



LÆSEPÆDAGOGEN

NUMMER 2 >> 68. ÅRGANG >> MARTS 2020



- >> Forståelsesstrategier fremmer læseforståelse
- >> Læse- og staveundervisning i engelsk – hvorfor og hvordan?
- >> Læsevejlerdag Øst og Læsevejlerdag Vest
- >> Munkebjergkonferencen 2020
- >> Hvad kan vi gøre ved danskernes manglende tid og lyst til læsning?
- >> Invitation til samarbejde med skole i Argentina

Copyright © 2020

Landsforeningen af Læsepædagoger og forfatterne.
Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af Læsepædagogens indhold er ikke tilladt ifølge lov om ophavsret.

LANDSFORENINGEN

Formand: Thomas Ais Christensen, Strandhavevej 50, 1.,
2650 Hvidovre. T: 4189 7428. thomas@laesepaed.dk

Betina Kjellerup, Frederiksholmsvej 3, 8260 Viby J.
T: 6130 9937. Betina@laesepaed.dk

Lis Pøhler, Lerager 11, 2605 Brøndby. T: 2521 1505.
lis@laesepaed.dk

Lisbeth Skov Thorsen, Kajerødvej 29, 3460 Birkerød.
T: 7268 4409. lisbeth@laesepaed.dk

Marie Zacher Sørensen, Rahbeks Allé 2 c, 1. tv., 1801
Frederiksberg. C. T: 3027 5067. mariezacher@gmail.com

Pernille Numelin, Borups Alle 127, 3. tv., 2000
Frederiksberg. T: 2586 0325. pernille@laesepaed.dk

Rikke Lund Gade, Due Odde 5, 8210 Aarhus V.
T: 2886 8614. rikkellg@laesepaed.dk

Rikke Torbjørn Nielsen, Egeløkkevej 1, 5450 Otterup.
T: 5167 1228. rikke@laesepaed.dk

Susan Møller, Thorvaldsensvej 19, 1. tv., 1871
Frederiksberg. C. T: 2685 9907. susan@laesepaed.dk

LANDSFORENINGEN AF LÆSEPÆDAGOGER ADMINISTRATION

Skippervej 5, Uggelhuse, 8960 Randers SØ
info@laesepaed.dk www.laesepaed.dk
Indmeldelse, abonnement, særtryk m.v.: www.laesepaed.dk
Giro: 6 07 86 48

Kontingent i Landsforeningen af Læsepædagoger:
545 kr. (indbefattet Læsepædagogen).
Lærerstuderende og pensionister: 445 kr.
Abonnement på bladet: 545 kr. årligt. Leveret gennem
boghandler 680 kr., vejledende pris inkl. 25 % moms.
Forsidefoto: Lisbeth Hjort
Grafisk tilrettelæggelse og tryk: AKAPRINT A/S
T: 8675 0033. info@akaprint.dk
Redaktionen af dette nummer er afsluttet 1.1.2020.

LÆSEPÆDAGOGENS REDAKTION

Lis Pøhler, ansvarshavende.

Sally Hansen, anmelderredaktør,
Ribelandevej 46, 6270 Tønder.
T: 2262 0701. sally@laesepaed.dk

Kristoffer Wiedemann, Lille Istedgade 3, st. th.,
1706 København V. T: 2862 9575.
kristoffwiedemann@gmail.com

Louise Rønberg, Skovbyvej 3, 2740 Skovlunde.
T: 4189 8684. lous@kp.dk

Torben Christiansen, Børglumvej 12, 2720 Vanløse.
T: 2982 9116. tc@post.tele.dk

Trine Gandil, Nøjsomhedsvej 4, 2. tv.,
2100 København Ø. T: 4189 7201. tgan@kp.dk

Redaktionen tager med glæde imod artikler fra læserne.
Vi forbeholder os ret til at forkorte eller redigere indsendte artikler. Det vil ske i samarbejde med forfatteren.
Usignerede artikler og ledere samt artikler med initialer giver udtryk for redaktionens og bestyrelsens holdning.
Artikler, der er forsynet med forfatterens navn, dækker ikke nødvendigvis i enhver henseende redaktionens og bestyrelsens holdning.

>> INDHOLD

4



3 Tid til refleksion
/ Lis Pøhler

4 Forståelsesstrategier fremmer læseforståelse
/ Malene Ross-Hvam

9 Læse- og staveundervisning i engelsk – hvorfor og hvordan?
/ Dorte Gørtz, Nelly Østertoft Jacobsen og Lise Marie Nyrop

9

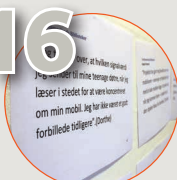


INVITATIONER

14 Læsevejlederdag Øst og Læsevejlederdag Vest

15 Munkebjergkonferencen 2020

16



16 Hvad kan vi gøre ved danskernes manglende tid og lyst til læsning?
/ Mette Drejer Jørgensen, Jeppe Spure Nielsen og Frans Ørsted Andersen

22



22 Invitation til samarbejde med skole i Argentina
/ Viviana Noemí Miglino

25 Anmeldelser af faglitteratur til læreren

25



27 Anmeldelser af undervisningsmaterialer

31 Arrangementer

31 Foreningsnyt

31



TID TIL REFLEKSION

Vi ved fra alverdens læseforskning, at vi skal kunne læse både på, mellem og bag linjerne. Vi skal kunne forstå, hvad der helt konkret står på linjerne. Vi skal også kunne forstå, hvad der står mellem linjerne – vi skal kunne inferere, så vi kan slutte os til meget indhold, uden at forfatteren behøver pensle det ud for os. Og endelig skal vi kunne tolke, analysere og perspektivere, så det, vi har læst, bliver koblet til det, vi ved i forvejen. Alt det er skrevet, fortalt og forklaret mange gange før. Det er en viden, som hører til i dansklærens grunduddannelse.

Det samme gør sig gældende i de talte sprog. Vi skal kunne forstå både det, der direkte bliver sagt, og det, der siges mellem linjerne. Netop i

dét krydsfelt opstår mange tvister. Vi undres, spørger ind til eller forklarer os, og de to, som tager part i samtalen, bliver – i den bedste af alle verdener – begge klogere eller i hvert fald mere vidende.

Netop evnen til at lytte, at undres og spørge ind til den andens intentioner og bevæggrunde er afgørende for at kunne indgå i et demokratisk samfund, hvor uenighed og tvist løses med argumenter og ikke med kamp.

Som lærere på alle niveauer i uddannelsessystemet har vi en særlig forpligtelse til i første omgang at lære vores elever og studerende at kunne undre sig over stort og småt. De skal lære at forholde sig kritisk til det, de hører, læser og ser. De skal også lære at finde

svar på deres spørgsmål. Det letteste er at spørge læreren og få svar. For læreren vil i langt de fleste tilfælde kunne svare. Kunsten for læreren er at lade være med at svare, men i stedet understøtte eleven i dennes søgen efter svar.

Så er Google heldigvis opfundet. Her kan man finde mange svar – nogle mere brugbare end andre. Her har man virkelig brug for at kunne undres og sætte spørgsmålstegn ved det, man får at vide. Og her er ingen lærer lige ved hånden. Den, der søger svar, er overladt til egen dømmekraft, når svarmulighederne popper op.

Vi skal lære vores elever og studerende at reflektere og ræsonnere over de svar, de finder. De skal også lære at

respektere, at der kan være flere »rigtige« svar til deres spørgsmål, og de skal lære at trække på deres livserfaring, deres etiske normer og deres viden om verden for at vælge netop det svar, som her og nu forekommer mest plausibelt. Sidst men ikke mindst: De skal lære, at det svar, de selv har fundet frem til, ikke nødvendigvis er det bedste svar. Heller ikke for dem selv.

Læreren, som skal lære sine elever og studerende dette, skal billedlig talt have hænderne i lommerne, holde munden lukket og ørerne åbne. Og så skal læreren kunne give tid til processen. For det tager tid at undres, det tager tid at finde svar, det tager tid at reflektere. Men det er tiden værd!

Lis Pøhler

>> Kunsten for læreren er at lade være med at svare.



>> AF MALENE ROSS-HVAM

Udskolingslærer og læsevejleder på Niels Ebbesen Skolen i Skanderborg. Modtog i november 2019 Lærerprofession.dk's pris for årets bedste pædagogiske diplomprojekt. Projektet handler om tidlig indsats for elever med læseforståelsesvanskeligheder.

Malene Ross-Hvam

Bjertrup Skovvej 8,
8362 Hørning.

Mobil: 2655 7020.

E-mail: male2188@skole.skanderborg.dk

FORSTÅELESSTRATEGIER FREMMER LÆSEFORSTÅELSE

Vores skolesystem er lagt an på, at man i høj grad skal kunne tilegne sig viden gennem læsning. Derfor er læsevanskeligheder et alvorligt problem, og tidlig indsats er nødvendigt. Ringe læsefærdigheder kan give eleven læsevanskeligheder, ikke kun i danskfaget, men også i andre boglige fag.

Denne artikel formidler erfaringer og konklusioner fra mit pædagogiske diplomprojekt omhandlende tidlig indsats for elever, der har læseforståelsesvanskeligheder, og giver konkrete anvisninger på, hvordan man kan arbejde med læseforståelsesstrategier i praksis.

I mit arbejde som dansklærer i udskolingen møder jeg en del elever, der er gode til at afkode skrift, men alligevel har betydelige problemer med at forstå, vurdere og anvende tekstlæsning. Derfor ønskede jeg som læsevejleder at undersøge, hvordan man tidligt i skoleforløbet kan få øje på og udrede elever, der har læseforståelsesvanskeligheder, med henblik på at undgå, at så mange elever senere i skoleforløbet har en dårlig læseforståelse.

Undersøgelsesmetoden

Jeg valgte at bygge mit projekt op omkring aktionslæring som undersøgelsesmetode. Jeg præsenterede mine kolleger for teori om læseforståelse, indsamlede data om eleverne og iværksatte i samarbejde med mine kollegaer nogle interventioner, som skulle fremme læseforståelsen hos elever i faget dansk i 3. klasse.

Målet med undersøgelsen var at finde redskaber, metoder og indsatser, som havde en positiv indflydelse på elevernes læseforståelse, samt at igangsætte nye initiativer og forberede, gennemføre og evaluere undervisningen på nye måder. Målet var ligeledes at sætte fokus på kollegiale drøftelser af, hvordan man kan kvalificere undervisningen i læseforståelse, som i

første omgang fremmer læseforståelse i faget dansk og på sigt læseforståelse i alle skolens fag.

Hvad er læseforståelse?

Min bagvedliggende forståelse af begrebet læseforståelse tager afsæt i den enkle læsemodel af Oakhill, Cain & Elbro (2015), som beskriver centrale komponenter i læseforståelse. Afkodning og sprogforståelse kan betragtes hver for sig, men god læsning forudsætter veludviklede færdigheder inden for begge komponenter.

Vanskeligheder med sprogforståelse i læsning viser sig ikke så tidligt som vanskeligheder med afkodning, fordi kravene til sprogforståelse er mindre i starten af elevernes læseudvikling, hvor der er fokus på deres tilegnelse af afkodningsfærdigheder.

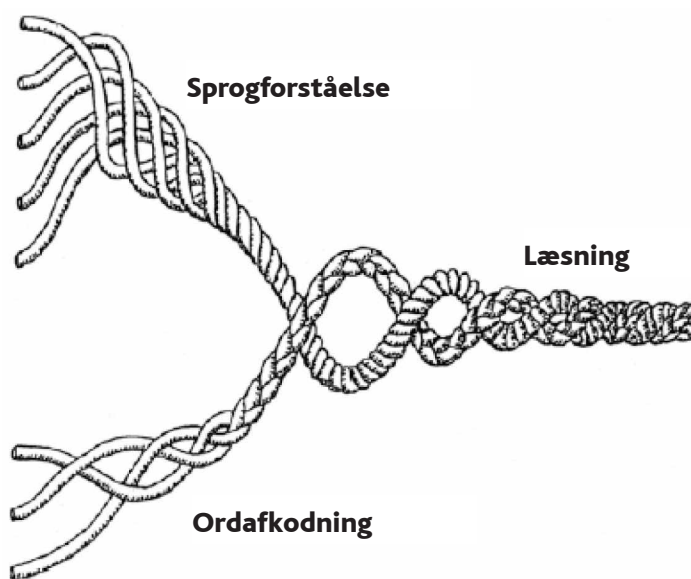
Sprogforståelsen fremmes bl.a. ved udvikling af strategier gennem eksplicit undervisning, som udfordrer metabevistheden. Læseren skal kunne overvåge og styre sin forståelse og vide, hvilke strategier man kan trække på, hvis der er manglende sammenhæng i teksten, således at forståelsen bryder sammen. Ordforråd, ordkendskab og arbejdshukommelse er ligeledes nogle af de mest velbeskrevne problemer i forbindelse med dårlig læseforståelse (Daugaard, 2015).

Undervisning i læseforståelse

At undervise i læseforståelse handler om at undervise elever i at kunne skabe en klar, sammenhængende og

- Aktivering af ordbetydninger og forhåndsviden
- Forståelse af sætninger
- Inferensdragning
- Forståelsesmonitorering
- Udnyttelse af tekststruktur

- Bogstav-lyd-kendskab
- Sikker ordlæsning
- Automatisk ordgenkendelse



Figur 1. Den enkle læsemodel af Oakhill, Cain & Elbro (2015).

dækkende mental model af tekstens indhold. Undersøgelser viser, at elever på de lavere klassetrin først bruger hensigtsmæssige læseforståelsesstrategier, når de er blevet undervist eksplicit i strategierne (Andersen, 2008).

Læseforståelsesstrategier er mentale aktiviteter, som læseren vælger at benytte for at tilegne sig, organisere eller uddybe informationer fra en tekst og for at overvåge og styre sin egen forståelse (Bråten, 2008).

For at opnå en sammenhængende og meningsfuld forståelse af en tekst må læseren skabe forbindelse på tværs af tekstens dele og tilføje informationer, der ikke fremgår eksplicit af teksten, ved at drage inferenser, som er et gennemgående krav ved læsning af tekster. Inferensdragning vil sige, at man drager logiske slutninger. Det er afgørende for læseforståelsen, at læseren kan anvende baggrundsviden til at konstruere og løbende revidere den mentale model af tekstens indhold.

Der knytter sig forskellige strukturer til forskellige genrer, og kendskab til typiske strukturer i en teksttype er en vigtig støtte for læserens forståelse. Læseren ved da på forhånd, hvilken slags informationer det er sandsynligt at finde i denne teksttype, samt hvor informationerne muligvis vil være placeret i teksten. Opbyggelsen af den mentale model kan støttes, hvis eleven kan udnytte sin viden om den enkelte teksttypes struktur.

Gode læsere monitorerer løbende deres læseforståelse, og hvis teksten ikke giver mening, standser de op og reparerer forståelsen. Dette gøres bl.a. ved at genlæse teksten, drage en nødvendig inferens eller ved at undersøge betydningen af et nøgleord. For at opnå en god læseforståelse er det vigtigt at have strategier for,

hvordan man får repareret forståelsessammenbruddet.

Grafiske modeller er visuelle hjælpemidler, som kan styrke læseforståelsen hos elever, der har læseforståelsessværligheder. Grafiske modeller er visualiseringer af mentale tankeprocesser, som kan anvendes til at organisere en teksts indhold og dermed opnå en sammenhængende forståelse af teksten. Brug af grafiske modeller er hjælpemidler, der kan bruges som en strategi til bedre læseforståelse (Shanahan, 2005).

