ET DANSK LÆSEPROBLEM?

En teoretisk og pædagogisk belysning af læsning
gennem et empirisk casestudie
af tre skoleelevers faglige læsning

Marie-Louise Surland

Københavnerstudier i tosprogethed bind 44
Københavns Universitet
Humanistisk Fakultet
København 2008

Copyright 2008: Marie-Louise Surland
ET DANSK LÆSEPROBLEM? EN TEORETISK OG PÆDAGOGISK BELYSNING AF LÆSNING GENNEM ET EMPIRISK CASESTUDIE AF TRE SKOLEELEVERS FAGLIGE LÆSNING

Københavnerstudier i tosprogethed bind 44
ISBN 978-87-91621-93-2
ISSN 0901-9731
Omslag: Michael Schølardt
Oprindelig trykt hos: Røde Hane

Udgivet med støtte fra Karen Iversens Legat og Svend Grundtvigs og Axel Olriks Legat

Denne e-bog er en genudgivelse af et værk, der tidligere er udgivet i trykt format i serien Københavnerstudier i tosprogethed.

Genudgivelsen er en del af et større projekt, der har til formål at gøre en række tidligere udgivelser i Københavnerstudier i tosprogethed og Studier i Parallelsproglighed gratis tilgængelige på internettet.

Projektet er påbegyndt i forbindelse med, at Københavnerstudier i tosprogethed og Studier i Parallelsproglighed er gået over til hovedsageligt at udgive gratis e-bøger.

INDHOLD

Del I. Præsentation af emne, undersøgelse og teori

FORORD 6
KAPITEL 1: INDLEDNING 7
1.1. Læsning – et evigt aktuelt begreb 7
1.1.1. Læsekompetence – en nøgle til samfundet 7
1.1.2. Det danske læseproblem 7
1.1.3. En tilstrækkelig indsats? 8
1.2. En belysning af læsning – teoretisk og praktisk 9
1.2.1. Et konstruktivt bidrag 9
1.2.2. En afdækkende, kvalitativ metode 9
1.2.3. Læsning som helhed og i social kontekst 10
1.3. Opsamling og afhandlingens struktur 11

KAPITEL 2: ET RIDS OVER LÆSEFORSKNINGEN: FRA KOGNITIV PROCES TIL SOCIAL PRAKSIS 12
2.1. Kognitiv læseforskning – læsning som en indre proces 12
2.1.1. Læsning som afkodning og forståelse 12
2.1.2. Afkodning – mere end omkodning 13
2.1.3. Forståelse – et flydende begreb 14
2.1.4. Fra sekventiel til interaktiv proces 14
2.1.5. Samspilsmodellen 16
2.1.6. Læseudvikling i et traditionelt perspektiv 16
2.2. Sociokulturelle teorier – læsning som social praksis 17
2.2.1. 'Literacy' – læsning i et bredt perspektiv 17
2.2.2. Et frugtbart alternativ 18
2.3. Opsamling 19

KAPITEL 3: ASPEKTER AF FAGLIG LÆSNING 20
3.1. Lingvistisk kompetence 20
3.2. Leksikalsk kompetence 21
3.3. Aktiv baggrundsviden 21
3.4. Dannelse af inferens 22
3.5. Viden om skreven tekst 23
3.6. Metakognition 24
3.7. Kompetence, strategi og færdighed 24
3.8. Et komplekst læsebegreb 25

Del II. Den empiriske undersøgelse

KAPITEL 4: UNDERSØGELSENS DESIGN 26
4.1. Hvordan undersøge læsning? 26
4.1.1. Autenticitet, teori, kontekst 26
4.1.2. Operationalisering: aspekter i samspil og kontekst 26
4.2. Dataindsamling og databeskrivelse 28
4.2.1. På besøg i 5. Klasse 28
4.2.2. Informantudvælgelse – svage og stærke læsere 29
4.3. Testen 30
4.3.1. At læse og lære om inuitter 30
4.3.2. En 'guidet' samtale 31
4.4. Behandling af data – en diskursanalytisk ramme 32

KAPITEL 5: ANALYSE AF LÆREBOGSMATERIALE 33
5.1. En kombineret analysemetode 33
5.1.1. Teksters tilgængelighed 33
5.1.2. Tekstlingvistik 33
5.2. Analyse af lærebogsteksterne 34
5.2.1 Introduktion til materialet – en indbydende start 34
5.2.2 Analyse af side 55: *Sådan klarer menneskene kulden* 35
5.2.3 Analyse af *Polarfolkenes vinterbolig* 37
5.2.4 Teksttype og diskurser 42
5.2.5. Samlet vurdering af materialet 44

KAPITEL 6: AFKODNING 46
6.1. Læsehastighed og nøjagtighed ved højtlæsning 46
6.2. Sammenligning af informanterne ud fra den kvantitative analyse 47
6.3. Fælles problemer og tekstens rolle 47
6.3.1. Afvigelser og andet hørbart arbejde 47
6.3.2. Prosodi 49
6.3.3. Opsamling 50
6.4. Individuelle profiler – kvalitativ analyse 50
6.4.1. En version af tekstens mening 50
6.4.2. Karim – en kompetent afkoder 50
6.4.3. Aslan – usikker afkoder med gode strategier 51
6.4.4. Carsten – afkodningsvanskeligheder og uhensigtsmæssig strategi 54
6.4.5. Opsamling 57

KAPITEL 7: ANALYSE AF FORSTÅELSE 58
7.1. Studietekniske færdigheder 58
7.1.1. Slå op i bogen: Find et kapitel 58
7.1.2. Orientere sig i kapitlet: Find en tekst 59
7.2. Udnyttelse af overskrift 59

7.3. Forståelse ved tekst 4: *Polarfolkenes vinterbolig* 61
7.3.1. Karim – selvstændighed og overskud 61
7.3.2. Aslan – kompensation og fleksibilitet 63
7.3.3. Carsten – et uheldigt samspil 66
7.3.4. En problematisk lærebogstekst – et lærerigt eksempel 69
7.4. Teksttyper og motivation 70
7.5. Opsamling 71

KAPITEL 8: METAKOGNITION 72
8.1. Læsevaner og vurdering af egen læsekompetence 72
8.1.1. Fritidslæsning 72
8.1.2. Karim – en læseentusiast 72
8.1.3. Aslan – et bredt repertoire, et godt potentiale 73
8.1.4. Carsten – et mistet engagement? 75
8.2. Strategier ved vanskeligheder og lektielæsning 76
8.3. Vurdering af teksternes sværhedsgrad og opfattelse af læsning 77
8.3.1. Højtlæsning – en mental udfordring 77
8.3.2. Vurderingskriterier – et spejl på metakognitiv indsigt 78
8.3.3. Læseopfattelse i udvikling? 80
8.4. Opsamling 81

Del III. Konklusion, metodekritik, perspektivering

KAPITEL 9: OPSAMLING AF RESULTATER OG REFLEKSION OVER LÆSNING SOM BEGREB 83
9.1. Samlet oversigt over resultater 83
9.2. Mange bække små ... 83
9.3. Mere end afkodning – og mere end forståelse 85
9.4. Læsning i et bredere perspektiv 86
9.5. Sproglig baggrund i læsning 87
9.6. En rummelig læsepædagogik – et skridt mod en bedre læsekompetence 88

KAPITEL 10: KRITISKE BETRAGTNINGER OVER METODE OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING 92

KAPITEL 11: AFSLUTNING 94

LITTERATUR 96

SUMMARY 101

BILAG 1-14 103

FORORD

Dette bind af Københavnerstudier i tosprogethed om læsning blandt folkeskoleelever med dansk som første- og andetsprog er med få ændringer resultatet af min specialeafhandling ved danskstudiet på Københavns Universitet. Takket være Jens Normann Jørgensen foreligger nu denne publikation. Han har endvidere været en stor faglig inspirationskilde for mig igennem tiden. For kyndig vejledning og motiverende samtaler om emnet – og så meget andet – takker jeg varmt Anette Hagel-Sørensen. Sidst men ikke mindst vil jeg rette en enorm tak til skolebørn og lærere, som så åbent har taget imod mig og så villigt har deltaget i denne undersøgelse.

Siden jeg begyndte min undersøgelse er ny dansk litteratur om læsning kommet på banen (fx Elbro 2006 og 2007), og med glæde kan jeg konstatere at flere af de aspekter, jeg har efterlyst på baggrund af min undersøgelse, har fået en lidt større plads i de nye værker, herunder læsning på et andetsprog. Tilbage står stadig særligt at give mere plads til et sociokulturelt perspektiv inden for læsefeltet i dansk regi. Jeg håber denne udgivelse kan være til inspiration.

For økonomisk støtte til publikationen skylder jeg en tak til Karen Iversens Legat og Svend Grundtvigs og Axel Olriks Legat.

Marie-Louise Surland,
København, februar 2008

KAPITEL 1: INDLEDNING

1.1. Læsning – et evigt aktuelt begreb

1.1.1. Læsekompetence – en nøgle til samfundet

Skriftkultur spiller en stor rolle i Danmark, og i takt med de hurtige forandringer i det moderne samfund bliver det mere og mere afgørende at kunne bearbejde skriftlig information for at kunne orientere sig i og deltage i samfundslivet. Fx forventes det alment, at uddannelse følges op af efteruddannelse, og her foregår tilegnelse af viden primært gennem skriftlige tekster. I det daglige kommer der tilsvarende mere fagligt læsestof på arbejdspladserne. Samtidig er læsekravet nu større end tidligere på ikke-boglige uddannelser, og i grundskolen er en god læsekompetence blevet uomgængelig i tilegnelsen af faglig viden. Teksterne er endvidere ofte både indholdsmæssigt komplekse, sprogligt vanskelige og visuelt uhensigtsmæssige (jf. bl.a. Elbro 2001, Jensen m.fl. 2001, Jansen m.fl. 1999 og Arnbak 2005). At kunne navigere rundt i læseudfordringerne i det moderne danske samfund stiller derfor krav om en bred læsekompetence, der handler om mere end en teknisk færdighed.

Undersøgelser viser desuden, at der er en stærk sammenhæng mellem dårlige læsefærdigheder og lav socioøkonomisk status, og at læsefærdigheder spiller en større rolle for valg af uddannelse end fx forældres socio-økonomiske baggrund (jf. Elbro 2001). Man kan med andre ord se gode læsefærdigheder som en nøgle til samfundet, og for den, der ikke har den, er risikoen for social marginalisering stor.

1.1.2. Det danske læseproblem

Med den samfundsmæssige betydning, skriftkulturen og en god læsekompetence har, er det ikke overraskende, at danskernes læsefærdigheder kommer i mediernes søgelys, når det viser sig, at vi i Danmark er dårlige læsere. Så langt tilbage som til en international læseundersøgelse i 1991 (IEA) (Mejding 1994) og senest i PISA-undersøgelserne fra 2000 og 2003 har danskerne klaret sig dårligere end de lande, vi normalt sammenligner os med. Fx placerede Danmark sig i 2000 dårligere end både Finland, Island og Sverige. Resultatet skyldtes især, at der var relativt mange svage læsere og få gode i Danmark, svarende til at ca. hver femte 15-årige i Danmark ville have vanskeligheder ved at anvende deres læsning som redskab i den fortsatte uddannelse eller i det fremtidige arbejde (Andersen m.fl. 2001). En stor andel havde således ikke en læsekompetence, der levede op til UNESCOs funktionelle læsebegreb, som dækker over at kunne "*deltage i alle aktiviteter, hvor læse- og skrivefærdighed er nødvendig for, at den enkeltes gruppe og samfund kan fungere effektivt*" (citeret efter Vedel og Nielsen 1999: 249), og ofte kan vi derfor støde på betegnelsen 'funktionelle analfabeter' i debatten om danskernes læsefærdigheder.

Fra PISA-undersøgelsen i 2000 og til den næste undersøgelse i 2003 er der ingen signifikant fremgang at måle i de danske læseresultater – 18 % uden funktionelle færdigheder over for 17 % (Mejding 2004). I begge undersøgelser klarer elever med dansk som andetsprog (L2) sig dårligere end elever med dansk som førstesprog (L1). I en særskilt undersøgelse for København er forskellen markant: 14 % elever med dansk som L1 er uden 'funktionelle læsefærdigheder' over for 51 % af elever med dansk som L2 (Egelund og Rangvid 2005).

1.1.3. En tilstrækkelig indsats?

Ud over den mediemæssige opmærksomhed har danskernes dårlige læseresultater endvidere ført til tiltag fra politisk hold. Fx nedsatte Undervisningsministeriet i 2005 et udvalg "til forberedelse af en national handlingsplan for læsning", som bl.a. foreslår et større fokus på læsning på lærerseminarierne (UVM 2005) – hvilket vi ser træde i kraft på læreruddannelserne allerede fra efteråret 2007. I skolerne indføres bl.a. flere læsetest og obligatorisk fokus på skriftsproglig udvikling fra og med børnehaveklassen.

Læsning har dog bestemt ikke tidligere været et forsømt emne hverken forskningsmæssigt, pædagogisk eller teoretisk. Det vidner den – med Elbros ord – "overvældende" mængde af litteratur på feltet om (2001: 17), og i skolesammenhæng har udvikling af læse- og skrivefærdigheder allerede en betydelig plads. I læseplanen for 1. og 2. klasse kan fx læses: "Hovedvægten lægges på arbejdet med de elementære læse-, skrive- og stavefærdigheder" (*Fælles Mål for Dansk*, *Læseplan, 2007*, min markering). Samtidig har man inden for læseforskning og -pædagogik ivrigt diskuteret, hvordan læsning kognitivt forløber, og derudfra hvordan børn og senere voksne begynderlæsere bedst kommer i gang med at læse – om det fx skal foregå gennem 'lydmetoden' eller 'ordbilledmetoden' (jf. fx Gamby 2000 og Hvenekilde m.fl. 1996 specifikt for voksenområdet). Polemikken stod særligt op igennem 1970'erne og 1980'erne mellem de to skoledannelser 'phonics' og 'whole language'. Selv om man i dag synes at have nået et kompromis (jf. Snow 2000), og fx i pædagogiske sammenhænge ofte kombinerer metoder i den såkaldte eklektiske metode (jf. fx Borstrøm m.fl. 1999), får diskussionen fortsat plads i nyere dansk formidling af læseforskning som hos fx Elbro 2001 og Brudholm 2002. Derimod er andre tilgange til læsning som fx de sociokulturelle endnu ikke taget i betragtning i nævneværdig grad i de danske værker.

1.2. En belysning af læsning – teoretisk og praktisk

1.2.1. Et konstruktivt bidrag

At vi i Danmark tilsyneladende bliver ved med at være dårlige læsere til trods for en stor pædagogisk og politisk indsats på læseområdet og det forskningsmæssige vidensgrundlag, vi har at trække på, har vækket min undren. På den ene side må man spørge, om indsatsen er god nok, herunder fx om den forskningsbaserede viden implementeres i pædagogikken, og om den politisk udstukne ramme – og dermed selve organiseringen af undervisningen, både i grundskolen og på seminarierne – er hensigtsmæssig. På den anden side må man spørge, om undersøgelsernes resultater tegner et reelt billede af danskernes læsefærdighed. Læser vi i realiteten så dårligt, som det konkluderes? Et andet spørgsmål, som muligvis ligger til grund for de øvrige, er, om der opereres med et hensigtsmæssigt læsebegreb, og om et alternativ vil kunne bidrage konstruktivt.

Drevet af disse spørgsmål har jeg sat mig for at undersøge læsning nærmere. Formålet er at udvikle en forståelse af begrebet og bidrage med konstruktive vinkler, som kan skabe bedre betingelser for udvikling af en god læsekompetence for flere. Mit sigte er således både pædagogisk og samfundsmæssigt. Konkret har jeg i forbindelse med et undervisningsforløb i læsning på lærerseminariet i faget 'Dansk som andetsprog' oplevet et manglende fokus på læsning på L2 i den danske litteratur inden for læsefeltet. I lyset af PISA-undersøgelsernes resultater for elever med dansk som L2 er en del af formålet med mit projekt derfor også at kaste lys over læsning på L2.

1.2.2. En afdækkende, kvalitativ metode

Traditionelt har læseforskningen anvendt en kvantitativ, eksperimentel tilgang, hvor hypoteser om læsning testes (jf. Kulbrandstad 1998 og 2003). Da jeg ønsker at kaste nyt lys over læsning, anvender jeg i stedet en afdækkende fremgangsmåde med en kvalitativ tilgang. Inspiration til metoden finder jeg i Kulbrandstad 1998, som er en norsk afhandling om at læse på L2. Den har til formål at udvikle hypoteser om et emne, der kun i ringe grad har været genstand for forskning. Kulbrandstad kalder derfor sin metode for "oppdagende og hypoteseutviklende forskning med en kvalitativ tilnærming" (1998: 122). Hun tager udgangspunkt i et empirisk casestudie, fordi det giver mulighed for at indhente mange informationer om et fænomen, vi ikke kender så godt, og studere det i dets naturlige omgivelser (ibid.: 121). Ud over at beskrive fænomenet for at udvikle indsigt og forståelse reflekterer hun samtidig over forklaringer på sine informanters læseadfærd. Hendes tilgang er derfor både deskriptiv-analytisk og fortolkende.

Ansporet af Kulbrandstads undersøgelse foretager jeg i det følgende et empirisk casestudie af læsning hos 3 folkeskoleelever i 5. klasse i forbindelse med faget natur/teknik (n/t) med henblik på at reflektere over

læsning som begreb. Mit område er i dag, som vi har set, ikke uudforsket, og en del af min afdækning af begrebet består derfor i at afsøge den eksisterende teori for forskellige læsebegreber. De allerede etablerede læsebegreber vil jeg derefter anvende som basis for min empiriske undersøgelse. Mens Kulbrandstad kalder sin metode for en 'forskning så teori-tilgang', er min tilgang derfor måske nærmere en 'teori så forskning så teori-tilgang'.

1.2.3. Læsning som helhed og i social kontekst

At jeg har valgt at fokusere på læsning i grundskolen frem for læsning i andre sammenhænge, skyldes for det første, at jeg er motiveret af mine erfaringer i forbindelse med undervisning på læreruddannelsen og af debatten i forbindelse med PISA-undersøgelserne, som har fokus på skoleelever. For det andet skal mit valg ses ud fra et pædagogisk perspektiv, idet jeg med mange formoder, at en tidlig indsats giver et bedre grundlag for udvikling af en god læsekompetence. Når jeg dog ikke har valgt at fokusere på læsning i det tidlige skoleforløb, men 5. klasse, skyldes det flere faktorer. Dels ønsker jeg at belyse læsning ud fra et helhedsperspektiv, dvs. med både tekniske og forståelsesmæssige sider af begrebet for øje. Derfor har det været vigtigt, at mine informanter er kommet så langt i deres læseudvikling, at de kan udnytte skriftens lydprincip – forholdet mellem skrift og lyd – til selv at læse en alderssvarende tekst. Det er almindeligt at regne med, at elever opnår dette niveau i løbet af de første skoleår (jf. fx Elbro 2001). En anden grund til, at jeg bevæger mig ud over de første klassetrin, er, at begynderlæsningen, herunder særligt de tekniske færdigheder, afkodningen, allerede er et rigt udforsket område, mens områder som fx læseforståelse og strategier i forbindelse med læsning har været mindre i fokus i læseforskningen. En forklaring på ubalancen kan være, at afkodning anses for at være noget særligt for læsning, og det som i undervisningssammenhænge er blevet betragtet som den store udfordring, mens (sprog)forståelsen formodes allerede at være tilstede hos børn, før de lærer at læse (jf. Elbro 2001: 50). Det kan imidlertid have ført til den antagelse, "at kunne eleverne "knække koden", så fulgte forståelsen automatisk med af sig selv", og dermed er direkte undervisning i læseforståelse sjælden (Brudholm 2002: 24). I international sammenhæng konstaterer Urquhart & Weir ligeledes, at trods den generelle indstilling i dag, at forståelse er "what reading is 'about'" (1998: 85), forbliver forståelsesaspektet "a somewhat elusive entity" (ibid.).

Når jeg endvidere har valgt at fokusere på læsning af fagtekster, såkaldt faglig læsning (jf. Arnbak 2005), hænger det sammen med min interesse for læsningens samfundsmæssige funktion. At tilegne sig faglig viden gennem læsning spiller en vigtig rolle for elevernes faglige udvikling og dermed også for deres fremtidige deltagelse i samfundet. At min undersøgelse finder sted i faget n/t i 5. klasse og fx ikke historie i 8. klasse, beror imidlertid på de reelle muligheder. Det uddyber jeg i 4.2.1.

1.3. Opsamling og afhandlingens struktur

At vi i Danmark har mange dårlige læsere til trods for den store opmærksomhed, der er omkring læsning, har ansporet mig til at belyse og reflektere over begrebet. Da en god læsekompetence spiller en kritisk rolle for vores deltagelse i samfundet, finder jeg det relevant at forsøge at skabe indsigt, der kan bidrage konstruktivt pædagogisk såvel som samfundsmæssigt i forhold til læsning. Til det formål afsøger jeg læseteorien og foretager et empirisk casestudie.

Jeg lægger ud med den teoretiske afsøgning i kapitel 2, og i kapitel 3 uddyber jeg aspekter af læsning med relevans for faglig læsning, hvorefter jeg i kapitel 4 beskriver den empiriske undersøgelse nærmere. I kapitlerne 5, 6 , 7 og 8 analyserer jeg mine data og opstiller mulige fortolkninger af mine informanters læsning. I kapitel 9 sammenholder jeg undersøgelsens resultater og reflekterer over læsning i lyset af dem. Afslutningsvis kommer jeg med kritiske betragtninger over min undersøgelse i kapitel 10, inden jeg afrunder afhandlingen i kapitel 11.

KAPITEL 2. ET RIDS OVER LÆSEFORSKNINGEN: FRA KOGNITIV PROCES TIL SOCIAL PRAKSIS

I dette kapitel og det næste redegør jeg for læsning som teoretisk begreb, idet jeg afsøger en bred vifte af litteratur. For overordnede perspektiver på læsning og læsning på L2 anvender jeg international litteratur, hvilket primært vil sige engelsksprogede værker, men da mit fokus er danske skoleelever og dansk læsepædagogik, trækker jeg særligt på dansk litteratur om læsning – og til en vis grad også på litteratur fra Norge og Sverige, idet sprog, kultur og uddannelsessystem her ligger relativt tæt på det danske. I dette kapitel tegner jeg et rids over læseforskningen og præsenterer traditionelle såvel som nyere tilgange til læsning. I kapitel 3 uddyber jeg en række aspekter af læsning med relevans for faglig læsning som optakt til min empiriske undersøgelse.

2.1. Kognitiv læseforskning – læsning som en indre proces.

I den traditionelle læseforskning beskrives læsning som en individuel, indre proces. Her interesserer pædagoger og lingvister sig for de kognitive processer, som finder sted i tilegnelsen af og i brugen af læse- og skrive-færdigheder, og man har opstillet modeller for selve læseprocessen. Én type modeller, procesmodellerne, beskriver, hvordan læseprocessen antageligt forløber, mens en anden type modeller, komponentmodellerne, beskriver, hvilke vidensområder eller færdigheder der menes at indgå i processen (Urquhart & Weir 1998: 39). Modellerne er oftest udarbejdet på baggrund af læsning på engelsk, og beskrivelserne af læsning begrænser sig derfor til alfabetiske sprog.

2.1.1. Læsning som afkodning og forståelse

En meget kendt komponentmodel definerer læsning som et produkt af de to overordnede komponenter, afkodning og forståelse, ud fra formlen L = A x F (fx Hoover & Gough 1990). Pointen er, at begge komponenter er nødvendige, for at der kan være tale om læsning – ellers ville resultatet være lig med nul. Overordnet sagt handler afkodning om at omdanne skriftens kode til ord, og forståelse om at "gendanne et forestillingsindhold på basis af de opfattede ord" (Elbro 2001: 28-29). Ud fra et kognitivt perspektiv er det væsentligt, at afkodningsfærdigheden automatiseres, dvs. foregår "uden viljemæssig og bevidst kontrol og styring" (Lundberg 1996:71), således at den mentale energi kan udnyttes til forståelsen. En god afkodningsfærdighed anses derfor for at være en forudsætning for en god læseforståelse (jf. fx Elbro 2001).

