

Inklusion og læsestrategier i indskolingen

Af Ann-Birthe Overholt Nicolaisen. Uddannet dansk- og billedkunstlærer, læsevejleder og redaktør på ny indskolingsportal på Danskfaget.dk.

”Inklusionsopgaven er i høj grad også en del af læseforståelsesarbejdet i danskundervisningen, da så meget af elevernes skoledag går med at læse sig til viden og færdigheder.

Inklusion handler også om læsning. Inklusion handler om rigtig mange ting og fylder rigtig meget i medierne i disse tider. Som læsevejleder ser jeg en meget stor vigtighed i, at vi får et fokus på læsning, også når vi taler om inklusion. For i læsningen ligger en stor del af læringen, forståelsen og den faglige udvikling og dermed et godt fagligt selvværd, en følelse af at opleve faglige succeser og en glæde ved at lære mere.

Elever, der ikke kan læse, føler sig ekskluderet i det faglige. Når vi som dansklærere arbejder med tekster i dansk, er det derfor vigtigt, at vi samtidig underviser i brugen af læsestrategier. Dette gælder for hele læseudviklingen fra 1. klasse til 9. klasse. Inklusionsopgaven er i høj grad også en del af læseforståelsesarbejdet i danskundervisningen, da så meget af elevernes skoledag går med at læse sig til viden og færdigheder. Ligesom den faglige læsning er afhængig af, at teamet omkring en klasse står sammen om at lave en god handleplan for læsningen i alle fag, så er det særligt dansklærerens opgave at undervise mere dybdegående i brugen af blandt andet læsestrategierne i forbindelse med den øvrige skriftsprogsundervisning i klassen. Og det grundlæggende arbejde, der bliver lagt i indskolingen, har stor værdi for elevernes læsning i deres mellemtrins- og udskolingstid.

Det drejer sig om at videreudvikle elevernes læseforståelse, at få dem engageret i at læse og at lære dem gode læseforståelsesstrategier.

IES har i 2008 lavet en evidensbaseret rapport, der har til formål at komme med nogle klare anbefalinger til, hvordan man styrker læsekompetencerne ved

halvvoksne, altså udskolingselever ifølge dansk terminologi. Ifølge IES er der stærk evidens for, at tydelige instruktioner i ordkendskab, tydelige og direkte instruktioner i brug af læsestrategier og intensiv og individuel indgriben i form af specialundervisning over for de læsesvage elever styrker de halvvoksne elevers læsekompetencer. Der er yderligere evidens for, at det har en god effekt at tilbyde muligheder for udvidede samtaler og dialog om tekstens mening og fortolkning og at styrke elevernes motivation og engagement i læseindlæringen (IES, 2008).

En afdelingsbestemt udfordring?

Regeringen har en målsætning om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse i 2015 (UVM, 2011). For at kunne leve op til den målsætning har især dansklærerne et stort ansvar for at hjælpe eleverne til at blive kompetente læsere, der kan tilegne sig viden igennem læsning, således at de er godt rustede til at gennemføre og afslutte både folkeskolen og senere ungdomsuddannelserne. Det er ydermere regeringens plan at: *”... sikre, at flere elever inkluderes i den almindelige undervisning og ikke udskilles til specialundervisning,”* (UVM, 2011) hvilket stiller højere krav om undervisningsdifferentiering til den enkelte lærer og i særdeleshed i forhold til arbejdet med elevernes læsekompetencer. Da faglig læsning tænkes integreret i alle fag i de nye Forenklede Fælles Mål, der skal gælde fra august 2015.

Her er også et særligt fælles anliggende for hele lærerteamet om inklusionsopgaven.

På trods af de bedste intentioner om en tidligt forebyggende indsats allerede fra indskolingen kan man



som udskolingslærer alligevel opleve at modtage en større eller mindre gruppe elever, der ikke har profiteret af den indsats. Jeg har tilladt mig at låne Merethe Brudholms meget udmærkede oversættelse af følgende citat fra RAND Reading Study Group 2002 til at bakke den påstand op med:

”Det mest bekymrende problem, som mellemtrinets/overbygningens lærere konfronteres med i dag, er, at mange elever sidder i klassen uden den nødvendige viden, evner eller kompetencer til at læse og forstå de materialer, der er placeret foran dem.”