Lærers rolle i undervisningen er vigtig, og gennem den eksplicitte undervisning i læseforståelse viser læreren konkret og direkte, hvad eleverne skal gøre, hvordan de skal gøre, og hvorfor de skal gøre det.

Indsats i 3. klasse

På baggrund af data fra fokusgruppeinterviews med tre dansklærere fra indskolingen samt individuelle udredninger af læseforståelse af tre elever fra 3. klasse med testmaterialet ULE, Udredning af Læseforståelse (Mikkelsen & Wessman, 2016) valgte jeg, at undervisningsforløbet skulle omhandle eksplicit undervisning i delfærdighederne inferensdragning, viden om narrativ struktur og forståelsesmonitorering. Jeg valgte ligeledes at inddrage grafiske modeller samt at fokusere på stilladsering og lærermodellering.

Fokusgruppeinterview med dansklærere på 3. årgang

Indledningsvis i min undersøgelse valgte jeg at foretage et fokusgruppeinterview med tre dansklærere fra 3. årgang. Formålet med interviewet var at undersøge, hvilken værdi lærerne tillægger arbejdet med læseforståelse i dansk, samt at undersøge, hvordan de arbej-

>> Gennem den eksplicite undervisning i læseforståelse viser læreren konkret og direkte, hvad eleverne skal gøre, hvordan de skal gøre, og hvorfor de skal gøre det.

der med læseforståelse. På baggrund af fokusinterviewet tegnede der sig et mønster af, at de tre dansk-lærere i indskolingen havde haft fokus på at træne og udvikle elevernes afkodningsfærdigheder.

Lærerne havde ikke undervist eksplicit i læseforståelsesstrategier, hvilket måske kunne forklare, hvorfor eleverne, der havde læseforståelsesvanskeligheder, ikke i tilstrækkelig grad havde profiteret af undervisningen.

Jeg valgte på baggrund af fokusgruppeinterviewet, at jeg i interventionen og i vejledningsforløbet ville have fokus på eksplicit undervisning i specifikke læseforståelsesstrategier samt stilladsering og modellering for at højne sandsynligheden for, at eleverne, der havde vanskeligheder med forståelsen, kunne udvikle sig og opnå gode funktionelle læseforståelsesfærdigheder. Interventionen tog ligeledes udgangspunkt i de individuelle udredninger af læseforståelse af elever, der havde læseforståelsesvanskeligheder, for at undervisningen kunne målrettes. Målet for undervisningen i læseforståelse var at få forbedret den enkelte elevs samlede læseforståelsesfærdighed. Eleverne havde brug for at øge deres bevidsthed om formål og strategier i læsning. De skulle derfor vide, at de arbejdede målrettet med at blive bedre til at forstå under læsning.

Didaktiske overvejelser

Undervisningen i læseforståelse byggede på tydelige mål for elevernes læring, og der var fokus på stilladsering og lærermodellering, grundige gennemgange med mange gentagelser og mulighed for dialog, refleksion og aktivering af baggrundsviden.

I undervisningen stilladserede og modellerede læreren ved at tænke højt. Hun viste eleverne, hvordan hun undervejs i læreprocessen dannede hypoteser om tekstens indhold. Ved at give eleverne adgang til sine tanker tydeliggjorde hun for dem, hvordan hun mobiliserede og kobledes baggrundsviden med oplysninger i teksten. Gennem dialogen stilladserede hun eleverne til selv at tænke højt i læreprocessen.

Eleverne blev undervist i delkomponenterne inferensdragning, viden om narrativ struktur samt forstå-

elsesmonitorering. Læreren havde hele tiden fokus på at stilladserede og modellere elevernes læreproces.

På baggrund af observationer vurderede jeg, at aktiviteterne højnede læseforståelsen hos de elever, der havde læseforståelsesvanskeligheder.

Den konstruktive dialog

Dialogen havde en central betydning for elevernes læring. Den konstruktive dialog mellem lærer og elev var afhængig af, at læreren stillede spørgsmål, som opmuntrede til refleksion over både tekstens indhold og strategibrugen. Observationer viste mig, at eleverne gennem lærerens modellering fik mulighed for at overtage og internalisere hendes ræsonnementer og derved blev mere fortrolige med strategierne.

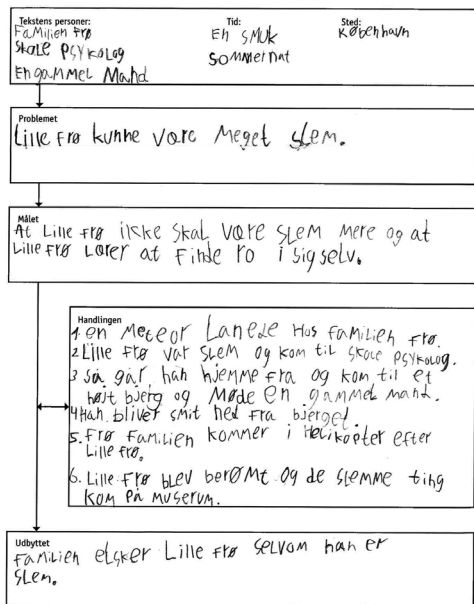
Det er først gennem støttet praksis over tid, at strategierne bliver en integreret del af elevernes tænkning i forhold til forståelse (Andreassen, 2008). På baggrund af observationer og refleksioner med dansklærerne justerede vi løbende undervisningsforløbet.

Grafiske modeller som strategi

Inferensfærdigheder og viden om narrativ struktur kan trænes med udgangspunkt i grafiske modeller. Eleverne arbejdede bl.a. med grafiske modeller som fortællingskort og fortællingsansigt (Brudholm, 2011, se fig. 2 og 3). De grafiske modeller viste, hvordan fortællestrukturen hjalp eleverne med at se fortællingernes opbygning samt at konkretisere, at fortællingerne både havde en tidsmæssig og en årsagsstruktur.

Observationer viste mig, at eleverne blev bedre til at genfortælle historierne handlingsskelet, og de fortalte mere detaljeret og præcist efter at have arbejdet med de grafiske modeller. En elev med læseforståelsesvanskeligheder udtalte: »Når jeg skal huske, hvad en historie handler om, så starter jeg med at finde ud af, hvem der er med i historien, og hvordan den starter

>> Lærerne havde ikke undervist eksplicit i læseforståelsesstrategier.



Fra Merete Brudholm og Pernille Sørensen: *Læseforståelsens fantastiske fire* © Akademisk Forlag 2016

Figur 2. Eleverne arbejder med den grafiske model fortællingskort, som tydeliggør fortællestrukturen. (Fra Merete Brudholm og Pernille Sørensen: *Læseforståelsens fantastiske fire* © Akademisk Forlag, 2016).

og slutter. Det er nemmere at huske historien, når jeg bruger fortællingsansigtet».

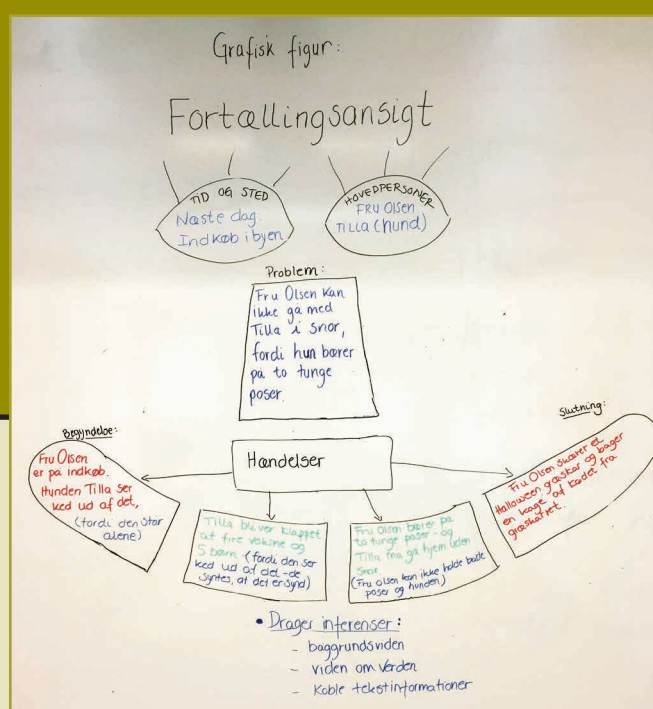
Monitore egen forståelse

Læsere, som ikke er opmærksomme på egen forståelse, og som ikke har strategier for, hvordan de kan reparere forståelsen, har sværere ved at danne en dækkende mental model af tekstens indhold. Eleverne arbejdede med at kunne identificere ord i en tekst, som de ikke forstod, og at kunne identificere syntaktiske fejl eller modsigelser. Monitoreringsopgaverne bestod af tekst med indbyggede fejl og modsigelser.

Forskningsundersøgelser viser, at hvis eleverne ved, at der er fejl i teksten, er det muligt at støtte dem i at blive bedre til at monitorere egen forståelse (Oakhill, Cain & Elbro, 2015). Efter at eleverne var blevet undervist i forståelsesmonitorering, gav de udtryk for en øget bevidsthed i forhold til at være opmærksomme på fejl og mangler i forståelsen. De kom med kvalificerede bud på, hvordan de kunne reparere et forståelsessammenbrud ved bl.a. at forsøge at opklare ords betydning eller ved at læse tilbage eller frem i teksten for at opklare modsigelser eller misforståelser i teksten. Eleverne viste på den måde, at de aktivt kunne bruge strategier, når de læste.

Stilladsering gennem dialog

Samtalerne og dialogen gav adgang til elevernes tanker under selve læreprocessen, og deres ræsonnemen-



Figur 3. I undervisningen modellerer og stilladserer læreren arbejdet med den grafiske model Fortællingsansigt.

ter gav mig mulighed for at målrette undervisningen undervejs i forhold til deres læseforståelsvanskeligheder. En udredning alene kunne ikke give mig denne indsigt, men den havde givet mig mulighed for at få øje på de elever, som havde brug for en ekstra indsats.

Jeg oplevede, at dialogen var som et vindue ind til elevernes forståelse, og at det var spørgsmålene og dialogen, der hjalp eleverne tilbage på sporet, når de havde vanskeligt ved at forstå en tekst. Eleverne profiterede af, at læreren satte ord på egne tankeprocesser og eksplicit forklarede, hvordan hun anvendte strategierne i undervisningen.

Refleksioner og konklusioner

Min analyse af min undersøgelse viste mig, at eleverne, der havde læseforståelsvanskeligheder, profitterede af den eksplicite undervisning i inferensdragning, viden om narrativ struktur og monitorering med udgangspunkt i grafiske modeller, dialog og lærermodellering.

Den stilladserede undervisning højnede elevernes læseforståelse og forbedrede deres forudsætninger for at internalisere læseforståelsesstrategierne i arbejdet med tekster.

At få indblik i elevernes læreprocesser samt i elevernes forståelse af sig selv og af undervisningen var vigtigt for tilrettelæggelsen af den videre undervisning. Ligeledes var det vigtigt at kende udgangspunktet for elevernes læreproces for at kunne observere tegn på læring, hvilket afdækningen med ULF hjalp mig til.

>> **Den konstruktive dialog mellem lærer og elev var afhængig af, at læreren stillede spørgsmål, som opmuntrede til refleksion over både tekstens indhold og strategibrugen.**

Vejledningsperspektiv

Som læsevejleder fungerede jeg som medpraktiker og indsamlede data til dokumentation af, hvordan indsatsen virkede, og i forhold til, hvordan vi fremover kan arbejde mere eksplicit med læseforståelse på skolen.

I aktionslæringsforløbet foregik der løbende evaluering og justering af indsatsen. Det var vigtigt i vejledningsforløbet at skabe en fælles viden om, hvad forskningen peger på som virkningsfuldt, og herved lade pædagogiske drøftelser og den konkrete undervisning hvile på et evidensbaseret grundlag.

Som læsevejleder i medpraktikerrollen var jeg med til at sætte en positiv forandringsproces i gang, ved at der blev sat fokus på tidlig indsats i læseforståelse.

Interviews og observationer var omdrejningspunkter for udvikling af praksis og gav mig indsigt i lærernes undervisning og i de problemstillinger, som var til stede i forbindelse med undervisning i læseforståelse. Den fælles refleksion med mine kolleger var afgørende for den effekt, jeg som læsevejleder havde i medpraktikerrollen. Refleksionen blev brugt til justering, planlægning og afprøvning i undervisningsforløbet og var med til at højne elevernes læringsudbytte.

Fremadrettede perspektiver og handlemuligheder

I et afsluttende fokusgruppeinterview med dansklærerne drøftede vi, hvordan erfaringer fra projektet kan udbredes til andre fag end dansk, og hvordan vi kan arbejde med, at der er transfer, så elevernes og lærernes nye viden om læseforståelse også bliver anvendt i andre fag.

Dansklærerne gav udtryk for et ønske om flere ressourcer til aktionsprægede forløb som dette. Dansklærerne drøftede ligeledes vigtigheden af den tidlige indsats i forbindelse med undervisning i læseforståelse i alle skolens fag. Lærerne var enige om, at læsevejlederrollen som medpraktiker krævede store tidsressourcer, men at denne tid var givet godt ud, da den førte til ændringer i praksis og til læringsresultater for eleverne.



Figur 4. Marianne Jelved overrakte prisen for årets bedste pædagogiske diplomprojekt til Malene Ross-Hvam til prisfesten i København den 15. november 2019. Foto: Klaus Holsting.

For at kunne udvikle praksis er det vigtigt, at alle lærere samt ledelsen tager ejerskab og bliver involveret i implementeringen af et fælles pædagogisk og didaktisk grundlag i forhold til tidlig indsats for elever, der har læseforståelsesvanskeligheder.

På baggrund af min undersøgelse kan jeg afslutningsvis konkludere, at for at forebygge læseforståelsesvanskeligheder i læseundervisningen er det vigtigt tidligt i skoleforløbet at undervise eksplicit i læseforståelse, og ligeledes er den eksplicite undervisning i læseforståelse en støtte til elever, der allerede har læseforståelsesvanskeligheder.

REFERENCER

- Andreassen, R. (2008). Eksplicit undervisning i læseforståelse. I: I. Bråten (red.): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis* (s. 255-286). Forlaget Klim.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* 2. udgave. Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (red.) (2008). *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. 3. oplag. Forlaget Klim.
- Daugaard, H.T. (2015). *Hvordan hænger det sammen? Om specifikke vanskeligheder med sprogforståelse i læsning og inferensfærdighedens betydning for læseforståelse*. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.
- Mikkelsen, C. & Wessmann, L. (2016). *ULF Udredning af Læseforståelse – vejledning*. Hogrefe Psykologisk Forlag A/S.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse – indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers*. Washington, DC. Learning Point Associates, North Regional Educational Laboratory.

Redaktion: Louise Rønberg



>> Af Dorte Gørtz

Engelsklærer, FVU-Læsning og Ordblindelærer, siden 2008 undervist og underviser stadig ordblinde i engelsk på HF & VUC Roskilde. Medforfatter på engelskmaterialet Words og udbyder af lærerkurser via www.do-line.dk dorte@do-line.dk
Mobil: 2979 7994.