Begrundelsen for opdelingen er bl.a., at mens ordblinde kan have store vanskeligheder ved selv at læse (afkode) en tekst, kan de sagtens forstå teksten, når den bliver læst højt for dem. Omvendt kan den trænede læser

have store vanskeligheder ved at forstå en tekst på et sprog, som hun ikke behersker, mens hun almindeligvis godt kan læse ordene højt.

Imidlertid kan man kritisere modellen for at være for simpel. Flere peger på, at aspekter som genrekendskab og strategier (fx Winther 1999) og baggrundsviden og 'literacy' (her: viden om, hvordan man 'går til' teksten) (jf. Urquhart & Weir 1998: 49-51) også er vigtige for læseresultatet.

Andre, fx Brudholm 2002, påpeger den fare, at modellen fejlagtigt kan blive opfattet som en additionsmodel frem for en multiplikationsmodel, således at man risikerer den tendens, jeg nævnte i kapitel 1: at afkodning går forud for forståelse i undervisningssammenhænge.

En anden indvending mod komponentmodellen er, at det principielt er umuligt at sætte en grænse mellem afkodning og forståelse, idet processerne griber ind i hinanden. Det skal vi se i det følgende, hvor jeg uddyber aspekter ved de to komponenter.

2.1.2. Afkodning – mere end omkodning

I forskellige definitioner af afkodning er man enige om, at udgangspunktet er læsning af ord, men mens nogle definitioner taler om ren omkodning af de grafiske symboler til lyde, inddrager man i andre forståelse i den forstand, at ordets ortografiske billede skal genkendes (eller identificeres) som et ord, vi forstår. I den engelske litteratur skelnes der mellem de to typer afkodning gennem betegnelserne 'decoding' og 'word recognition', mens man i skandinavisk litteratur er knap så konsekvent (jf. Kulbrandstad 1998 og 2003). I den danske litteratur kunne det være hensigtsmæssigt, at man mere konsekvent markerede forskellen med fx betegnelserne 'omkodning' og 'ordgenkendelse'.

At forståelse og afkodning griber ind i hinanden, beskriver Elbro således: "Når et ord er afkodet, kan man normalt både udtale det og afgøre, hvad det betyder" (2001: 28), og hans argument for, at afkodning ikke "bare" handler om en omkodning, men om en genkendelse, er, at sprogforståelsen ellers ikke ville have haft noget at arbejde med (ibid.).

Forståelsesaspektet er også en del af afkodning i Høien og Lundbergs afkodningsmodel, som i detaljer redegør for, hvad der sker, når vi afkoder et ord (1997: 54): Vi skal forestille os, at vi har et mentalt leksikon, hvor de ord, vi kender, er repræsenteret. Her opbevares en abstraktion af ordenens fonologiske, syntaktiske og semantiske identitet. I løbet af læsetilegnelsen opbygges også en ortografisk identitet. Under afkodningen foretager læseren en analyse af ordets visuelle træk og bogstaver, hvorpå hun danner sig et overblik over ordet ved at inddele det i morfemer og kendte bogstavfølger. Derefter genkendes ordet som en ortografisk repræsentation i leksikon, og hun forstår generelt sagt ordet. Denne afkodningsmåde kaldes den ortografiske strategi, og det er hovedsageligt den, den trænede læser benytter. Genkendes ordet ikke efter den indledende analyse, kan læseren benytte en noget langsommere strategi, nemlig den fonologiske. Her omkodes bogstaverne til lyde, som sættes sammen. Lydsyntesen kan så

genkendes som en fonologisk repræsentation, hvis ordet eksisterer i læserens leksikon.

Modellen viser altså, at der er to veje ind i leksikon – en ortografisk og en fonologisk. Kritik af modellen går på, at vi ikke ved, hvordan de to veje spiller sammen, og at udnyttelsen af de to strategier evt. kan foregå samtidigt, fx er det ikke ualmindeligt at ty til højtlæsning (altså ordenes lydside), når man har svært ved at forstå en tekst (jf. Kulbrandstad 2003: 24-25).

2.1.3. Forståelse – et flydende begreb

Mens definitioner af afkodning begrænser sig til ordniveauet, er forståelse typisk blevet defineret som det, der ligger ud over ordniveauet, men derudover er begrebet, som vi så i indledningen, temmelig diffust beskrevet. I litteratur om læsning betegnes forståelse fx både som 'forståelse', 'læse-forståelse' og 'sprogforståelse'. Grunden kan være, at det simpelthen ikke lader sig definere som én overordnet størrelse. Det er opfattelsen hos fx Urquhart & Weir, der ser termen 'forståelse' ("comprehension") som en brugbar kontrast til afkodning, men derudover ser de helst forståelse "as the product resulting from a particular reading task, and evaluated as such" (1998: 88). Forståelse er nemlig i deres øjne en variabel størrelse, der afhænger af læserens baggrund m.m., og som derfor ikke kan betegne produktet af enhver læseaktivitet. Ud fra denne optik må vi altså betragte forståelse som en dynamisk og kontekstafhængig størrelse – og ikke som et absolut produkt.

En lignende opfattelse ser vi hos Brown, der ud fra et kommunikativt syn beskriver forståelse som en flydende størrelse: "'understanding' will itself not be finite and fixed, but in a constant state of flux" (1994: 10), og siden forståelse varierer alt efter konteksten og de interagerende individer, er der snarere tale om fortolkninger. Desuden gør hun op med en norm om én korrekt fortolkning. I stedet foreslår hun, at man taler om 'passende' ("adequate") fortolkning (Brown 1995).

Med disse opfattelser bliver læsning til mere end en individuel indre proces. Læsning udvides til også at være en social konstruktion. Det skal jeg vende tilbage til i 2.2. Nu skal vi kaste et blik på det, som har udgjort grundpillerne i den læseteoretiske debat mellem de to skoledannelser 'phonics' og 'whole language': vi skal se på læsning som kognitiv proces.

2.1.4. Fra sekventiel til interaktiv proces

Mens komponentmodellerne beskriver læsning som en delt proces, prøver procesmodellerne at forklare, hvordan de forskellige elementer i læse-processen interagerer (jf. Urquhart & Weir 1998: 39). Det er almindeligt i nyere faglitteratur om læsning at skelne mellem tre forskellige proces-modeller: bottom up-, top down- og interaktive modeller. Opdelingen bygger på modellernes forskellige måde at beskrive, hvordan information (det læste) behandles af læseren. Man skal forestille sig, at den information, som

bearbejdes, indgår i et hierarki med sprogets mindste dele nederst og de mere overordnede sproglige niveauer øverst.

Kort fortalt beskriver bottom up-modellerne (fx Goughs læseproces-model fra 1972, jf. Kulbrandstad 1998: 54) læsning som en proces, hvor informationsstrømmen går nedefra og op. Læsningen begynder, når læserens øje møder teksten. Herefter forbinder læseren hvert bogstav med en lydlig form. Lydene sættes sammen til ord, som igen sættes sammen til sætninger og derefter til tekst. Modellerne kritiseres bl.a. for ikke at anerkende, at information fra de højere niveauer kan indvirke på de lavere.

Top down-modellerne beskriver omvendt læsning som en proces, der starter i læserens hoved, idet det er læserens forventninger til teksten, der ses som det centrale (jf. Kulbrandstad 2003). Som aktiv og meningssøgende danner læseren hypoteser om teksten, som så afprøves i mødet med teksten. Informationsbearbejdningen må derfor siges at starte i de øverste lag af hierarkiet. Goodman, som i 1967 præsenterer en psykolingvistisk model over læsningen (Goodman 1982), er nok den person, vi oftest forbinder med top down-modellerne. Ud fra analyser af trænede læseres læsning mener han at kunne beskrive læsning som en psykolingvistisk gætteleg, idet han antager, at den trænede læser gætter ord ud fra konteksten frem for at bruge den grafiske information (jf. fx Kulbrandstad 1998: 55).

Goodmans teori er senere blevet mødt med massiv kritik. Bl.a. har undersøgelser af øjets bevægelse under læsning vist, at læseren fikserer – dvs. at læserens øje står stille – på stort set hvert eneste ord, og det tyder på, at læseren i høj grad udnytter sproglig information på de lavere niveauer og dermed i mindre grad gætter det, som skal komme. Undersøgelser (fx Lundberg m.fl. 1988) har også vist, at fonologisk bevidsthed, dvs. opmærksomhed på sprogets lyde, er et væsentligt grundlag for en god afkodningsfærdighed. Brugen af kontekst har desuden vist sig at være langt vigtigere for den svage læser end for den trænede (jf. Elbro 2001: 23, 32 og Urquhart & Weir 1998: 43-44).

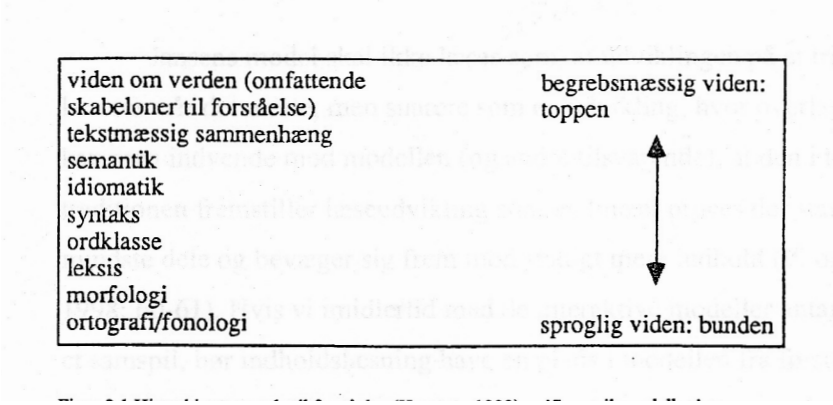
Urquhart & Weir fremhæver imidlertid, at Goodmans teori beskriver processen som cirkulær – "the reader moving from hypothesis to text to hypothesis, and so on" (Urquhart & Weir 1998: 43) og altså ikke som en sekventiel top down-proces. De mener derfor også, at Goodman muligvis fejlagtigt kobles sammen med top down-tilgange (ibid.: 42), og åbner op for muligheden for at placere hans model blandt de interaktive modeller (ibid.: 45).

Med de interaktive modeller er man i dag gået væk fra den sekventielle opfattelse af processen (fx Rumelharts model fra 1977 og videreudviklinger af den, jf. fx Urquhart & Weir 1998, Kulbrandstad 1998 og 2003 og Frost 1998). Man anser i stedet processerne for at foregå simultant,

således at læseren på én gang trækker på de lavere og de øvre niveauer af information og således også har mulighed for at kompensere for en svaghed på ét niveau ved at udnytte information fra andre niveauer. Læsning bliver med andre ord et resultat af interaktionen mellem de forskellige niveauer i hierarkiet. Frem for at være et spørgsmål om enten 'nedefra og op' eller 'oppefra og ned' bliver processen betragtet som et 'både-og'.

2.1.5. Samspilsmodellen

Et opgør med enten-eller-princippet i dansk læseteori finder vi i Haastrups samspilsmodel (Haastrup 1989 og 1993). Her listes en række videnskilder, nøgler til forståelse, som alle indgår og supplerer hinanden i læseprocessen. I bunden har vi den sproglige viden og i toppen den begrebsmæssige:



Figur 2.1 Hierarki over nøgle til forståelse (Haastrup 1993) – 'Samspilsmodellen'

2.1.6. Læseudvikling i et traditionelt perspektiv

Set i et udviklingsperspektiv vil læseprocessen varierer, alt efter hvor langt læseren er i sin læseudvikling. En hyppig måde at beskrive læseudvikling på er via stadieopdelte modeller (jf. Kulbrandstad 2003: 44). Der findes en lang række forskellige modeller (se fx oversigten i Jansen m.fl. 1999: 44), men overordnet skildrer de læseudvikling med stor grad af enighed: fra en fase forud for den egentlige læsebegyndelse over 'kodeknækning' og videre mod automatisering og et større fokus på indhold. Et dansk eksempel på en sådan skildring er Mogens Jansens model i Dalby m.fl. 1989, som beskriver udviklingen i fire trin:

symbollæser → rebuslæser →overgangslæser → indholdslæser

Symbollæseren (også kaldet førlæseren) er barnet i førskolealderen, der genkender ord som logoer, fx ud fra omgivelserne (så som 'TV' i en avis). Fra skolealderen og frem til 9 års alderen bliver barnet bevidst om bogstaver og deres lyde og bliver opmærksomt på, hvordan skrift er indrettet. Det

centrale for rebuslæseren (eller begynderlæseren) er at knække koden. Herefter handler det for overgangslæseren frem til ca. 12 års alderen om at træne og automatisere læsefærdigheden, mens videnstilegnelse indtager en stadig større plads. På det sidste stadie får læseformål og læseinteresse en større betydning, og videnstilegnelse foregår nu umiddelbart gennem skriftsproget. Da informanterne i min undersøgelse går i 5. klasse, vil de ud fra modellen kunne beskrives som på vej fra overgangslæsere til indholdslæsere.

Modellens beskrivelse af udviklingen stemmer overens med skolens målsætning for læsefærdigheder, som efter 4. klasse er at "læse sikkert og med god forståelse". Målsætningen for 5.-6. klasse er videre at arbejde med "at automatisere læseprocessen" (*Fælles Mål for Dansk, Beskrivelser og trinmål*, 2007) og med "udvikling og konsolidering af elevernes læsefærdigheder" (*Fælles Mål for Dansk*, *Læseplan*, 2007).

Jansens model skal ikke læses således, at udviklingen på ét trin er færdiggjort, før læseren når det næste, men snarere som en udvikling, hvor overlap finder sted. Alligevel kan man indvende mod modellen (og andre tilsvarende), at den i tråd med phonics-traditionen fremstiller læseudvikling som en lineær proces, der starter med skriftens mindste dele og bevæger sig frem mod stadig mere indhold (jf. også kritikken hos Frost 1998: 60-61). Hvis vi imidlertid med de interaktive modeller antager, at læseprocessen er et samspil, bør indholdslæsning have en plads i modellen fra første trin.

Et andet problem ved modellen er, at læseudvikling ses i sammenhæng med et specifikt skolesystem – det danske. At læseudvikling og kompetence kan variere fra samfund til samfund, og at funktionel læsning afhænger af samfundets krav, bliver derfor et overset punkt i modellen. Det samme gør muligheden for at se læseudvikling løsrevet fra en skolekontekst, hvilket fx er en del af idegrundlaget i tilgange som 'emergent literacy' (jf. fx Kjertmann 2000).

Emergent literacy er ét brud med traditionelle tilgange til læsning. Et andet alternativ til de kognitive teorier er de sociokulturelle tilgange, som jeg skal uddybe i det følgende.

2.2. Sociokulturelle teorier – læsning som social praksis

2.2.1. 'Literacy' – læsning i et bredt perspektiv

I gennemgangen af forståelseskomponenten ovenfor var jeg inde på, at læsning også er en social handling. Inden for det sociokulturelle paradigme betragtes læsning først og fremmest som en sådan. Her beskæftiger socialantropologer og historikere sig med skriftkyndighedens rolle for samfund og individer før og nu, samt hvad skriften bruges til, og hvordan individer og samfund udnytter skrift (jf. Hvenekilde m.fl. 1996: 249-250). Det centrale er således samspillet mellem samfund og læsning.

Begrebet 'literacy' er centralt i de sociokulturelle tilgange. I den engelsksprogede faglitteratur har det en bred semantisk base, idet det både

omfatter læsning (og skrivning) som en mere teknisk færdighed (jf. termerne 'illiterate' og 'literate') og læsning (og skrivning) som en bredere 'skriftkyndighedskompetence'. Inden for den sociokulturelle tilgang er det særligt den sidste betydning, det handler om, fordi der opereres med et bredt læsebegreb. Læsning er mere end at knække koden – det er også kendskab til, hvordan skrift bruges i forskellige situationer og i det givne samfund. I stedet for at betragte læseprocessen som en lineær udvikling mod funktionel læsning, betragter 'literacy'-forskerne læsning som en gradvis udvidelse af skriftkyndighed.

Begrebet skriftkyndighed[1] ("literacy") dækker over evnen til at deltage i skrifthandlinger ("literacy events"). Skrifthandlinger kan beskrives som de situationer i hverdagen, hvor skrift har en rolle (Barton og Hamilton 1998), fx er dét at (af)læse et skoleskema en skrifthandling, som kræver en bestemt skriftkyndighed, nemlig fortrolighed med skoleskemaers funktion og udformning. Når man deltager i en bestemt skrifthandling, vil man benytte sig af et særligt handlingsmønster, som passer til den specifikke situation. Dette handlingsmønster beskrives med begrebet "literacy practice", skriftkyndighedspraksis (ibid.).

2.2.2. Et frugtbart alternativ

Ved at anerkende kontekstuelle faktorers betydning i læsning kan literacy-tilgangen bidrage med et konstruktivt alternativ til de kognitive tilgange. I forhold til læsning i grundskolen kan den fx skabe mere opmærksomhed omkring elevernes forskellige forudsætninger, og dét i et perspektiv, der rækker ud over, hvor hurtige de er til at knække koden. Tilgangen sætter ligeledes betydningen af forskellige læsesituationer i fokus og gør op med en forestilling om, at der findes én ideel form for læsning. Urquhart & Weir 1998 konstaterer, at "careful reading", hvilket handler om at læse tekster intensivt for at forstå størstedelen af informationen, har haft det primære fokus i læseteori, og det har betydet, at andre former for læsning ikke er blevet tilgodeset (1998: 100-103). Literacy-tilgangen kan derimod hjælpe til at skabe pædagogisk opmærksomhed på andre former for læsning, som i dag har relevans for elevernes læsemæssige og faglige udvikling, fx.'elektronisk læsning'. Desuden kaster perspektivet lys over, hvilke kvaliteter i en tekst der har betydning for receptionen af den, og det ligger i tråd med perspektivet i nyere litteraturteori, hvor betydning konstrueres i samspillet mellem læser og tekst (jf. fx Hauge 1999 og Brudholm 2002). Et andet frugtbart perspektiv, som literacy-tilgangen bidrager med, er i lighed med et samspils-syn på læsning at fjerne fokus fra afkodning vs. forståelses-dikotomien, idet læsning som social praksis i sit udgangspunkt er et meningssøgende forehavende.

[1] Oversættelserne af de engelske begreber er lånt fra norsk hos Hvenekilde m.fl. 1996 og Kulbrandstad 2003

Med det frugtbare bidrag, perspektivet rummer, kan det undre, at det endnu ikke har vundet indpas i den danske litteratur om læsning. I en nyere norsk indføring i læsning (Kulbrandstad 2003) har perspektivet en væsentlig plads, og bogen giver endvidere området 'læsning på L2' en central position.

2.3. Opsamling

Jeg har nu afsøgt en del af teorien om læsning og set, at i de kognitive læseteorier kan vi følge en udvikling fra et fokus på afkodning til også at inddrage forståelse og fra en beskrivelse af læseprocessens forløb som enten 'nedefra og op' eller 'oppefra og ned' til at være et samspil mellem en række aspekter. Desuden kan vi med de sociokulturelle teoriers bidrag til læseforskningen tale om det, Kulbrandstad opfatter som en glidning fra "kognisjon til lesing som sosial praksis" (2003: 34), og dermed udvides perspektivet på læsning fra blot at være en individuel færdighed til at også at være et socialt samspil (ibid.: 39). I mine øjne tilføjer de sociokulturelle tilgange derfor et 'hvorfor læser vi?' til de kognitive teoriers 'hvad er læsning/hvordan læser vi?'. Med de nyere teoriers bidrag til læseforskningen udvides de traditionelle teoriers læsebegreb, sådan at vi går fra et smalt til et bredere begreb om læsning. Vi så dog, at læsning i et socialt perspektiv langtfra har vundet hævd i den danske litteratur, hvor det stadig er et sprogvidenskabeligt og psykolingvistisk perspektiv, der sætter dagsordenen.

KAPITEL 3: ASPEKTER AF FAGLIG LÆSNING

Da min undersøgelse har faglig læsning i fokus, vil jeg i det følgende uddybe en række aspekter af læsning med relevans for tekstforståelse og videnstilegnelse. Fremstillingen danner afsæt for den empiriske undersøgelse både som basis for min operationalisering af faglig læsning (de aspekter af læsning, jeg undersøger hos mine informanter) og som forklaringsmodel på informanternes læsning.

Fremstillingen er en sammenfatning af fællestrækkene i en bred vifte af værker, der behandler læseforståelse, bl.a. Haastrup 1989 og 1993, Frost 1998, Arnbak 2005, Brudholm 2002, Perfetti 1996, Oakhill & Yuill 1996, Elbro 2001, Urquhart & Weir 1998, Bråten 1997, Kulbrandstad 1998. Da læsning er et samspil, griber aspekterne naturligvis ind i hinanden, og der er overlap mellem kategorierne. Den følgende fremstilling skal derfor betragtes som én mulig ud af mange.

3.1. Lingvistisk kompetence

Den lingvistiske kompetence er en samlebetegnelse for evnen til at udnytte alle de sproglige niveauer i samspilsmodellen (se 2.1.5.). Dvs. ud over en velfungerende afkodning, som mere detaljeret blev gennemgået ovenfor i forbindelse med afkodningskomponenten (2.1.2.), handler det om det, som Frost betegner som en sproglig sikkerhed mht. syntaks, semantik og pragmatik, der sætter læseren i stand til at udøve sproglig kontrol under læsningen (1998: 59). Det minder om det, som Bråten i forbindelse med læseforståelse kalder 'opgavebevidsthed': det, at læseren skal gøre sig klart, at der skal skabes mening ud af teksten, og at en korrekt afkodning ikke er nok. Læseren kan benytte tre "standarder" til at evaluere sin forståelse: en semantisk, hvor teksten som helhed tages i betragtning, en syntaktisk, som foregår inden for sætningen, og en leksikalsk, som forbliver på ordniveau. Det er karakteristisk for dårlige læsere, at de ikke bevæger sig ud over det leksikalske niveau (jf. Bråten 1997 – efter Baker 1985).

At kunne udnytte den sproglige viden effektivt i læseforståelsen kræver en vis fortrolighed med det sprog, man læser på. Det er derfor sandsynligt, at nogle elever med dansk som L2 ikke har samme lingvistiske grundlag for at forstå en dansksproget tekst som mange elever med dansk som L1. Sproglig fortrolighed indbefatter også fortrolighed med det sproglige domæne og det stilniveau, som en tekst ligger inden for, fx stiller en akademisk afhandling om læsning andre krav til den sproglige kompetence end en skønlitterær børnebog.

3.2. Leksikalsk kompetence

Den leksikalske kompetence er en del af den lingvistiske, men da forskning tyder på, at ordforråd er en selvstændig og nødvendig faktor i forståelse (jf. Perfetti 1996, Oakhill & Yuill 1996, Elbro 2001, Gellert 2003), vælger jeg her at behandle den separat.

At forstå et ord er en kompleks opgave. Det forudsætter en god leksikalsk kompetence, som både handler om at kende mange ord (et spørgsmål om kvantitet), at vide meget om det enkelte ord, dvs. at have en dybdeforståelse af ordet, fx kendskab til synonymer, antonymer og over/underbegreber til ordet (et spørgsmål om kvalitet), og om at kunne bruge dem i kommunikation (et spørgsmål om kontrol). For at tilegne sig et ords betydning og for at opbygge en ortografisk identitet af ordet er det derfor bl.a. vigtigt at møde ordet hyppigt og i forskellige kontekster (jf. Henriksen 1999). Det stiller særlige krav til de tekster, eleverne møder i skolen, men også til arbejdet med ordforrådet i undervisningen, hvor eleverne både skal kunne forstå teksterne ved hjælp af en almen leksikalsk kompetence, samtidig med at de tilegner sig et mere specifikt fagligt ordforråd fx inden for det naturvidenskabelige register.

I forbindelse med læsning af fagtekster i skolen viser en dansk undersøgelse af ordforråd (Gimbel 1995), at særligt ord, der ikke er fagudtryk, men som i praksis viser sig at tilhøre et enkelt fag og derfor ikke er højfrekvente, de 'førfaglige' ord, skaber vanskeligheder, især hos elever med dansk som L2 (her tyrkisk). Problemet er, at lærerne ikke forklarer ordene nærmere, fordi de opfatter dem som på forhånd kendte af eleverne. En nyere norsk undersøgelse viser tillige, at elever med norsk som L2 kender langt færre metaforiske udtryk fra tekster i samfundsfag end elever med norsk som L1 (Golden 2006). De to undersøgelser tyder på, at en særlig opmærksomhed fra lærerens side på disse 'ordforråds-fælder', altså ord som læreren ikke anser for vanskelige, ville gavne elever, der ellers risikerer at blive tabt i undervisningen.