Samme forskningsresultater fra RAND har vist, at ikke bare undervisning i brugen af læsestrategier giver bedre læseforståelse, men også at særligt eksplicit undervisning i læsestrategier er bedre end implicit undervisning. Da læsestrategier er handlinger, der ligger enten før, under eller efter læsningen, bør disse fordeles med hovedvægten på før og under læsningen, hvilket resulterer i, at efterarbejdet og opsummeringen vil kræve meget mindre og derved også komme til at fylde mindre.

På den måde, vil læsningen blive en aktiv proces, hvor eleven drager følgeslutninger og opsummerer sin viden løbende i sin læsning. Det anbefales derfor også, at både faglæreren og ikke mindst dansklæreren underviser eksplicit i at bruge disse strategier under læsning af teksterne, fx ved at stilladsere læsningen for eleverne og modellere de forskellige strategier, som de skal bruges.

Læseforståelsen starter sammen med afkodningen

Man kan kun tale om egentlig læsning, når man *både* kan forstå og afkode. Indskolingslærerne har helt klart en meget vigtig og afgørende opgave i at lære eleverne at genkende bogstavernes fonetiske lyde og at danne synteserne mellem disse lyde, så de får en sikker og automatiseret afkodning.

Men afkodning gør det ikke alene. Tekstforståelsen er en lige så vigtig delkomponent i den samlede læsekompetence. Som Lundberg skriver i 2000: *”... så*

handler al læseforståelse om at sammenholde det, man allerede ved og forstår, med noget nyt, som møder én i teksten.”

Lundberg skriver endvidere: *”Læsning er et spørgsmål om både afkodning, identificering af skrevne ord og forståelse. Og det gælder allerede fra begyndelsen.”* Tekster gemmer på mere end bogstaver og lyde. De gemmer på tomme pladser, på indforståethed mellem linjerne, på særlige ord, der kræver ordkendskab, og særlige genrekendetegn, som alt sammen kan have stor betydning for indholdet. Derfor er det vigtigt, at vi som indskolingslærere også inddrager arbejdet med læseforståelsesstrategierne allerede i læseindlæringen.

På samme måde finder læsning heller ikke sted, når afkodningen ikke er på plads. Dyslektikeren, der ikke kan afkode, kan ikke læse en tekst, med mindre han får hjælp til afkodningen (Gough s. 3). Her kommer de digitale hjælpemidler ind i form af fx CD-ord og andre oplæsningsprogrammer, hvilket jeg vender tilbage til sidst i artiklen. Det er dansklærerens ansvar at sørge for at hjælpe de elever med så svære læsevanskeligheder, at de enten ligger på nul i afkodning eller i forståelse, med at forbedre deres læseevner. Afkodningen kan der kompenseres for, det kan der ikke på samme måde med læseforståelsen.

Derfor skal vi som indskolingslærere vægte både afkodningen og forståelsen i arbejdet med læseindlæringen for at sikre, at alle elever får mest muligt ud af deres læsning og ikke bliver fagligt ekskluderet allerede fra starten af. En eksklusion, der i så fald vil gøre sig gældende i alle fag, og som er en vigtig brik i arbejdet med forståelsen er brugen af læsestrategierne.

Læsestrategier i indskolingen

Allerede når indskolingsleverne begynder at kunne læse helt små sammenhængende tekststykker eller endda bare enkelte ord, skilte etiketter og lignende, kan man starte arbejdet med læsestrategierne. Faktisk kan man også inddrage eleverne i deres egne tekster, når de begynder at bruge børnestavning på



egen hånd. Begrebet *børnestavning* tager udgangspunkt i den skrivning, der foregår i den tidligste skolestart og derfor er opdagende/eksperimenterende for barnet. Der lægges vægt på det kommunikative formål, altså at barnet oplever den succes, det er, at kunne formidle sine tanker ved hjælp af skriftsproget.