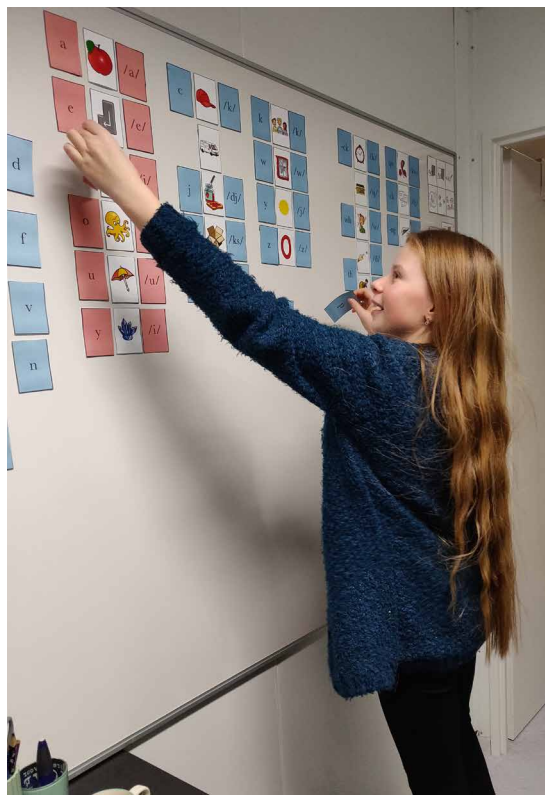
LÆSE- OG STAVEUNDERVISNING I ENGELSK – HVORFOR OG HVORDAN?

De færreste elever i skolen får direkte undervisning i at læse og stave ord på engelsk. Eleverne kender sjældent til engelske stavelsestyper og forbindelsen mellem bogstav og lyd. At lære at læse og stave på engelsk er udfordrende for mange, inklusive dem, der har sproget som modersmål, da engelsk retstavning er kompleks. Så hvis man ønsker at højne læse-stave-niveauet i engelskundervisningen i grundskolen både for en klasse generelt og i særdeleshed for elever er det helt essentielt også at undervise i såkaldt phonics, dvs. sammenhængen mellem bogstav og lyd, og herunder i stavelsestyper. Denne artikel begrundes, hvorfor det er vigtigt, og giver eksempler på undervisning i phonics.

Det er vores erfaring fra de elever, som vi har givet phonics-undervisning, at de er forundrede over, at ingen engelsklærere tidligere har undervist dem i forholdet mellem lyd og bogstav, ej heller i engelske stavelsestyper. De udtrykker det som, at det på skolen bare forventes, at de selv finder ud af, hvordan de skal læse og stave på engelsk. Mange har oplevet alvorlige nederlag over ikke intuitivt at forstå de engelske stavemønstre, hvilket har gjort det vanskeligt at forstå indholdet og følge med i den øvrige engelskundervisning. Vores egne undervisnings erfaringer er bl.a. fra undervisning af voksne med ordblindhed på VUC, fra undervisning af børn med skriftsproglige vanskeligheder og fra mange års afholdelse af lærerkurser i at bruge phonics-metoden i engelskundervisningen.

De sidste årtiers positive erfaringer fra danskundervisningen med direkte og systematisk undervisning med bogstav-lyd-metoden har givet danske elever et markant løft i læsning. Denne erfaring mener vi også bør overføres til engelskundervisningen, så direkte undervisning i bogstav-lyd-forbindelsen tilbydes til alle elever i indskoling. På denne baggrund har vi udviklet undervisningsmaterialet *Words* og udbyder lærerkurser.

Når vi afholder kurser, er der altid undervisere, der undrer sig over, at de kun i begrænset omfang, eller



Figur 1. Det multisensoriske aspekt er gennemgående i god phonics-undervisning.



>> Af Nelly Østertoft Jacobsen

Underviser børn med ordblindhed i egen virksomhed, Læse-kupéen, og har gennem en årrække undervist på Herning HF og VUC. Uddannet folkeskolelærer og speciallærer. Medforfatter på engelskmaterialet Words og udbyder af lærerkurser via www.do-line.dk nelly@do-line.dk

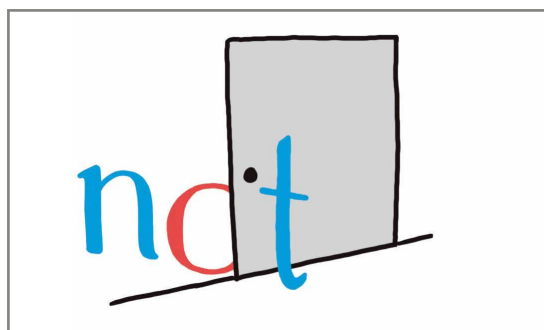
oftest slet ikke, har lært om phonics tidligere. De fleste, der vælger at blive lærere, har i deres egen skolegang intuitivt og uden direkte instruktion forstået stavereglerne og mønstrene i det engelske sprog. Og når man selv ubevidst har tilegnet sig dette, så kan det være svært at forstå, at eleverne ikke gør det samme. De fleste engelsklærere, vi har mødt, har ikke så stor indsigt i regler, mønstre og sammenhænge i engelsk retstavning, og derfor har mange lærere behov for først selv at lære om det for at kunne undervise og dermed inkludere alle elever. En elev i 7. klasse, der modtog privatundervisning i engelsk phonics, beskrev det på denne måde: »Det er, som om de tror, at man bare selv kan finde ud af at læse og stave på engelsk.«

Engelsk retstavning er kompleks

Det engelske alfabet har 26 bogstaver, der repræsenterer 44 talelyde. Disse talelyde kan staves på mellem 100 og 250 måder. Det er bl.a., fordi nogle talelyde består af mere end ét bogstav. Fx består den første lyd i *ship* af to bogstaver, »s« og »h«, som tilsammen giver én talelyd /ʃ/. Der er desuden flere stavemåder for den samme lyd, bl.a. de fire forskellige stavemåder for lyden /k/ som fx i *cap*, *Ken*, *clock* og *school*. Der kan være stor afstand mellem, hvordan ord staves og udtales, og det skyldes bl.a., at engelsk er påvirket af mange andre sprog, og at man i stor grad har beholdt den oprindelige stavemåde fx i ord som *beautiful* (fransk), *knee* (nordisk) og *kindergarten* (tysk). Engelsk staves stort set stadig, som det gjorde omkring år 1500, hvorimod dansk retstavning har gennemgået flere ændringer i den samme tid.

Regler for engelske stavemåder

Det er dog meget vigtigt at bemærke, at sprogforskere påpeger, at man med regler kan forklare stavemåden for ca. 84 % af alle engelske ord, som man kan under-



Figur 2. Illustration af lukket stavelse. Kun én vokal efterfulgt af mindst en konsonant.

vise eleverne i eksplicit (Moats, 2005). Disse regler, må man formode, er ekstra nødvendige, når der er tale om et fremmedsprog, som man ikke er omgivet af i dagligdagen. Kendskab til reglerne giver *alle* et system at gå efter. For elever med skriftsprogs vanskeligheder, der *ikke* har en intuitiv fornemmelse for de sproglige regler og mønstre, er det helt nødvendigt med dette kendskab. Fx er det meget gavnligt at kende de forskellige stavelsestyper, som bl.a. bestemmer udtalen af vokalerne. Fx lyder o, som det gør i ordet *not*, fordi ordet slutter med en konsonant og der derfor er tale om en lukket stavelse (se fig. 2). Ordet *no* er en åben stavelse, og ordet *note* er en 'magiske e-stavelse', hvorfor o udtales anderledes, dvs. det udtales som bogstavnavnet.

Læseforskere, der beskæftiger sig med læse- og staveindlæring på engelsk, anbefaler, at undervisningen skal være eksplicit og systematisk. Den skal indruges som et sideløbende spor i undervisningen, hvor skriftkoden får særlig opmærksomhed, og hvor eleverne får en tydelig indføring i engelske stavemønstre. Eksplicit og systematisk læse- og staveindlæring styrker ikke alene udviklingen af skriftsproglige kompetencer, men skærper også elevernes udtalefærdigheder og deres kendskab til og kommunikative kontrol over engelske gloser.

Begynderundervisningen i engelsk

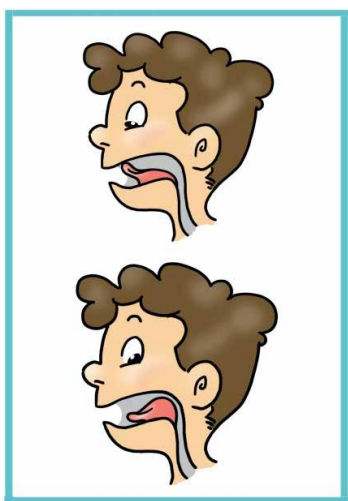
Generelt har vi ikke tradition for at undervise i bogstav-lyd-forbindelsen i begynderundervisningen i

>> Det er, som om de tror, at man bare selv kan finde ud af at læse og stave på engelsk.



>> Af Lise Marie Nyrop

Underviser ordblinde i engelsk på KVUC, cand.mag. i audiologopædi og engelsk. Medforfatter på engelskmaterialet Words og udbyder af lærerkurser via www.do-line.dk lise@do-line.dk
Mobil: 3024 3819.



Figur 3. Det kan være svært at beskrive artikulation, der ikke kan ses. Denne illustration viser forskellen mellem udtalen af engelsk r (øverst) og dansk r.

engelsk. I Danmark ved vi, at det kræver solid faglig viden at undervise begynderlæsere. Derfor kan lærerstuderende vælge at specialisere sig i læse-stave-undervisning inden for danskfaget. I juni 2013 blev engelsk indført i 1. klasse, men dét gav heller ikke anledning til at tilbyde specialisering i engelsk læse-undervisning på læreruddannelsen. Det skal læreren enten selv finde ud af eller stole på, at det lærer eleverne nok stille og roligt hen ad vejen. Nogle lærere vælger at give eleverne erfaringer med engelsk bogstavskrift på en uformel facon ved fx blot at præsentere dem for skrevne ord, der indgår i engelskbogen. I takt med at ordforrådet udvides, vil en del elever på egen hånd opfange forskellige særtræk ved den engelske skriftkode. Egentlig undervisning i at afkode og stave engelske ord har ikke stærke traditioner i den danske grundskole. Men det er manglende forståelse for vigtigheden af børns tidlige læring blot at vente og prøve at udfylde diverse huller efterfølgende. Igen er konsekvensen den, at mange begynderlæsere, og i særdeleshed dem med skriftsprogsvanskeligheder, simpelthen lades i stikken i engelskundervisningen. I traditionel begynderundervisning arbejder man fx ofte med farverne, men for en del elever, der lærer at

sige ordene *yellow* og *purple*, er det en anden og mere kompleks opgave at skulle læse eller selv stave ordene uden at have fået instruktion i engelsk retstavning.

Når man sammenligner læseplanerne for dansk og engelsk (2019), kan man klart se forskellen på læseplanens tilgang til, hvordan eleverne skal lære at læse og stave de to sprog. I dansk er direkte undervisning i afkodning et opmærksomhedspunkt til stor gavn for eleverne med skriftsproglige vanskeligheder. På trods af at det er veldokumenteret, at direkte undervisning i afkodning er afgørende, er det slet ikke nævnt i læseplanen for engelsk. Resultatet af en simpel søgning på roden **afkod** (-e, -ning m.m.) og **lyd** (-rette, -følger, -lige, -baserede m.m.) gav følgende hits:

Dansk afkod :	7	lyd :	35
Engelsk afkod :	4	lyd :	4

I engelsk optræder ordet *afkodning* én enkelt gang, og først i andet forløb. Søger man videre på roden **gæt** (-te, -ter, -teststrategier m.m.), optræder det ikke i dansk, men *19 gange i læseplanen for engelsk*. Rent faktisk anbefales gættestrategier gennem alle tre forløb, selvom vi som nævnt ved, at man med regler kan forklare stavemåden for ca. 84 % af alle engelske ord.

Phonics

Talte lyde kaldes på engelsk 'phonemes', deraf udtrykket 'phonics'. Phonics betyder flere ting:

- 1) *forholdet* mellem talelyde og deres symboler
- 2) de metoder, der anvendes til at lære dette *forhold*
- 3) den fonologiske proces med at bruge *forholdet* til at lydere (afkode) et nyt ord.

Læseforskning peger på, at den bedste måde at lære den komplekse engelske skriftsprogskode er gennem eksplicit og systematisk phonics-undervisning (Snow & Serry, 2019). Dette indebærer, at man underviser børn direkte i at knytte bogstaver og bog-

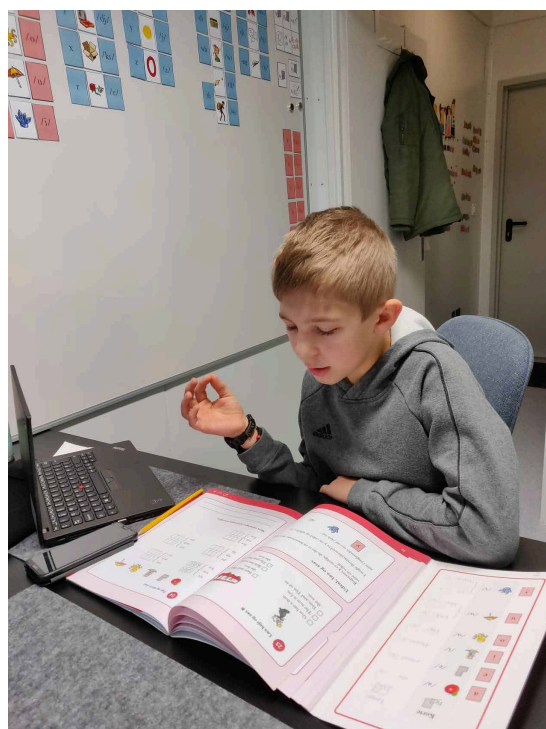
>> **Generelt har vi ikke tradition for at undervise i bogstav-lyd-forbindelsen i begynderundervisningen i engelsk.**

stavkombinationer til deres tilsvarende talelyde, som vi gør, når vi underviser i bogstav-lyd-forbindelsen på dansk. Phonics-undervisning følger en klart defineret og systematisk rækkefølge af bogstaver, hvor man starter med det enkle, enkeltbogstaver, og gradvist går videre med det mere komplekse med større lydige enheder, som fx »th« og »all«, efterhånden som hvert enkelt niveau beherskes. Så snart nogle få bogstav-lyd-forbindelser er forstået og lært, viser man, hvordan man segmenterer/adskiller ord, der kun indeholder kendte bogstaver og talelyde, i deres bestanddele og kombinerer dem for at læse ordet. På dette tidspunkt vil børn være i stand til at læse korte phonics-bøger, dvs. bøger med ord, der indeholder velkendte bogstaver, bogstavgrupper og stavelsestyper. Alle kan få udbytte af også at lære at afkode på engelsk. Uden afkodningsfærdigheder kan man ikke læse ukendte ord som fx *Quidditch* i Harry Potter. Man kan heller ikke læse ukendte stednavne som *Chimacum* eller navne på medicin som *Paracetamol*, da der ikke er andre ledetråde til, hvordan ordet skal udtales.

Undervisning i phonics

Selvom mange lærer at læse uden eksplicit phonics-undervisning, har forskning vist, at tidlig phonics-undervisning er den ubestridt mest effektive afkodningsmetode og tilgang til begynderlæsning. Og det er ikke kun elever, der er i risikogruppen for at udvikle læse-stave-vanskeligheder, der kan få stort udbytte af phonics-undervisning – både gennemsnitsgruppen og de elever, der er lige under, som kun langsomt gør fremskridt, får også stort udbytte (Castles et al., 2018).

Ifølge Hempenstall (2016) rapporterer The National Reading Panel: »about 5% of children find learning to read to be a readily achieved process. About 60%



Figur 4. Tapping er en meget effektiv teknik til at forstå, at ord består af en »streng af enkeltlyde«.

find early reading difficult, and a third to a half of that number have great difficulty« (National Reading Panel, 2000). Da den engelske skriftsprogskode er endnu sværere end den danske, må man formode, at disse tal er tilsvarende høje for danske børn, der skal lære at læse og stave på engelsk som deres andet sprog. Alligevel har vi ikke i Danmark haft tradition for at undervise direkte i læsning og stavning på engelsk.