Mens en del forskning peger på ordforrådets betydning for læseforståelse, har anden forskning peget på det omvendte forhold: at tilegnelse af nyt ordforråd er resultatet af forståelse snarere end årsagen hertil (fx Stahl 1998). Således synes ordforråd at være en væsentlig faktor i læseforståelse og læseudvikling, samtidig med at læsning er en vigtig faktor i udvikling af en leksikalsk kompetence. Man kan derfor tale om en cirkulær sammenhæng mellem ordforråd og læseforståelse (jf. Elbro 2001: 170).

3.3. Aktiv baggrundsviden

Ud fra et interaktivt, konstruktivistisk syn på læsning, hvor meningen opstår i mødet mellem tekst og læser (se fx 2.2.2.), er den viden, læseren bringer med sig til teksten, afgørende. Når mit fokus er faglig læsning, er det samtidig relevant at se på, hvordan ny viden lagres i langtidshukommelsen. Med

begrebet 'skabeloner til forståelse' taler Haastrup (1993) (se også samspilsmodellen i 2.1.5.) om en generel baggrundsviden over for fx forskellige niveauer af sproglig viden. Skabelonerne er abstrakte vidensstrukturer, som vores viden om verden og vores erfaringer er organiseret i. Der er tale om en indre mental model, der giver os et beredskab over for verden og forventninger til den (jf. Lundberg 1996), således at vi fx lettere kan forstå det, vi oplever, og tilegne os viden fra fx en tekst. Grundlaget for denne kognitive beskrivelse af viden finder vi i Rumelharts 'skema'-begreb, som senere har lagt navn til de såkaldte skemateorier. Rumelhart beskriver 'skema' som en slags "informal, private, unarticulated theory about the nature of the events, objects, or situation that we face" (1980: 37).

Ifølge konstruktivistisk teori om læring er det en forudsætning for at tilegne sig nyt stof, at man i forvejen ved noget om det pågældende emne (jf. Arnbak 2005: 37), men det er ikke nok at vide, man skal også kunne aktivere den relevante viden i forhold til den opgave, man står over for, dvs. kunne mobilisere sine skemaer. Det handler om at forstå og tilegne sig noget nyt ud fra den viden, man allerede har, samtidig med at man integrerer den nye viden i den gamle. Skemaerne justeres og udbygges således løbende under fx læsningen. Elbro (2001) taler derfor om vigtigheden af en aktiv forhåndsviden, og Arnbak (2005) om at kunne aktivere relevante indre forestillingsbilleder. Lærerens opgave bliver derfor at tilbyde eleverne en ramme, som de kan hænge ny viden op på, samt instruere eleverne i, hvordan de kan aktivere deres baggrundsviden i mødet med fx en tekst.

Da skemaerne er individuelle og bl.a. beror på erfaringer, motiver, ønsker og vurderinger formet under opvæksten (jf. Lundberg 1996), betyder det, at eleverne i en klasse kommer med forskellige forudsætninger for at forstå en tekst – hvilket det i sagens natur er vigtigt for læreren at være opmærksom på.

3.4. Dannelse af inferens

Flere undersøgelser peger på, at problemer med læseforståelsen kan forklares med manglende evne til at danne inferens (jf. fx Perfetti 1996 og Oakhill & Yuill 1996). At inferere handler populært sagt om at læse mellem linjerne, dvs. at drage slutninger, som ikke eksplicit nævnes i teksten, ved at sammenholde det sproglige materiale med konteksten (jf. Brudholm 2002) og således skabe mening i det, man læser. At kunne skabe mening på denne måde handler om at være sig bevidst, at læsning er et meningssøgende forehavende. Det handler samtidig om gennem baggrundsviden at kunne opstille et indre forestillingsbillede, som slutningerne kan drages på baggrund af.

Hos Elbro karakteriseres dét at læse mellem linjerne som en særlig læseform, nemlig en mere avanceret læseform, når noget i teksten ikke stemmer (Elbro 2001: 51). Han taler om at droppe den udtrykte mening og

lede efter en anden dybereliggende. Jansen m.fl. (1999) opererer også med begrebet 'at læse mellem linjerne', som de adskiller fra det 'at læse på linjerne' og det 'at læse bag ved linjerne'. De tre typer af læsning svarer til det, som Høien og Lundberg (1990) karakteriserer som henholdsvis bogstavelig, fortolkende og kritisk/kreativ læsning.

I litteraturen om forståelse har forskellige teoretikere forsøgt at opstille typer af inferens (jf. Kulbrandstad 1998: 110-114). Fx kan man skelne mellem nødvendige inferenser for at forstå en tekst og tillægsinferenser, og mellem inferenser, der sker under læsningen, og de, som sker efterfølgende ved opgavebesvarelser. Imidlertid er det at foretage inferenser kontekstafhængigt, tekstspecifikt og lokaliseret til den enkelte læser, og derfor er det principielt umuligt at forudsige, hvilke inferenser en læser vil foretage for at nå frem til en tolkning af en tekst (jf. ibid.: 113).

3.5. Viden om skreven tekst

Fordi skrift sætter andre betingelser for sprogforståelsen end tale, er viden om skreven tekst en type baggrundsviden med særlig relevans for læseforståelse (jf. Elbro 2001: 50). Denne viden handler både om fortrolighed med skriftsprogets særlige kendetegn i forhold til det talte – fx skriftens mere kompakte sætningsbygning og flere sjældne ord (jf. ibid.: 163) – og hænger derfor sammen med den sproglige kompetence, men den kan også ses som en skriftkyndighed i bred forstand om fx forskellige teksttypers funktion og udformning (jf. literacy-tilgangen).

Undersøgelser peger på en stærk sammenhæng mellem læseforståelse og kendskab til den skriftlige genre (jf. fx Winther 1999), og derfor fremhæves et godt genrekendskab som vigtigt for en god læseforståelse. Som et mentalt skema ligger genren som en forståelsesramme, som læseren kan aktivere forud for læsning af teksten. Da tekster i realiteten oftest er blandingstyper, kan det være mere hensigtsmæssigt at definere tekster ud fra formål frem for genren. Formålet bestemmer fremstillingsformen, og alt efter fremstillingsformen kan vi tale om forskellige teksttyper (jf. Askeland 2003: 37). I forbindelse med faglig læsning har eleverne særligt brug for viden om informerende teksttyper, idet formålet med faglige tekster og lærebøger er at informere om faglige emner og problemstillinger (Arnbak 2006: 97).

Desuden ligger hvert fags tekster inden for et register, som afspejler fagets særlige problemstillinger og metoder (Arnbak 2006: 99). I faget n/t er det bl.a. det naturfaglige register, der gør sig gældende. Her organiseres ting og processer i verden, og tekniske termer introduceres, defineres, beskrives og klassificeres. Det betyder ofte en sproglig fortætning (jf. Laursen 2005). Faglig læsning er derfor både en indholdsmæssig og sproglig udfordring for eleven.

At der ligger en stor udfordring her for eleverne, bekræfter Brown (1994) med sin graduering af "modes of understanding", hvor fx narrativer

anses for at være lettere at forstå end argumentation, som hos Brown dækker over fx forklarende tekster.

3.6. Metakognition

Metakognition handler om at have indsigt i egne kognitive processer. I forbindelse med læseforståelse drejer det sig om, at læseren er kritisk i forhold til sin egen forståelse, dvs. kontrollerer den, således at hun kan gribe regulerende ind der, hvor forståelsen bryder sammen (jf. Bråten 1997 og Frost 1998). Det kræver indsigt i, hvad det vil sige at forstå en tekst, og evne til at bedømme sin egen forståelse, men også viden om, hvad man kan gøre for at forstå bedre, samt evne til at handle på denne viden i den rette situation. Med andre ord er metakognition en kompleks størrelse, der både omfatter viden og strategisk kompetence. Strategier, som læseren kan benytte for at opnå en bedre forståelse, kan alt efter situationen fx være: at skaffe sig et første overblik over teksten, at læse teksten igen, ikke hæfte sig ved svære ord, at have viden om, hvilke ord der er vigtige at forstå, at variere læsehastighed og læsemåde og at reflektere over det læste alt efter teksttype og formål med læsningen. Forskning tyder på, at en sådan aktiv og fleksibel læseindstilling er en væsentlig skillelinje mellem gode og dårlige læsere (jf. bl.a. Kulbrandstad 1998 og 1999). Det er derfor sandsynligt, at opbygningen af en strategisk kompetence er et vigtigt element i læseundervisningen. Ud fra et literacy-perspektiv handler det om at opbygge en operationel viden i forhold til skriftkyndighedspraksiser.

3.7. Kompetence, strategi og færdighed

I forbindelse med metakognition har jeg talt om strategisk kompetence. I afkodningsafsnittet brugte jeg desuden betegnelserne ortografisk og fonologisk strategi. Også i forhold til læsetilegnelsen bruges betegnelsen top down- eller bottom up-strategi (jf. fx Challs læseudviklingsmodel i Jansen m.fl. 1999). Strategi dækker således over flere sider af læsekompetencen. I dag er det almindeligt at tale om strategi som overordnet betegnelse frem for fx teknik, færdighed og måde i forhold til læsning (jf. Kulbrandstad 2003: 205). Urquhart & Weir definerer strategi som en læserbaseret, bevidst respons til et problem, mens færdighed ("skill") er tekstbaseret og ubevidst (1998: 96-98). Imidlertid er det svært at definere, hvad det vil sige at agere bevidst, og derfor vælger jeg i analysen af mine informanters læsning at bruge begrebet strategi i bred forstand. Læsekompetence taler jeg om som en samlebetegnelse for læsning som et samspil af aspekter ud fra både et kognitivt og et sociokulturelt synspunkt. Færdighed (og teknik) bruger jeg primært i forbindelse med afkodning og studieteknik. Desuden anvender jeg med inspiration i Urquhart & Weir (1998) termerne læserbaseret og tekstbaseret tilgang til at beskrive, hvordan informanterne skaber forståelse,

dvs. om de har en topstyret (top down) eller en bundstyret (bottom up) tilgang.

3.8. Et komplekst læsebegreb

Jeg har nu redegjort for en række aspekter med relevans for faglig læsning: sproglig kompetence, baggrundsviden, inferensdannelse, viden om tekst og metakognitiv indsigt. Dét tænkt sammen med konklusionen fra kapitel 2 – at læsning på én gang er et socialt, ydre og et individuelt, indre fænomen – giver et komplekst læsebegreb. Da jeg ønsker at kaste nyt lys over læsning, forsøger jeg at gå så åbent til værks som muligt. Derfor tager jeg udgangspunkt i dette komplekse læsebegreb i den empiriske undersøgelse, som jeg skal uddybe i det følgende. Samlet set opfatter jeg læsning som en konstruktion af betydning, der opstår i samspillet mellem en række faktorer, herunder tekst, læser og kontekst.

KAPITEL 4: UNDERSØGELSENS DESIGN

4.1. Hvordan undersøge læsning?

4.1.1. Autenticitet, teori, kontekst

At undersøge læsning empirisk er som udgangspunkt et kunstigt forehavende. Som kognitiv proces kan læsning i praksis kun kortlægges gennem den adfærd, jeg kan observere hos læseren, og der er derfor tale om en fortolkning. Når jeg samtidig opfatter læsning som social praksis, en kontekstafhængig konstruktion, vil den læseadfærd, jeg observerer, være et billede på en unik læsesituation, som principielt ikke er generaliserbar. Forskere og teoretikere er da heller ikke enige om, hvordan man kan teste læsning (jf. Urquhart & Weir 1998: 125-129). Min undersøgelse skal ses i lyset af disse forbehold. Flere metodekritiske refleksioner vender jeg tilbage til i kapitel 9.

Urquhart & Weir (1998: 119-120) beskriver nogle overordnede retningslinjer for testning i læsning, som jeg har valgt at forholde mig til i min undersøgelse. For det første er autenticitet et vigtigt aspekt, defineret således at testene så nært som muligt afspejler tekster og aktiviteter, testpersonerne har været udsat for eller sandsynligvis vil møde i fremtidige situationer. Jeg forsøger at gøre min test autentisk ved at skabe en naturlig læsesituation. Det skal jeg uddybe i forbindelse med selve testbeskrivelsen i 4.3. For det andet bør testene bygge på stærkt teoretisk grundlag, som er valideret gennem systematisk empirisk forskning. Mit forskningsteoretiske grundlag har jeg redegjort for i de forrige kapitler. For det tredje bør kontekstuelle forhold af potentiel relevans for receptionen tages i betragtning. Jeg inddrager i den forbindelse fagteksterne, som mine informanter læser, som en del af mit dataapparat. Fordi jeg ser læsning som en interaktion mellem læser og tekst, foretager jeg en analyse af teksten for at kunne sammenholde den med informanternes læsning af den og diskutere dens betydning som et aspekt af læsning.

4.1.2. Operationalisering: aspekter i samspil og kontekst

Med inspiration i Kulbrandstad 1998 opstiller jeg et testapparat til at undersøge sider ved mine informanternes læsning. Eftersom min tilgang er kvalitativ, og jeg har til hensigt at belyse læsekompetence i bred forstand og samspillet imellem aspekter af læsning, skal betegnelsen 'test' ses som en konkret måde at undersøge på frem for færdighedsmåling. Testen er udformet som en individuel samtale, hvorunder informanterne læser et udvalg af fagtekster, som vi taler om på baggrund af en række spørgsmål, jeg har udarbejdet.

Med udgangspunkt i kognitive teorier vælger Kulbrandstad at undersøge læsning som delkomponenterne afkodning og forståelse. Afkodning operationaliserer hun på linje med almindelig forskningspraksis

som læserens læsehastighed ved højt- og stillelæsning og nøjagtighed ved højtlæsning. Hun bemærker, at hendes undersøgelse beklageligvis ikke med sikkerhed kan vise, hvorvidt informanterne behersker skriftens lydprincip, fordi de i de tekster, de læser, har konteksten at støtte sig til. I min undersøgelse begrænser den operationelle definition af afkodningen sig til højtlæsning, men jeg inddrager til gengæld læsning af isolerede ord og nonsensord for at have mulighed for at kunne vurdere informanternes beherskelse af skriftens lydprincip. Da nonsensord ikke eksisterer som ortografiske identiteter i det mentale leksikon, kan de bruges til at vise, hvorvidt læseren er i stand til at udnytte bogstav-lyd-forbindelserne.

En enkel og hurtig måde at måle læseforståelse på er ud fra multiple choice-opgaver til en tekst, men i min sammenhæng ønsker jeg at komme tættere på, hvad læseren gør, og derfor bliver denne testtype for overfladisk. I stedet vælger jeg som Kulbrandstad at udarbejde en række spørgsmål til de tekster, mine informanter læser, og stille dem i en samtale. Den mundtlige dialog frem for skriftlige besvarelser har for det første den fordel, at undersøgelsen ikke risikerer at blive en test i skriftlig fremstilling frem for i læseforståelse. For det andet giver formen begge samtalepartnere mulighed for fx opfølgningsspørgsmål, og dermed får jeg mulighed for at undersøge læseforståelse på en nuanceret måde.

Med udgangspunkt i et konstruktivistisk læsesyn og et interaktivt syn på kommunikation, hvor betydning konstant er til forhandling (jf. fx Larsen-Freeman & Long 1991), er det ikke muligt at vurdere forståelse som korrekt eller ej. Fx vil informanternes svar bl.a. afhænge af, hvordan de forstår mine spørgsmål, og hvordan de forstår teksten, afhænger fx af, hvilke inferenser de foretager (jf. 3.4.). Der er så at sige både inferens på spil mellem teksten og læseren og mellem samtaleparterne. Derfor er det i praksis vanskeligt at vurdere informanternes svar som rigtige eller forkerte. Forståelse operationaliserer jeg derfor som helhedsindtrykket af informanternes udsagn i samtalerne om teksten, og frem for læseforståelse taler jeg da om forståelse generelt. Det er dog muligt at vurdere informanternes forståelse til en vis grad, idet de faglige teksttyper i lærebøger ofte er lukkede i forhold til skønlitterære tekster, og med hensyn til fagtekster er derfor ikke alle fortolkninger lige gode. Man kan som Brown (1995) tale om *passende* fortolkninger (jf. 2.1.3.). Jeg operationaliserer samtidig forståelse som de strategier, informanterne griber teksten an med, og som de bruger, når de skaber mening i samtalen med mig: om de fx har en tekstbaseret eller læserbaseret tilgang, spørger efter hjælp m.m. Strategisk kompetence er, som vi så i 3.6., en væsentlig faktor for en god læseforståelse, og derfor er den et vigtigt fokus i min undersøgelse.

En effektiv strategi i tekstlæsning er at kunne udnytte overskriften til at foregribe tekstens indhold, jf. ovenfor om aktiv baggrundsviden og genrekendskab. Samtidig er det særligt relevant i forbindelse med faglig læsning at have gode studietekniske færdigheder for hurtigt at kunne orientere sig i bøger og finde frem til relevante tekster. Jeg undersøger derfor

også disse sider af informanternes læsekompetence. Ud over den strategiske kompetence, jeg kan observere i forbindelse med læsning af teksten, undersøger jeg metakognition i en særskilt analyse ud fra det, informanterne ytrer om læsevaner, egne læsefærdigheder, lektielæsning, strategier ved læsevanskeligheder, teksters sværhedsgrad og opfattelse af læsning som begreb. Desuden ser jeg på informanternes genremæssige beredskab.

Kort fortalt undersøger jeg altså informanternes afkodning, forståelse, studieteknik og metakognitive indsigt. I realiteten er det derfor aspekter af læsning, jeg undersøger, frem for læsning som en sammenhængende proces. Så langt bevæger jeg mig inden for den mere traditionelle læseforskning. Imidlertid er det samspillet mellem aspekterne, jeg har i fokus i min refleksion over læsning, og som nævnt inddrager jeg kontekstuelle faktorers betydning. På den måde forsøger jeg at operere med et bredt, interaktivt og dynamisk læsebegreb og således bevæge mig ud over den traditionelle læseforskning.

Aspekter med betydning for læsning, som ligger uden for min undersøgelses primære fokus, er brede kognitive aspekter som en velfungerende arbejdshukommelse og intelligens, affektive faktorer som motivation – som jeg dog berører kort – og fx selvtillid. Heller ikke sociokulturelle variabler som køn og familiebaggrund indgår. Informanternes sproglige kompetence og deres baggrundsviden har jeg desuden i denne sammenhæng ikke undersøgt særskilt, men aspekterne indgår som forklaringsmodeller i dataanalyserne.

4.2. Dataindsamling og databeskrivelse

4.2.1. På besøg i 5. klasse

Selve dataindsamlingen fandt sted i starten af skoleåret 2006 på en skole i den nordvestlige del af København. Udgangspunktet for valg af skole var, at jeg gerne ville have både elever med dansk som L1 og L2 blandt mine informanter. På den valgte skole havde ca. 80 % af eleverne en anden etnisk oprindelse end dansk.

Ud over at jeg ønskede at undersøge læsning i forbindelse med fagtekster på et klassetrin efter indskolingen (jf. kapitel 1), var det også et kriterium, at klassen og læreren havde overskud til min 'tilstedeværelse'. Derfor blev det i skolens 5. klasses n/t-timer, at min undersøgelse primært fandt sted. Faget, som eleverne har fra 1. til 6. klasse, har til formål, "at eleverne gennem oplevelser og erfaringer med natur og teknik opnår indsigt i vigtige fænomener og sammenhænge og udvikler tanker, sprog og begreber, som har værdi i det daglige liv" (*Fælles mål for natur/teknik, Formål,* 2007). Faget er første led i skolens samlede naturfagsundervisning og udgør fundamentet for naturfagene biologi, fysik/kemi og geografi, som der undervises i fra 7. klasse.

Forud for selve undersøgelsen besøgte jeg klassen flere gange. Dels for at få et indtryk af eleverne og lade dem vænne sig til mig, dels for at få et

indblik i, hvordan der arbejdedes med tekster og fagligt indhold. Jeg deltog både i timen 'klassens tid', hvor jeg bl.a. var med til at lege med eleverne i skolegården, og observerede i dansktimer og i n/t-timer. Desuden havde jeg flere samtaler med flere af lærerne, særligt n/t-læreren, om undervisningen, faget og klassen, samt i forbindelse med udarbejdelse af testapparatet. Alle var meget åbne og hjælpsomme, ikke mindst eleverne, der for de flestes vedkommende var nysgerrige og ivrige efter at være med.

For at få et indtryk af elevernes læsning som optakt til selve undersøgelsen af faglig læsning lavede jeg en læseforståelsestest med hele klassen ud fra et eventyr. Testen, som var individuel, bestod i at læse et eventyr og svare skriftligt på en række forståelsesspørgsmål, som jeg havde udarbejdet til teksten (se bilag 14). Eleverne havde arbejdet med eventyr i 4. klasse og var således fortrolige med genren. Samtidig faldt genren inden for deres interessefelt blandt emner og teksttyper som fodbold, dyr, gys, tegnefilm, bladet *Witch*, skuespil, pigehistorier, magi, computerspil, Jorden og naturfænomener. Det fremgik af en rundspørge, jeg lavede i klassen, om hvad de læste i fritiden. Når teksten således faldt inden for elevernes univers, gav eventyrtesten mig også mulighed for at se elevernes læsning i en situation, der adskilte sig fra læsning af fagtekster. For at give eleverne fælles forudsætninger og ikke favorisere nogens kulturbaggrund valgte jeg eventyret *Pigen og leoparden* med oprindelse i Guinea-Bissau (Sigmund 2005).

4.2.2. Informantudvælgelse – svage og stærke læsere

Til casestudiet i faglig læsning valgte jeg i første omgang ni elever ud, som jeg testede, heraf har jeg sidenhen valgt 3 elever ud, hvis læsning jeg belyser i denne sammenhæng. Kriteriet for udvælgelsen var, ud over at jeg ønskede både informanter med dansk som L1 og L2, at de ikke havde udvist modstand mod at være med. Samtidig ønskede jeg at kunne sammenligne læsningen hos læsere, der ud fra en standardtest var vurderet som henholdsvis stærke og svage læsere. Jeg valgte derfor både elever, der lå i den gode og den dårlige ende af skalaen ud fra standardlæsetesten *SL40* (*SætningsLæseprøve med 40 opgaver*) (Nielsen m.fl. 1986), som var blevet foretaget, da eleverne gik i 4. klasse. Testen består af 40 sætninger, der skal matches med et billede, som passer med sætningens indhold. Ved hver sætning er der 5 valgmuligheder. Læseren vurderes efter antal rigtige svar og læsehastigheden og kategoriseres ud fra 6 kategorier fra A til F. Mine informanter falder i kategorien B, som er næstbedst og E, som er næstdårligst. Det drejer sig om følgende tre informanter, hvis navne jeg har anonymiseret: Karim med arabisk som modersmål, der er kategoriseret som god læser ifølge standardtesten, og Carsten med dansk som modersmål og Aslan med albansk som modersmål, der begge er kategoriseret som svage læsere ifølge standardtesten. Alle tre børn er født og opvokset i Danmark og har gået i dansk skole fra mindst 1. klasse. Oprindeligt indgik en fjerde informant, der var kategoriseret som god læser, Rikke, med dansk som

modersmål, men da hendes læsning ikke adskilte sig væsentligt fra Karims, har jeg pillet hende ud af den samlede undersøgelse, men inddrager hende enkelte steder.

4.3. Testen

4.3.1. At læse og lære om inuitter

Selve testen i faglig læsning foregik i et ledigt klasselokale, hvor den pågældende informant og jeg kunne sidde i ro. Testen var planlagt til at vare omkring en times tid, således at den i princippet kunne nås inden for et fagmodul og således foregå i ét stræk. Testen med Aslan strækker sig dog over to forskellige dage. Samtalerne blev optaget på bånd og derpå udskrevet (se bilag 2-5).

