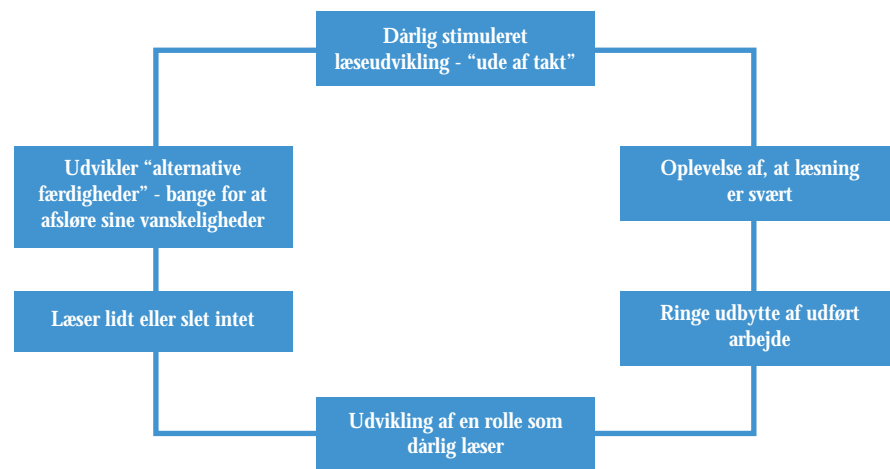
Hvert trin i læseudviklingen betegner en bestemt måde at læse på, bestemte fejltypen og en bestemt erkendelse om læsning og skrivning.

Det er lærerens opgave at iagttage den enkelte elevs læsning og dermed kvalificere sig til at undervise og vejlede eleven ud fra det læseudviklingstrin, som eleven netop nu befinder sig på.



Læseudviklingstrin: stadier eller trin i læseudviklingen fra den begyndende læsefærdighed til den øvede læsers læsekompetence.

Fra *Psykologisk pædagogisk ordbog af Mogens Hansen, Poul Thomsen og Ole Varming, 8. udgave, Gyldendal, 1991.*



Når en del elever, trods mange timers undervisning i dansk, ikke opnår tilstrækkelig læsefærdighed, kan det skyldes, at underviseren ikke respekterer og tager udgangspunkt i elevens læseudviklingsstrin, men underviser ud fra et andet læseniveaus forudsætninger.

Ved en sådan ubalance mellem undervisningen og læserens forudsætninger indlærer eleven forkerte strategier og arbejdsmåder med den konsekvens, at eleven mister sin selvtillid og motivation i forhold til læseopgaven. Der dannes en ond læsecirkel. Det er meget vigtigt, at læreren tager udgangspunkt i elevens læseudviklingsniveau

i sin undervisning, i valget af læsemetode og læseaktivitet. Det er vigtigt, at skabe en god læsecirkel med masser af gode læseoplevelser og dermed give eleven selvtillid og lyst til læsning.

Læreren's fornemste opgave er at stimulere elevens udvikling så konkret, at den onde cirkel brydes:

1. Eleven skal have en oplevelse af, at læsning ikke er svært.
2. Eleven skal se et godt udbytte af det udførte arbejde.
3. I undervisningen skal læreren have tiden til med omhu at vælge

den konkrete og rigtige arbejds- metode til netop denne elev.

4. I undervisningen skal arbejdet lykkes! Valg af materiale er derfor betydningsfuldt.

Læsemetoder

Der findes et stort antal læsemetoder, som læreren kan benytte sig af. Nogle metoder er baseret på bogstavernes lyd eller navn, andre er baseret på ordbilledet. Det er vigtigt, at læreren kender mange metoder og kan sætte dem i relation til sine elevers forskellige behov.

Metodefrihed er ikke frihed til at vælge den metode, læreren kan, men frihed til at vælge den metode, eleven har brug for.

Her følger en kort liste over afkodningsstrategier, som eleverne kan benytte ved læsning af fx ordet skoven.