Nødvendigheden af direkte og systematisk undervisning

For at undgå kognitiv overbelastning er det nødvendigt at undervise eksplicit og systematisk i det engelske skriftsystem. Risikoen for kognitiv overbelastning er høj, når koden præsenteres på en usystematisk, ustruktureret måde, eller endnu mere bekymrende, hvis det antages, at alle elever intuitivt lærer koden

>> Eksplicit undervisning i afkodning og stavelsestyper er gavnligt for alle, ikke skadeligt for nogen og fuldstændigt nødvendigt for andre.

ved blot at blive udsat for engelsk tekst eller forsøger at lære stavningen af de fleste ord udenad. Undervisningen skal også omfatte morfologi (ordopbygning), fx *happy, unhappy, unhappily*, og kan med fordel også indeholde etymologi (viden om ordets sproglige oprindelse), så man både kan genkende mønstre, stavelsestyper og forstår baggrunden for ordet.

At tilvejebringe viden om ordafkodning og den lukkede og åbne stavelsestype er helt grundlæggende, og det bør ske sideløbende med det arbejde, der skal sikre et voksende ordforråd og ordkendskab, så både sprogfærdighederne og baggrundsviden kan støtte læseforståelsen. Gradvist introduceres de lidt mere avancerede stavelsestyper: magisk e-, konsonant-le-, r-påvirket- og dobbeltvokal-stavelsestyperne, fx *smile, apple, sir, speak*. Det er også godt at arbejde med rimdele og forskellige andre huskeregler.

”Explicit teaching of alphabetic decoding skills is helpful for all children, harmful for none, and crucial for some.”
(Snow and Juel, 2005.)

Figur 5. Oprindeligt citat fra Snow & Juel, 2005.

De amerikanske læseforskere Snow & Juel (2005) har udtrykt det således: »EksPLICIT undervisning i afkodning og stavelsestyper er gavnligt for alle, ikke skadeligt for nogen og fuldstændigt nødvendigt for andre.«

Undervisningsmateriale og undervisningsglæde

Vi vil opfordre alle engelsklærere til at sætte sig ind i phonics-området, uanset hvilket klassetrin de underviser på. Ikke alene vil det gøre undervisningen in-

kluderende, det er også vores erfaring, at for engelsklæreren selv er det både spændende og berigende at blive klogere på dette faglige felt. I stedet for bare at sige til eleven, at noget er forkert, kan læreren med viden om phonics give eksplicit instruktion i bogstavlyd-sammenhængen og kendskabet til nogle specifikke regler. Der er virkelig mange ‘ahaoplevelser’ i at lære disse regler både for eleven og for engelsklæreren.

REFERENCER

- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51.
- Collins, B. & Mees, L.M. (2013). *Practical Phonetics and Phonology*. Routledge.
- Dansk – Læseplan 2019. Børne- og Undervisningsministeriet Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. www.emu.dk
- Engelsk – Læseplan 2019. Børne- og Undervisningsministeriet Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. www.emu.dk
- Gørtz, D., Nyrop, L. & Jacobsen, N.Ø. (2019). *Words 1 og Words 2 med lærervejledning*. Alinea.
- Hempenstall, K. (2016). Read about it: scientific evidence for effective teaching of reading. Edited by Jennifer Buckingham. CIS research report 11.
- Moats L. (2005). *How English Spelling Supports Reading*. American Educator.
- Moats, L. (2008). *How Words Cast Their Spell*. American Educator.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Department of Health and Human Services, Washington, DC. <http://www.nationalreadingpanel.org>
- Seymour, P., Arao, M. & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Snow, C.E. & Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do it? I: Snowling, M.J. & Hulme, C. (red.): *The science of reading: A handbook* (s. 501-520). Blackwell handbooks of developmental psychology. Malden: Blackwell Publishing.
- Snow, P. & Serry, T. (2019). *Why every child needs explicit phonics instruction to learn to read*. <https://theconversation.com/why-every-child-needs-explicit-phonics-instruction-to-learn-to-read-125065>

Redaktion: Trine Gandil

LÆSEVEJLEDERDAGENE

ØST 27. oktober 2020, DGI-Byen, København

VEST 18. november 2020, Munkebjerg Hotel, Vejle



09.00 Ankomst, kaffe, te og morgenbrød

10.00 Velkomst

10.10 Læsemoduler i 0.-2. klasse

Malene Meyer og Carina Kaltoft, læsevejledere, Bernadotteskolen, Hellerup.

Et læsemodul er en måde at organisere elever i læsegrupper, hvor alle elever oplever at læse og arbejde med tekster, der passer præcist til deres niveau og i et fagligt fællesskab. Vi kommer med konkrete ideer til organiserings, indhold og udførelse af læsemoduler i indskolingens læseundervisning.

11.00 Robusthed og dysleksi

Trine Trentemøller, læsevejleder, konsulent og forfatter
Robusthed handler om evnen til at tackle udfordringer. Heldigvis kan evnen styrkes. Hvordan kan voksne arbejde med de psykologiske udfordringer, der ofte er knyttet til at være dyslektiker? Hvordan kan motivations- og hukommelsesudfordringer styrkes, når man arbejder med dyslektiske børn?

12.00 Frokost

13.00 Stilen er død. Men teksten lever i bedste velgående

Charlotte Rytter, kursusholder og lærebogsforfatter
Spark stilen til hjørne, sæt genren bagerst i bussen, og lad skriveformål og leg med sproget være styrende. Hvordan lærer man at skrive på en overvejelse frem for en indskydelse? Tre ryk og en aflevering er en del af svaret, men også tekstsamtaler, der erstatter lærerens ensomme job med at give feedback.

14.00 Markedsplads og kaffe/te

15.15 Skrivedidaktik på mellemtrinnet med tråde til udskoling

Maiken Jespersen, Anette Hebsgaard, Anne Rolighed, læsevejledere, og Kristine Fooker Jensen, skoleleder, Aabybro Skole, Jammerbugten

Hvordan kan læsevejledere sammen med dansklærerne udvikle skriveundervisningen og være med til at skabe sammenhæng i skriveundervisningen fra 1. til 9. klasse? Hvordan kan læreren give feedback til elevtekster, og hvordan kan der stilles opgaver, der tilsammen dækker viften af fremstillingsformer?

16.15 Tak for i dag

INFO

Tid og sted

Læsevejlederdagen Øst

27. oktober 2020

DGI-byen

Tietgensgade 65, 1704 København V

Læsevejlederdagen Vest

18. november 2020

Munkebjerg Hotel

Munkebjergvej 125, 7100 Vejle

Munkebjergkonferencen

19.-20. november

Munkebjerg Hotel

Munkebjergvej 125, 7100 Vejle

Tilmelding

www.laeseapaed.dk

Optagelse sker efter først-til-mølle-princippet.

Information

Thomas Ais Christensen

thomas@laeseapaed.dk

Konferenceafgifter

Læsevejlederdagene, pris pr. dag:

1.450 kr. for medlemmer af Landsforeningen af Læsepædagoger

1.650 kr. for ikke-medlemmer

Munkebjergkonferencen

3.200 kr. for medlemmer af Landsforeningen af Læsepædagoger

3.600 kr. for ikke-medlemmer

Overnatning på Munkebjerg Hotel

Enkeltværelse: 1.499,- kr.

Dobbeltværelse: 798,- kr.

– priserne er pr. person pr. nat.

Middag med vin onsdag den 18. november: 395,- kr.

Bustransport til/fra Vejle Station: 80,- kr.

Alle priser er inkl. moms.

MUNKEBJERGKONFERENCEN

19. og 20. november 2020

Jubilæumskonference 70 år



TORS DAG DEN 19. NOVEMBER

09.00 Ankomst, kaffe, te og morgenbrød

10.00 Velkomst

10.10 Medier kommer og går. Læsning består

Carsten Elbro, professor, Københavns Universitet
Med digitale tekster på mange platforme er adgangen til skrevne tekster blevet stadig lettere, og teksterne væsentlig flere. Der er også kommet nye genrer til. Spørgsmålene er, hvilke krav den udvikling stiller til undervisningen, og hvilke undervisningsindhold der giver veldokumenteret støtte til elevernes udvikling.

11.30 Spilbaseret læring i et 21. århundrede

Lise Dissing Møller, Future Classroom Lab, Københavns Professionshøjskole
Hvilke potentialer har spilbaseret læring ift. danskfagets kompetenceområder? Igennem eksempler synliggøres potentialer fra læseforståelse i *Escape-rooms*, over kollaborationens sprog og udfoldelse af mundtlighed i *Overcooked* til dybere forløb via Design Thinking-metodik, hvor brætspil konstrueres.

12.30 Frokost

13.30 Hvordan kan vi i skolen imødegå psykosociale følger af skriftsprogsvanskeligheder?

Helle Bonderup Grene, lektor, Professionshøjskolen VIA, Århus
I oplægget præsenteres forskning, som dels undersøger de psykiske følgevirkninger og dels viser, hvorledes de voksne omkring barnet og den unge har forskellige muligheder for at forstå og tage vare på den skriftsprogsudfordrede, således at vanskelighedernes omfang ikke øges.

14.30 Markedsplads og kaffe/te

15.45 Hvorfor er dansk så svært at lære?

Søren Stockholm, Lingvister med vild ild i, sprogzonen.dk
Tilhørerne opdager, at de kan skelne mellem ca. 48 vokaler, at kan vælge det rigtige forholdsord i ulogiske forbindelser, og at det danske skriftsprog ikke kun er upræcist og uregelmæssigt, men også decideret mangelfuldt. Tilhørerne får også svaret på spørgsmålet: Er dansk egentlig svært at lære?

18.30 Festmiddag med underholdning

FREDAG DEN 20. NOVEMBER

09.00 »Jeg kan ikke finde på noget«

Lise Overgaard Nielsen, lektor, Professionshøjskolen Absalon

Alle lærere har hørt dette. Dette oplæg vil give dig inspiration til at hjælpe eleverne med at håndtere det at skrive en tekst. Oplægget vil præsentere den nyeste skrivedidaktik – situeret fremstilling – og klæde dig på til at gøre skriveundervisningen mere autentisk og vedkommende for dine elever.

10.00 How can we ensure that poor readers learn what good readers know?

Richard Boxall, Early Literacy Consultant for Hackney Learning Trust, London

Previously the London Borough of Hackney was characterized as an area of low reading attainment. This is no longer the case. This presentation will provide practical examples of how change is generated child by child, and school by school.

11.00 Kaffe/te

11.20 Vinder af Årets Læseinitiativpris 2020

12.00 Læsning – før, nu og i morgen

Jesper Bremholm, seniorforsker på Nationalt Viden-center for Læsning

Gennem tiden har opfattelsen af, hvad læsning og god læseundervisning er, forandret sig og også været anledning til uenighed og diskussion. I oplægget præsenteres et overblik over den danske læsedebat fra Søren og Mette og frem, og med afsæt i PISA's læsebegreb gives et bud på de krav, der stilles til læsefærdighed i dagens samfund ... og i morgendagens.

13.00 Afslutning og frokost



>> AF METTE DREJER JØRGENSEN

Arbejder hos Vesthimmerlands Biblioteker som koordinator for litteraturformidling. Mette er bannerfører for at gøre litteraturformidling både relevant og skæv på samme tid, inden for såvel skøn- som faglitteratur. Ud over at være projektleder for RO(man)TID har hun særligt haft fokus på at udvikle bibliotekets litterære fællesskaber og arrangementsformer.

Mette Drejer Jørgensen
Vesthimmerlands Biblioteker
Søndergade 24,
9600 Aars.
Tlf.: 9966 8500.
E-mail: mdj@vesthimmerland.dk
Web: www.vhbib.dk

HVAD KAN VI GØRE VED DANSKERNES MANGLENDE TID OG LYST TIL LÆSNING?

I denne artikel beskrives projektet RO(man)TID, hvor fire biblioteker i Nordjylland har vejledt og inspireret en større gruppe helt almindelige danskere til at finde mere ro og tid til at læse. Man fandt virkelig frem til nogle kreative løsninger, der forholdsvis enkelt kan sættes i værk af fx biblioteker og uddannelsesinstitutioner. Artiklen her løfter sløret for detaljerne.

Baggrunden

Det er veldokumenteret, at danskerne læser mindre og mindre og faktisk også dårligere og dårligere. En vedvarende strøm af undersøgelser har i flere år bekræftet denne tendens, men spørgsmålet er, hvad man overhovedet kan stille op. Den beklagelige situation har bl.a. medført, at en række centrale fagpersoner i en kronik i *Politiken* den 10. september 2019 efterlyste en helt ny national læsestrategi. Projektet, RO(man)TID, som vi her i artiklen vil redegøre for og diskutere, tager udgangspunkt i netop den nævnte problemstilling, og det lykkedes at finde frem til en række interessante svar, som forhåbentlig kan bruges af mange andre fagpersoner i feltet.

Den primære årsag til læsningens miserable tilstand er, meget kort og forenklet sagt, en oplevelse af manglende tid hos nutidens fortravlede mennesker.

Rigtig mange danskere ville gerne læse mere og giver udtryk for, at de ligefrem elsker bøger, men på trods heraf læser de sjældent eller ligefrem aldrig. I forbindelse med »Danmark Læser-kampagnen« viste et segmenteringsstudie, at grupperingen 'de travle familier', der svarer til ca. 700.000 personer i befolkningen,

i høj grad angiver »mangel på tid« som en væsentlig årsag til, at de ikke læser. Fremadrettet viste den undersøgelse dog også, at litteraturinspiration kan bryde dødvandet og være en motivationsfaktor. Den anbefaling blev en central del af udgangspunktet for RO(man)TID.

De mange ikke-læsende danskere er en af bibliotekernes vigtigste og vanskeligste udfordringer. I et vist omfang kan man sige det samme om landets uddannelsessektor: Det er meget svært at leve op til forestillingerne om »verdens bedste folkeskole« og »uddannelse i verdensklasse« osv., hvis flere og flere bliver svage læsere. »Man lærer at læse ved at læse« og »øvelse gør mester« er klassiske og evidensbaserede

udsagn, men det siger sig selv, at hvis man ikke øver sig og ikke læser i hverdagen, så vil det gå ned ad bakke med alle ambitionerne. Men hvor og hvordan skal vi dog finde tid og rum

>> Din online- og tv-tid fylder næsten altid for meget – vær bevidst om det og anvend i stedet den vundne tid til at læse en god bog.

til at få gang i læsningen? Svend Brinkmanns opfordring til at fyre coachen og i stedet læse en roman lyder ukompliceret, men dette simple budskab er lettere sagt end gjort i en moderne, fortravlet præstationskultur, hvor det at læse en stor tyk bog ikke giver likes på de sociale medier og i øvrigt ligger langt nede



>> AF JEPPE SPURE NIELSEN

Evaluator i RO(man)TID. Arbejder i sit firma SPURE Organismer med at facilitere læring i partnerskaber mellem kommunale aktører, virksomheder og civilsamfundet. Jeppe er optaget af at udvikle den samfundsmæssige ledelses- og handlekraft via samskabelse. Formålet er at modne en hverdagsaktivistisk tilgang til velfærdsudvikling hos både virksomheder, offentlige organisationer og borgere.