Bråten definerer de metakognitive læseforståelsesstrategier som mentale aktiviteter, man som læser vælger at bruge for at tilegne sig, uddybe eller organisere information fra en tekst og for at have kontrol over sin egen tekstforståelse. Han deler strategierne op i fire hovedkategorier:

1. Hukommelsesstrategier
2. Organiseringsstrategier
3. Elaboreringsstrategier
4. Overvågningsstrategier

Der er flere materialer tilgængelige, mere eller mindre opbygget efter Bråtens forskning, som kan hjælpe lærerne til at konkretisere disse fire strategier, fx Merethe Brudholms "De Fantastiske Fire" eller forståelsesstrategierne i "Læsetaktikken". Også på Danskfaget.dk tager vi udgangspunkt i disse fire strategier, da de netop forholder sig til både før, under og efter læsningen med hovedvægten på før og under. En overvægt, der betyder, at når teksten er læst til ende, har eleven løbende draget den viden ud af den, som han har brug for i forhold til det givne læseformål. Læsning bliver en naturlig del af den aktive proces i stedet for en forberedende opgave til det afsluttende efterarbejde.

Hvis man allerede i 1. klasse, når man arbejder med tekster, modellerer brugen af strategierne for eleverne, er de allerede bedre stillede, når de i 2. og 3. klasse begynder at læse fagtekster og større frilæsningsbøger og andre sammenhængende tekster. Fx har en elev i 0. klasse skrevet en lille tekst om sin weekend ved sin farmor og farfar. I sin skrivning skulle han også give sin tekst en overskrift: "Ve famo og fafa" (Ved farmor og farfar)

Når han skal læse sin tekst op for klassen, starter han med overskriften, og læreren spørger så ind til den: "Hvad er en farmor og en farfar? Hvordan er det nu med familieforholdene? Hvad kan de også hedde? Bedstefar og bedstemor? Betyder det så, at de er de bedste? Og så videre. På den måde får ikke kun den elev, der læser op, sine hukommelses- og elaboreringsstrategier aktiveret, men hele klassen får strategien modelleret og stilladseret af læreren. En stilladsering, der på sigt vil gøre denne proces til en automatisk tilgang for eleverne, når de møder en ny tekst. Og overskriften er kun en lille del af sådan en tekst.

Den eksplicite undervisning i læsestrategierne

Bråten pointerer, at læseforståelsen altid er unik, da den interaktion, der foregår mellem læseren og teksten, altid er bestemt af læserens individualitet og tekstens særlige træk (Bråten. 2008). Derfor kræver læseforståelse altså et samspil mellem læser og tekst, hvor læseren selv yder et aktivt bidrag i form af forkundskaber, motivation, sprogfærdigheder og læsestrategier.

Dette samspil er læreren nødt til at vise eleven ved at modellere det gentagne gange, så eleven kan se, hvordan han eller hun skal gribe det an selv. Har man en gruppe af elever med opmærksomhedsforstyrrelser eller andre udadreagerende diagnoser, anbefales det netop, at de er aktive deltagere i undervisningen i klassen og dermed inkluderes i læringsfællesskabet. Nøgleordet i den forbindelse er struktur, og den struktur skal læreren skabe (Emtoft og Esmann. 2012).

Ud fra Den Reciprokke Læseundervisningsmodels fire grundlæggende læsestrategier har Duke og Pearson yderligere delt undervisningen op i fem faser (Roe. 2010):

1. Lærers beskrivelse og forklaring
2. Lærers demonstration af strategier
3. Læreren og elevens samarbejde om at praktisere strategierne
4. Elevernes øvelse i grupper under vejledning
5. Elevernes selvstændige brug af strategierne.



Den mediering, der ligger i at skulle formidle sin forståelse videre i form af både skriftliggørelse og samtale, kan være givende for både elevernes egen selv-vurdering og for lærerens evaluering af undervisningens resultater: Har eleverne virkelig forstået det læste stof? Kan de forholde sig til det i form af at formidle det videre for hinanden indbyrdes? Og er der behov for yderligere arbejde med teksten? Herunder ligger også en stor del af brugen af overvågningsstrategierne i forhold til Bråtens læseforståelsesstrategier.