- Bogstavstrategi:* s-k-o-v-e-n
- Stavelsesstrategi:* sko-ven
- Morfemstrategi:* skov-en
- Ordstrategi:* skoven
- Sætningsstrategi:* han gik ind i skoven

Uafhængige strategier

af Jill Marie Warner, Ithaca School, New York.

Når jeg ikke kan komme videre med et ord i en bog er der masser af ting jeg kan gøre.
Jeg kan gøre dem alle - helt selv, jeg behøver ikke hjælp af dig.

Jeg kan kikke på billedet for at få et vink.
Eller overveje, hvad historien handler om.
Jeg kan gøre min mund parat til at sige det første bogstav.
En slags lydering.
Jeg kan dele ordet op i mindre dele.
Som in og ing og else.

Eller finde mindre orddele i sammensatte ord som regnfrakke og sommerhus.
Jeg kan finde på et ord, som giver mening på denne plads i teksten.
Gætte eller sige ingenting og læse videre indtil sætningen er slut.

Og så gå tilbage og stille mig selv disse spørgsmål:
"Giver det mening"?

"Kan man sige det på denne måde"?

"Ser det rigtigt ud for mig"?

Chancerne for at det rigtige ord stiger op i mit hoved ligesom solen står op er kæmpestore, kan du nok se.

Hvis jeg har tænkt på og prøvet de fleste af disse ting og jeg stadig ikke ved, hvad jeg skal gøre. Så kan jeg bede om hjælp fra en anden - men ikke før - så jeg kan komme videre i bogen.

(oversat af Karin Erbo Jensen, Fløng skole, Høje Taastrup.)

Læreren kan iagttage elevens valg af strategi og give eleverne undervisning i flere forskellige strategier, hvis den strategi, eleven benytter, ikke fører til automatisering af læsningen.

Vi ved, at gode læsere er læsere, som bruger læsestrategierne fleksibelt og varieret. Dårlige læsere er læsere, som bruger få strategier, eller læsere, som bruger strategierne for ensidigt.

Det er vigtigt, at læseundervisningen indeholder undervisning i mange forskellige læsestrategier og fleksibel brug af dem.

Det er vigtigt at eleverne kender til strategierne og træner deres brug indtil det er automatiseret, og de selvstændigt kan bruge dem i konkrete læsesituationer.

Læseaktiviteter

Der findes utallige læseaktiviteter, som vi skal præsentere eleverne for og undervise dem i i skolen. For hver undervisningssituation må læreren vælge læseaktivitet og læsetekst i overensstemmelse med elevens læseudviklingsstrin og det overordnede formål med læsningen.

Læsning dækker jo over så forskellige

aktiviteter som højtlesning, oplæsning, selvstændig læsning, korelæsning og hurtiglæsning. Det dækker også over det at skimme, at skanne, at punkt-læse, at nærlæse, at læse for at lære, at læse tv-tekst, at læse skærmttekst, osv.

Skolebiblioteket og læsning

Skolebiblioteket er et pædagogisk servicecenter, hvor skolebibliotekarerne blandt meget andet kan tilbyde et tæt samarbejde med dansklærerne og de øvrige lærere i indskoling.

Samarbejdet centrerer om en så optimal start på læsning som muligt med tilbud og ideer til fx etablering af et godt læsemiljø i klasserne og ikke mindst et trygt og inspirerende værested på skolebiblioteket - gerne specielt for de yngste elever.

At få den enkelte elev godt fra start med de rette materialer på de rette tidspunkter er en så stor "mundfuld", at det bør være en indlysende fælles opgave for lærere og skolebibliotekarer.

På materiale-planet skal der tænkes bredest muligt. Det skal være materialer, der byder på differentieringstilbud til det danskbogssystem, der måske anvendes.

Der skal selvfølgelig være mange billedbøger og oplæsningsbøger - også til hjemlige stunder. Spil, lydbøger, bog + bånd-materialer, tegne-, skrive- og malerekvisitter er nødvendige. Skolebibliotekets medieværkstedfaciliteter og edb-muligheder skal ligeledes indrettes til de yngste brugere.