Jeppe Spure Nielsen
SPURE Organismer
Hans Broges Gade 5, 2.,
8000 Aarhus C.
Tlf.: 2096 66199.
E-mail: jeppe@spure.com
Web: www.spure.com

på to do-listen. Men i projekt RO(man)TID tog fire nordjyske biblioteker, i samarbejde med et par forskere, udfordringen op og begyndte at arbejde helt konkret med at nedbryde tiden som en læsebarriere.

En offensiv strategi

Bibliotekerne udviklede og afprøvede nogle justerbare værktøjer i samarbejde med 12 nordjyske arbejdspladser. De 12 arbejdspladser og deres medarbejdere var fra meget forskellige fagområder og omfattede bl.a. plejehjemspersonale, folkeskolelærere, økonomimedarbejdere, butiksansatte, dagplejere og et netværk af selvstændige erhvervskvinder.

Samarbejdet med arbejdspladserne var valgt på det grundlag, at der i forvejen fandtes etablerede kollegiale fællesskaber, som man direkte kunne arbejde med i projektet. I disse fællesskaber kunne der så i projektperioden fokuseres på at gøre læsning til en fælles indsats ude på arbejdspladserne. Det blev koblet på bibliotekarernes individuelle vejledning i forhold til den enkeltes læsebarrierer, -forudsætninger, -mønstre og -interesser. I kommunikationen med deltagerne satte bibliotekerne fokus på læsningens gavnlige effekter, som ud over den umiddelbare gevinst i form af bedre læsevne også omfatter en række helbreds-, trivsels- og kognitions-mæssige fordele. Strategien omfatter en indledende kortlægning af tidsrøvere i

>> **Bibliotekarerne udtrykker, at det uden sammenligning sværeste ved RO(man)TID var at påtage sig 'sælgerrollen' over for arbejdsgiverne. En rolle, som bibliotekarer ikke er vant til at indtage. Men det endte med at blive en særdeles positiv oplevelse.**

den enkelte deltagers hverdagsliv, koblet med målrettet litteraturinspiration, hvilket viste sig at være en overraskende god gryderet i forhold til at (gen)skabe holdbare læsevaner.

Målgruppen, målsætningen og succeskriterierne

RO(man)TID ville prøve at hjælpe deltagerne med følgende:

1. at opstille realistiske, klare og meningsfulde læsemål
2. at gå på jagt i hverdagslivet efter »lovlige« rum med ro, utilgængelighed og fordybelse, hvor læsningen kan forløbe uforstyrret
3. at skabe læsestring og læseflow i hverdagen.

Succeskriterierne var opfyldt, hvis:

- 75 % af deltagerne kunne tilkendegive, at projektet havde skabt øget plads og rum til at finde offlinetilstande via læsning, og at denne læsning havde fortrængt tid brugt på onlinemedier
- 75 % af deltagerne kunne vurdere, at de oplevede forøget ro og fordybelse i projektperioden
- 75 % af deltagerne havde forøget deres læsetid med minimum 100 % (fordoblet den) i projektperioden.

Indhold og metode

Den ene af forfatterne til denne artikel, Frans Ørsted Andersen, leverede en teori til RO(man)TID, nemlig den såkaldte flowteori. Frans har i en årrække arbejdet med flowforskning i mange forskellige sammenhænge. Han deltager i EFRN, European Flow Re-



Figur 1. Fra projektets opstart. Møde mellem borgere og bibliotekarer.



>> AF FRANS ØRSTED ANDERSEN

Lektor, ph.d., Aarhus Universitet (AU). Forskningskonsulent i RO(man)TID. Ansat på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), hvor han bl.a. arbejder med uddannelsesforskning og forskning i pædagogiske aktiviteter målrettet udsatte børn og unge. Særlige fokusområder har bl.a. været indsatser over for læsevanskeligheder og forskning i flow, opmærksomhed og fordybelse.

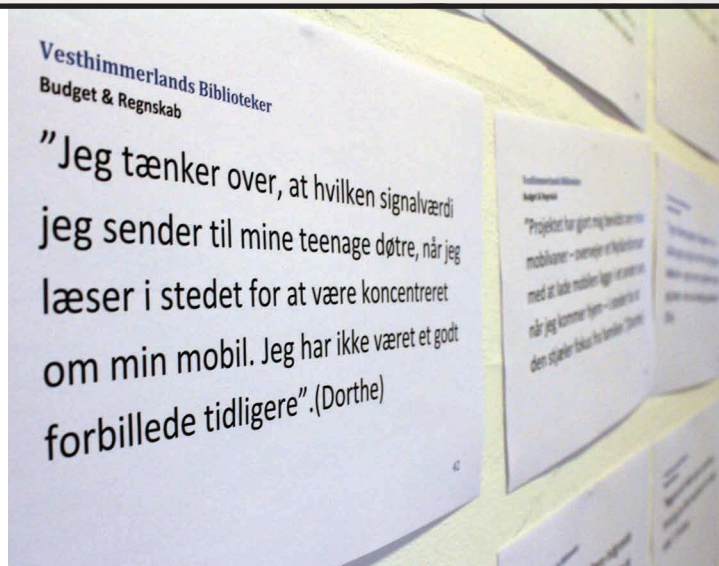
Frans Ørsted Andersen
DPU
Nobelparken
Jens Chr. Skous Vej 4, 8000 Aarhus C.
Tlf.: 2165 3749.
E-mail: frans@edu.au.dk
Web: www.au.dk

search Network, der på europæisk plan har været involveret i projekter, der er sammenlignelige med RO(man)TID. Flow er en koncentreret, fokuseret, opgaveorienteret tilstand, der kan opstå i aktiviteter, hvor vi er fuldt opmærksomme, koncentrerede og engagerede.

Kendetegnet på en flowtilstand er fx, at man oplever, at der »ikke er andet inde på lystavlen end pågældende aktivitet«, og at »tidsfornemmelsen forandres«. Læseforskningen peger på, at flowtilstande netop er det, der også karakteriserer dyb læsning. Samtidig er flow en sund tilstand, både mentalt og fysiologisk, og kan ses som et robust bolværk mod stress.

Ud over at være vejledere i, hvordan læsning og flowtilstande kan sammentænkes og fremmes, gav bibliotekarerne i RO(man)TID også deltagerne læse- og litteraturrådgivning, bl.a. i forhold til at overkomme tidsbarrierer. Bibliotekarerne interviewede deltagerne om deres læsning og digitale vaner, og deltagerne lavede detaljerede hverdagsregistreringer af, hvad de egentlig anvendte deres tid til. Sammen benyttede bibliotekarerne og deltagerne så disse registreringer til at gå på jagt efter hverdagens »tidsrøvere« og dermed også finde muligheder for åndehuller til læsning. Følgende liste over gode råd er blevet til på baggrund af dette arbejde og er eksempler på virksomme tiltag, som projektets deltagere med held har implementeret i deres (travle) hverdag:

- Din online- og tv-tid fylder næsten altid for meget – vær bevidst om det og anvend i stedet den vundne tid til at læse en god bog.
- Bøger skal være synlige – læg iPadden væk i en skuffe og lad i stedet en bog ligge fremme på sofabordet.
- Hav altid en bog med dig i tasken, så den kan gribes i stedet for mobilen, hvis der opstår ventetid.
- Læs samtidig med dine børn, når de alligevel sidder med lektier – gør læsning til et fællesprojekt.
- Hør en lydbog under transporttid, eller når der udføres rutineprægede aktiviteter som støvsug-



Figur 2. Evalueringsstavle med citater fra deltagende borgere.

ning, strygetøj, opvask, rengøring, madlavning, spinning, gåtur, havearbejde m.m.

- Spørg din bibliotekar om læseinspiration – den rette bog motiverer til læsning.
- Læs, inden du skal sove, så sover du bedre.

RO(man)TID omfattede 12 forløb fordelt på 12 arbejdspladser med 101 deltagere i alt. De deltagende arbejdspladser var blandede faggrupper fra både private og offentlige arbejdspladser. Forløbene blev udført over 3 omgange med 4 arbejdspladser ad gangen på samme tid. Efter hvert forløb anvendte bibliotekarerne tid på at evaluere forløbene og metoden, tilrette og derefter teste metoden på deltagere fra 4 andre arbejdspladser.

Et RO(man)TID-forløb består af et 12-ugers program, hvor der er fælles opstart med alle deltagere

>> **Tilsvarende har bibliotekarerne fået øjnene op for, at der opstår helt nye muligheder, hvis deres faglighed og bibliotekets materialer bringes i spil uden for vanterammer.**

på arbejdspladsen. Derefter er der individuelle interviews, tidsregistrering, vejledning, læseinspiration og undervejs opfølgning med samtlige deltagere. I forløbet 12. uge afsluttes der i fællesskab, og undervejs i forløbene har deltagerne været inviteret med til en fælles aktivitet på biblioteket. Det kunne være booktalks, forfatterforedrag, »romaner og rødvin« og andre arrangementer, som biblioteket allerede havde i deres arrangementskalender.

Under forløbet er det bibliotekarerne, der tager kontakt til deltagerne. Dette har vist sig at være en afgørende faktor for, at deltagerne ikke »falder fra« undervejs. Med stor respekt for, at der ikke er andre, der kender hverdagen bedre end deltagerne selv, har

bibliotekarerne vejledt i forhold til at finde tid til læsning i deltagerens egne, individuelle liv. Deltagerne anvender ikke tid på at læse i arbejdstiden, men med accept fra arbejdsgiverne er der anvendt arbejdstid til fælles opstart og afslutning af forløbet og til individuelle interviews, vejledning og opfølgninger. Læsningen foregår i deltagerens egen fritid, så de efter endt forløb kan beholde de nye læsevaner, som de under forløbet har indført i deres hverdag.

Bibliotekerne inviterede under forløbene deltagerne til fælles aktiviteter. En deltagende tøjbutik inviterede modsat nogle af bibliotekarerne til at holde booktalks for butikkens kunder, så det blev en kombination af inspiration til sommerferielæsning og fremvisning af sommerens tøjmode.

De overordnede resultater

Der blev indsamlet data vha. spørgeskemaer og interviews med alle deltagerne i opstarten, undervejs og i slutningen af de 12 særskilte forløb fordelt over to år. *Analyserne af data peger i mange retninger, men der fremstår i hvert fald ét meget tydeligt og gennemgående resultat, nemlig mange deltagers genopdagelse af læsegleden. Ja, mange af deltagerne angiver ligefrem den*

genfundne læsegåde som den allermest positive og betydningsfulde oplevelse i hele forløbet.

Men projektet nåede ikke de opstillede kvantitative succeskriterier på 75 %. Vi mener, det primært skyldes et alt for urealistisk ambitionsniveau. Komplexiteten var stor, udfordringerne enorme, og der var mange sammenhængende og modstridende faktorer at kæmpe med på én og samme tid. Alligevel anser vi RO(man)TID for at være en betinget succes, bl.a.

fordi bibliotekarerne fik værdifulde nye erfaringer og vovede sig ud af »komfortzonen« på deres egne institutioner og bevægede sig hen til borgerne, ude på de lokale arbejdspladser. Projektets gode ideer og bibliotekernes handlemod og faglighed medførte, at mange forskellige typer af ikke-læsere (gen)

fandt tid og lyst til at læse.

Deltagerens registrering af tidsforbrug og daglige gøremål har bevidstgjort dem om egne (u)vaner og efterfølgende medført konstruktive adfærdsændringer, så der er blevet tid til læsning. Samtidig har projektet undervejs skabt ringe i vandet, således at de positive effekter spredte sig væk fra projektets primære målgruppe (»de travle familier«) og ud til andre lag i befolkningen. Fx er mange af deltagerne nu blevet »læseambassadører« og trækker projektet langt videre og rækker ud til kolleger, venner, naboer, ægtefæller og børn.

Bibliotekernes erfaringer

Forsøgene på at få arbejdspladserne til at tilmelde sig RO(man)TID var klart bibliotekernes største udfordring, men samtidig også den største øjenåbner. Bibliotekarerne udtrykker, at det uden sammenligning sværeste ved RO(man)TID var at påtage sig »sælgerrollen« over for arbejdsgiverne. En rolle, som bibliotekarere ikke er vant til at indtage. Men det endte med at blive en særdeles positiv oplevelse. Da først kontakten var skabt og forløbene sat i gang, kom der også skred i udviklingen.

>> Bibliotekarerne er desuden blevet bekræftet i, at den personlige kontakt gør en forskel i forhold til at vække og fremme læselyst.



Figur 3. Evaluator Jeppe Spure i snak med to deltagende bibliotekarer.

Set i bakspejlet er det klart, at den offensive tilgang til arbejdspladserne var altafgørende for at få projektet til at lykkes. Undervejs fik bibliotekerne erfaringer i marken fra de første runder med samarbejde med arbejdspladserne, hvilket kvalificerede deres rolle og formidling i relation til de næste arbejdspladser, som de samarbejdede med. Tilsvarende har bibliotekarerne fået øjnene op for, at der opstår helt nye muligheder, hvis deres faglighed og bibliotekets materialer bringes i spil uden for vante rammer.

Bibliotekarerne er desuden blevet bekræftet i, at den personlige kontakt gør en forskel i forhold til at vække og fremme læselyst. De har samtidig bemærket, at flowformidlingen har et stort potentiale til at kunne (gen)skabe læselysten hos 'de travle familier'. Deltagernes positive respons på bibliotekarernes offensive tilgang har for bibliotekarernes vedkommende smittet af og gjort, at man har genfundet den opsøgende formidlerrolle i biblioteksrummet. Biblioteka-

rerne siger, at det er blevet nemmere at opsøge borgerne, spørge ind til deres præferencer og derudfra anbefale litteratur. RO(man)TID har således givet bibliotekarerne en ny erkendelse af, at den personlige formidling skal opprioriteres, at kerneydelsen skal fastholdes og udbygges, samtidig med at man bliver bedre til at opsøge borgerne, hvor de er, i høj grad også uden for biblioteksrummet.

En af de tilbagemeldinger, der har vakt størst bekymring hos bibliotekarerne, har været deltagerens opfattelse af det selvbetjente bibliotek. Som konsekvens af denne opfattelse henvender de sig simpelt hen ikke længere til bibliotekarerne for at få litteraturinspiration. Bibliotekarerne erkender derfor, at de også har en opgave foran sig i forhold til at bryde denne opfattelse.

Konklusion

Som afslutning vil vi citere rapportens status over projektets udvikling, resultater og fremtidige potentiale:

»RO(man)TID har koblet teori og praksis sammen, og deltagerne har gennem erfaringer på egen krop mærket, hvilke positive effekter læsningen har haft i deres travle hverdagsliv. Den bevidsthed har været afgørende. Samtidig har deltagerne fået en teoretisk forståelsesramme om 'flow' at hænge oplevelsen op på. Dét at gøre læsning til et fælles projekt på arbejdspladsen kombineret med individuel vejledning – med fokus på kortlægning af tidsrøvere og

litteraturinspiration – har vist sig at være en værdifuld tilgang til at skabe nye vedvarende læsevaner. De fællesskabende virkemidler har vist deres værdi, fordi projektet har tappet ind i eksisterende organiseringer på arbejdspladserne. Disse fællesskaber har motiveret og bakket den enkelte deltager op og skabt et dagligt handlingsfællesskab omkring læsning. Men selvom RO(man)TID drager nytte af fællesskaber, har metoden også potentiale til at kunne tilpasses forløb for enkeltindivider eller mindre grupper, der ikke er forankret på arbejdspladser.