Som nævnt har jeg tilstræbt at skabe en autentisk læsesituation. Derfor har jeg for det første valgt tekster inden for et emne, der ligger i naturlig forlængelse af det, som klassen arbejdede med i n/t. Umiddelbart før mine besøg havde klassen beskæftiget sig med istid og landskabets dannelse og i den forbindelse haft om Grønland. Klassen havde brugt *Natek 5* (Christensen & Veje 1997) som grundbog, og for at være sikker på, at teksterne var ukendte for informanterne, ledte jeg efter brugbare tekster i andre n/t-lærebøger. Valget faldt på *Natur Teknik i 3.-6. klasse* (Hansen m.fl. 1995). Herfra har jeg valgt et uddrag fra afsnittet *Inuit.* Under tekstudvælgelsen var det, ud over et relevant tema, vigtigt, at teksten havde 5. klasse som målgruppe, og at den ikke var for kulturelt ladet og således gav nogle informanter bedre forudsætninger end andre for at læse den. Teksterne som indgår i testapparatet er kapitlets første opslag (s. 50-51, bilag 6A og B), som jeg fandt det naturligt at starte med, fordi det kunne læses umiddelbart uden nogen særlig introduktion, samt en side lidt længere inde i kapitlet (s. 55, bilag 6C), som hang tematisk sammen med opslaget.

Samtalen omkring teksterne mindede også om den arbejdsform, eleverne var vant til i forbindelse med læsning af fagtekster i klassesammenhæng, hvilket jeg bl.a. så af mine observationsbesøg. I undervisningen læste klassen fx fælles et tekststykke højt, hvorefter der blev talt om indholdet og forklaret ord og begreber. På linje med læsepædagogiske anbefalinger (jf. fx Arnbak 2005 og Brudholm 2002) valgte jeg forud for læsningen at aktivere informanternes baggrundsviden ved bl.a. at spørge til, hvad de vidste om inuitter.

Spørgsmålene blev udformet, så de kunne vise forskellige sider af informanternes forståelse, hvilket muligvis går imod autenticitetskriteriet. Det drejer sig om bogstavelige spørgsmål, hvor svaret kan hentes direkte ud ad teksten, og spørgsmål der kræver inferens (læse mellem linjerne) og kritisk stillingtagen (læse bag ved linjerne). Eksempler på de tre typer spørgsmål, her til opslagets side 50-51, er: 1. *Hvad er den koldeste temperatur, man har målt i Grønland?* 2. *Tror du, at Danmark har polarklima?* og 3. *Hvad tror du, inuitterne gør for at overleve på så koldt og*

barskt et sted? I praksis er det dog ikke sikkert, at informanterne giver det forventede svar, og derfor afspejler svarene ikke nødvendigvis den type forståelse, som spørgsmålet har til hensigt at kortlægge. Spørgsmålene blev derfor mere brugt som en rød tråd gennem samtalen end som et redskab i måling af forståelse, og i praksis blev det, som nævnt ovenfor, samtalen som helhed, der ligger til grund for vurderingen af forståelse. Desuden fandt jeg det vigtigere, at samtalen forløb naturligt, end at mine spørgsmål blev stillet præcist, som de var udformet. Derfor er der også forskel på de enkelte samtaler.

4.3.2. En 'guidet' samtale

Under mine besøg forud for testen havde eleverne fået at vide, at jeg var der for at lave en undersøgelse om læsning, og at jeg skulle lave nogle individuelle læsetest. De fleste informanter syntes da også at tage opgaven seriøst, herunder de tre, som det drejer sig om i denne sammenhæng. Samtidig virkede de afslappede, da de jo havde vænnet sig til min tilstedeværelse og villigt deltog. Alle ytrede også efterfølgende, at det havde været sjovt at være med. På den baggrund er der god grund til at tro, at informanterne ydede mindst lige så meget, som de ville have gjort i en almindelig undervisningssituation.

I starten af samtalen blev informanterne introduceret til, hvad der skulle foregå: at de skulle læse nogle tekster, som vi skulle snakke om. Derefter talte vi om emnet overordnet, hvorefter vi gik i gang med bogens tekster. Teksterne på opslaget side 50-51 blev læst stille, mens teksterne på side 55 blev læst højt. Det gav mig mulighed for at få et indblik i forskelle mellem højt- og stillelæsning. I nærværende undersøgelse er det informanternes vurdering af forskellen mellem højt- og stillelæsning, jeg analyserer. Efter læsning af hver tekst vurderede informanterne tekstens sværhedsgrad, og vi talte derpå om teksten ud fra mine spørgsmål. I sidste del af samtalen talte vi om teksterne mere overordnet, herunder genren, og om informanternes læsning og læsevaner, og informanterne læste listerne med enkeltord og nonsensord.

I denne sammenhæng går jeg i dybden med tekst 4 (*Polarfolkenes vinterbolig*), som var den sidste tekst, informanterne læste[2]. Analyser af de øvrige tekster og af informanternes læsning af dem inddrager jeg delvist. Den undersøgelse, jeg præsenterer i det følgende, er således en del af en omfattende analyse af et større datamateriale. Testens forløb fremgår af 'interviewguiden' i bilag 1, hvor også de konkrete spørgsmål kan læses.

Sammenfattende kan siges, at af et bredt dataapparat tager jeg her udgangspunkt i tre informanters højtlæsning af én tekst, deres svar på spørgsmål til den samt deres svar på generelle spørgsmål om baggrund, læsevaner m.m.

[2] Faktateksten (bilag 6C). Tekst 1 er brødteksten på s. 50 (bilag 6A), tekst 2 er brødteksten på s. 51 (bilag 6B), og tekst 3 er manchet og venstrespalten på s. 55 (bilag 6C)

4.4. Behandling af data – en diskursanalytisk ramme

Som analytisk ramme om mine data anvender jeg kritisk diskursanalyse, fordi den er socialkonstruktionistisk i sit udgangspunkt og opererer med tekst i kontekst og derfor kan forenes med mit læseteoretiske udgangspunkt. Ifølge Faircloughs kritiske diskursanalyse er en tekst en kommunikativ begivenhed, der udgøres af dimensionerne tekst, diskursiv praksis og social praksis (Jørgensen og Phillips 1999). Den sociale praksis kan både forstås som den nære kontekst, teksten er en del af, og de overordnede sociale og kulturelle rammer. Den diskursive praksis kan bl.a. forstås som en læsers reception af teksten, og handler altså om mødet mellem teksten og læseren. Teksten er det konkrete sproglige udtryk. Dimensionerne står i samspil med hinanden og kan derfor ikke ses isoleret. Jeg anvender diskursanalysen på den måde, at jeg analyserer fagteksterne og informanternes reception af dem og sammenholder analyserne med hinanden og med kontekstuelle forhold, herunder den pædagogisk-didaktiske ramme.

Jeg har valgt at inddele analyserne i følgende grupper: analyse af lærebogsmaterialet (kapitel 5), analyse af informanternes afkodning (kapitel 6), forståelsesanalyse, herunder studietekniske færdigheder (kapitel 7) og til sidst analyse af metakognitiv kompetence (kapitel 8). Som nævnt er min tilgang primært kvalitativ, men i afkodningsanalysen supplerer jeg med en kvantitativ analyse. I analysen af fagteksten trækker jeg i øvrigt bl.a. på tekstlingvistikken. De anvendte analysemetoder uddyber jeg i forbindelse med de enkelte analyser.

KAPITEL 5: ANALYSE AF LÆREBOGSMATERIALE

5.1. En kombineret analysemetode

5.1.1. Teksters tilgængelighed

Med hensyn til vurdering af faglitteratur taler Arnbak (2005) om tre kategorier, man kan vurdere en tekst ud fra: tekstens visuelle tilgængelighed, sproglige tilgængelighed og indholdsmæssige tilgængelighed. Et lignende vurderingsapparat finder vi hos Jansen m.fl. (1999), der blot opererer med termerne 'læselighed', 'læsbarhed' og 'læseværdighed'. Indholdsmæssig tilgængelighed eller læseværdighed handler om tekstens appel. Hos Arnbak lægger en analyse af det visuelle og det sproglige niveau op til vurderingen af den indholdsmæssige tilgængelighed. Dette niveau går på, hvilke forudsætninger teksten kræver af eleven, hvorvidt den aktiverer læseren, og om den giver mulighed for tilegnelse af nye fagord, samt hvorledes den guider læseren gennem teksten. Liberg (2000) taler i den forbindelse om deltageraktive træk i teksten, fx aktive former frem for passive, ordforklaringer, en mundtlig, dvs. uformel/hverdagsagtig, stil og læsertiltale.

Som nævnt tidligere er det vanskeligt at forudsige, hvilke inferenser en læser vil gøre under læsningen af en tekst. Til gengæld er det muligt at kortlægge de inferenser, en læser forventes at danne i mødet med en lærebogstekst for at forstå den – det er netop muligt med lærebøgernes teksttyper, fordi de som nævnt i 4.1.2. ofte er mere lukkede for tolkning. På den baggrund kan jeg vurdere, hvilke krav teksten stiller til læseren.

5.1.2. Tekstlingvistik

Ud over at fundere min analyse på Jansens, Arnbaks og Libergs vurderingsapparat finder jeg også inspiration i analyser af lærebøger hos Brudholm (2002), Askeland m.fl. (2003) og desuden Arnbak (2005) og Liberg (2000). De forskellige analyser viser, at der er mange måder at gribe en tekst an på, men alle har dog det til fælles, at de mht. tekstens sproglige tilgængelighed trækker på tekstlingvistikken som analyseredskab. Tekstlingvistikken er netop relevant i min sammenhæng, fordi den har helheden som udgangspunkt og forklarer, hvordan elementerne i teksten virker sammen og danner en meningsfuld helhed, og i modsætning til mere traditionelle sprogteorier bevæger den sig ud over sætningsgrænsen (jf. Austad 2003). Den opfatter teksten som et semantisk system, som den interesserer sig for at påvise sammenhæng eller brud i (Askeland m.fl. 2003: 41). Den supplerer således mit syn på læsning som en meningssøgende aktivitet, hvori et samspil af videnskilder på flere niveauer indgår.

Tekstlingvistikken opererer typisk med to niveauer i tekstbeskrivelsen: makrostrukturen, som er den overordnede sammenhæng inden for større tekstafsnit, og mikrostrukturen, som er sammenhæng på tekstens detaljeplan, udgjort af såkaldte tekstbånd eller kohæsionsmarkører,

fx konjunktionaler, tema-rema-forbindelser, leksikalske referencer m.m. Tekstbåndene er ikke nødvendigvis eksplicitte, men kan også skabes ved, at læseren danner inferenser (jf. Brudholm 2002: 31 og Askeland 2003: 42). I praksis kan det være svært at skelne mellem mikro- og makroniveauet, som netop hænger sammen, og i min analyse vil der også være flydende overgange mellem niveauerne. Nogle forskere opererer desuden med et tredje niveau, tekstens superstruktur, som oftest stilles lig med tekstens genre (jf. Austad 2003 og Akseland 2003). Som jeg var inde på i 3.5. er tekster ofte blandinger af forskellige typer. Derfor opererer jeg med teksttype frem for genre i analysen. Ud over det semantiske analyserer jeg også tekstens leksikalske og syntaktiske niveau med inspiration i Brudholm 2002.

Den følgende analyse bygger altså på en kombination af tilgange til tekstbeskrivelse. Først introducerer jeg materialet overordnet, derpå foretager jeg en analyse af den visuelle, sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed i teksterne på lærebogens side 55, hvorefter jeg går i dybden med sidens faktatekst (tekst 4), som er den tekst, afkodningsanalysen og forståelsesanalysen bygger på.

Det er vigtigt at understrege, at analysen ikke har som mål at kritisere lærebogsmaterialet, men udelukkende har til hensigt at danne basis for en belysning af samspillet mellem teksten og mine informanters reception.

5.2. Analyse af lærebogsteksterne

5.2.1. Introduktion til materialet – en indbydende start

Som nævnt læser informanterne fire tekster fra kapitlet *Inuit* i bogen *Natur Teknik i 3.-6. klasse* (Hansen m.fl. 1995) (se bilag 6A-C).[3] Bogen er på 92 sider og har 13 kapitler med hvert sit tema, som introduceres på de første sider under *Indhold*. Kapitlerne frem til *Inuit* er: *Skoven, Affald, Natur og teknik, Japan, At køre, Mad og ernæring*. De øvrige emner er *Kend Verden, Mikrokosmos, Vand, Hvad er det?, Jord* og *Filosofi*. Bogen byder altså på et bredt udvalg af emner inden for faget.

Ud over overskriften på kapitlerne og sideanvisning præsenteres hvert tema gennem et lille rundt logo ud for overskriften. For *Inuit* drejer det sig om cirklen i det grønlandske flag. Logoet optræder igen på hver side i det respektive kapitel sammen med en klummetitel, som pudsigt nok i lige *Inuit*-kapitlets tilfælde forekommer i en mindre skriftstørrelse end de øvrige kapitlers. Klummetitlerne mangler i øvrigt indholdsmæssig konsekvens, da nogle gentager kapitlets titel, andre ikke – der findes sågar 'både-og' inden for samme kapitel, dvs. at både kapitlets titel og en klummetitel optræder. Modsat har nogle sider end ikke en klummetitel. Logoet bliver derfor eneste systematiske hjælp til at afgøre, hvornår et kapitel starter eller hører op. Et

[3] Citater fra lærebogsmaterialet er anført i kursiv i det følgende. Understregningerne er mine fremhævelser.

andet problem med klummetitlerne er deres funktion, idet de på nogle sider fungerer som overskrift, mens andre sider både har klummetitel og overskrift.

Hvert tema i indholdsfortegnelsen repræsenteres desuden af en illustration fra det pågældende kapitel vist i et 'bikube'-mønster (heksagoner lagt side om side) – et fint supplement til tematitlerne. For *Inuit*-kapitlet ser vi fx en inuit i kajak i et ishav. Bogen er i øvrigt rigt illustreret hele vejen igennem med en blanding af farverige fotografier og tegninger. Bagerst i bogen finder vi en oversigt over forfatterne og en kildeangivelse for billederne, men hverken ordforrådsliste eller stikordsregister. Alt i alt virker bogen dog indbydende og let at orientere sig i.

Selve *Inuit*-kapitlet består af et indledende opslag (s. 50-51) med en introduktion til inuitternes verden og de klimatiske forhold. Her møder vi igen inuitten i kajak fra indholdssiderne. Derpå kommer en tekst om midnatssolen efterfulgt af tekster om, hvordan dyr, planter og mennesker klarer sig i kulden. På siden om planter kan man også læse om inuitternes afhængighed af dyrene. Sidst i kapitlet sammenlignes inuitternes verden før og nu, men man kan også læse om hunden og om at leve i balance med naturen. Strukturen i kapitlet minder således om strukturen i selve bogen, der bød på en bred vifte af emner. Kapitlet byder på en bred vifte af vinkler på emnet 'inuit' og kan derfor karakteriseres som kalejdoskopisk i sin struktur.

5.2.2. Analyse af side 55: *Sådan klarer menneskene kulden*

Efter at informanterne har læst opslaget side 50-51, beder jeg dem finde frem til en tekst, der specifikt handler om, hvordan inuitterne klarer sig i kulden, nemlig side 55 med klummetitlen *Sådan klarer menneskene kulden*. Jeg introducerer i det følgende siden og foretager derpå i 5.2.3. en dybdegående analyse af faktateksten *Polarfolkenes vinterbolig*.

Visuel tilgængelighed

Layoutmæssigt ligner siden mest af alt en avisside (se bilag 6C). Den er inddelt i 3 felter via en tynd blå streg: En manchet med spaltebredde svarende til sidens bredde, en smal venstrespalte og en bred højrespalte efterfulgt af en illustration af et tværsnit af et hus og et landskabsfoto med en ruin. Overskrifter er fremhævet med fed og adskiller sig fra brødteksten ved ikke at have seriffer ('fødder'), bortset fra billedtekstens overskrift, der har seriffer. Billedtekster er desuden i kursiv. Samlet set er siden stramt og overskueligt sat op, og teksterne kan let adskilles.

Imidlertid præsenteres vi for ikke mindre end tre forskellige punkttyper i overskrifter, og det kan være svært at gennemskue princippet heri – er noget vigtigere eller mere overordnet end andet? Manchetten fungerer som optakt til sidens emne, men det kan man vel at mærke kun gennemskue, hvis man er fortrolig med fx avisgenren. I venstrespalten forklares det, hvordan inuitterne har klaret sig i kulden generelt, mens højrespalten fungerer som faktatekst, der specifikt handler om inuitternes boliger (tekst 4). I kapitlets første opslag (side 50-51) er der også en

faktatekst, og der fremhæves den med blå baggrundsfarve (se bilag 6B). Her på side 55 er den imidlertid fremhævet med en bredere spaltebredde. Der er således ingen gennemført systematik mellem kapitlets sider. Illustrationen af huset er udstyret med forklaringer i kursiv, men en decideret billedtekst, som fx forklarer perspektivet, findes ikke. Fotografiet er til gengæld udstyret med en udførlig billedtekst, som tilføjer nye informationer til temaet – og som derfor i sig selv er en egentlig tekst, og måske derfor ikke burde have været i kursiv. Desværre er det vanskeligt at se, hvad billedet forestiller. Kun ved hjælp af den indtegnede cirkel, kan vi tyde ruinen i landskabet.

Vi kan altså konstatere, at det umiddelbart stramme og overskuelige layout viser sig at rumme forvirrende elementer og inkonsekvens, og derfor ikke forsyner læseren med brugbare pejlemærker til at navigere i teksten. De grafiske muligheder er blevet udnyttet uhensigtsmæssigt, og vi må derfor konkluderende vurdere sidens visuelle tilgængelighed som problematisk.

Sproglig og indholdsmæssig tilgængelighed

Sidens tekster fortæller om, hvordan inuitterne overlever trods de barske livsbetingelser. Det gør de ved bl.a. at udnytte de resurser, som naturen stiller til rådighed: primært ved at jage og nedlægge dyr og derpå udnytte knogler, skind, pels og kød. Rubrikken *Menneskers tilpasning* er derfor dækkende for sidens indhold. Imidlertid er det rubrikken *Inuitterne og kulden*, der optræder i den største punkttype og således må opfattes som mest overordnet. Den ligger i forlængelse af klummetitlen *Sådan klarer menneskene kulden* og det gennemgående tema om det kolde klima. Derfor er den også en dækkende overskrift. Naturligvis hænger overskrifterne sammen, idet det er det kolde klima, der er årsag til de barske livsbetingelser og derfor kræver tilpasning, men det kræver inferens at lave denne kobling. De tre overskrifter kunne med fordel have været reduceret til én og indholdet af den i stedet udfoldet i teksten.

Som nævnt introducerer manchetten temaet. Den lyder: *Forestil dig, at det er 50° frost, og det blæser. Du har ingen striktrøjer eller varme sokker. Du har ingen mursten eller træ til et hus. Du har intet oliefyr, og der er ingen forretninger. Sådan har det været for inuitterne i Arktis i 6.000 år.*

Denne indledning benytter en på flere måder appellerende form. Den får os i tale ved en direkte henvendelse til os, og gennem imperativen *Forestil dig* hjælper den os til at opstille et indre forestillingsbillede af situationen – og hjælper os således med at skabe et solidt fundament for den videre læsning. Ved at tage udgangspunkt i vores situation gør den det muligt for os at relatere tekstens information til vores egen baggrundsviden. Pointen er, at vi skal undres over, hvordan inuitterne klarer sig uden alle de ting, som vi har, og dermed blive nysgerrige efter at læse svaret i teksten.

Her støder tekstens gode intention imidlertid ind i et problem, for det udgangspunkt, den tager for givet, er fælles for alle læsere, er langt fra alles, i hvert fald ikke nødvendigvis mine informanters: Er de vokset op i en lejlighed i byen, er det begrænset, hvor meget de kender til et oliefyr og kan

derfor ikke koble det sammen med varme. Det er også sandsynligt, at striktrøjer og varme sokker ikke er deres mest oplagte billede på varmt tøj. Derimod har flere om ikke alle rejst uden for Danmark (informanten Aslan fortæller fx om rejser til Makedonien, se bilag 3), og de kan derfor sandsynligvis let forestille sig huse bygget af andre materialer end træ og mursten – her skyder teksten altså under målet. Det er dog sandsynligt, at eleverne med succes kan forbinde forretninger med mad- og tøjindkøb og derfor her kan få den tilsigtede mening ud af teksten: at uden forretninger må inuitterne skaffe mad og tøj ad andre veje.

Det ser ud til, at kapitlet opererer med en snæver læsermålgruppe – og at den forudsætter viden, som i dag synes lidt gammeldags, jf. fx *striktrøjer*. Også i den sproglige udformning går det gammeldags præg igen. I indledningen (s. 50) møder vi fx sætningen: *Det skyldes ikke blot, at der er for koldt, men også, at Nordpolen er et tilfrosset hav*, hvor det understregede adverbium ikke typisk er en integreret del af 5. klasse-elevernes leksikalske kompetence. En af informanterne blandt de seks, som ikke er i fokus i denne sammenhæng, siger direkte, at hun ikke forstår ordet.

Vi skal nu se nærmere på faktateksten, som er en uddybende beskrivelse af inuitternes vinterbolig.

5.2.3. Analyse af *Polarfolkenes vinterbolig*[4]

Lix

For at få et første indtryk af tekstens sproglige sværhedsgrad har jeg beregnet dens lixværdi. Lix, som er en forkortelse for læsbarhedsindeks, udgør summen af den gennemsnitlige meningslængde og procenttallet for lange ord (ord på mere end 6 bogstaver) (Jansen m.fl. 1999: 162). Tekstens lixtal ligger på 40, hvilket svarer til niveauet for faglitteratur for 7.-10. klasse og en middelsvær tekst for voksne (jf. Dalby m.fl. 1983: 312). Med andre ord er teksten ud fra lixværdien langt over niveau for 5. klasse. Det høje lixtal skyldes, at teksten har en overvældende andel af lange ord, nemlig 38, hvilket svarer til 29 % af tekstens ord. Den høje lixværdi er dog ikke generel for kapitlets tekster. De øvrige tekster, som indgår i mit testapparat, ligger på 25 og 31, hvilket er et passende niveau for fagtekster i 3.-6. klasse og svarer for en voksen (trænet læser) til en meget let til let tekst (jf. ibid.).

Selv om lix kan være en indikator for en teksts sværhedsgrad, er det et overfladisk mål, der ikke viser noget om hverken ordenes betydning og frekvens, sætningsstrukturen eller om teksten hænger sammen eller ej. Derfor skal vi se nærmere på disse aspekter i det følgende.

[4] En inddeling af teksten efter sætninger og afsnit, som der henvises til i kapitlet, kan ses i bilag 7.

Leksikalsk niveau

Af tekstens 130 ord optræder 15 mere end én gang. Det betyder, at læseren samlet set møder så mange som 95 forskellige ortografiske udtryk, hvoraf ét er det logografiske tegn *50*. Flere af ordene er dog afledninger eller bøjninger af ord med samme grundbetydning, nemlig *vinterbolig/vinterboligen*, *byggede/bygge*, *indgang/indgangen*, *forskel/forskellige*, *ind/inde*, *vejr/vejret*, *holde/holdt* og *er/var*, som derfor kan regnes for samme ord, hvilket gør teksten lettere, end hvis alle ordene havde haft forskellig betydning. Til gengæld rummer teksten et par homografer, som kan forvirre læseren. Den umiddelbart mest problematiske er nok termen *fangerne* (sætn. 2), som her er fagspecifik, idet den betyder jægere og ikke tilfangetagne. Problematisk er muligvis også *Tag* (sætn. 5), som her er substantiv og ikke imperativ af verbet 'at tage'. Derudover finder vi *om* som en del af konjunktionen *selv om* og som en præposition i tidsadverbialet *Om sommeren,* og *om* kan dermed betragtes som en homograf. Desuden er man som læser nødt til at opfatte adverbiet og præpositionen i *flyttede omkring* (sætn. 1) og *stoppet til* (sætn. 9) som en del af verbalforbindelsen for at få det rette udbytte ud af teksten, mens det omvendte er tilfældet i sætning 8: *[...] så man måtte kravle ind*.