Skolebibliotekarerne er opmærksomme på, at de har mulighed for at følge elevens generelle udvikling inkl. læseudviklingen gennem hele skoleforløbet.

- At de følger klassen gennem hele skoleforløbet for at være i bedst mulig stand til at rådgive og foreslå det rette materiale til elever og lærere på det rette tidspunkt.
- At de måske er de eneste voksne på skolen, der foruden dansklæreren følger den enkelte elevs læseudvikling gennem hele skoleforløbet.
- At de er bevidste om, at skolebibliotekets virksomhed og materialer skal leve op til folkeskoleloven og de lokale læseplaner.

- At det er en særlig forpligtelse og mulighed at være de personer, der sammen med elever, forældre og kolleger er med til at grundlægge læsevaner og læseudvikling.

Skolebiblioteket kan fx via søskende påvirke til højtlesningstraditioner hjemme. På forældremøder i bh-klasse, 1. klasse og i børneinstitutioner kan med succes, ud over almindelig orientering om læseudvikling, gives helt konkrete eksempler på, hvordan samtale, rim-remser, oplæsning og læsning i billedbøger styrker læseudviklingen.

Forældrene opfordres til at finde tid - måske bare "et kvarter om dagen" til samvær med barnet om noget bogligt. Skolebibliotekarerne opfordres til at udarbejde fx foldere til forældre med oplysning om velegnede materialer, der støtter og styrker læseudviklingen. Fx findes på bibliotekerne en mængde fornemme kunstneriske billedbøger med udfordringer til såvel den voksne "formidler" som til barnet.

Overordnede former for læseaktiviteter	Rebuslæser	Overgangslæser	Indholdslæser
Oplevelseslæsning	Får læst op	Får læst op Frilæsning af lette bøger	Får læst op Fri selvstændig læsning
Højtlesning	Individuel højtlesning med lærerstøtte Korelæsning Angrebsteknik	Højtlesning af enkeltdele i tekst	Højtlesning af enkeltdele i tekst
Oplæsning	Læsning af lærer/elevproducerede tekster	Oplæsning (teknisk færdighed i forgrunden) Læsning af elevproducerede tekster	Oplæsning (med indlevelse og udtryk) Poesi og prosa
Læsning med lydbånd	Pauselæsning med lydbånd	Lyttelæsning med let tekst	Evt. lyttelæsning af vanskelig tekst
Træning af læsehastighed	Korelæsning Begrundet gættelæsning	Frilæsning af mange lette bøger	Læsning af mange lette bøger Spurtelæsning (ABC-træning) (5-5-5 træning) Skimming
Selvstændig læsning	Begrundet gættelæsning Læsning med opgaveløsning	Læsning med opgaveløsning Læsning med eller uden kontrol af forståelse Læsning af fælles skønlitterær eller faglig tekst til bearbejdning i klassen	Informationslæsning Punktlæsning Kritisk læsning Nærlæsning Intensiv læsning Ekstensiv læsning

Fra Tove Krogh og Tove Kettner Heiberg: Læsemetoder og læseaktiviteter - en undersøgelse. Danmarks Pædagogiske Institut, 1982.



De seneste års forskning på læseområdet

Hvad har forskningen vist - og hvilke pædagogiske konsekvenser kan vi drage?

I de seneste år er der gennemført en hel del forskningsprojekter om læsning og læseundervisning i Danmark.

Det drejer sig bl.a. om følgende projekter:

■ Bornholmsprojektet

Om sproglege i børnehaveklassen og begyndelsen af 1. klasse som led i en læseforebyggende indsats.

Litteratur: Om Sproglig opmærksomhed I+II af A. Amtorp, J. Frost og K. Troest. Bornholms Amtsentral, Rønne 1986.

Konklusion:

- Sproglegene gavner alle elever, især de svageste.
- Lege med lyd det vigtigste (diskriminere).
- Alle elever bør undervises i sproglig opmærksomhed.