Hensigten har primært været at påvirke 'de travle familier', men projektet har haft en boomerangeffekt

>> Analyserne af data peger i mange retninger, men der fremstår i hvert fald ét meget tydeligt og gennemgående resultat, nemlig mange deltageres genopdagelse af læseglæden.

og affødt både selvrefleksion, selverkendelse og selv-ransagelse hos bibliotekerne. Denne sideeffekt skal ikke undervurderes, da den kan få generel betydning for bibliotekernes selvforståelse og dermed andre aspekter af deres formidlingsstrategi, fysiske tilstedeværelse og tilgængelighed i forhold til borgerne. Bibliotekaren i rollen som udfarende 'sælger' er udtryk for, at RO(man)TID faktisk har gang i et 'dobbelvanebrud': Projektets målgruppe bliver udfordret på deres daglige vaner og tidslommer til læsning, mens bibliotekarerne samtidig udfordres på deres arbejdsvaner og komfortzone ved at skulle forlade bibliotekets trygge mure for at bedrive biblioteksvirksomhed på udebane med et helt nyt formidlingsprodukt. Projektet angriber således ikke kun individets tidsbemyndelse og prioritering, men adresserer også mere samfundsmæssige sværvægtede som personlig udvikling, stresshåndtering, digitale (u)vaner, afhængighed og usunde vaner. På den måde er projektet et spejl på mange af vores generelle udfordringer i dagens samfund og i hverdagen. I det perspektiv kan projektet godt opfattes som den lilles kamp mod den store, og man kan stille spørgsmålene:

Kan bibliotekerne overhovedet få noget ud af at tage livtag med disse udfordringer på den lange bane? Og skal de strukturelle, teknologiske og markeds-mæssige samfundsforandringer, som skaber nogle af disse generelle udfordringer, ikke takles på andre niveauer?

Her må svaret være, at udviklingen ikke kun kommer ovenfra, indefra eller nedefra, men også 'mellemfra'. Det vil sige via selve interaktionen og relationen mellem mennesker, i dette tilfælde mellem bibliotekarer og borgere med lyst til læsning. Metoden har givet de deltagende biblioteker noget konkret at hænge læsningens effekt op på. Både gennem projektets resultater, ved afprøvningen af de konkrete værktøjer og med selve flowformidlingen. En stærk metode til at nå de danskere, som sjældent læser eller som går med drømmen om at (gen)finde glæden ved læsning.

RO(man)TID er som tilgang ikke blot en udvidet formidlingsstrategi fra bibliotekernes side med fokus

på at skabe flow og fortælle om læsningens fortræffeligheder til potentielle læsere. Som udfarende projekt indeholder det også en 'interventions- eller interaktionsstrategi', hvor bibliotekerne agerer mere dagsordensættende og dermed sætter institutionens dannelsesmæssige funktion og demokratiske rolle i samfundet i centrum. På den måde er RO(man)TID et modigt, søgende og udforskende projekt, der vil kunne fungere som et baggrundstæppe for at igangsætte vigtige samtaler om, hvem bibliotekerne skal nå, hvordan og i det hele taget hvorfor.

Den samlede rapport er frit tilgængelig online.

Søg »Evalueringsrapport« og »ROmanTID«.

Rapporten kan også lånes på bibliotekerne.

Redaktion: Kristoffer Wiedemann

REFERENCER

- Andersen, F. Ørsted (2006). *Flow og fordybelse. Virkelysten og det gode livs psykologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, F. Ørsted (2017). Robusthed via flowtilstande. I: *Robusthed i praksis – individuelt og kollektivt* (s. 159-181). København: Mindspace.
- Andersen, F. Ørsted (2018). *Et liv på kanten. En biografisk fortælling om Chris Madsens utrolige liv*. Odense: Mellemgaard (denne bog udkom som et resultat af RO(man)TID).
- Brinkmann, S. (2014). *Stå fast. Et opgør med tidens udviklingstvang*.
- Harmat, L., Ørsted Andersen, F., Ullén, F., Wright, J. & Sadlo, G. (red.) (2016). *Flow Experience: Empirical Research and Applications*. Dordrecht/New York: Springer Science.
- Kulturstyrelsen (2014). *Danmark Læser. Et segmenteringsstudie*. København: Kulturstyrelsen.
- Kupiainen, S. et al. (2014). The role of time on task in computer-based low stakes assessment of cross-curricular skills. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 627-638.
- Mikkelsen, B., Andersen, S. Bording, Hansen, C. Bødtker, Visby, M. & Harrits, C. (2019). Der er behov for en national læsestrategi. Kronik i *Politiken* 10.9.2019.
- Nielsen, J. Spure, Østergaard, L. Kure, Jørgensen, M. Drejer & Nissen, M. (2019). *Romantid. På sporet af den tabte tid. Om at (gen)finde tid og (gen)skabe læsere*. Brønderslev Bibliotek, Rebild Bibliotekerne, Mariagerfjord Bibliotekerne og Vesthimmerlands Biblioteker. Rapporten er frit tilgængelig på internettet og udlånes på bibliotekerne.
- Rashid, I. (2017). *Sluk – kunsten at overleve i en digital verden*.



>> AF VIVIANA NOEMÍ MIGLINO

Skoleleder for Bayard Primary School, Wilmington, Argentina.

Lic. Viviana Noemí Miglino
Vicedirectora Inglés Primaria
Castex 3348 – Salguero 2969 – C.A.B.A.
Argentina
Tlf.: 4 803 0902/0839
E-mail: vpi@bayard.esc.edu.ar
www.bayyard.esc.edu.ar

INVITATION TIL SAMARBEJDE MED SKOLE I ARGENTINA

Jeg mødte Viviana Noemí Miglino i august 2019 ved den internationale konference, CPH2019, som Landsforeningen af Læsepædagoger var vært for. Viviana deltog med en posterpræsentation af sit projekt, *Reading Comprehension Strategies* (se side 23). Hun fortalte, at hun var interesseret i at få kontakt med en dansk skole. Derfor bringer vi denne invitation til samarbejde fra Viviana samt en kort præsentation af Vivianas projekt og lidt information om den skole, som hun arbejder på. Interesserede kan også se Viviana fortælle om projektet her: <https://www.youtube.com/watch?v=73FfVeQIng0>

Viviana har skrevet på engelsk, og jeg har efter bedste evne oversat det hele til dansk og søgt at bibeholde den sprogtone, som præger både brev og artikler.

Jeg går ud fra, at interesserede selv kontakter Viviana, men jeg er jo også virkelig nysgerrig!

Så hvis I orker det, vil vi i bestyrelsen for Landsforeningen af Læsepædagoger blive glade for en eller anden form for tilbagemelding. Det kunne da være sjovt, hvis vores store konference også kommer til at bære frugt i form af en kontakt mellem danske og argentinske elever.

Ring eller skriv til mig. Vi er nemlig vilde med gode historier!

På bestyrelsens vegne
Lis Pøhler

Tlf.: 2521 1505, e-mail: lis@laesepaed.dk.

Mit navn er Viviana Miglino. Jeg er rektor ved Bayard Primary School, en tosproget skole i Argentina, Sydamerika. Vores skole blev grundlagt i 1956 af den danske civilingeniør Paul Henriksen. Du kan læse mere om skolen sidst i denne artikel. Vores uddannelsesprojekt for studieåret marts til december 2020 er *C2C: Communication to coexist*. Derfor planlægger jeg i dette år at gennemføre et projekt, hvor vores elever kan kommunikere med engelsktalende jævnaldrende i verden for på den måde dels at udvide deres viden om fremmede kulturer, dels at give dem mulighed for at udvikle respekt og tolerance for samt påskønnelse af mangfoldighed og etnicitet.

Jeg vil derfor gerne i kontakt med danske lærere, som arbejder ud fra nogle af de samme visioner, og som sammen med deres elever vil deltage i dette projekt. Jeg håber, at du vil skrive til mig, så vi sammen kan begynde at udveksle ideer om, hvordan vi sætter gang i og udvikler samarbejdet. Vi kan måske starte med, at vores elever skriver e-mails til hinanden, og måske kan vores elever trods tidsforskellen også mødes via Skype eller FaceTime. På længere sigt kunne vi måske også udveksle elever?

Danmark er et land, som betyder noget helt særligt for vores skole. Det vil du forstå, hvis du læser om skolen herunder. Jeg er derfor især interesseret i at etablere langvarige samarbejder med skoler i Danmark.

Jeg håber, du vil tænke over det! Lad os slippe vores kreativitet løs. Lad os glæde os over at være så privilegerede, at vi har mulighed for at uddanne til tolerance, ligestilling og kærlighed!

Jeg vil slutte med at citere T.S. Eliots berømte ord:

»We shall not cease from exploration, and the end of all our exploring will be to arrive where we started and know the place for the first time.«

Mange venlige hilsner
Viviana

Reading Comprehension Strategies

For cirka ti år siden tog jeg et postgraduatkursus på Universidad Tecnológica Nacional i Argentina. Min afhandling fik titlen »Reading Comprehension Strategies: The Neglected Tools«. Min undersøgelse viste, at der ikke blev undervist eksplicit i læsestrategier i de klasser, som jeg observerede. Min undersøgelse viste også, at der var et behov for at gøre det. Lærerne, der deltog i undersøgelsen, manglede faktisk ikke viden om emnet. Der viste sig blot at være en uoverensstemmelse mellem, hvad de troede de gjorde i deres undervisning, og hvad der faktisk skete i timerne.

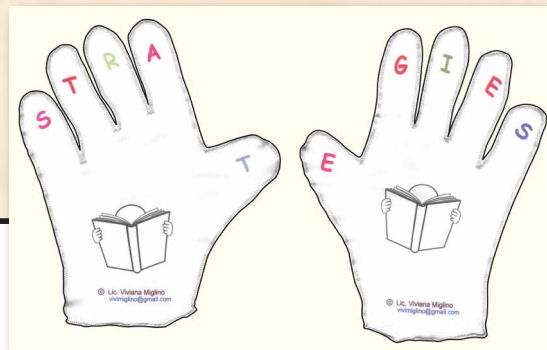
Hvis man skal analysere teksten i dens tre niveauer: syntaktisk, semantisk og pragmatisk, skal man trække på 10 strategier. Forbogstaverne for de 10 strategier (på engelsk) danner tilsammen ordet »STRATEGIES« (se fig. 1).

Min udfordring var nu at finde en hensigtsmæssig måde at imødekomme behovet for mere eksplicit undervisning i læsestrategier i klassen. Jeg udviklede derfor et didaktisk værktøj til at hjælpe lærere med at lære, huske og undervise i alle 10 strategier i klassen: nemlig et par handsker med ordet »STRATEGIES« skrevet på fingerspidserne (se fig. 2).

På vores skole afsætter vi en måned til hver strategi. Vi præsenterer alle 10 strategier i begyndelsen af året og bruger derefter en hel måned til at gå i dybden

Scrutinize paratextual features: Illustrations, graphics, title, notes...
Tie up enunciation clues: Who by? Who to? Where? When? Why?
Relate the text to what you know about the subject matter and the text type.
Analyze the words you don't know.
Throw light on sentence structure.
Examine how the text is woven together: Cohesion and coherence.
Grip refers to their references.
Identify the main ideas in each paragraph.
Explore the author's hidden purposes in writing this text.
Sense your own feelings about the text.

Figur 1. Forbogstaverne i de 10 strategier danner tilsammen (på engelsk) ordet »STRATEGIES«. (LP: Forslag til, hvordan disse hensigtsmæssigt kunne omdannes til det danske ord »strategier«, modtages gerne!)



Figur 2. Strategihandskerne, som hjælper lærerne med at huske at arbejde med alle 10 strategier i undervisningen.

med hver af dem. På den måde er alle 10 strategier behandlet i slutningen af skoleåret.

Lærere bærer handskerne for at præsentere og forklare vigtigheden af hver enkelt strategi i læseforståelsesprocessen. Efter at de eksplicit har undervist i dem med udgangspunkt i en given tekst, opfordrer de eleverne til at give eksempler, som viser, at de kan bruge den givne strategi i arbejdet med teksten.

Grundtanken er at udstyre eleverne med de værktøjer, de har brug for, for at blive uafhængige læsere, som ikke kun formår at læse »på linjerne«, men også »mellem linjerne« og »ud over linjerne«. Vi udvikler læsere, som i stedet for at »læse igen« nu er i stand til at læse »anderledes«. Og vi er meget tilfredse med de resultater, vi får.

Bayard School – 60-års jubilæum

En historie, der slår rod

Det hele startede i 1956. Nej, faktisk længe før, da en flamboyant dansk civilingeniør, Paul Henriksen, der var uddannet i København, indledte sin dannelsesrejse rundt i Europa. Hans første mål var Italien, et land med en kunstnerisk rigdom, som han beundrede meget. Da han spadserede omkring katedralen i Firenze med dens beundringsværdige kunstværker og Michelangelos utrolige skulptur Pietà, ville skæbnen, at han mødte en ung argentinsk kvinde med italienske rødder, som til daglig boede i Rapallo, men som på netop denne dag også var på besøg i katedralen. Hun meldte sig frivilligt som tolk, da Paul Henriksen hverken talte eller forstod italiensk men kunne både engelsk, tysk og fransk. Sød musik opstod mellem de to, og det endte med, at Paul Henriksen giftede sig med Elvira Rezzo, der indtil da havde viet sit liv til marinbiologi ved observatoriet i Genova og til kunstudier.

De boede først i Danmark, flyttede derefter til USA, og da der opstod en mere relevant jobmulighed,

>> **Jeg vil derfor gerne i kontakt med danske lærere ... så vi sammen kan begynde at udveksler ideer om, hvordan vi sætter gang i og udvikler samarbejdet.**

bosatte de sig til sidst med deres toårige datter i Buenos Aires, hvor en del af Elviras familie stammer fra. Paul Henriksen arbejdede som ingeniør, hans kone blev maler, og deres lille datter, Annelise Inés, voksede op. Datteren studerede senere på universitetet i Buenos Aires og blev professor i pædagogik (uddannelsesvidenskab). Musik – og især klassisk europæisk musik – fyldte meget og satte sit præg på familien. Annelise var stærkt inspireret af *Collegium Musicum*, som blev grundlagt i Buenos Aires, og hun indførte grupper af unge elever i musik.

Paul Henriksen lærte efter bosættelsen i Argentina at elske dette unge land, der sammenlignet med det gamle Europa havde masser af vækstmuligheder foran sig. Hans virksomhed opnåede efterhånden en solid position, så han fik lidt mere fritid. Han besluttede, at det var det perfekte tidspunkt at give noget tilbage til det »adoptivland«, som havde skænket ham både glæde og velstand. Påvirket af sin datters karriere tænkte han på sit moderland: Hvad var grundlaget for det danske samfund, der gjorde det muligt for dem at udvikle sig nonstop, holde fast i værdierne, til stadighed forbedre sig i alle henseender og samtidig konkurrere på lige fod med andre europæiske lande på trods af det lille territorium? Paul Henriksen tøvede ikke: Svaret var uddannelse, hvilket også blev grundlaget for endnu et stærkt bånd i far og datterforholdet.

Sammen førte de deres idé ud i livet: I et hus i Canning-gaden tæt på Figueroa Alcorta Avenuen grundlagde de i 1956 en lille skole med meget få elever i børnehaven. Skolens første leder var den unge professor, der havde specialiseret sig i uddannelse. Skolens navn skulle afspejle deres værdier: respekt, ærlighed og solidaritet kombineret med en særlig indsats for at forbedre det kontinuerlige arbejde. De fandt et eksempel fra historien: Pierre Terrail, seigneur de Bayard, som de begge beundrede. Han var en fransk

ridder, der kæmpede under den franske konges kommando omkring år 1500. Han blev kaldt »ridderen uden frygt og dadel« (sans peur et sans reproche) som anerkendelse af hans mod, ridderlighed og respekt fra både venner og fjender.