Især mange af de lange ord er termer, som falder inden for det faglige område, teksten bevæger sig inden for: naturvidenskab, historie og geografi. Det er derfor ord, vi må formode 5. klasse-læserne primært møder i faget n/t, dvs. ikke så tit, og som de derfor muligvis ikke har opbygget en ortografisk identitet af endnu. Disse ord kan dermed være vanskelige at afkode. Det drejer sig om: *polarfolkenes, jagtområde, skindtelte, fangerne, snehytter, varmekilde, spæklampe, hvalknogler, græstørv, sælskind, husgangen* og *ventilationshullet*. Hertil kommer en række førfaglige ord (se definition i 3.2.): *kropsvarmen, vinterbolig, konstrueret, beklædt, geniale, detalje, brikse*, samt evt. *udvendigt* og *lavtliggende*. Ifølge denne inddeling er altså ikke mindre end 21 af tekstens ord lavfrekvente og dermed muligvis problematiske at afkode for 5. klasse-læseren.

Formår læseren trods alt at afkode ordene, kræver det imidlertid stor kognitiv energi at bearbejde langt de fleste af udtrykkene semantisk, for selv om læseren godt kan have en ide om, hvad fx en spæklampe er, fordi han eller hun har hørt om spæk og ved, hvad en lampe er, er det ikke sikkert, han eller hun kan danne sig et klart billede af, hvad begrebet egentlig dækker over. Det samme med bl.a. *varmekilde, husgangen* og *ventilationshullet*. Til gengæld er der få ord og udtryk i overført betydning, og de vil næppe volde store vanskeligheder, fordi de også forekommer i hverdagssproglige sammenhænge, fx *holde varmen*.

At en tekst rummer et par svære ord, er i sig selv ikke en uoverkommelig opgave for den knap så trænede læser, men problemet her er den voldsomme mængde af både lange og lavfrekvente ord. Da jeg spurgte klassens n/t-lærer om, hvilke ord hun ville bruge tid på at gennemgå med eleverne, udpegede hun *Polarfolkenes, jagtområde, skindtelte, snehytter, varmekilde, konstrueret, hvalknogler, udvendigt, græstørv, geniale,*

lavtliggende, ventilationshullet og *temperaturen* – ud fra det kriterium, at de var lange, delte i den trykte tekst eller svære at forstå. At læreren finder så mange ord problematiske, bekræfter, at teksten er en leksikalsk udfordring for eleven, både på afkodnings- og forståelsesplanet. Hun sagde i øvrigt, at hun nok var mere grundig i vurderingen af mit materiale, end hun ville være i undervisningen. Vi kan derfor antage, at en sådan tekst alene på det leksikalske niveau er en stor udfordring for eleven i en almindelig undervisningssituation.

Syntaktisk niveau

En sætningsbygning uden for mange indskud og uden for mange passivkonstruktioner letter læsbarheden. Det samme gør sætninger, der ikke har mere end 10-15 ord pr. punktum. Dog kan for mange korte sætninger ofte bevirke, at teksten hugges i stykker og tekstbåndene bliver utydelige, hvilket gør teksten vanskelig at forstå. Derfor er skiftende længde på sætninger at foretrække. (Brudholm 2002: 173).

Polarfolkenes vinterbolig består af 10 sætninger adskilt af punktum. Sætning 6 og 8 (se bilag 7) består desuden hver af 2 helsætninger, og i sætning 3, 7 og 9 forekommer ledsætninger i 1. grad. Sætningerne mellem punktum er relativt lange. Ingen har under 9 ord, og to har endda henholdsvis 17 ord (7) og 25 ord (3) De to meget lange sætninger er desuden komplekse, fordi de rummer indskud (markeret med tankestreger). I sætning 3 er indskuddet egentlig en del af matrixsætningen, som det er blevet afskåret fra af ledsætningen, og at forstå sætningen kræver derfor god hukommelse for tekst og en god læsekompetence generelt. Selv om sætningsstrukturen er overvejende analytisk, må vi formode, at det syntaktiske niveau pga. de lange sætninger er problematisk for en 5. klasse-elev. Desuden møder vi relativt mange passivkonstruktioner: *blev bygget, var beklædt, blev stoppet*, hvilket også gør sætningerne tunge. Sammenholdt med udfordringerne på det leksikalske niveau viser analysen derfor indtil videre, at vi står over for en vanskelig tekst.

Semantisk niveau

Tekstens overskrift *Polarfolkenes vinterbolig* virker i første omgang problematisk: Dels har vi ikke mødt benævnelsen 'polarfolk' før i kapitlet, og vi må selv konkludere, at det drejer sig om inuitterne. Dels implicerer ordet *vinterbolig*, at inuitterne lever på en anden måde om sommeren. Det er ikke fremgået klart af resten af siden, som teksten figurerer på, hvilken årstid forholdene gælder under. Derfor virker tekstens fokus på vinter lidt overraskende. Overskriften hænger imidlertid godt sammen med tekstens indhold, som primært beskriver, hvordan vinterboligen blev konstrueret, og teksten ligger da fint i forlængelse af sidens tema om overlevelse/tilpasning under barske betingelser.

Ser vi nu på tekstens interne sammenhæng, er der på makroniveauet stadig god kohærens, og de indholdsmæssige skift markeres af afsnit (grafisk

markeret med indryk): I første afsnit beskrives kort inuitternes boligsituation om sommeren som en optakt til vinterboligen, som resten af teksten handler om. Fokusskiftet og kontrasten til sommertiden markeres med et *Men* og nyt afsnit, hvori vinterboligen beskrives generelt. I tredje afsnit snævres fokus ind, og det helt særlige ved vinterboligen, nemlig den lavtliggende indgang, afsløres. Igen gøres vi opmærksom på skiftet ved et *Men*. De sidste to sætninger (9 og 10) er også fremhævet med afsnitsindrykning, og begge tilføjer da også nye informationer om huset til teksten, men de synes ikke at hænge egentligt sammen med resten af teksten, blot at fungere som opremsning af information. Antager man, at illustrationen inddrages sideløbende med læsning af teksten, virker de sidste to linjer dog knap så umotiverede, da de netop supplerer illustrationen. Som billedtekst ville de derfor have fremstået mere naturligt.

Vi kan konkludere, at teksten på makroniveauet hænger fint sammen, at der indholdsmæssigt går en rød tråd gennem teksten, men ser vi på mikroniveauet, på tekstbåndene, tegner der sig et anderledes billede: Hvis meningen i den første sætning er, at inuitterne bor i telte for at kunne flytte rundt efter vildtet, er der byttet rundt på årsag og følge: *flyttede […] omkring* kommer før *boede i skindtelte*. Det gør sætningen ulogisk og svær at forstå sammenhængen i. At der overhovedet er tale om et årsag-følge-forhold er desuden svært at gennemskue, da sætningen i stedet for et *fordi* bindes sammen af en ellipse (*og boede*). Det kræver altså høj grad af inferens at skabe sammenhæng. Det kræver ligeledes inferens at skabe sammenhæng mellem sætning 1 og 2 – at scenen fortsat er sommerperioden i sætning 2 – da der ikke er noget eksplicit kohæsionsbånd. Desuden sløres sammenhængen mellem de to sætninger pga. den komplicerede leksikalske referencebinding mellem *man* (1) og *fangerne* (2).

At sætning 1 og 2 begge beskriver sommerperioden, bliver først klart i sætning 3, hvor skiftet til vinter markeres med sætningen: *Men i vinterboligen […]*. Imidlertid fungerer dette *Men* uhensigtsmæssigt i sammenhængen. Det antyder en indholdsmæssig kontrast mellem de to afsnit, men denne kontrast er ikke ekspliciteret. Meningen er vel, at om sommeren er det varmt nok til, at inuitterne kan klare sig uden særlige boligmæssige foranstaltninger, mens man om vinteren er nødt til at konstruere særlige huse, hvor det er muligt at holde varmen til trods for de lave temperaturer. Denne sammenhæng må vi som læsere selv komme frem til. *Men*'et markerer derfor en pseudosammenhæng, og teksten ville have hængt bedre sammen, hvis der var givet plads til at udfolde årsag-følge-forbindelserne. Desuden er sætningen *Men i vinterboligen […]* i sig selv vanskelig, da den kræver, at vi selv infererer os til problemet: at der ikke er hverken oliefyr eller radiatorer fx, og for at kunne gøre den slutning skal man forinden have udledt betydningen af de svære/sjældne ord *varmekilde, kropsvarme og spæklampe*.

Endnu en udfordrende leksikalsk referencebinding møder vi fra sætning 3 til 4: *vinterboligen* bliver nu betegnet som *huset*. Til gengæld er

kohæsionen bedre herefter: Mellem sætning 3 og de følgende sætninger er der tale om et årsag-følge forhold, som tydeligt udtrykkes gennem adverbiet *Derfor*: Som følge af de kolde vintre måtte man konstruere huse på en særlig måde for ikke at fryse. Sætning 5 og 6 er beskrivelsen af huset og uddybningen af sætning 4 (den helt specielle måde huset var bygget på). Der er ingen eksplicitte tekstbånd mellem sætningerne, men den indholdsmæssige sammenhæng er så tydelig, at det er overflødigt. Derimod kunne det have været relevant med flere forklaringer frem for ren beskrivelse, bl.a. til at uddybe, hvordan de enkelte elementer bidrager til at holde varmen inde i huset. Fx kræver det kendskab til, hvad græstørv er, for at forstå deres funktion i huskonstruktionen, og i beskrivelsen af indgangen står det ikke klart, hvordan den lave højde bidrager til at holde på varmen, og hvorvidt længden af indgangen også er en hjælp.

Den komprimerede sætning 7: *Men den geniale detalje [...]* om indgangen forudsætter i øvrigt meget af læseren: For det første naturligvis at forstå udtrykket *den geniale detalje* og for det andet en god evne til at administrere lange sætninger, idet husgangen skal kobles sammen med indgangen. For det tredje forudsætter den, at læseren infererer, at indgangen er genial, fordi den holder varmen inde, og hvordan det lader sig gøre (via højden og måske også længden).

Teksten bærer i det hele taget præg af manglende forklaringer, hvad der muligvis vil stå i vejen for et godt fagligt udbytte hos den svage læser, og hvilket vil vække undren hos den kritiske læser. I sætning 3 kan vi fx læse, at den eneste varmekilde er kroppen og en spæklampe, men tidligere har vi jo netop kunnet læse, at inuitterne brugte skind og pels til at lave varmt tøj. Teksten uddyber heller ikke, hvornår inuitterne opførte husene. Billedteksten *Når man kom tilbage fra sommerens jagt, genopbyggede man en af hustomterne fra sidste vinter* kan give os et praj, men det kræver for det første, at man får den læst – for det andet, at man har en ide om, hvad en hustomt er.

Det kan også undre, hvad vi skal bruge oplysningen med de forskellige temperaturer til i sætning 10. I 9 er det heller ikke klart, hvorfor de stoppede ventilationshullet til – pga. regn, blæst eller kulde? Er man desuden ikke fortrolig med begrebet ventilationshul og gætter sig frem til en betydning, giver den sætningsmæssige kontekst ringe hjælp – og det kan resultere i ganske alternative fortolkninger, hvilket vi skal se hos en af mine informanter (Carsten) i forståelsesanalysen. En ordforklaring eller uddybning ville her have været gavnlig.

Manglen på ordforklaringer er i øvrigt gennemgående. De eneste tilnærmelsesvise ordforklaringer, teksten rummer, møder vi i illustrationen, hvor *Græstørv, Sovebriks, Ventilationshul* og *Indgang* er indsat, men end ikke her er hjælpen effektiv. Ved man ikke, hvad græstørv er, foranlediges man ud fra illustrationen til at tro, at det bare er græs. Ventilationshullet afbildes som et hul, men det kan næppe forklare ordets første del: ventilation. Ordet *Sovebriks* er lettere at regne ud, men til gengæld er det ikke sikkert, at

den utrænede læser, der ikke kender ordet briks, er i stand til at forbinde tekstens *brikse* med illustrationens *Sovebriks*, og ordforklaring bliver der derfor ikke tale om. I hele kapitlet er der i øvrigt kun én decideret ordforklaring, nemlig forklaringer af *Antarktis* og *Arktis* markeret med kursiv på side 50: ***Antarktis:*** *Kontinentet omkring Sydpolen*. ***Arktis:*** *Hav- og landområdet omkring Nordpolen*. Om denne ordforklaring er en hjælp, er imidlertid tvivlsomt, da den rummer ord, der i sig selv er svære at forstå og afkode (jf. mine understregninger).

De manglende ordforklaringer og uddybninger er ét punkt, hvor teksten ikke er orienteret mod sin målgruppe. Et andet er mangel på spørgsmål til eleverne, som kan hjælpe dem til at danne hypoteser og dermed hjælpe dem til at tilegne sig stoffet. Teksten er i stedet rent beskrivende. Fx oplyses vi om, at indgangen kun var en halv meter høj. Her kunne man have aktiveret læseren med supplerende spørgsmål som fx: *Hvor høj er døren normalt i dag? Hvordan kommer man ind ad en så lav dør?* Og videre: *Hvorfor tror du døren var så lav?* som optakt til selve forklaringen: at den skal kunne holde varmen inde.

To andre træk står i vejen for at engagere læseren: passiv-formerne, som vi så under den syntaktiske analyse, og det upersonlige *man* i sætning 1 og 3, som med fordel kunne have været skiftet ud med et konkret substantiv fx *inuitterne*. Det ville have givet en knap så sløret reference og derfor måske større mulighed for indlevelse fra læserens side og dermed en større appel.

Vi har således at gøre med en kompleks tekst, hvis eneste hjælp til eleven er illustrationen. Det er sandsynligt, at teksten har fået sin form ud fra en ide om, at en faktatekst skal være saglig, men hvis formålet er, at eleven skal tilegne sig viden, havde et læserappellerende tilsnit været at foretrække frem for en genrekonserverende stil.

5.2.4. Teksttype og diskurser

Arnbak (2005 og 2006) skelner mellem sammenhængende tekster (lineære) og ikke-sammenhængende tekster (ikke-lineære). De lineære er fx de faglige teksttyper beretning, rapport, forklarende tekster, instruerende tekster, overtalende tekster og diskuterende tekster, mens de ikke-lineære fx er figurer, skemaer og tabeller, altså grafiske afbildninger. Mit materiale rummer eksempler på forskellige fremstillingsformer. Fx møder vi på det indledende opslag en form for instruktion: *Aflæs temperaturerne og tænk dig, hvordan det er at leve med de temperaturer, du aflæser* (s. 51). Kapitlets sidste sider lægger desuden op til diskussion og refleksion over fordele og ulemper ved inuitternes liv før og nu. Det er dog langt overvejende den deskriptive fremstillingsform, der præger materialet, som derfor må karakteriseres som rapport, dvs. en tekst, der har til formål at "beskrive hvordan noget er (indrettet)" (Arnbak 2005: 42).

Materialet rummer ud over de lineære tekster også eksempler på ikke-lineære tekster fx kort, diagram (fx i det indledende opslag) og skitse (illustrationen af vinterboligen). Derfor kan materialet betegnes som en

blandingstekst. At blande tekster er et typisk træk ved nyere lærebøger. Det observerer Arnbak, når hun ser på udviklingen i lærebøger (2005). Hun konstaterer dog en uheldig tendens ved denne udvikling: Nye undervisningsmæssige rammer, hvor fx tværfaglige forløb og projektarbejde er almindeligt, nedbryder de traditionelle faggrænser og -metoder. Det stiller nye krav til materialerne om at rumme lidt af hvert, hvilket betyder, at materialerne blander forskellige informationsstrukturer, og pladsmangel gør ofte, at teksterne kortes ned, og informationstætheden stiger. Samtidig udnyttes den grafiske teknik uhensigtsmæssigt. Bøgerne gøres spiselige gennem fx illustrationer, figurer, og tabeller, men i sidste ende er informationsmængden den samme, og blot præsenteret på en mere uoverskuelig måde (ibid.: 47-49). De ikke-lineære tekster er nemlig mere komplekse end de sammenhængende, fordi de forudsætter et bevidst valg af strategi (ibid.: 43). Det gør de, fordi de læses selektivt (al information skal ikke læses). Det kræver, at man ved, hvordan informationerne er organiseret, så man hurtigt og effektivt kan lokalisere dem. Med en kompakt informationsmængde og blandede teksttyper og informationsstrukturer stiller de nyere lærebogstekster store krav til læseren om at have en fleksibel læsekompetence.

Som vi har set i analysen, er mit materiale et eksempel på en tekst, der har udnyttet de grafiske muligheder uhensigtsmæssigt, fx er det svært at gennemskue en systematik i overskrifternes størrelse, og illustrationerne er ikke nødvendigvis nogen hjælp. Det betyder, at det, som kunne være et godt og enkelt tekstsupplement, i stedet gør teksten yderligere kompleks. Desuden ser vi eksempler på, at teksten sprogligt komprimeres og reduceres i en sådan grad, at sammenhængen visse steder falder bort. Sandsynligvis er udformningen et forsøg på at leve op til skolemæssige krav om at skulle kunne bruges fleksibelt og i mange sammenhænge og være appetitlig i form af farver og billeder, men det sker på bekostning af den indholdsmæssige tilgængelighed. Bogen bliver derfor et eksempel på de problematiske nye lærebøger, som Arnbak beskriver.

Ser vi nu på diskurser i mit materialeuddrag, viser det sig, at teksterne i nogen grad blander informationsstrukturer og trækker på diskurser fra forskellige domæner, men samlet set er det dog en videnskabelig, saglig diskurs, der dominerer. Layoutmæssigt ligner materialet som nævnt en avis, og her trækkes der derfor på en journalistisk diskurs. Under klummetitlen *Inuitternes verden ... liv på kanten af det mulige* indledes kapitlet med sætningen: *Der er steder på Jorden, hvor der ikke kan leve mennesker* (s. 50). Der lægges således op til, at vi nu skal studere et eksotisk folk, inuitterne, i en fjern afkrog af verden. Teksten minder derfor om en reportage fra en naturvidenskabelig ekspedition eller en antropologisk monografi fra et feltarbejde, hvor en isoleret befolkningsgruppes verden er blevet kortlagt. At vi således har et folk som studieobjekt, skaber en afgrænsning mellem et 'dem' og et 'os', og udgangspunktet bliver – sandsynligvis utilsigtet – etnocentrisk. At teksten benytter begrebet *indfødt befolkning* (s. 50) frem for

fx 'oprindelig befolkning' bekræfter dette billede. Et etnocentrisk kultursyn i en lærebog virker forældet i en moderne verden, hvor et dynamisk syn på kultur længe har været fremherskende (se fx Risager 1999), og det er uhensigtsmæssigt i den moderne skole, hvor elevsammensætningen i mange skoleklasser er mere heterogen end homogen. Samtidig er den saglige, deskriptive vidensformidling i forlængelse af den naturvidenskabelige diskurs sandsynligvis en udfordring for 5. klasse-eleven, der næppe allerede er fortrolig med diskursen.

Naturligvis har eleverne brug for at opbygge et kendskab til den naturvidenskabelige informationsstruktur, men hvis tekstens funktion er at formidle en indholdsmæssig viden om inuitterne, bør formen hjælpe bedst muligt i denne proces. Et alternativ kunne her have været den læser-appellerende fremstillingsform faktion, hvor faktuelle begivenheder sættes ind i en fiktiv ramme for at lette læseforståelsen gennem fx identifikation med personer og en kendt teksttype, fx fortællingen. At blive præsenteret for avisgenren og at lære at navigere i dens komplekse tekstorganisering er også en vigtig del af faglig læsning, men til det formål ville det være hensigtsmæssigt, at eleverne møder en systematik, som hjælper dem til at gennemskue genren. Denne systematik møder de, som vi har set, langt fra her.

Materialet synes med andre ord at være præget af en traditionel naturvidenskabelig diskurs, som overskygger en hensigtsmæssig formidling, et substantielt kultursyn, der ikke imødekommer den moderne skoles brogede elevsammensætning, samt en overudnyttelse af moderne grafiske muligheder på bekostning af en indholdsmæssig logik.

5.2.5. Samlet vurdering af materialet

Analysen har vist, at lærebogsmaterialet på mange måder er en krævende tekst for 5. klasse-læseren. Visuelt udnytter den de grafiske muligheder uhensigtsmæssigt, og systematikken er svær at gennemskue. Sprogligt viste *Inuit*-kapitlet sig samlet set at have et gammeldags præg, og særligt faktateksten viste sig at være vanskelig med lange, lavfrekvente ord, lange sætninger og passiv-konstruktioner og uklare tekstbånd og argumentations-strukturer. Dog så vi en vis sammenhæng på det overordnede plan. Vi så samtidig et par steder læserappellerende træk som direkte tiltale og spørgsmål, men mange steder kunne man have ønsket, at læseren blev aktiveret til at bruge sin viden mere, og at teksten tog udgangspunkt i en bredere elevskares forudsætninger. Flere forklaringer frem for beskrivelse, særligt ordforklaringer eller fremhævede nøgleord, som kunne understøtte tilegnelsen af det faglige ordforråd, ville også have været hensigtsmæssigt. I et fag, hvor eleverne stadig ikke er fortrolige med metoden, er det væsentligt,

at teksten fungerer som en effektiv hjælper i videnstilegnelsen. Da kun få træk i teksten går i dialog med læseren, mens den naturvidenskabelige diskurs dominerer, må vi samlet set betragte teksten som fagorienteret frem for elevorienteret. Tekstens indholdsmæssige tilgængelighed er alt i alt problematisk, og som faglig vidensformidler er den derfor uhensigtsmæssig. Den er således ikke alene en udfordring for eleven, men i høj grad også for læreren.

I de følgende kapitler skal vi kigge nærmere på informantenes reception af teksten.

KAPITEL 6: AFKODNING

6.1. Læsehastighed og nøjagtighed ved højtlæsning

I kapitel 4 definerede jeg afkodning operationelt som hastighed og nøjagtighed ved højtlæsning. Læsehastighed sættes i princippet af forståelsen og afhænger af, hvilket udbytte læseren skal have af teksten i kombination med tekstens type og sværhedsgrad (jf. fx Elbro 2001: 46). I denne sammenhæng bruger jeg blot målet som et umiddelbart sammenlignings-grundlag informanterne imellem. Jeg har endvidere målt læsehastigheden hos en voksen kompetent læser for at kunne holde informanternes læsning op imod denne (en oversigt over resultaterne ses i bilag 12). Nøjagtighed forstår jeg som en så præcis gengivelse af tekstens ord som muligt med intonation og prosodi i overensstemmelse med indholdet. Da læsningen finder sted i en testsituation i skolesammenhæng og dermed i en formel ramme, er det forventeligt, at informanterne stræber efter at læse teksten så nøjagtigt som muligt (jf. Kulbrandstad 1998), og det er på det grundlag, jeg bruger nøjagtighed som norm. Den forventelige læsning med fokus på nøjagtighed kalder jeg standardlæsningen.

Nøjagtigheden beskriver jeg ved at kortlægge de steder, hvor informanternes afkodning afviger fra standardlæsningen (en analyse af oplæsningen for hver informant ses i bilag 9-11). Jeg inddeler afvigelserne i to kategorier: afvigelser, der korrigeres og ender i et acceptabelt resultat, og afvigelser, der ikke ender i et acceptabelt resultat. Begge kategorier af afvigelser analyserer jeg med inspiration i Kulbrandstad 1998 ud fra en sprogvidenskabelig beskrivelsesmodel for at finde frem til, hvilke sproglige niveauer informanterne laver fejl på. Modellen, som er en tilpasning af en mere specifik model hos Lange 1987 (jf. Kulbrandstad 1998: 201), opererer med tre niveauer: et grafo-fonematisk, et morfologisk og et leksikalsk. Kulbrandstad opererer desuden med et syntaktisk niveau, hvor en afvigelse indebærer ombytning af ledrækkefølgen. Hun finder dog kun et enkelt tilfælde af denne type afvigelse i sit materiale. I mit materiale finder jeg slet ingen og har derfor ikke medtaget niveauet.