■ De generelle udviklingsarbejder i dansk (Tid til dansk)

Om effekten af en ekstra ugentlig dansktime på 3.-4. klassetrin.

Litteratur:

Læsning og læseundervisning på skolens mellemtrin af M. Jansen m.fl. Danmarks Pædagogiske Institut 1992.

Mere tid til dansk er ikke nok!

Resultaterne af undersøgelsen viser, at mere tid til dansk ikke er nok til at forhindre, at elever får vanskeligheder med læsningen. Der skal mere til. Det, der har betydning, er i høj grad indholdet af undervisningen.

Hovedkonklusionen er:

- Eleverne skal undervises i afkodning og automatisere deres afkodning.
- Eleverne skal undervises i læseforståelse ved hjælp af sprogforståelse, tekstforståelse og omverdensforståelse.
- Eleverne skal motiveres til at bruge deres læsning både i og uden for skolen.

Evalueringen viste desuden:

Forskellige elever kræver forskellige danskfaglige aktiviteter.

Løsningen på det problem må findes i en differentieret læseundervisning: Undervisningsdifferentiering i dansk.

En lille gruppe har alvorlige læsevanskeligheder.

Evalueringen viste også, at en gruppe på cirka 5% af eleverne i 3.-4.-5. klasserne har så store vanskeligheder, at de slet ikke er i stand til at afkode og forstå en ukendt tekst.

Disse elever har brug for specialundervisning i læsning, inden de mister motivationen og selvtilliden. De har brug for en særlig tilrettelagt undervisning af specialuddannede lærere. Jo tidligere og jo mere effektivt der sættes ind, jo større er muligheden for at afhjælpe problemet.

Venter man alt for længe med at give eleven den nødvendige specialhjælp, risikerer man nemt, at han/hun har indlært meget uhensigtsmæssige læsestrategier eller undvigestrategier, som det tager meget lang tid at fjerne.

■ Silkeborgprojektet

Om effekten af et udbygget samarbejde mellem almen- og specialundervisningen som led i det læseforberedende arbejde.

Litteratur:

Skriv løs - læs videre.

Om læsning og skrivning på mellemtrinnet af K. Andersson og K. Aa. Baarstrøm. Kroghs Forlag A/S, 1992.

Konklusion:

Evalueringen viste, at alle elever kan lære at læse i skolen, når visse særlige betingelser er opfyldt:

- God viden om læsning og læseudvikling hos lærerne.
- Bevidst fokusering på vigtigheden af at få lært børnene at læse.
- Godt samarbejde mellem klasse-lærer og speciallærer om børnenes læseudvikling.
- Godt samarbejde mellem dansk-lærer og skolebibliotekar om børnenes læsning.
- Interesse hos skoleledelsen for at fremme læseundervisningen.

- Interesse hos skoleforvaltningen for at fremme læseundervisningen.

- Samarbejde om elevernes læse -skriveudvikling i en organisationsplan kaldet "klassekonferencen" med deltagelse af skolens leder, læsekonsulenten, dansklæreren, specialundervisningslæreren, skolepsykologen og andre implicerede parter.

■ IEA-undersøgelsen

Om læsefærdigheden hos 9-årige og 14-årige i 32 lande fordelt over hele kloden.

Litteratur:

Den grimme ælling og svanerne? - om danske elevers læsefærdigheder af Jan Mejdning. Danmarks Pædagogiske Institut, 1994.

Konklusion:

- Danske 9-årige læser dårligere end 9-årige i de lande, vi normalt sammenligner os med. Blandt de 32 lande placerer danske 9-årige sig blandt de 4 - 5 dårligst læsende. Der er ingen tvivl om, at danske 9-årige er blandt de mest langsomt læsende elever i hele verden.