Sådan blev *Bayard Institute* født. Nogle år senere ændrede det navn og erstattede *Bayard Institute* med *Bayard School*. Det udvidede lidt efter lidt, med en personlig uddannelse, et kærligt miljø og en iver efter uddannelsesmæssig innovation, aspekter, der den dag i dag er en del af Bayards vision. Huset i Canning-gaden var ikke længere stort nok, så de opkøbte to grunde: en på Castex-gaden, der stødte op til en anden grund i Salguero-gaden. Opførelsen af den moderne bygning blev straks igangsat med arkitektoniske nyskabelser, der var skræddersyet til et undervisningscenter, og de fik mange gange bragt specialudstyr fra Europa. Børnene flyttede gradvist ind i de nye bygninger. Efterhånden måtte de også begynde at tænke på gymnasiet, da den første gruppe elever var nået dertil. I 1965 lejede de for en kort periode et hus i Coronel Díaz under byggeriet i Salguero-gaden, hvor *Bayard Secondary School* blev placeret. Den første klasse med en *High School Diploma* i naturvidenskabelige og humanistiske fag tog eksamen i 1968.

Siden da har Bayard været i stadig vækst og tilføjet tosprogethed (engelsk) og senere også et ekstra sprog (fransk). Der har altid været et stærkt fokus på både humaniora og teknologi, der insisterer på helheden af de akademiske fag, innovation og kreativitet. *Bayard School* er i dag en af de mest velansete private skoler i Buenos Aires. Paul Henriksen og Annelise Henriksen de Fortezas ideer og idealer er blevet en realitet: *Bayard School* giver unge mennesker en kvalitetsuddannelse og udruster dem med en række færdigheder, der passer til moderne tid, kombineret med solide værdier i kærlige og harmoniske omgivelser.

Det europæiske stempel – og især det danske – baseret på etik, værdsættelse af kultur, anerkendelse af hårdt arbejde og på betydningen af solidaritet over for andre – projicerer nutidens skole mod fremtiden.

Oversat af Lis Pøhler

>> FAGLITTERATUR TIL LÆREREN

ANMELDELSER

FAGLITTERATUR TIL LÆREREN

UNDERVISNINGSMATERIALER

>>

KRAP grundbogen

KRAP – metoder og redskaber

AF LENE METNER OG PETER BILGRAV

Dette materiale er yderst anvendeligt, konkret og praksisnært.

KRAP, som står for kognitiv, ressourcefokuseret og anerkennende praksis, har i de sidste 10 år repræsenteret en tænkning og et menneskesyn, der foldes ud gennem en metodisk og praksisnær værktøjskasse baseret på virksomme elementer fra nutidig pædagogik, psykologi og udviklingsteori.

KRAP-materialerne, der sigter og rammer bredt, henvender sig til både lærere, pædagoger, ledere, myndighedspersoner og medarbejdere i pleje- og omsorgssektoren

– professionelle, som ønsker at forstå og støtte mennesker med behov for indsats, der vil kunne skabe trivsel og udvikling.

KRAP grundbogen er en koncentreret sammenfatning, som dels indvier læseren i den grundlæggende KRAP-teori, dels giver indblik i dens brugsmuligheder i praksis.

Som et godt supplement til de eksisterende materialer kan KRAP grundbogen med fordel læses af erfarne KRAP'ere. Samtidig gør den systematiske gennemgang og de mange gode eksempler bogen til et fint første møde og en introduktion til KRAP-tænkningen, dens bagvedliggende teori og en række af de redskaber og metoder, der i forlængelse heraf kan bringes i spil.

Her bidrager KRAP – metoder og redskaber i sin 2. reviderede udgave, med 50 af de mest anvendelige KRAP-værktøjer. Inddelt efter KRAPs søjleprincip gør de

læseren i stand til systematisk at afdække og registrere og efterfølgende reflektere og analysere forud for den egentlige indsatsfase.

Materialerne kan anvendes på individ- og gruppeniveau og kan anbefales til såvel det almene som det specialpædagogiske område – på skoleområdet særligt til trivselspersonale, AKT-lærere, resourcepædagoger og andre, der ønsker at skabe positive forandringer gennem arbejde med tanker og adfærd ud fra en anerkennende og ressourcefokuseret tilgang.

ANMELDT AF/JOAN SCHMIDT

Lene Metner og Peter Bilgrav: KRAP grundbogen. 156 sider. Kr. 258,- ekskl. moms. **KRAP – metoder og redskaber.** 2. udgave. 234 sider. Kr. 595,- ekskl. moms. Dafolo, 2019.

>>

Stille elever i skolen

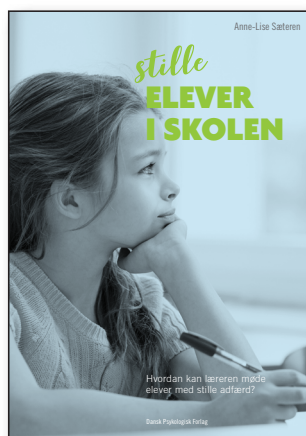
AF ANNE-LISE SÆTEREN

De stille elever, vi kender dem alle, og vi ved, at de let bliver overset i en travl og presset hverdag, men Anne-Lise Sæteren giver med sin bog gode, praktiske bud på, hvordan der kan sættes et fælles fagligt fokus på de stille elever.

Bogen er udarbejdet på baggrund af Anne-Lise Sæterens doktorafhandling og er skrevet i et letforståeligt sprog med mange fine eksempler, der tager udgangspunkt i læreren Alice, der har 30 års undervisningserfaring, og



ANMEL



hendes elever i en ganske almindelig 2. klasse. Det danske forord er skrevet af Lotte Hedegaard-Sørensen.

Hensigten med bogen er at give professionelle fagfolk indspark og redskaber til at møde elever med stille adfærd på en hensigtsmæssig og udviklende måde. Det er en tilskyndelse til at skynde sig langsomt, at bruge tid til at lytte til både verbal og nonverbal kommunikation og at blive ved med at invitere eleven til at deltage i et trykt læringsfællesskab.

Den stille og tilbagetrukne adfærd beskrives i denne sammenhæng som eleven, der sjældent tager initiativ, undgår aktiviteter i klassen, ikke svarer, og som

kan fremstå ængstelig, utilpasset, trist og ensom – det er altså en form for paraplybegreb. Den stille adfærd er sjældent et problem for omgivelserne sammenlignet med en udadreagerende adfærd, men adfærden er problematisk for eleven, da den kan hindre elevens læring og udvikling både fagligt og socialt. Det kan føre til dårligere livskvalitet, negativ selvopfattelse og vanskeliggøre skabelse og vedligeholdelse af relationer – og derfor er det så væsentligt, at læreren er bevidst om, hvilke små kneb der kan anvendes for at skabe tryghed og stimulere den stille elevs deltagelse samt skabe samhørighed og engagement i klassen – og det kommer bogen med helt konkrete forslag til.

I *Stille elever i skolen* bliver udfordringerne for den stille elev anskueliggjort ved årsager og konsekvenser. Forskning i stille adfærd knyttet til skolekonteksten bliver beskrevet og eksemplificeres med Alices interaktion med en stille elev i undervisningen på klassen.

Anne-Lise Sæteren bruger begrebet *den interaktionssensitive lærer*, der indeholder 'caring' (omsorg), opmærksomhed (empati og

gensidighed) og handling ud fra elevens situation og respons – vel at mærke uden at skabe et afhængighedsforhold mellem lærer og elev, der også kan være hæmmende for elevens læring fagligt og socialt. Hun sætter endvidere fokus på pauser, stilhed og tænketid, der bruges som hensigtsmæssige måder til at stilladsere elevens læring og udvikling på, for de stille elever skal også udfordres, støttes og anerkendes inden for deres potentielle udviklingszone, uden at der laves om på eleven.

Sidst i bogen er der 15 refleksionsspørgsmål, der anvendes i forhold til egen praksis og til at knytte teori og praksis sammen.

Stille elever i skolen er tankevækkende og inspirerende! Den anbefales varmt og burde være en del af pensum på lærer- og pædagoguddannelserne, og jeg ville ønske, der blev afsat tid på lærerkollegier til at læse og drøfte indhold samt egne erfaringer i mødet med elever med stille adfærd.

ANMELDT AF/HELLE VAABENGAARD

Anne-Lise Sæteren: *Stille elever i skolen*. 220 sider. Kr. 224 ekskl. moms. Dansk Psykologisk Forlag, 2020.

>> UNDERVISNINGSMATERIALER



Serie: Tag ordet med dig!

Bog 1 Brug morfemerne

Bog 2 Brug konteksten

AF HANNE TREBBIEN DAUGAARD OG ANNE-METTE VEBER NIELSEN

Serien *Tag ordet med dig!* er et materiale, der er beregnet til mellemtrinnet og består af *Bog 1 Brug morfemerne* og *Bog 2 Brug konteksten*. Til materialet hører der endvidere en lærervejledning.

Materialet er med til at styrke eleverne ordkendskab og deres forudsætninger for at lære nye ord samt få mere forståelse for konteksten. Eleverne arbejder aktivt med ordene.

Aktiviteterne er meget afvekslende, da der er mulighed for lærermodellering, individuelt arbejde samt par- og gruppeaktiviteter og mange muligheder for at inddrage CL.

I bog 1 får eleverne en god og grundig indføring i forståelse af sammensatte ord, snydeord, morfemer samt betydning af forskellige ord. Herligt at se en sætning som »Hundehvalpen lå udstille i kurven«, når der arbejdes med morfemerne *u-* og *mis-*. Der er ingen tvivl om, at eleverne hurtigt får forståelsen for, hvad ordet

betyder, og konteksten bag ordene.

I bog 2 er der fokus på, hvordan konteksten omkring et ord kan bruges til at finde ordenes betydning, og eleverne arbejder med en samlet strategi for ordtilegnelse.

Lærervejledningen er en rigtig god hjælp for lærerne. Der er først en introduktion til forskningen og principperne bag undervisningen i *Tag ordet med dig!* Dernæst er der en rigtig god side-for-side-vejledning, hvor man som lærer bliver taget fantastisk godt i hånden og hjulpet gennem undervisningen. Bagest i lærervejledningen er der kopisider, som også kan downloades på www.gyldendal-uddannelse.dk.

De to elevbøger er engangs materiale og meget anvendeligt til eleverne på mellemtrinnet. Jeg ved, at eleverne er glade for materialet, der for eleverne virker meget indbydende, lige fra farvevalget til tegningerne og selve teksterne. Desværre er der nogle stavefejl i bog 1, som forhåbentlig bliver rettet i næste udgave. Endvidere ville det være rart, hvis man allerede på forsiden kunne se, at materialet henvender sig til

elever på mellemtrinnet. Man skal læse godt og grundigt på bagsiden for at se, at det er tilfældet.

Tag ordet med dig! bygger på et dansk forsknings- og udviklingsprojekt, der er gennemført af forfatterne og Holger Juul i samarbejde med lærere, vejledere og elever på mellemtrinnet. Projektet bygger på indsigter fra international forskning.

Materialet er meget anvendeligt på mellemtrinnet, og jeg ved, at elever i 4.-klasserne i Ringkøbing-Skjern Kommune har haft stor glæde af at bruge det.

ANMELDT AF/ANNE-MARIE MELLER

Hanne Trebbien Daugaard og Anne-Mette Veber Nielsen: *Tag ordet med dig!*

Bog 1. Brug morfemerne. 48 sider. Kr. 65,- ekskl. moms. *Tag ordet med dig! Bog 2. Brug konteksten*. 48 sider. Kr. 65,- ekskl. moms. *Tag ordet med dig! Lærervejledning til bog 1 og 2*. 160 sider. Kr. 395,- ekskl. moms. Gyldendal, 2019.



Serie: Fordybelse i dansk

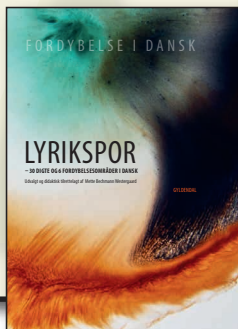
Lyrikspor

AF METTE BECHMANN WESTERGAARD

Lyrikspor indeholder en samling af 30 omhyggeligt udvalgte digte til dansk i udskoling. Disse digte af forfattere som Naja Marie Aidt, Yahya Hassan, Henrik Nordbrandt og Dan Turèll er organiseret i seks temaer med en kort indledning af forfatteren til hvert tema:

- Familieportrætter
- Poetiske protester
- Kærlighedsmøder





- Hyldester
- Udenpå og indeni
- Fornemmelser for tid og sted

Lyriksporet ligger derefter som en lille bølgelinje nederst på siden under digtet og er forfatterens bud på en arbejdsgang til netop dette digt.

Et lyrikspor kan se sådan ud:

1A – 2C – 3A – 3E – 3F – 4B – 5A.

Digtene får således lov til at stå for sig selv og er ikke omgivet af tolkende illustrationer eller opgaver, så eleven har mulighed for at læse og opleve digtene helt umiddelbart.

Efter de 30 digte er der bagerst i bogen beskrevet lyriksporets faser sat op i en matrix, der kan vælges tilgange ud fra. Der arbejdes med fem faser:

- Vi gør os klar
- Vi læser og oplever
- Vi undersøger
- Vi tolker
- Vi vurderer og perspektiverer

Til hver fase er knyttet en række aktiviteter, som man kan vælge til eller fra. Aktiviteterne i første fase, Vi gør os klar, har numrene 1A, 1B, 1C osv. Vi læser og oplever har numrene 2A, 2B, 2C osv.

Aktiviteterne i fx Vi læser og oplever giver eleverne plads til egen personlig oplevelse af det enkelte digt ved forskellige former for lytning, højtlesning, tænkeskrivning og udenadslære af passager. Jeg kan godt lide, at digtene på den måde ikke straks under-

lægges fortolkning og analyse, hvilket ellers mudrer den umiddelbare oplevelse af poesien.

Hvis eleverne trækker et fordylselsesområde om digte til prøven i mundtligt dansk, kan disse fasers forskellige aktiviteter bruges som inspiration til, at eleven laver sit eget analytiske lyrikspor. Elevens evne til at udvælge og kombinere de relevante analyse- og fortolkningsområder er netop det, eleven vurderes på.

Læreren er med dette materiale taget godt ved hånden og kan med relativt kort forberedelse lave rigtig megen god lyrikundervisning, enten ved at bruge de lyrikspor, der er lagt ud, eller ved at lave sine helt egne.

Jeg hilser dette undervisningsmateriale velkommen og giver det mine varmeste anbefalinger.

ANMELDT AF/LENE RENÉ NIELSEN

Mette Bechmann Westergaard:

Lyrikspor. 104 sider. Kr. 220,- ekskl. moms. Gyldendal, 2019.



Serie: Sæt spor

Spot på folkeviser

AF KRISTINE BRATBERG VIFFELDT OG KRISTINE TRAUN-TERKELSEN

Allerede illustrationerne på omslaget slår tonen an – vi flytter os i tiden, her er skønjomfruer og riddere, drama og følelser. Eller er der? Ved eleverne, hvad det her handler om – folkeviser? Hvis de ikke ved det, bliver de guidet gennem folkeviseuniverset med hi-

storiens vingesus og anknytning til nutiden på en sikker og overskuelig måde. Og læreren kan følge bogen slavisk.

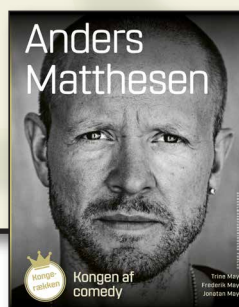
Der er eksempler på de forskellige folkevisetyper, der er en forklaring på folkevisens herkomst og en guide til at læse den, hvilket jo godt kan være svært i 2020, med alle de anderledes ord og betydninger. Sidst i bogen er en gennemtænkt ordliste, der kan bruges alene til en snak om sprogets udvikling og betydning.