Ud over afvigelserne foretager informanterne en mængde hørbart arbejde med tekstens ord, fx lydering og gentagelse af ord, ordgrupper eller dele af ord, hvilket ikke er i strid med tekstens ord på nogen af de tre niveauer, men som alligevel afspejler læserens afkodningsproces. Denne type arbejde med teksten fortæller os således om informanternes læsefærdigheder og eventuelle vanskeligheder med læsning af teksten, og er derfor relevant at medregne i analysen. En anden type arbejde med teksten, som også giver indblik i læserens læsefærdigheder, og som derfor indgår i analysen, er uventede pauser foran ord og inde i ord. Endvidere har jeg set på to prosodiske forhold, som kan bidrage til at belyse læserens forståelse af

teksten: afvigende trykforhold og afvigende intonation eller rytme i forbindelse med skilletegn.

Beskrivelse af, eksempler på og kommentarer til kategorierne og en oversigt over en optælling af resultaterne i nøjagtighed kan ses i bilag 12.

I det følgende sammenligner jeg først informanterne ud fra de kvantitative resultater, hvorefter jeg ser på deres fælles problemer og sammenholder disse med lærebogsteksten. Til sidst foretager jeg en kvalitativ vurdering af afkodningen hos hver enkelt informant.

6.2. Sammenligning af informanterne ud fra den kvantitative analyse

Der er stor forskel på informanternes læsehastighed. Karim, som er hurtigst, har en læsehastighed på 82 sekunder, mens Carsten, der er langsomst, har en tid på 267 sekunder. I midten ligger Aslan med 164 sekunder. De langsommere tider hos Carsten og Aslan skyldes ikke alene, at de udfordres mere af teksten, men også, at jeg bryder ind og hjælper dem med ord. Det medfører mere samtale under læsningen og dermed en langsommere tid. Selv om Karim er langt den hurtigste, ligger han alligevel noget efter den voksne kompetente læser, hvis tid er på 57 sekunder, og hvis eneste forhåndsviden vel at mærke var, at det handlede om inuitter, mens eleverne jo fx havde læst de forudgående tekster. I forhold til at klare sig i det fortsatte skoleforløb, hvor læsemængden stiger, vil særligt Aslan og Carsten have brug for at udvikle en hurtigere læsning.

En optælling af det samlede antal afvigelser hos hver informant i forhold til nøjagtighed og arbejde med teksten, placerer dem efter samme mønster som læsehastigheden gjorde: Karim med et samlet tal på 41 klarer sig dobbelt så godt som Aslan med 81, mens Carsten klarer sig lidt dårligere end Aslan med et tal på 97. Ser vi på det sproglige niveau, afvigelserne foregår på, er det karakteristisk, at Carstens ukorrigerede afvigelser primært er på leksikalsk niveau, mens Aslans er på morfologisk og grafo-fonematisk niveau. En forklaring på dette mønster skal jeg vende tilbage til under de individuelle profiler.

6.3. Fælles problemer og tekstens rolle

6.3.1. Afvigelser og andet hørbart arbejde

I 21 tilfælde har mindst to af informanterne problemer med samme ord eller ordgruppe i teksten inden for kategorierne afvigelser (korrigerede og ukorrigerede), andet hørbart arbejde og pauser i ord, hvilket svarer til problemer med ca. en femtedel af teksten (jf. de understregede steder i teksten i bilag 7). Det karakteristiske ved de fælles problemer hos informanterne er, at de hovedsageligt opstår ved ord på mere end 6 bogstaver – de lange ord. Samtidig er ordene på nær tre (*flyttede, graders* og *forskellige*) lavfrekvente (jf. den leksikalske analyse i 5.2.3.). Informanternes problemer kan derfor begrundes i, at ordene er svære at overskue pga.

længde, eller i at informanterne endnu ikke har opbygget en ortografisk identitet af ordene, fordi de læser dem sjældent. Desuden er to af ordene delt over to linjer: *kropsvar-men* og *hval-knogler*, det første endda et uhensigtsmæssigt sted, da man let kommer til at læse ordet som en kombination af 'krop' og 'svar', mens sidste del af ordet *men* kan blive opfattet som et selvstændigt ord (konjunktionen 'men'). Flere af de i alt ni informanter (herunder Karim) ytrer i forbindelse med læsning af en anden tekst (tekst 2), at orddelingen gør det vanskeligt at læse et ord. Her står teksten altså grafisk i vejen for elevernes læsning af den.

Vanskelighederne med de tre lange ord, som ikke er lavfrekvente, forekommer kun hos de ifølge standardtesten svage læsere, Carsten og Aslan. Det kan tyde på, at vanskelighederne hos Karim, som er kategoriseret som god læser, primært hænger sammen med ordenes frekvens, mens den svage læser også har vanskeligheder med lange frekvente ord. Mindst to af de tre informanter har dog ikke problemer med følgende lange frekvente ord: *vinterbolig*, *sommeren, omkring, imellem, byggede, fangerne, vinterboligen, udenfor, dårligt, speciel, indgang, indgangen, stoppet* og *temperaturen*, hvilket tyder på, at de her har opbygget en ortografisk identitet af ordet. Imidlertid har kun Aslan problemer med de to lavfrekvente ord *jagtområder* og *varmekilde*. Årsagen til, at de andre to ikke har problemer, kan være, at de indledende morfemer *jagt* og *varme* er kendte, hvilket letter afkodningen af ordet.

Ser vi nu på de steder, hvor informanterne har problemer med korte ord, kan de fleste begrundes i tekstens sproglige udformning. *Tag* i *Tag og sider* (li. 7)[5] er homograf (substantiv og verbum), og det er nok mest sandsynligt at læse ordet som verbum, da vi ikke så ofte møder substantivet i denne 'nøgne' form uden artikel eller bøjningsendelse i ikke-faglige tekster. Det er imidlertid substantivet, vi her i denne fagtekst møder, så afkoder informanterne ordet som verbum, bliver de forvirrede. Det er sandsynligvis det, der sker, når de enten gentager *Tag* eller afkoder *sider* som sid eller sæd[6]. Vanskeligheder ved ordet *brikse* kan forklares ud fra, at ordet er førfagligt, altså lavfrekvent. Ved ordgruppen *til huset – husgangen* (li. 10) kan afvigelsen begrundes i tankestregen, som informanterne muligvis ikke er fortrolige med, men også i at orddelen 'hus' forekommer to gange i træk (jf. understregningen). Den usikre læser foranlediges derfor måske til at tro, at han eller hun har læst forkert. Lærebogsanalysen viste, at netop denne sætning er kompleks, og her kan informanternes problemer altså igen begrundes i teksten. Den morfologiske afvigelse *varmen* → varme[7] må imidlertid forklares som et udtryk for en svaghed i læsernes kompetence frem for tekstens vanskelighed. Afvigelsen forekommer hos de to informanter, der har dansk som L2, og kan derfor muligvis beskrives som en sproglig

[5] I dette kapitel henviser jeg til tekst 4 inddelt efter linjer (bilag 7)
[6] Afkodningseksemplerne er her fortolket ud fra transkriberingen, som kan ses i bilag 9-11, og derfor i en tilnærmet lydskrift.
[7] Før pilen angives tekstens ord. Efter pilen angives informanternes oplæsning i fortolket form.

usikkerhed i forhold til det faste udtryk 'at holde varmen', hvilket dog næppe har indflydelse på forståelsen af udtrykket.

6.3.2. Prosodi

Fordi dansk er et trykrytmisk sprog, spiller placeringen af tryk meget ofte en rolle for ords betydning. Sagt på en anden måde afhænger det af konteksten, hvilke ord der har tryk. At placere trykket rigtigt under oplæsning af en ukendt sætning kræver derfor, at man kan overskue sætningen, og at man tjekker forståelsen undervejs. Fx har ordet 'flytte' hovedtryk i en sætning som 'Om sommeren flyttede man', mens det rykker hen på 'omkring' i sætningen *Om sommeren flyttede man omkring* (li. 1). Når informanterne udelader hovedtryk på *omkring* i denne sætning, er det sandsynligvis, fordi de ikke kan overskue at afkode tilstrækkeligt af teksten ad gangen til at se ordet i den rette sammenhæng. Det samme gælder de øvrige trykafvigelser – i alt 6 hos Aslan og Karim og 4 hos Carsten (se en oversigt over trykafvigelser i bilag 12). Når Aslan og Karim i li. 4 udelader hovedtryk på 'holde' i *[...] skulle man kunne holde varmen* kan det dog muligvis forklares ud fra den manglende fortrolighed med det faste udtryk 'at holde varmen', som vi så ovenfor. Det overraskende er, at den kompetente voksne læser også laver en trykafvigelse, nemlig i li. 2, hvor hun sætter hovedtryk på *boede* i konteksten *og boede i skindtelte*. Det er i øvrigt den eneste afvigelse overhovedet, den voksne læser laver. Vi må derfor betragte trykafvigelserne som læsefejl på et avanceret niveau. Hvorvidt læserne selv korrigerer dem undervejs uden at udtrykke det, kan jeg ikke vide. I hvert fald ser vi ingen eksempler på eksplicitte selvrettelser af trykafvigelser hos de tre informanter. Da de imidlertid korrigerer afvigelser i forhold til fx fonem-grafem-forbindelser, tyder det på, at deres opmærksomhed ligger på lavere niveauer. Det peger på den pædagogiske implikation, at de har brug for strategier til at kontrollere deres forståelse på mere overordnede semantiske niveauer også.

Ser vi på afvigelser i prosodi i forhold til skilletegn, har Karim 5, og Aslan 4, mens Carsten blot har 2. Her kan mønstret sandsynligvis forklares ud fra læsehastighed, idet Carsten med sin langsomme oplæsning givetvis overser færre skilletegn end de andre, som muligvis overser tegn i farten. Et forhold, der bekræfter denne forklaring, er, at Rikke, som jeg i første omgang havde med i analysen, læser hurtigt (99 sekunder) og har mange afvigelser ved skilletegn (i alt 7). Et sted, hvor alle tre informanter har problemer med prosodien er omkring li. 10-11, den komplekse sætning 7, som også skabte problemer af andre typer, som vi så ovenfor. Alle har en startende intonation ved *husgangen*, og Carsten har desuden også en afsluttende intonation ved *huset*. Her er det tilsyneladende tekstens sproglige udformning, mange informationer i en periode, der volder problemer.

6.3.3. Opsamling

Da langt størstedelen af de fælles problemer kan forklares ud fra ordenes længde og sjældenhed, samt andre uhensigtsmæssige træk ved tekstens udformning, kan vi med al sandsynlighed konkludere, at informanternes afkodningsvanskeligheder for en stor dels vedkommende kan begrundes i selve teksten. Endvidere tyder informanternes trykafvigelser på, at de ikke i tilstrækkelig grad kontrollerer deres forståelse på et semantisk niveau.

6.4. Individuelle profiler – kvalitativ analyse

6.4.1. En version af tekstens mening

Afkodningsproblemer tager ifølge kognitive teorier mental energi fra forståelsen (se også 2.1.1.), og ud fra dette perspektiv har de informanter, der arbejder mest med teksten, altså ringere vilkår for et frugtbart udbytte af den. Da jeg dog kun har informanternes hørbare arbejde med teksten at forholde mig til, kan jeg ikke vide, om det, som jeg har antaget som acceptable resultater, opfattes som meningsfuldt hos den enkelte, og ej heller, om de ikke-acceptable resultater opfattes som meningsfuldt hos informanten. Her vælger jeg dog at antage, at der er en sammenhæng mellem det hørbare arbejde med teksten og informantens udbytte, og at ukorrigerede afvigelser er mest alvorlige, fordi de kommer længst væk fra teksten – og dermed også fra den version af indholdet, som jeg i min læsning antager, er den optimale – i det følgende blot omtalt som tekstens mening. Jeg tegner nu en profil af den enkelte informants afkodning, hvorunder jeg mere kvalitativt vurderer konsekvenserne af afvigelserne og det øvrige hørbare arbejde.

6.4.2. Karim – en kompetent afkoder

Karim læser som nævnt hurtigt, og trods afvigelserne ved skilletegn og trykafvigelserne, som vi så ovenfor, er hans oplæsning harmonisk og flydende. Han har fx få pauser: 12 før ord og én i ordet *sælskind*. Mht. pauser før ord er det ikke muligt at vide, om en pause afspejler arbejde med det pågældende ord. Fx kan pausen betyde arbejde med det foregående ord, andet arbejde med teksten eller et linjeskift, og der er tilsyneladende heller ikke noget system i pauserne hos informanterne, eftersom de forekommer både før korte ord som *og* og *var* og lange ord som *konstrueret* og *lavtliggende*. Det, pauserne kan give os en ide om, er, hvor meget der arbejdes med teksten, og dermed hvilke eventuelle vanskeligheder informanterne har med at læse den. Karim har her tilsyneladende få vanskeligheder. Han arbejder dog med teksten 5 steder ved følgende ord: *konstrueret, hvalknogler, brikse, genial* og *ventilationshullet*, som vi derfor må antage, at han har problemer med at afkode. Da alle ordene imidlertid er lavfrekvente, kan hans problemer med dem ikke karakteriseres som alvorlige afkodningsvanskeligheder. Alle ordene afkodes desuden korrekt via lydering af enten hele ordet eller dele af det – en strategi han altså effektivt behersker og kan ty til, når han har problemer med at afkode et ord.

Derudover har han 4 korrigerede afvigelser (se bilag 12): *mod* → med (li. 3), *man måtte* → man sk- måtte (li. 12), *uden* → udenf- uden og *til huset – husgangen* → til deres husg- til huset – husgangen (li. 10-11), hvoraf de to sidste, som vi så ovenfor, kan begrundes i tekstens udformning. Alle selvrettelser tyder på en meningssøgende strategi og en stræben efter nøjagtighed, hvilket viser et overskud, der i sidste ende afspejler en god læsekompetence.

Af ukorrigerede afvigelser har Karim kun 7, og kun en af dem spiller muligvis en rolle for tekstens mening, nemlig den grafo-fonematiske *udvendigt* → udevendigt (e udtalt [e]). Muligvis har Karim ikke forstået ordet, men da han har dansk som L2, kan det også være, at det er hans udtale, frem for forståelsen, der her spiller ind. Af de øvrige ukorrigerede afvigelser er 4 morfologiske. Den første rummer to afvigelser, hvoraf den ene er en naturlig konsekvens af den første (dvs. viser en morfologisk kompetence, se også bilag 12): *snehytter* → en snehytte (li. 2), *varmen* → varme (li. 4), *inde* →ind (li. 11). De sidste to afspejler sandsynligvis igen, at han har dansk som L2, idet det drejer sig om en afvigelse mht. det faste udtryk 'at holde varmen' og mht. den motoriske forskel (dynamisk vs. statisk) på stedsadverbier. I en anden sammenhæng begår han også en fejl mht. adverbiernes motorik, og det er derfor sandsynligt, at forskellen ikke spiller en rolle for hans forståelse. Ingen af afvigelserne har på den baggrund en alvorlig konsekvens for forståelsen af teksten. De sidste to afvigelser er først den grafo-fonematiske *kropsvarmen* → kro[ ]svarmen (li. 5), som højst sandsynligt kan begrundes i en udtalemæssig afvigelse, idet Karim i øvrigt oplæsningen igennem lyder forkølet og taler nasalt. Den anden er en leksikalske erstatning *der* → det (li. 4), som muligvis også hænger sammen med hans sproglige baggrund. Under alle omstændigheder er afvigelserne ikke af meningsforstyrrende karakter.

I kraft af de få og betydningsløse afvigelser må Karims oplæsning karakteriseres som relativt nøjagtig, og hans afkodningsmæssige grundlag for at forstå teksten er derfor forventeligt godt. Et fænomen, som vi imidlertid kun oplever hos Karim, er, at han springer overskrifter over. I højtlæsningen af tekst 3 springer han en række underrubrikker over, og ligeledes læser han ikke tekst 4's overskrift *Polarfolkenes vinterbolig* højt. På mit spørgsmål om, hvorvidt han læser underrubrikkerne inde i sig selv, lyder et kun tøvende "ja", og i forbindelse med tekst 4's overskrift siger han, at han ikke troede, det var nødvendigt at læse den højt. Det kunne tyde på, at han rent faktisk ikke læser overskrifterne sædvanligvis. Hvis det er tilfældet, er det et uheldigt hul i hans læsestrategi, fordi teksters overskrifter principielt giver forhåndsviden og dermed er en hjælp i forståelsen af teksten.

6.4.3. Aslan – usikker afkoder med gode strategier

I forhold til Karim er Aslans læsning præget af langt flere afbrud. For det første spørger han om hjælp. Det sker ved ordet *brikse* (li. 8), som han hverken kan afkode eller forstå: "bring- brik-se-bringss- det der bringse ... (brikse) brikse hvad er det (det er sådan nogle senge) nå brikse". (Talen i

parentes er mine kommentarer). Ved ordet *lavtliggende* (li. 10), som også volder ham problemer, bryder jeg desuden uopfordret ind: "lav- lav- lavtaline (det er et lidt langt ord skal jeg sige det for dig) ja (lavtliggende) lavtliggende". Resten af afkodningen foregår uden kommentarer, men er præget af 37 forekomster af arbejde med ordene og afvigelser. Hvis vi dertil lægger de 6 pauser i ordene – i alt i 5 ord: *vinterbolig, fangerne*, *udvendigt, inde* og *indgang* – betyder det, at han i gennemsnit arbejder med næsten hvert tredje ord i teksten. Dertil skal lægges 4 afvigelser ved skilletegn og 28 pauser før ord. Alene på den baggrund må Aslans udbytte af teksten forventes at være meget ringe. Lad os nu se nærmere på de problemer, han har:

De 6 ord, som han arbejder med ved at gentage hele ordet eller dele af det, og således langsomt, men korrekt formår at lydere sig igennem, er: *flyttede*, *jagtområder*, *kropsvarmen*, *tag*, *hvalknogler*, *forskellige*. Som vi så i 6.3. kan hans afkodningsproblemer her delvist begrundes i tekstens udformning, herunder ordenes længde. Det samme gælder en af hans korrigerede afvigelser: *detalje* → delta- detalje (li. 10). De tre øvrige korrigerede afvigelser må dog primært forklares ud fra hans usikre afkodning: *kravle* → kv- k- kravle (li. 12), *En gang* → en dag en gang (li. 2) og *Men den* → men det den (li. 10). Den første af de tre er muligvis et udtryk for en lyderingsteknik, som han dog ikke behersker til fulde, fordi den i første omgang går imod ordets ortografiske udformning. De to sidste kan beskrives som meningsfulde i den nære sproglige kontekst. Han tjekker her sin forståelse ud over ordniveauet (dvs. ud fra i hvert fald en syntaktisk standard ifølge Bråtens (1997) terminologi (jf. 3.1.).

Med sine 27 ukorrigerede afvigelser er Aslan den af informanterne, der har flest forekomster i denne kategori, hvilket bekræfter billedet af en ringe afkodning hos ham. Ser vi nu på typen af afvigelser, drejer det sig om ti morfologiske afvigelser: *skindtelte* → skindtelt (li. 2), *vinterboligen* → vinterbolig (li. 4), *varmen* → varme (li. 4 og 11), *graders* → grader (li. 5), *anden varmekilde*→ andet varmekilde (li. 5), *vægge* → væggene (li. 8), *indgangen* → indgang (li. 11), *en halv meter* → et halvt meter (li. 12). Den sidste rummer en naturlig afvigelse: det finale '–t' på adjektivet vidner, som hos Karim, om en morfologisk sikkerhed, men en usikkerhed mht. substantivernes køn. Ingen af de ti afvigelser er sandsynligvis problematiske for forståelsen, men vidner dog om Aslans upræcise afkodning. En del af afvigelserne kan føres tilbage til, at han har dansk som L2, jf. fx kønsvalget ved *varmekilde* og *meter*). Da han er den eneste af de i alt 6 elever med dansk som L2, som jeg tester, hos hvem udtalen lyder som en L2-variant af dansk, er det også en mulighed at forklare en del af afvigelserne alene ud fra hans udtale. I det tilfælde er der derfor muligvis slet ikke tale om afkodningsmæssige afvigelser.

Varme for *varmen* og indgang for *indgangen* kan ligeledes vurderes som udtalemæssige afvigelser, betinget af hans L2, frem for forståelsesmæssige. Ligeledes de grafo-fonematiske afvigelser: *skindtelte* →

skindtelt ('d' udtales) (li. 2), *varmekilde* → varmkilde (li. 5), *beklædt* → bæ-beklæd (li. 8). At han oplæser *på* som p- (li. 9) er muligvis heller ikke et spørgsmål om en forståelsesmæssig afkodningsvanskelighed, men et svigt i stemmen netop der. Derimod anser jeg de øvrige grafo-fonematiske afvigelser som problematiske for forståelsen: *polarfolkenens* → polar-folkens (li. 0) (som dog kan forklares ud fra hans sproglige baggrund som en usikkerhed mht. substantivers køn, hvis han forveksler med 'folket', og i det tilfælde er afvigelsen ikke meningsforstyrrende) , *snehytter* → sne-hytter snytter (li. 2), *spæklampe* → spæ- spæk- kl- spæk- l- klap – spæklam (a'erne udtalt med stød) (li. 6), *konstrueret* → kun-stru- konstureret (li. 6) og *ventilationshullet* → ven- ste- s- hullet (li. 13) samt vanskelighederne med *brikse* og *lavtliggende* som beskrevet ovenfor. Det samme gælder de leksikalske afvigelser: *kunne* → kun (li. 4), *selv* → selve (li. 4), *den* → uden (li. 10) og muligvis *græstørv* → græs- s- stykker (li. 8) og *husgangen* → husets gange (li. 11), som i hvert fald ændrer på præcisionen i betydningen, men som dog giver mening på et overordnet plan, og som afspejler, at han er upræcis på detaljeplanet, men meningssøgende på ordniveau eller syntaktisk niveau.

Den kvalitative analyse af Aslans afvigelser viser, at hans afkodning ikke er så problematisk som først antaget, idet kun ca. en tredjedel af de ukorrigerede afvigelser har egentlig meningsforstyrrende konsekvenser. At de fleste befinder sig på morfologisk og grafo-fonematisk niveau (jf. 6.2.) kan, som vi nu har set, forklares ud fra, at han har dansk som L2. Vi må dog alligevel antage, at afbruddene i kraft af deres omfattende antal står i vejen for et frugtbart udbytte på indholdsplanet. Han benytter i mange tilfælde en lyderingsteknik i sit arbejde med ordene, men han behersker den ikke særligt godt.

Flere steder gætter han imidlertid frem for at udnytte bogstav-lyd-forbindelserne fx ved *en gang* → en dag. Det afspejler en upræcis afkodning, men til gengæld en meningssøgende strategi. Afvigelsen *græstørv* → græsstykker er et andet eksempel herpå, og det giver os et muligt kig ind i hans mentale afkodningsproces. Vi kan forestille os, at han aflæser ordets første del og når frem til lydsyntesen /græssdø/. I sit mentale leksikon leder han efter et ord, der matcher denne lydsyntese, og når derpå frem til græsstykker. Altså er afkodningen usikker, men tilgangen meningssøgende. Det er dog ikke alle steder, han får noget meningsfuldt ud af et afkodningsforsøg, fx hverken ved *ventilationshullet* eller *spæklampe*. Flere gange når han frem til meningsfulde ord, som dog ikke giver mening i konteksten, og to steder afkoder han sågar rigtigt, men retter til noget forkert (ved *snehytter* og *brikse*). Da jeg spørger ham, hvad han gør, når han møder et ord, der er svært at læse (afkode), beskriver han det meget sigende som, at han 'hacker', hvilket han imiterer med lyden "ts ts", hvorefter han forklarer, hvordan han prøver at skabe mening ud af afkodningsprocessen:

A	ja imens jeg står der ts ts og så tænker jeg i hovedet
ML	hvad så hvis det ikke passer med et ord, kan du så godt bare finde på at sige et ord og så tro at det er et ord?
A	jeg prøver mit bedste (lyder forurettet) jeg siger det bare
ML	ja
A	og fordi jeg kan ikke gøre noget for at jeg ikke kan sige det ordentligt så jeg siger det bare og gør mit bedste, det gør jeg hele tiden

Det, han her beskriver, er det, som vi ud fra afkodningsmodellen kan forklare som at søge et match til lydsyntesen i det mentale leksikon. Desværre synes Aslan ikke altid at kunne finde et match, og det kan muligvis begrundes i en svag leksikalsk kompetence på L2. Dét kombineret med en usikker afkodning, der giver usikre lydsynteser, stiller ham dårligt i forhold til en god læseforståelse. Hans "bedste" er i denne sammenhæng ikke tilstrækkeligt. Vi må derfor konkludere, at selv om Aslan er selvstændig og ikke giver op, ville det have været hensigtsmæssigt for ham at søge mere hjælp eller i hvert fald bekræftelse. Han giver dog udtryk for, at han i andre situationer tyr til hensigtsmæssige strategier, fx nævner han, at han ofte slår op i ordforklaringer og ordbøger og spørger læreren, og at han, når han læser for sig selv, stopper mere op og ikke skynder sig. Han viser sig desuden i stand til at tage hensigtsmæssige strategier til sig, som vi skal se af det følgende uddrag, hvor han henviser til et sted i oplæsningen af tekst 3, hvor jeg hjælper ham med at lydere sig gennem ordet *forretninger*:

A	men sådan der, jeg vil, det der du lige gave mig lige før hvor jeg skulle læse for – ret – ninger ik, jeg synes det var en god måde
ML	ja
A	det vil jeg også prøve når jeg læser, så skal jeg bare stoppe hvad er det første og den anden og den anden
ML	ja …
A	og så giver det mening

Hans strategiske kompetence skal jeg uddybe i analysen af metakognition i kapitel 8.