Fra IEA-undersøgelsen ved vi en hel del om, hvordan den skole ser ud, som fremmer elevernes læseudvikling. Her følger en liste over nogle af de faktorer, som giver bedre læsning:

- At skolen har et velforsynet bibliotek, som løbende fornyr sin bogsamling.
- At lærerne har adgang til et velforsynet lærerbibliotek med metodisk/fagdidaktisk litteratur.
- At elever og lærere har adgang til et læserum, som også har aviser, tidsskrifter m.m.
- At skolen producerer og udgiver et skoleblad.
- At der er læsekredse på skolen blandt elever, lærere og forældre.
- At der er bøger i klasserne tilpasset den enkelte elevs læsebehov og -interesser.
- At skolelederen interesserer sig for læsning og læseundervisning.
- At læseundervisningen diskuteres jævnlige på lærermøder.

- At der lægges vægt på danskfaglige aktiviteter i alle fag.

- At der lægges vægt på kvalificeret specialundervisning i læsning udført af specialuddannede lærere.

- At der tilbydes efteruddannelseskurser til undervisere i læsning.

- At der tilbydes mere læsning i skolen og forlanges mere læsning hjemme af eleverne.

- At elev-forældre-lærermøder omhandler den enkelte elevs læseudvikling.

- At klasseforældre-lærermøder sætter læsning på dagsordenen.

- At lærere og forældre er gode læsemodeller for eleverne og skaber et godt læsemiljø om eleverne, er meget afgørende faktorer for en god læseudvikling hos eleven.

■ Projekt læsning, om voksne danskeres læsefærdigheder

Litteratur:

Danskernes læsefærdigheder. En undersøgelse af 18-67-åriges læsning af dagligdags tekster af C. Elbro, S. Møller og E. Munk Nielsen. Projekt Læsning og Undervisningsministeriet, København, 1991. Undersøgelsen viste, at store dele af den danske befolkning har læseproblemer i forhold til almindelige dagligdags tekster: en avisartikel i et formiddagsblad, en pjece, en prisliste på charterrejser, et bykort og en postblanket.

Konklusion:

- Mere fokus på læsning og læseundervisning i folkeskolen.
- Der er især grund til at lægge vægt på den faglige læsning.

■ Norsk forskningsprojekt om tidlig skriftsprogdudvikling

Projektet ledes af Bente Eriksen Hagtvet fra Oslo Universitet og omhandler børnehaveklassebørns tilgang til skriftsproget gennem leglignende aktiviteter.

Litteratur:

Skriftsprogsudvikling gennem leg. Stimulering til opdagende læsning i førskolealderen af Bente Eriksen Hagtvet. Gyldendal, 1988.

Bente Eriksen Hagtvet's erfaringer viser, at den hidtil fastslåede systematik i indskolingsundervisningen byggede på tale-læse-skrive-rækkefølgen formentlig ikke holder længere. Der er langt snarere tale om en tale-skrive-læse-rækkefølge. Denne nyindvundne viden må få konsekvenser for undervisningen i indskolingen fremover.



Baggrundslitteraturliste

Kirsten Andersson
og Karl Aage Baarstrøm:
Skriv løs - læs videre.
Kroghs Forlag, 1993.

Carsten Elbro, Elisabeth Hansen,
Jan Mejding, Jette Pagaard
og Jens Raahauge:
Råd til bedre læsning.
Undervisningsministeriet, 1993.

Mogens Jansen, Jytte Lau
og Mette Ziegler (red.):
*Læsning og læseundervisning på skolens
mellemlinje.*
Danmarks Pædagogiske Institut, 1992.

Mogens Jansen og Jytte Lau:
Læsning i skolen - nu.
Gyldendal, 1989.

Jytte Lau og Poul Erik Pagaard:
Gruppeprøver i læsning - en oversigt.
Danmarks Pædagogiske Institut, 1990.

Jan Mejding:
*Den grimme ælling og svanerne?
- om danske elevers læsevanskeligheder.*
Danmarks Pædagogiske Institut, 1994.

Poul Skov (red.):
*Udvikling og kvalitet
- skolens undervisning.*
Undervisningsministeriet, 1991.