Folkevisens komposition og univers vises og forklares med udvalgte folkeviser. Alle hjørner i folkevisen ses efter med afsæt i de fem udvalgte folkeviser, der anvendes som grundundervisning og stilladsering i arbejdet.

Der er et »tjek ind« ved hvert afsnit, før læsnings-drøftelse, både individuelt og i grupper, der forbereder eleverne på de enkelte afsnit. Og ligeledes afsluttes med et »tjek ud« – hvor der bliver lavet et tjek på forståelsen af det gennemarbejdede i et samarbejde med klassekammeraterne.

Nu er serien Sæt spor rettet mod elever i udskolingen og inde-





holder bøger med fokus på skriftlighed, læsning, analysearbejdet og de afsluttende prøver, og derfor er der, naturligvis, i det sidste afsnit en gennemgang af folkevisen til afgangsprøven, med en forklaring på prøveform B, synopse og et eksempel på en synopse.

Gennemført og let at gå til for læreren – fra start til slut.

**ANMELDT AF/BIRGITTE LOOFF
SCHMIDT**

Kristine Bratberg Viffeldt og Kristine Traun-Terkelsen: *Spot på folkeviser*. 88 sider. Kr. 179,- ekskl. moms. Dansk lærerforenings Forlag, 2019.



Serie: Kongerækken Kongen af comedy.

Anders Matthesen

AF TRINE MAY, JONATAN MAY OG
FREDERIK MAY

Bogen er en yderst vellykket hybrid mellem en biografi og en danskfaglig indføring i teorier om humor og retorik.

Forfatterne udtaler i forordet, at *teoretisk analyse af humor er som at dissekere en frø: Få er interesseret i det, og frøen dør til sidst*. I denne sammenhæng passer ingen af påstandene, dissektionen/analysen er meget interessant, og hvis nogen dør, må det da være af grin.

Første kapitel giver et overblik over Anders Matthesens karriere fra debuten i 1998 frem til i dag. Matthesens produktion breder sig som bekendt over adskillige gen-

rer og lever helt op til hans mantra om ikke at gentage sig selv.

De teoretiske begreber introduceres i andet og tredje kapitel. Fremstillingen af humorteori er ligetil og understøttes af diverse veludtænkte arbejdsopgaver og refleksioner, som er markeret med ikoner for hhv. solo, par, gruppe og klasse. Kapitel tre har fokus på retoriske virkemidler og inddrager en del klip fra Anders Matthesens shows.

De sidste tre kapitler behandler hver især et helt værk. Det drejer sig om showet *Anden 25*, filmen *Ternet Ninja* og bogen *Ternet Ninja 2*. Det er meningen, at hele showet og filmen skal ses. Med hensyn til bogen er det et udvalgt kapitel, som analyseres.

For alle tre kapitler og tilhørende arbejdsopgaver gælder det, at de begreber om humor og retorik, som er indlært, anvendes og udbygges og sammenkædes med andre danskfaglige begreber på bedste måde. Materialet er en gave til dansklærere med humoristisk sans, nyd det sammen med dine forhåbentlig muntre elever, det er ikke ret tit, at de faglige ambitioner kan kombineres med så megen spas.

ANMELDT AF/BERIT RYE WINDFELD

Trine May, Jonatan May og Frederik May:

Kongen af comedy. Anders Matthesen. 72 sider. Kr. 179,- ekskl. moms. Dansk lærerforenings Forlag, 2019.



Greb om læseprøven

AF CECILIE HØYRUP OG
TANJA KATRINE LEVY

Materialet henvender sig til elever og dansklærere på 8. og 9. klassetrin, og som titlen siger, er formålet at få greb om FP9's læseprøve!

Materialet består af en elevbog, en lærervejledning og et site med kopiark. Her er intet overflødigt, hverken i opbygning eller tekst – og dette er ment som en ros til forfatterne, der begge er praksisnære og erfarne, hvilket fremgår tydeligt, når de deler ud af gode råd og anvisninger i de enkelte kapitler. På 56 sider får eleverne greb om prøvens indhold, opbygning og krav. Eleverne får præsenteret teksttyperne til læseprøven og de tilknyttede læseforståelsesstrategier, som de skal gøre brug af.

Elevbogen (som lærervejledningen følger tæt) består af et indledende, overordnet kapitel. I kronologisk rækkefølge møder de efterfølgende de fem teksttyper, som prøven består af: tekst 1 – en artikel fra en avis, tekst 2 – en myte, et sagn eller et eventyr, tekst 3 – en artikel/en fagtekst, tekst 4 – en nyskrevet novelle og tekst 5 – en klumme, en kommentar eller en anmeldelse (en clozetest).

Eleverne møder hver teksttype i de enkelte kapitler nedbrudt i bidder og skal også lære gennem at formulere opgaver til teksterne, så de bliver mere bevidste om prøvens udformning og bedre til at tackle prøvens udfordringer



– også hastigheden og valg i forhold til prøvens varighed på 30 minutter.

Bevægelse i form af stjerneløb, walk and read og nøgleordsstafet er lagt ind i nogle kapitler, ligesom der arbejdes med 'fart med fokus' for at sætte fokus på hastighed og effektivitet i læsestrategien. Der er lagt op til dialog om læseprøven i makkerarbejde i flere opgaver.

Det afsluttende kapitel »Gode råd« i lærervejledningen giver netop gode råd til læsetræning – og jeg må citere dette råd: »... det er vores erfaring, at de ikke klarer læseprøverne bedre eller nødvendigvis bliver bedre læsere af at lave den ene prøve efter den anden. Selv laver vi maksimalt fire hele prøver årligt«. I et lærings- og uddannelsesperspektiv er det jo selve læsekompetencen, det hele drejer sig om!

Min eneste anke er, at de tekster, der anvendes, hovedsagelig er fra 2013 (eller er ældre). Der må den rutinerede lærer i sin prøveforberedende undervisning flytte fokus over på det eksemplariske og prøvens faste struktur.

Materialet holder, hvad det lover. En rigtig god udgivelse til at arbejde bevidst og fokuseret hen mod læseprøven.

ANMELDT AF/HANNE SCHRIVER

Cecilie Høyrup og Tanja Katrine Levy:
Greb om læseprøven. Elevbog. 56 sider.
 Kr. 122,- ekskl. moms. Web. Kopiark.
 Lærervejledning. 56 sider. Kr. 408,-
 ekskl. moms. Alinea, 2019.



Skrive- og læsekultur for børn. En didaktisk ledsager til »Den hemmeligste bog«

AF LINEA BJERRUM NIELSEN

Skrive- og læsekultur for børn er en overskuelig bog skrevet i et letlæseligt sprog. Teoretisk tages der afsæt i Kjeld Kjertmann og Ragnhild Söderbergh, der begge side-stiller barnets tilegnelse af det skrevne sprog med dets tilegnelse af det talte sprog. Bogen henviser sig til småbørnsforældre, pædagoger og andre med interesse i at indføre mere skriftsprog i førskolebørns hverdag på en naturlig måde. Den er inddelt i fire dele:

Indkulturering: Begrebet defineres som et formidlingsprincip, hvor barnet tilegner sig skriftsprog gennem leg og meningsfulde aktiviteter sammen med erfarne skriftsprogsbrugere, der støtter aktivt.

Skriftsprog i praksis: Her gives eksempler på, hvordan man kan inddrage skriftsproget i dagligdagen i institutionen. Med udgangspunkt i »En dag i Antons liv« gives eksempler på, hvordan der kan komme fokus på skriftsproget igennem dagen hjemme i familien. Der præsenteres forskellige måder, hvorpå skriftsproget kan komme naturligt ind i dagligdagen. Brugen af ordkort spiller en stor rolle, og der gives anvisninger på hvordan og til hvad.

Voksenoplæsningens betydning: Her beskrives oplæsningssituationer og faktorer af voksnes oplæsning for børn. Der gives praktiske

anvisninger, og det understreges, hvor vigtigt det er, at der skabes mulighed for, at børnene kan deltage aktivt i oplæsningen.

Den hemmeligste bog: En gennemgang af, hvordan der kan arbejdes med denne bog. Bogen skal med sine sjove/frække ord og finurlige sprog gøre børnene nysgerrige og motiverede til selv at begynde at læse og skrive.

Bogen giver på en overskuelig måde gode anvisninger på, hvordan skriftsproget kan leges ind i barnet. Der henvises til teoretikere, uden at bogen bliver teoritung. Der er modeller og eksempler fra praksis, der er lette at kopiere og bygge videre på.

Jeg vil klart anbefale denne bog til alle, der ønsker at arbejde med skriftsprog i førskolealderen ud fra barnets lyst og entusiasme og ikke med udgangspunkt i træning og egentlig undervisning.

Anmeldt af/LOTTE BOLØ

Linea Bjerrum Nielsen: *Skrive- og læsekultur for børn. En didaktisk ledsager til »Den hemmeligste bog«.*

Kr. 199,- ekskl. moms. DreamLitt, 2016.



ARRANGEMENTER

**European Conference
on Literacy**
5. -7. juli 2021



Læsningens dag 2020

I vanskeligheder med skrivning

Onsdag den 29. april 2020

Sted: UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole,
Niels Bohrs Allé 1, 5230 Odense M, kl. 9-16.

Pris: 1.400,- kr.

Tilmelding og program: www.ucl.dk/laesningensdag

Elever i læse-skrivevanskeligheder: Undervisning, der matcher elevernes behov, 2020

Arr.: VIA University College og Nationalt Videncen-
ter for Læsning

Mandag 28. september 2020, kl. 9.00-16.00

Humletorvet 3, 1799 København V

eller

Fredag 2. oktober 2020, kl. 9.00-16.00

Campus Aarhus N, Hedeager 2, 8200 Aarhus N

Pris: 950,- kr.

Tilmelding: <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/kalender/>

FORENINGSNYT

Landsforeningen af Læsepædagoger



Generalforsamling

Dagsorden ifølge lovene.

Fredag den 24. april 2020 kl. 17.00

Sted: Danmarks Lærerforening/Trykkeriet,

Løngangstræde 16, 1270 København K

Foreningen byder på lidt mad efter generalforsam-
lingen.

Læsevejledernetværket

Torsdag den 3. september 2020 kl. 12.00-15.30

DGI-Huset, Værkmestergade 17, 8000 Århus C

eller

En dag i uge 37

København, sted er endnu ikke fastlagt.

Program og tilmelding: www.laeseapaed.dk fra
primo maj 2020.

Læsevejlederdagen Øst

27. oktober 2020

Sted: DGI-Byen, Tietgensgade 65,

1704 København V

Program og tilmelding: www.laeseapaed.dk fra
medio april 2020.

Læsevejlederdagen Vest

18. november 2020

Sted: Munkebjerg Hotel, Munkebjergvej 125,

7100 Vejle.

Program og tilmelding: www.laeseapaed.dk
fra medio april 2020.

Munkebjergkonferencen

19.-20. november 2020

Sted: Munkebjerg Hotel,

Munkebjergvej 125, 7100 Vejle.

Program og tilmelding:
www.laeseapaed.dk fra medio april 2020.



FOTOS/ILLUSTRATIONER I DETTE NUMMER

Forside: Lisbeth Hjort.

Side 4-8: Malene Ross-Hvam.

Side 9-13: Dorte Gørtz, Nelly Østertoft Jacobsen og Lise Marie Nyrop.

Side 16-21: Mette Drejer Jørgensen, Jeppe Spure Nielsen og
Frans Ørsted Andersen.

Side 22-24: Viviana Noemi Miglino.

DATOER FOR LÆSEPÆDAGOGEN

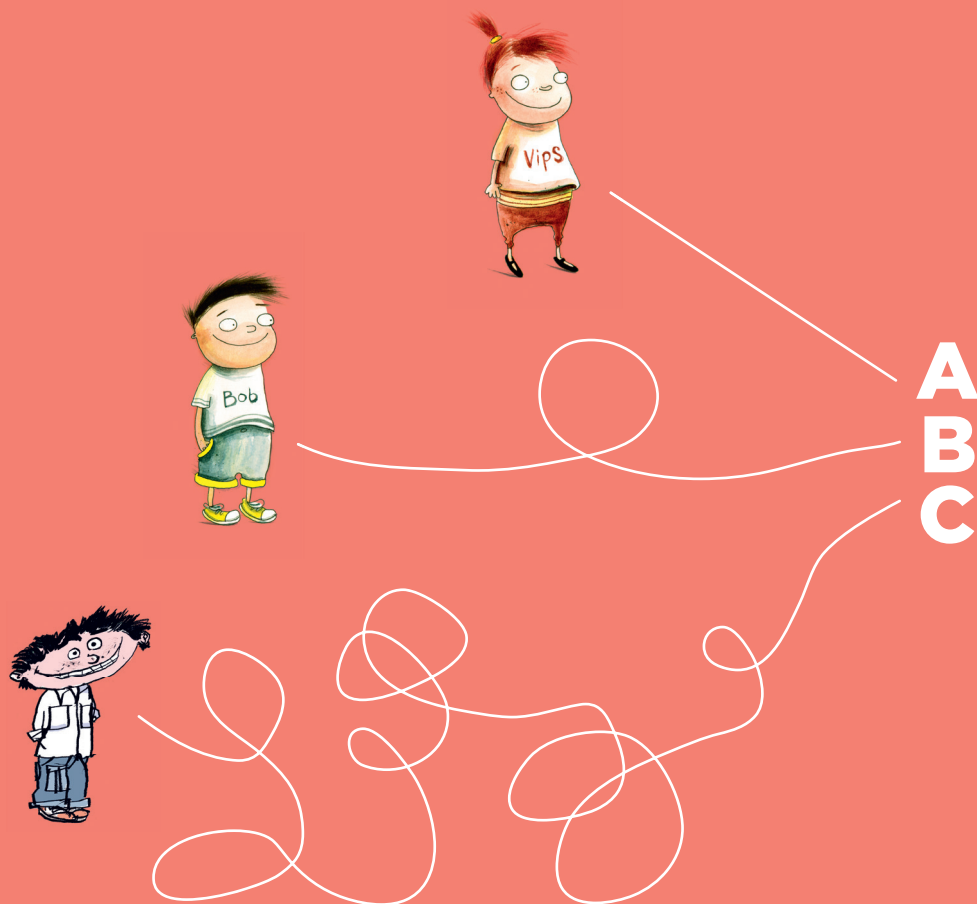
Nr.	Deadline for annoncer og artikler	Udkommer uge
3 / 2020	15.04.2020	24
4 / 2020	15.06.2020	37
5 / 2020	15.09.2020	47
6 / 2020	15.10.2020	50
1 / 2021	15.12.2020	9
2 / 2021	15.02.2021	15



Landsforeningen af Læsepædagoger
er medlem af
International Literacy Association.



Bliv klar til en stadig mere forskellig klasse



Fælles om at
læse forskelligt

Kom og læs er et nyt læsesystem, som bygger på den nyeste læseforskning. Systemet lægger op til en legende og varieret undervisning, hvor eleverne både læser og skriver fra start. Med systemet kan du både skabe gode fælles læseoplevelser og differentiere undervisningen til den enkelte elev. På den måde er det tilpasset en ny generation, der møder i skole med stadig mere blandede forudsætninger og tårnhøje forventninger til skoledagen.

Kom og læs mere på komoglaes.gyldendal.dk

LÆNGE LEVE LÆSELYSTEN
GYLDENDAL