6.4.4. Carsten – afkodningsvanskeligheder og uhensigtsmæssig strategi

Carstens oplæsningsprofil skiller sig ud fra de to andres, når vi ser på de kvantitative resultater. På den ene side ligger han nemlig i kategori med Karim, som klarer sig godt, og på den anden side ligger han i kategori med Aslan, der klarer sig mindre godt. Mht. arbejde med teksten og pauser inde i ord har han kun én forekomst i hver kategori: *vinterbolig* → vin-vinterbolig (li. 0) og *Derfor* → der-for (li. 6), og han er den, der har færrest afvigelser ved skilletegn (kun 2). Han har endvidere kun 4 korrigerede afvigelser (*snehytter* → senhytter, *udvendigt* → uden, *kropsvarmen* → kropssvarene, *græstørv* → græsstøv) og trykafvigelser svarende til de andre. Så langt er

hans afkodning altså samlet set bedre end de to andre informanters. Imidlertid brydes mønstret, når vi kaster et blik på antallet af pauser før ord. Med sine 64 forekomster har han mere end dobbelt så mange som Aslan, og det betyder, at han stopper op ved ca. hvert andet ord i teksten, og hans oplæsning lyder derfor staccato-agtig og uharmonisk. Desuden har han 21 ukorrigerede afvigelser, hvilket kun er seks færre end Aslan. De mange pauser før ord og de mange afvigelser vender således om på billedet af ham som god afkoder.

Ser vi nærmere på Carstens oplæsning, kan det tvetydige i hans få pauser inde i ord og lille andel af hørbart arbejde med teksten over for den store andel af pauser før ord og de mange afvigelser forklares ud fra hans afkodnings- eller oplæsningsstrategi. Det tyder nemlig på, at Carsten arbejder med ordene, før han siger dem højt, jf. de mange pauser før ord, mens den anden svage afkoder, Aslan, hørbart arbejder med ordene. En optælling af det hørbare arbejde (inklusiv pauser i ordene og fx lydering) ved afvigelserne hos de to informanter viser, at Aslan arbejder med 8 af ordene hørbart, mens Carsten kun arbejder hørbart med 3 af ordene. Det kan tyde på, at Carsten mindre bruger bogstav-lyd-forbindelserne og mere gætter sig frem til ordene – og det kan dermed forklare, hvorfor hans ukorrigerede afvigelser primært er på leksikalsk niveau, hvilket vi så i 6.2.

En kvalitativ analyse af afvigelserne i hans oplæsning bekræfter dette billede. I sin afkodning når han ofte frem til korrekte rodmorfemer, men usandsynlige sammensætninger på leksikalsk niveau – givetvis, fordi han forsøger at gætte på meningsfyldte enheder. Det drejer sig om følgende ukorrigerede afvigelser, hvoraf de, som er markeret med asterisk, har en alvorlig meningsforstyrrende konsekvens: Polarfolkenes → *polakkernes folks (li. 0), *flyttede* → *fyldte (li. 1), *skindtelte* → *skindtalt (li. 2), *graders* → grader (li. 5), *spæklampe* → *sælkamp, *konstrueret* → *koncentrationsuret (li. 6), *sider* → *sæd, *flade* → *falde (li. 7), *hvalknogler* → halve knogler (li. 7-8), *beklædt* → *beklaget (li. 8), *sælskind* → skind, *brikse* → *biske (li. 9), *geniale* → *gelie, *detalje* → detaljer, *lavtliggende* → *lavlie – lavtlianglede (li. 10), *ventilationshullet* → *vendets-sionsen-hullet (li. 13), *forskellige* → *forskelle – forskelligheder og *i* → *til (li. 14).

Derudover har han to afvigelser, som jeg har kategoriseret som leksikalske udeladelser: *detalje er* → detaljer (li. 10) og *forskellige steder* → forskelle forskelligheder. Disse afvigelser er muligvis mere et spørgsmål om manglende overskud til at bearbejde ordenes materiale frem for egentlige udeladelser. Det kunne nemlig tyde på, at han kigger på ordenes konturer ('ordbilleder') frem for at udnytte bogstav-lydforbindelser, jf. ligheden mellem de understregede dele af ordene i de to eksempler. Under alle omstændigheder viser afvigelserne en tydelig usikkerhed.

Som vi kan se, er størstedelen af hans afvigelser menings-forstyrrende, så til trods for at han flere steder benytter en meningssøgende afkodningsstrategi, forbliver det meningssøgende aspekt på morfem-planet,

således at hans ord i konteksten ikke giver mening. Det kan derfor knap siges, at Carsten tjekker sin mening ud fra en leksikalsk standard.

Som vi så i 2.1.4. spiller udnyttelsen af konteksten i ordafkodningen antageligt en større rolle for den svage læser end for den trænede. Det er muligvis tilfældet hos Carsten, hvis færdighed i at udnytte bogstav-lydprincippet tilsyneladende er så svag, at han kompenserer ved blot at gætte sig til et ord. Han har sandsynligvis tilegnet sig en form for ordbillede-aflæsnings-strategi, hvor han udnytter ordets konturer, men uden at nå frem til et brugbart resultat. En del steder synes han end ikke at gætte på ord, men udtrykker blot en syntese af de bogstav-lyd-forbindelser, han har formået at afkode, som fx i gelie (*geniale*) og lavtlianglede (*lavtliggende*).

Som nævnt i 4.1.2. valgte jeg at inddrage læsning af enkeltord i undersøgelsen. I Carstens tilfælde har det vist sig at være nyttigt. En analyse af oplæsning af ordlisterne viser, at han som den eneste har markant mange fejllæsninger af nonsensord (se bilag 13): Af 40 mulige har 29 af hans oplæsninger et resultat, der strider mod skriftens lydprincip. Til sammenligning har Aslan og Karim kun 5 fejl. Det bekræfter, at Carsten har store vanskeligheder med at udnytte dette princip, og at han sandsynligvis ved nye ord (og her nonsensord), som han ikke har tilstrækkelig fortrolighed med, gætter ud fra en kombination af en ustabil lydsyntese og ordets kontur, jf. fx. *kanabigt* → kanbrit. Det er bemærkelsesværdigt, at hans fejllæsning i 16 tilfælde resulterer i et rigtigt ord, selv om han vel at mærke er blevet gjort tydeligt opmærksom på, at det er vrøvleord. Det bekræfter yderligere hans gætteteknik – at han sandsynligvis er vant til at søge i sit mentale leksikon som kompensation for sin mangelfulde beherskelse af lydprincippet – en strategi, der desværre ikke er holdbar i længden. Han er også den, der har flest fejl i oplæsningen af rigtige ord: 9 ud af 40, dvs. mere end dobbelt så mange som Aslan, der med næstflest fejl har 4.

Under højtlæsningen af teksten, giver han ikke til kende, at han har problemer med ord – han beder ikke om hjælp og prøver kun ganske få gange åbenlyst at lydere sig gennem et ord. Det ser jeg som et udtryk for, at han dækker over sit læsehandicap, og det afspejler desværre nok også en opgivende indstilling over for udfordringen. I hvert fald benytter han ikke (åbenlyst) nogen konstruktive strategier for at nå frem til et frugtbart udbytte.

Til trods for at Aslan har flere afvigelser end Carsten, er langt færre meningsforstyrrende, og Carsten bliver derfor den af de tre informanter med den dårligste afkodning. Som vi skal se i det følgende kapitel, er han dog i stand til at gengive noget af tekstens indhold. Det kan sandsynligvis delvis begrundes i, at jeg giver ham en lang række af de ord, han afkoder forkert: *polarfolkenes, skindtelte, spæklampe, konstrueret*, *flade, hvalknogler, beklædt, græstørv, brikse, geniale, ventilationshullet, forskellige*. Han får desuden hjælp til *snehytte* og *kropsvarmen*, som han sandsynligvis ikke ville have korrigeret på egen hånd.

6.4.5. Opsamling

Analysen af afkodningen hos de tre informanter har vist, at Karim har gode afkodningsfærdigheder. Han har en meningssøgende tilgang til afkodningen og tjekker sin forståelse ud fra en syntaktisk og til tider semantisk standard, og han er langt i automatiseringen af sin afkodningsfærdighed, idet han i overvejende grad benytter en ortografisk strategi frem for en fonologisk. Aslan og Carsten er derimod svage afkodere, der langtfra har en automatiseret afkodningsfærdighed. Aslan benytter dog i de fleste tilfælde en meningssøgende tilgang – inden for det niveau han kan overskue, fx den nære kontekst, herunder morfemplanet, og han benytter en fonologisk strategi. Han tjekker i mange tilfælde sin forståelse ud fra en leksikalsk eller syntaktisk standard. Carsten derimod benytter tilsyneladende en 'misforstået ortografisk strategi', nemlig en 'ordbillede-læseteknik'. Han synes helt at mangle en strategisk kompetence til at regulere sin afkodning og kommer i de fleste tilfælde end ikke op på at tjekke sin forståelse på et leksikalsk niveau, hvorimod Aslan i nogen grad udviser en strategisk indsigt. Ud fra et pædagogisk perspektiv har Aslan og Carsten behov for mere effektive strategier, der gør dem i stand til at kontrollere deres forståelse på flere sproglige niveauer på en gang. Særligt Carsten har desuden brug for effektive tekniske strategier, der sætter ham i stand til at afkode mere præcist.

Vi så endvidere, at i Aslans og Karims tilfælde kunne en del af afvigelserne forklares ud fra, at de læser på deres L2. Det interessante i den sammenhæng er, at afvigelserne i mange tilfælde ikke var meningsforstyrrende og dermed kun er afvigelser i forhold til en standardsproglig norm.

I kapitel 9 skal jeg diskutere resultaterne af afkodningen nærmere i lyset af andre aspekter af læsning. I det følgende analyserer jeg informanternes forståelse af teksten og deres studietekniske færdigheder.

KAPITEL 7: ANALYSE AF FORSTÅELSE

7.1. Studietekniske færdigheder

Jeg undersøger i testen sider af informanternes studietekniske strategier. Jeg har til det formål bedt informanterne udføre to forskellige opgaver. Begge handler om at kunne orientere sig i en ukendt bog for hurtigt at kunne finde frem til en bestemt type information: at slå op i en bog og at finde frem til en tekst inden for et kapitel. I forhold til at tilegne sig viden gennem læsning i skolen er strategierne nødvendige. Dels bliver læsemængden stadig større, dels stilles der krav om hurtigt at kunne finde frem til en tekst og at kunne udvælge relevante tekster i den omfattende mængde af læsestof.

7.1.1. Slå op i bogen: Find et kapitel

I denne opgave beder jeg informanterne om at finde det sted i bogen, hvor de kan læse om inuitter. Det sker, efter informanternes baggrundsviden om emnet er blevet aktiveret. Opgaven afspejler informantens viden om, hvordan bøger er organiseret, og deres evne til at udnytte denne viden. Der er i hvert fald to måder at løse opgaven på: at slå op i indholdsfortegnelsen eller at bladre sig gennem bogen. Havde bogen haft et register, kunne det også have været en mulighed at slå op der.

Alle tre informanter udnytter indholdsfortegnelsen, hvilket er den mest effektive af de to mulige teknikker. Alle er derfor i stand til at udnytte den måde, bogen er organiseret på. Der er dog små nuancer i, hvordan de gør det: Mens Karim er meget hurtig til at slå op, er Carsten og Aslan knap så hurtige til at finde ordet i oversigten, hvilket kan begrundes i, at de teknisk set er svagere læsere (jf. kapitel 6). De har til gengæld ingen problemer med at beskrive, hvordan indholdsfortegnelsen fungerer, hvilket afspejler en metakognitiv bevidsthed. Carsten beskriver funktionen således: ”så er man fri for, hvor er det henne”. Han ser altså det effektive i indholdsfortegnelsen: at den hjælper én til at finde hurtigt frem, så man ikke behøver at lede. Aslans forklaring på, hvordan han fandt frem til kapitlet lyder: ”øhm jeg tjekkede forrest i den der – bog ik, lige når du starter ik, så nu hvis du har fået om skov s- så åbner du, indholdet, så tjekker du, **Skov** fire til femten, og så ved du godt fra fire til femten er der – om skov og så bliver du bare ved om **Japan At køre** alt det der”. Han tilføjer desuden: ”[...] hvis du ikke kan forstå nogle ord ik så kan du bare kigge bagved hvor der er det der jeg ved ikke hvad det lige”. Det han her ikke ”lige” kan finde en betegnelse for er ’ordforklaringer’. Han udtrykker dermed en bred indsigt i bøgers organisering. Desværre lever bogen jo altså i dette tilfælde ikke op til hans forventninger.

I de øvrige seks samtaler, jeg har foretaget, men som jeg ikke går i dybden med i denne sammenhæng, er der flere af informanterne, der ikke udnytter indholdsfortegnelsen, endda også informanter, der er kategoriseret som gode læsere ifølge standardtesten. Samtidig er der en af informanterne,

der udnytter billedet ud for overskriften *Inuit* frem for at læse ordet. Det viser, at illustrationer kan være et godt supplement til teksten, og i dette tilfælde er bogens indretning altså hensigtsmæssig.

7.1.2. Orientere sig i kapitlet: Find en tekst

Efter at have læst de første to tekster (s. 50-51) henviser jeg informanterne til sætningen: *Du kan her lære om, hvordan inuitterne klarer sig i kulden* fra indledningen (s. 50) og beder dem finde frem til det sted, hvor de kan læse om dét. Den studietekniske opgave går ud på at skimme sig frem til den relevante tekst via overskrifter m.m.

Også denne teknik behersker alle tre. Carsten er dog lidt langsommere end de andre, idet han starter med at bladre tilbage til indholdsfortegnelsen og dermed ikke er helt så fortrolig med teknikken som de andre. Blandt de øvrige informanter begynder flere at læse hele tekster frem for at skimme sig frem via overskrifter.

7.2. Udnyttelse af overskrift

For at få et indblik i, om informanterne kan udnytte overskrifter til at foregribe tekstens indhold, og hvordan tekstens overskrifter fungerer i denne proces, vælger jeg at udpege side 55's første overskrift – den lille rubrik *Menneskers tilpasning,* og beder dem forud for læsningen af teksten om at forklare mig rubrikken.

Den eneste af de tre, der kan give en acceptabel forklaring på overskriftens betydning er Aslan: "hvordan de tilpasser sig – på stedet [...] ligesom jeg tilpas- på dansk nu hvis jeg kommer i en ny klasse så skal jeg lige tilpasse mig og kende nogen andre, sådan der". Hos ham bliver tilpasning altså et parallelt begreb til social integrering/assimilering, hvilket i en vis forstand er det, inuitterne gør i forhold til naturen. Til gengæld kobler han ikke ordet til tekstens emne i sin forklaring, hvilket muligvis betyder, at overskriften ikke hjælper hans forhåndsviden i forhold til teksten. Desuden er det værd at bemærke, at han udtaler ordet med hovedtryk på anden stavelse: "tilpasning", hvilket kan forklares som en analogi til trykfordelingen i fx 'passe', men som dog tyder på, at han ikke er fortrolig med ordet.

Forklaringen hos Karim og Carsten kan ikke godtages. De sidestiller nemlig tilpasning med at passe sig selv, jf.: "hvordan de passer sig selv" (Karim) og "at man passer sig selv [...] man kan også passe nogen andre" (Carsten). Heller ikke de forsøger at koble forklaring af overskriften til tekstens emne.

Efter at informanterne har læst teksten, og vi har snakket om den, spørger jeg igen ind til overskriften for at få indblik i, om informanterne nu kan koble den med teksten. Selv om Aslan tilsyneladende havde forstået termen 'tilpasning' i overskriften, synes det ikke muligt for ham at udnytte overskriften i forståelsen af teksten. Da jeg beder ham give eksempler fra teksten, svarer han: "ok hvis de … det der så har de det varmt grader, det er

bedre end når de har sommer". Med lidt god vilje kan man tolke hans svar således: 'opførelsen af vinterboligen er en del af deres tilpasning', hvilket er rigtigt, men samtidig afspejler hans svar, at han har misforstået teksten: at det skulle være lettere for inuitterne om vinteren end om sommeren, er nemlig ikke tilfældet. Som jeg var inde på i analysen af teksten, er det svært at holde rede i, hvornår der er tale om sommer, og hvornår vinter. Derfor kan tekstens uklarhed være en årsag til Aslans misforståelse.

Hos Karim ser det anderledes ud. Han kunne ikke forklare overskriften forud for læsningen, men forstår tilnærmelsesvis at forbinde den med det læste:

1 ML	hvis du nu skal prøve at tænke på hvad det [at tilpasse sig] betyder efter du har læst teksten kan du så sige lidt mere om det?
2 K	ja hvordan de lever – hvordan de bygger huse og alt det der
3 ML	ja hvad tror du så det vil sige at tilpasse sig?
4 K	- hvordan de har det
5 ML	hvordan de har det
6 K	(samtidig) hvordan de lever ja

Hans udsagn i 2 er mere en gengivelse af tekstens indhold end et eksempel på tilpasning, og han har tilsyneladende stadig ikke helt forstået ordets egentlige betydning (jf. 4), men han er dog kommet nærmere efter at have læst teksten (jf. 6).

Carsten kommer derimod ikke nærmere en forklaring. Det virker som om, han i blinde skyder på flere forskellige forklaringer. Før så vi, at han nævnte at 'passe sig selv eller andre', hvilket både kan forstås som 'at klare sig alene', 'ikke at blande sig i andres sager' eller 'at passe på nogen'. I det følgende uddrag, hvor han forklarer overskriften igen, kommer flere betydninger til (jf. understregningen):

C	det er det samme som jeg tænkte på før
ML	at man passer sig selv
C	ja
ML	det kan også være noget med at man passer ind i naturen, så man finder ud af at leve
C	mm ligesom hvis <u>man passer i sommer, eller passer sin skole eller nogen andre ting</u>

Ud fra ovenstående analyse må vi konkludere, at overskriften er en ringe hjælp for informanterne til at foregribe teksten. Kun Aslan kan til nød forklare, hvad den betyder. Det tyder derfor på, at den er for svær til målgruppen. Naturligvis er det muligt, at informanterne forstår bedre, end de er i stand til at udtrykke, at deres receptive sprogkompetence er bedre end deres produktive, men det ligger uden for min undersøgelses design at vise. Når informanterne har svært ved at forstå overskriften, har de samtidig svært ved at relatere den til teksten. Kun Karim kobler overskrift og tekst. Ud over en bedre strategisk kompetence hos informanterne ville en mindre

kompliceret overskrift have været en fordel. En lignende opgave, jeg stillede informanterne i forhold til klummetitlen til opslaget s. 50-51: *Inuitternes verden ... liv på kanten af det mulige*, viste et tilsvarende resultat. Her forstod informanterne *kanten* som kanten af isen, altså konkret, og dermed ikke efter tekstens hensigt.

7.3. Forståelse ved tekst 4: *Polarfolkenes vinterbolig*[8]

Som nævnt i 4.1.2. analyserer jeg informanternes forståelse ud fra en samlet vurdering af deres udsagn om teksten på baggrund af de spørgsmål, jeg stiller. I det følgende har jeg samlet analyserne under tre fokusområder, som gør det lettere for mig at sammenligne informanternes svar og sammenholde dem med analysen af lærebogsteksten. Til grund for den analyse, jeg her præsenterer, ligger derfor en kvalitativ næranalyse af informanternes svar på de enkelte spørgsmål til teksten (se det sammenhængende forløb i samtalerne i bilag 1 og 3-5). Fokuspunkterne er:

- hvordan gengiver de informationerne om vinterboligen?
- hvordan er deres forståelse af afsnittet om indgangen (afsnit 3)?
- hvordan er deres forståelse af afsnit 1 om sommertiden og tidsaspektet i teksten?
- andre udsagn, der viser deres forståelse: fx ordforråd, brug af illustration m.m.

7.3.1. Karim – selvstændighed og overskud

Karims beskrivelse af vinterboligen bærer præg af, at han genfortæller med sine egne ord, og selv om hans genfortælling ikke er særligt struktureret eller præcis i udtrykkene, er han dygtig til at gøre de inferenser, som teksten kræver. Det vidner om et vist overskud og en god forståelse af de overordnede sammenhænge. De understregede steder i det følgende viser de informationer, han kommer med fra teksten:

1 K	de brugte knogler og spæklampe til at varme huset op og så havde de – ligesom et hul så du kunne komme vind i når det var varmt
2 ML	ja hvad kalder man det?
3 K	(samtidig, så derfor svarer han ikke på mit spørgsmål:) og når når det var vinter så stoppede de det til
4 ML	ja
5 K	og døren
6 ML	de boede der jo hele tiden om vinteren, fordi det er jo kun om vinteren de bor her, så du siger nu stopper de det til om vinteren men
7 K	nej når det er koldt
8 ML	når det er koldt eller når det var dårligt vejr
9 K	og døren når de skal ind til indgangen den er kun en halv meter så man skulle kravle ind

[8] Se bilag 6C eller 7 for hele teksten

10 ML ja hvorfor var den sådan?
11 K – så der ikke skulle komme for meget kulde ind
12 ML ja
13 K og så var de forskellige grader på forskellige højde

Allerede i hans første udsagn i li. 1: "de brugte knogler og spæklampe til at varme huset op" ser vi, hvordan han inferer på baggrund af tekstens information. Teksten lyder: *Men i vinterboligen skulle man kunne holde varmen, selv om der var 50 graders frost udenfor – uden anden varmekilde end kropsvarmen og måske en spæklampe*. Trods den komplekse sætning og de svære ord (*varmekilde, kropsvarmen, spæklampe*) formår han altså at udlede den rigtige mening – og det, på trods af at han senere har svært ved forklare 'varmekilde' præcist ("der er ligesom en sø eller sådan noget så er rigtig varm"). Det tyder på, at han ikke stirrer sig blind på ord, han ikke forstår, men i stedet søger mening på et semantisk niveau – han er dermed en fleksibel læser. At han nævner knogler kan på den ene side vidne om, at han trods den gode forståelse ikke er så præcis i sin informationsbearbejdning. I den respektive tekst kan man læse, at knogler bruges til at konstruere bygningen, så muligvis får han blandet tingene sammen. På den anden side er det imidlertid korrekt, at knogler blev brugt som brændsel, og det fremgår rent faktisk tydeligt fremhævet på bogens modsatte side (s. 54). Det er derfor lige så sandsynligt, at han har læst sig frem til det (endda uopfordret, for teksten på den modsatte side indgår ikke i testapparatet) og nu kompetent integrerer informationen i sin beskrivelse af huset. Er det tilfældet, vidner det om en effektiv tilegnelsesstrategi af nyt stof.