Ved at gøre brug af et mere konstruktivistisk læringssyn, hvor dialogen netop antages som udgangspunktet for, at læring sker ved, at ens egen opfattelser udfordres og sættes i spil med andres, vil man ikke bare kunne tydeliggøre strategierne bedre for hver enkelt elev. Man vil ligeledes også være i stand til bedre at sikre sig, at alle elever får en bredere forståelse af det læste. Ligeledes er det en af IES' anbefalinger netop at "... tilbyde muligheder for udvidede samtaler og dialog om tekstens mening og fortolkning ..." (IES,2000).

It-baseret læsestøtte

At have funktionelle læsefærdigheder defineres således:

"Funktionel læsefærdighed er at være stand til at forstå, anvende og reflektere over skrevne tekster for gennem dette at opnå sine mål, udvikle sin viden og sine muligheder og være i stand til at deltage i samfundslivet."

(Andersen. 2001)

En definition, der i sig selv understøtter brugen af oplæsnings-, dikterings- og ordforslagsprogrammer, da der ikke noget sted står, at eleven selv skal kunne afkode den læste tekst. Ligesom Bråten og Samuelstuen konkluderer, at elever med dårlige afkodningsfærdigheder alligevel sagtens kan opnå god læseforståelse og dermed tilegne sig viden gennem læsning, hvis de bliver kompenseret i deres afkodning. Hvis man opdeler typerne af elever med læsevanskeligheder efter den førnævnte formel, er det ikke alle elever, der kompenseres lige godt ved brug af it-baseret støtte:

	God afkodning	Ringe afkodning
God forståelse	God læser Ingen kompensation	Dyslektiker God kompensation
Ringe forståelse	Hyperlektiker Ingen kompensation	Generelle sproglige vanskeligheder Nogen kompensation

(fra Lenni Gotliebs noter fra foredrag på HIT-Messen 2007 m. Bent Saabye Jensen vedr. Projekt PC-Læsning)

Der er en tydelig sammenhæng mellem afkodningsproblemer og graden af kompensation i form af it. For dyslektikere er it med andre ord en måde at bringe dem på lige fod med afkodningsstærke elever på.

Arnbak anbefaler også, at man i forbindelse med elever med læsevanskeligheder stiller tekniske

hjelperedskaber til rådighed for dem, og at man har indholdsmæssigt og sprogligt enklere tekster til rådighed i form af fagbøger til andre målgrupper eller læsebearbejdede tekster. Det er derfor vigtigt, at alle de elever i klassen, der har afkodningsvanskeligheder, bliver introduceret til de it-baserede hjælpemidler, skolen har til rådighed som fx Cd-Ord og Dragon Dictation.



Litteratur

- Arnbak, Elisabeth (2008): *Faglig læsning – at læse for at lære*, Reflex, 1, VIA Center for Undervisningsmidler
- Arnbak, Elisabeth (2003): *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*, Gyldendal
- Arnbak, Elisabeth (2009): *Faglig læsning – fra forskning til undervisning*, Læsepædagogen nr. 5
- Brudholm, Merete (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?*, Alinea
- Bråten, Ivar (2008): *Læseforståelse, Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*, Klim
- Emtoft, Laura & Sofia Esmann (2012): *Læsning der lykkes - inklusion af elever med opmærksomhedsforstyrrelser i læse- og skriveundervisningen*, Dafolo
- Gough, Hoover & Peterson (1996): *Some Observations on a Simple View of Reading*, Chapter 1
- IES (2012): *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices*
- RAND Reading Study Group (2002): *Reading for understanding*, RAND Education
- Roe, Astrid (2010): *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning*, Klim
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles mål 2009*, Dansk, UVM.dk
- Undervisningsministeriet (2011): *Et Danmark der står sammen*, UVM.dk
- Undervisningsministeriet (2012): *Gør en god skole bedre – et fagligt løft i folkeskolen*. UVM.dk