Også det andet udsagn i li. 1, om ventilationshullet, viser en god forståelse. Teksten giver ikke nogen forklaring på ordet, så beskrivelsen af hullets funktion er hans eget bidrag. Senere fremgår det også, at han har et godt begreb om ordet 'ventilation'. Ud over at det er noget med temperaturregulering (jf. li. 1: "ligesom et hul [...]"), kan han forklare, at "det er ligesom en maskine man kan ... og så begynder sådan en ting at dreje rundt" (en ventilator). Dog har han misforstået årstiden for, hvornår inuitterne bruger vinterboligen, jf. li. 3 og 6-8. Denne misforståelse synes at holde ved, for da jeg senere spørger, hvad inuitterne gør om sommeren, nævner han igen, at de anvender ventilationshullet. Selv om han er i stand til at korrigere sig selv begge gange, viser eksemplerne, at skellet mellem sommer og vinter ikke står klart for ham. Hans problem kan, som vi så i kapitel 5, delvist begrundes i tekstens udformning. Han har desuden en god forståelse af det indledende afsnit – hvor det handler om sommer – da han anspores til at fortælle om det. Bl.a. bruger han betegnelsen "iglo" frem for tekstens *ishytte*, og han kan også koble det at bo i telte til det at flytte rundt. At han bruger ordet 'iglo', kan dog have en anden forklaring også. Det vender jeg tilbage til i 7.3.4.

Går vi videre i Karims gengivelse i uddraget ovenfor, nævner han ydermere indgangen, som han kan beskrive præcist (li. 9), og han forklarer også årsagen til dens særpræg (li. 11) – det sidste dog på min opfordring. Ser

vi nærmere på hans forståelse af tekstens komplekse sætning 7 om indgangen, som jeg spørger ind til, kan han dels forklare 'genial detalje' acceptabelt: "det er en – god ting, klog ting", dels, hvad det geniale er: "øh jeg tror det er fordi den er lille og den holdt varmen inde i huset". Altså har han et godt overblik over sætningen, som kræver en del inferens, jf. den semantiske analyse i 5.2.3.

I gengivelsen nævner han endvidere temperaturforskellene (13). Her er det sandsynligt, at han inddrager illustrationen, jf. hans formulering "på forskellige højde" over for tekstens *forskellige steder*. Det er sandsynligvis også illustrationen, han udnytter, da han senere supplerer sin gengivelse med informationer som: "taget det er lavet af græstørv" og "de havde heller ikke senge eller noget, de sov bare oppe på stenen [...] eller så brugte de det der pels [...] og skind". 'Græstørv' er i øvrigt et ord han forstår ganske godt, jf. hans forklaring: "det er noget de fjerner fra græs eller sådan noget", og som han også som den eneste af de tre afkoder uden problemer. *Brikse* beskriver han som "glatte sten", hvilket det jo også er ifølge illustrationen.

Ser vi på Karims forståelse samlet set, er den god, og han udviser høj grad af selvstændighed. Fx gengiver han uopfordret informationer fra teksten, der kræver inferens at forstå, i forbindelse med indgangens og ventilationshullets funktion. Han er også frigjort af teksten i sin genfortælling, men har til gengæld misforstået visse elementer. Hans strategi kan karakteriseres som primært læserbaseret, men med tekstbaserede træk (jf. 3.7.).

7.3.2. Aslan – kompensation og fleksibilitet

Mens Karim benyttede tekstens informationer som udgangspunkt for sin genfortælling og supplerede med illustrationen, tager Aslan derimod udgangspunkt i illustrationen, hvilket vi kan se af hans formuleringer, som gengiver informationer fra illustrationen og ikke teksten (jf. understregningerne i det følgende samtaleuddrag):

1 A	ok hu- ja huset den var varm ik
2 ML	ja
3 A	der var alle mulige ting på den og hvad hedder det der var fyrre plusgrader femten plusgrader og – sovebriksen ik der hvor man sov ik så står der her fyrre plusgrader femten plusgrader og så minus femten under
4 ML	ja
5 A	og indgangen ik den var ikke særlig høj, det det er ligesom en – cave hvordan siger man det?
6 ML	en hule
7 A	ja en hule sådan en lille der og der det er med - græs
8 ML	ja
9 A	rundt om så det er varmt så ikke noget kan gå ind
10 ML	ja
11 A	fordi det er knogler ikke man kan ikke bare lægge mursten
12 ML	nej

13 A	så og der var nogen som lavede hvad hedder det huse af det der is
14 ML	ja
15 A	terninger
16 ML	eller sne ja
17 A	ja fordi nu når det blæste rigtig meget fordi meste af dem eller ikke meste af dem – lavede det der vinterbolig
18 ML	ja
19 A	hvor de kunne bo i
20 ML	…
21 A	og når de kom ind var der fyrre minusgrader indgangen ik man skulle kravle ind
22 ML	ja
23 A	det lyder lidt mærkeligt man skulle kravle ind for at komme ind

Aslans andet udsagn, ”der var alle mulige ting på den” (3), er ganske uspecifikt, og da han desuden straks tyr til illustrationen, tyder det på, at han har svært ved at gengive det læste, hvilket han bekræfter, da jeg senere spørger ind til det. Teksten volder ham tilsyneladende vanskeligheder, hvilket også var konklusionen på analysen af hans afkodning. Det er derfor overraskende, i hvilken grad han med sit allerførste udsagn: ”huset den var varm ik” er i stand til at opsummere tekstens pointe og indhold og således trods vanskeligheder med de enkelte tekstelementer trække forståelsen ud af teksten samlet set.

Denne orientering mod en forståelse, en meningssøgende tilgang, ser vi flere steder i genfortællingen, som ellers karakteriseres ved manglende struktur og overblik – et kaotisk bombardement af tilfældige informationer. For det første sammenligner han indgangen med en hule i li. 5. Han integrerer på den måde den nye viden i sine skemaer – altså en god tilegnelsesstrategi, der samtidig viser, at han evner at styre sin egen læring. At han kompenserer for et svigt i sin dansksproglige kompetence ved at indlåne et ord fra engelsk (”cave”) er i øvrigt en yderst effektiv kommunikationsstrategi. I li. 9 forklarer han græssets funktion – at holde på varmen, jf.: ”så det er varmt, så ikke noget [kulde, vind] kan gå ind”. (Han kender ikke ordet græstørv, jf. kapitel 6, hvor vi så, at han afkodede ordet som ”græsstykker”, men han regner ud, at det er noget med græs). Græssets funktion er hans egen slutning enten ud fra illustrationen eller teksten (som ikke direkte forklarer græstørvenes funktion), og han supplerer sågar med ræsonnementet: ”fordi det er knogler, ikke, man kan ikke bare lægge mursten” (11). Han slutter altså, at netop fordi husene ikke er bygget af mursten, men knogler (og sten), er det hensigtsmæssigt at beklæde med græs for at holde på varmen. Det viser, at han reflekterer over det, han læser, altså er meningssøgende. Samtidig viser ræsonnementet, at han relaterer det læste til sin baggrundsviden, idet han laver sammenligningen med de huse han kender, som er lavet af fx mursten, et materiale han ligeledes har forstået ikke er at skaffe i inuitternes verden (jf. det understregede). Desuden kan vi af udsagnet se, hvordan han integrerer de informationer, han her har opfanget fra teksten (”knogler”), i sit meningsskabende ærinde. Et andet sted, hvor vi

ligeledes kan observere denne reflekterende indstilling til det læste, er i li. 24, hvor vi ser et eksempel på kritisk stillingtagen: ”det lyder lidt mærkeligt”.

Når han trækker direkte på teksten frem for illustrationen, er han meget upræcis i sin gengivelse, men får dog god mening ud af teksten, inklusiv sammenhængen, jf. li. 13-17, hvor det er ishytterne, det handler om. Tekstens *En gang imellem byggede fangerne snehytter mod dårligt vejr* bliver hos Aslan til, at de laver huse af ”isterninger”, når det blæser rigtigt meget. Hans beskrivelse må desuden betyde, at han har dannet et indre forestillingsbillede i mødet med teksten.

Imidlertid tyder hans udsagn i li. 13 på, at han ligesom Karim ikke har forstået skellet mellem sommer og vinter (jf. formuleringen ”der var nogen som [...]”). Hans svar, da jeg senere spørger, hvad inuitterne boede i om sommeren: ”de boede ind de det der polar- [staver sig igennem overskriften] nej vin- vinterbolig”, bekræfter hans usikre forståelse af årstidsforskellen. Han kan dog uden problemer nævne telte som alternativt svar, da det er gået op for ham, at han har taget fejl, og han er således fleksibel.

Mht. indgangen uddyber han på min opfordring, hvordan den var: ”det det var ikke særlig – højt [...] den var meget lav”, og han kan også forklare hvorfor: ”det er fordi jeg jeg tror at så det der vind der det ikke kan komme tror jeg [...] så de ikke får kulde”. Da jeg spørger mere ind til den geniale detalje, svarer han som følger:

A	(læser igen) er det ikke sådan her de har tænkt klogt
ML	ja de har tænkt klogt
A	ja fordi – nu hvis det bare var en normal dør så der kom vind
ML	ja
A	og de har tænkt klogt at hvis vi gør det mere nede, så har vi får vi mere varme
ML	ja
A	end hvis vi gør en normal dør

Uddraget viser, at han altså både forstår udtrykket ’genial detalje’, og hvad det geniale ved indgangen er – både at den er lav, og hvorfor.

Mht. ordforståelse nævnte jeg i afkodningsanalysen fx hans problemer med ordet *brikse*, som jeg forklarede for ham. Nu ser vi, at han fint integrerer det nyerhvervede ord i sin genfortælling (jf. li. 3). Derimod fik han ikke hjælp til *ventilationshullet*, som han hverken nævner selv i sin gengivelse eller kan forklare, da jeg spørger til betydningen. Mht. *græstørv* er han i stand til at gætte, at det har noget med græs at gøre, men mht. *spæklampe* formår han ikke at udnytte konteksten, som Karim gjorde i forbindelse med *varmekilde*, jf. hans kommentar: ”ja jeg ved godt der stod lampe men jeg troede det var noget helt andet fordi det der spæk”. Kendte morfemer i ukendte sammensatte ord kan være en hjælp, som jeg også var inde på i 6.3.1., men det er, som vi ser her, ikke altid tilfældet (jf. også den leksikalske analyse i 5.2.3.).

Det karakteristiske ved den måde, Aslans forståelse kommer til udtryk på, er, at han fortæller meget af sig selv og reflekterer undervejs. Han udnytter flittigt sin baggrundsviden, i modsætning til Karim, der i mindre grad, ud fra det han udsiger, trækker på viden fra andre sammenhænge. Som vi så i afkodningsanalysen er Aslan teknisk set svagere end Karim, og det er sandsynligt, at han kompenserer for sin usikre læsefærdighed ved at ty til andre midler, mens Karim ikke har et tilsvarende behov, fordi han har et godt fundament i sin gode afkodningsfærdighed. Det interessante er, at Aslan til trods for problemer med afkodning får en ganske god mening ud af teksten i kraft af sine meningssøgende strategier. Hans læsning er i høj grad læserbaseret, muligvis en nødvendighed, men under alle omstændigheder udnytter han sit strategiske beredskab hensigtsmæssigt.

7.3.3. Carsten – et uheldigt samspil

Carsten viser sig at have markant større forståelsesproblemer ved tekst 4 end de to andre, hvilket afkodningsanalysen også lagde op til. Som vi skal se i det følgende uddrag, er det ganske lidt, han kan hive ud af teksten, og det bliver primært illustrationen, han støtter sig til. Understregningerne viser, hvad han kan genfortælle:

1 C	de bygger ishuse, det er ... jeg kan huske lige nu i hvert fald
2 ML	ja, kan det hjælpe dig at kigge lidt igen (C kigger i teksten igen)
3 C	snehytter som sagt
4 ML	ja, kan du huske hvordan de har bygget de der huse som du kan se her på billedet?
5 C	- - ja man skulle igennem et eller andet vindsemilanden hvis det var rigtig koldt som her, minus fyrre grader, så når du kom her op var det rigtig varmt
6 ML	ja, tror du de frøs i deres huse?
7 C	nogen og nogen ikke, i hvert fald hernede så gjorde man
8 ML	ja derned hvor der er koldt
9 C	men ikke her, fordi der var det varmt
10 ML	kan du huske, jeg ved ikke om du kan huske, har du læst noget om, du har læst lidt om indgangen her, hvor du kommer ind, kan du huske hvad der stod om indgangen?
11 C	at man skulle kravle ind igennem
12 ML	at man skulle kravle ind ja, hvorfor tror du man skulle det?
13 C	fordi man kunne ikke, fordi hvis menneskerne var sådan her så kunne de ikke bare gå sådan her som vi kan i dag
14 ML	nej
15 C	fordi hvis døren var sådan så kunne de godt gå igennem, men så ville der komme for meget kulde
16 ML	det er jo det, ja det er derfor

17 C	fordi hvis der kun er fyrre og hvis den var meget større så ville der komme endnu mere kulde
18 ML	det er det
19 C	og så ville der også ligge sne her så ville de ikke kunne komme igennem

Det første, han nævner, og det eneste, han kan huske, er snehytterne, som optræder i første afsnit, og det er stadig den eneste oplysning, han kommer med, efter at han har kigget i teksten igen (jf. 2-3). Efter det at dømme er hans forståelse meget dårlig. Til gengæld må *snehytter* dog have skabt et indre forestillingsbillede hos ham, da han første gang betegner det som "ishuse". I et forsøg på at aktivere forståelsen hos ham henviser jeg ham til billedet, og han kaster sig ud i en beskrivelse, hvor han tilsyneladende trækker på de informationer billedet giver, men selv det falder ham svært. Han misforstår fx illustrationen og opfatter ventilationshullet (som er et ord, han har svært ved at afkode, jf. "vindsemilanden" i li. 5) som indgangen.

Herefter er han dog i stand til at bruge illustrationen til at inferere et svar til mit spørgsmål i li. 6: "tror du de frøs i deres huse?". Hans umiddelbare svar lyder "nogen og nogen ikke". Derpå reflekterer han over husets forskellige temperaturer og bruger dem som argument for sit svar (li. 6-9). Han bruger her en svareteknik, hvor han helgarderer sig – en teknik han bruger gennemgående i samtalen. I forbindelse med tekst 2, hvor jeg spørger, om han tror, der er polarklima i Danmark, lyder hans svar fx: "ikke sådan rigtig men nogen steder er der".

I det videre forløb i uddraget ovenfor overrasker han ved at kunne huske, hvad han har læst om indgangen: "at man skulle kravle ind igennem" (li. 11). Ud fra illustrationen er han desuden i stand til at forklare, hvorfor man skulle kravle ind (li. 13-15). Det er en anelse uklart, men han får dog udtrykt sit budskab: at indgangen er for lav til, at mennesker med en normal gennemsnitshøjde ville kunne gå oprejst ind. Mest imponerende er, at han kan forklare indgangens funktion (jf. li. 17: "hvis den var meget større så ville der komme endnu mere kulde") – hvilket enten kan betyde, at han har forstået teksten, eller at han er i stand til at bruge sin sunde fornuft ud fra illustrationen alene.

Da jeg imidlertid lidt efter beder ham forklare, hvad der ligger i 'genial detalje', tyder hans svar på, at han alligevel ikke har forstået funktionen:

C	det geniale er at man holder lidt kulde ind sådan så der også kan blive lidt koldt
ML	ja
C	i forhold til der kun v- er varmt fordi så sveder man
ML	ja
C	i forhold til hvis der er blandet, fordi så har man både koldt og lidt varmt
ML	hvad
C	der må helst ikke være for varmt i sådan noget fordi så kan huset risikere at smelte

Selv om han altså har en ide om, at det geniale er den temperaturregulerende funktion, får han blandet tingene sammen. Indgangen skal jo holde på varmen, så det er ikke kulde, der skal ind. Her er det nok hans opfattelse af indgang og ventilationshul som en og samme ting, der kommer til udtryk. Hans sidste kommentar afslører desuden, at han tror huset er lavet af is/sne.

Hans forståelse af tekstens sammenhæng er tilsyneladende så dårlig, at hans eneste mulighed for at besvare mine spørgsmål er ved selv at opbygge en sammenhæng ud fra de løsrevne brudstykker, han har opfattet. Her bliver sammenhængen meningsfuld (det er en logisk slutning, at ishuse ikke kan tåle for meget varme), men ligger dog så langt fra teksten, at han lige så godt kunne have tænkt sig til det hele selv. En logisk, men forkert slutning er også hans opfattelse af, hvordan inuitterne bor om sommeren, som han ytrer, efter at jeg har forklaret, at vinterboligen ikke er lavet af is eller sne: "altså der boede de jo ikke i sne eller is, der boede de jo fx i sådan nogle her [vinterboligen]".

Afkodningsanalysen viste, at han havde problemer med at læse en lang række ord. Nogle af ordene forklarer han på stort set samme måde som de andre informanter. Fx minder hans forklaring af *varmekilde*: "noget der er rigtig varmt med varmt vand" om Karims, hvor fokus også var på vand. Derimod giver han op over for *brikse* og *spæklampe*, som han end ikke forsøger at forklare (mht. spæklampe svarer han fx: "det kan jeg ikke lige huske lige nu") – en lignende adfærd har han, da jeg i forbindelse med tekst 2 spørger ham, hvad han forstår ved polarklima. Hans svar lyder: "aner ikke, det kan jeg ikke". Helt i den modsatte ende, giver han en lang og usammenhængende forklaring på græstørv, som han tidligere har omtalt som græssten (nok en sammenblanding af byggematerialerne sten og græstørv), og i forklaringen forbinder med tørt papir, der har ligget i vand (se bilag 4).

Opsummerende må vi konstatere, at selv om Carsten forsøger at skabe mening ud af teksten ved at inddrage baggrundsviden og selv at inferere en mening på baggrund af de informationer, han har været i stand til at opfatte, er hans forståelse for utilstrækkelig til, at han kan få nok faglig viden ud af teksten. Det er endda sandsynligt, at han ville få endnu mindre ud af teksten på egen hånd uden mine eller andres spørgsmål til at skabe fokus. Han er tilsyneladende ikke meningssøgende nok i sin tilgang, hvilket vi også så i afkodningsanalysen. Muligvis er han opgivende på forhånd, fordi han

ikke forventer at få mening ud af teksten – vi ser bl.a. flere eksempler på, at han opgiver at forklare et ord frem for at prøve. I stedet har han tilegnet sig en strategi til at dække over sin svage læsekompetence – nemlig en svareteknik, hvor han helgarderer sig. Andre steder benytter han det, jeg vil betegne som en voksen-diskurs, i samtalen med mig, hvilket sandsynligvis også er et forsøg på at dække over sine svagheder: Da jeg beder ham sammenligne inuitternes hus med huse i Danmark, starter han sin forklaring således: "jamen der er jo sådan set forskel på hvad der er her og i Grønland fordi i Grønland der kan man bygge andre huse i forhold til hvad man kan her i dag". De understregede steder konstituerer voksen-diskursen.

Sammenligningskonstruktionen bruger han i det hele taget hyppigt. På overfladen signalerer det en saglig indsigt og et overblik, men det er tilsyneladende en del af hans dæknings-teknik, idet det ofte bliver en sammenligning uden egentligt indhold – altså ren form, som fx i følgende uddrag, hvor han forsøger at forklare begrebet 'på kanten af det mulige', som han som de fleste andre har opfattet som et konkret sted: "altså de lever jo ikke så meget som nogle andre inuitter, nogen inuitter bor jo lidt længere end for kanten end nogen andre inuitter gør". Frem for at bruge sin mentale energi til at skabe mening i teksten, synes han at lægge al energi i denne dæknings-teknik – en uhensigtsmæssig strategi, fordi han risikerer ikke at udvikle sin læsekompetence og sin faglige viden. Til tider er hans svar endda så usammenhængende, at jeg tvivler på han overhovedet selv opfatter, hvor lidt han forstår. Hans svage læsekompetence er tilsyneladende et eksempel på et uheldigt samspil mellem forskellige faktorer, herunder en svag læsefærdighed og et uhensigtsmæssigt strategiberedskab. Som Aslan er han nødt til at være læserbaseret i sin tilgang, men end ikke det lykkedes effektivt.

7.3.4. En problematisk lærebogstekst – et lærerigt eksempel

Selv om tekstens indholdsmæssige tilgængelighed er problematisk, og selv om den sprogligt ligger over niveau for 5. klasse, formår Karim at genfortælle meget af den – selv den komplekse beskrivelse af indgangen kan han overskue. Hos ham trodses tekstens vanskeligheder af en god forståelseskompetence. Imidlertid har han visse vanskeligheder, især omkring skellet mellem sommer og vinter. Lærebogsanalysen viste netop, at teksten var uklar på flere måder i forhold til dette aspekt. Det er imidlertid ganske uheldigt, da det er et væsentligt aspekt af husets funktion og inuitternes situation og dermed af det, som teksten har til hensigt at formidle.

Hos Carsten og Aslan er problemerne mere udtalte. For dem ville især flere uddybende forklaringer og mere udfoldede sætninger nok have været en hjælp. Nu er de i stedet nødt til at søge hjælp i illustrationen, men den er i dette tilfælde kun en ringe støtte. Desuden har alle problemer med en række faglige udtryk, som burde have været forklaret i teksten, for at læseren havde haft mulighed for at tilegne sig det nye fag-ordforråd. At informanternes afkodningsproblemer ligeledes særligt var knyttet til lange og

lavfrekvente ord, bekræfter pointen hos fx Brudholm (2002), at et pædagogisk arbejde med ordforrådet er en væsentlig forudsætning for en god læseforståelse og for videnstilegnelse.

Til trods for at særligt Karim, men også Aslan har kunnet gengive indhold fra teksten, tror jeg næppe, de har tilegnet sig ny faglig viden gennem teksten. Et argument er som følger: Alle tre kom til teksten med en god portion baggrundsviden om emnet, hvilket jeg kan konstatere, fordi jeg starter med at spørge til deres viden om Grønland (se spørgsmålene i bilag 1). At de bruger så forskellige betegnelser som "iglo", "ishus" og "huse lavet af isterninger", tyder på, at det slet ikke er tekstens *ishytte,* de gengiver, men deres baggrundsviden. Når de første gang læser ordet *vinterbolig*, associerer de sandsynligvis til en bolig af is/sne, og det er dét indre forestillingsbillede, der præger deres forståelse under læsningen af teksten. Her udfordres deres skema imidlertid, fordi inuitterne netop ikke bor i ishuse om vinteren, men om sommeren. Tilsyneladende er der dog ingen af informanterne, der på egen hånd lægger mærke til denne uoverensstemmelse mellem deres forventning og tekstens udsagn – og netop sommer-vinter-dikotomien er til stor forvirring for dem. Det tyder på, at teksten er for svær for dem, hvilket i en anden situation sandsynligvis ville have ført til, at eleverne gik fra teksten med samme viden, som de kom til den med – ikke mere. Imidlertid konstrueres viden og forståelse i selve kommunikationen om teksten, og derfor sker der i denne situation en faglig tilegnelse.

Om lærebogsteksten må vi konkludere, at det kræver en god læser at få et fornuftigt fagligt udbytte af den, og at den derfor er problematisk at anvende i en klassesammenhæng, hvor læserne har meget forskellige læsekompetencemæssige forudsætninger. Analysen viste også, at teksten og samtalen har indflydelse på receptionen, og det bekræfter, at konteksten er et væsentligt aspekt af den faglige udvikling, at læsning er et samspil mellem tekst, læser og kontekst.

7.4. Teksttyper og motivation

For at belyse informanternes genremæssige indsigt og betydningen af forskellige teksttyper i forhold til læsekompetence bad jeg informanterne kommentere på både eventyret, som hele klassen havde læst som optakt til undersøgelsen, og på n/t-teksterne (uddrag af samtalerne kan ses i bilag 3-5). Alle tre finder eventyret lettere at læse end fagteksterne. Det er ikke overraskende, da de for det første er godt fortrolige med genren, som de bl.a. har arbejdet med i 4. klasse. De er alle gode til at genfortælle eventyret, og både Karim og Aslan kommer med velbegrundede forklaringer på, hvorfor det er et eventyr. Aslan drager endda paralleller til andre eventyr, som han synes minder om det, jeg har præsenteret for dem. Kun Carsten er usikker på genren. Han foreslår, at det er et digt, men da jeg borer lidt i hans viden, viser

det sig dog, at han er i stand til at forbinde eventyr med H.C.Andersen (se bilag 4).

Samtidig er eventyret også en genre, som de læser som frilæsning, og som derfor tilsyneladende appellerer til aldersgruppen. Aslan begrunder sin vurdering af eventyret som lettere end fagteksterne ud fra sin interesse, idet han siger: ”fordi det har jeg mest lyst til”. Det er simpelthen let for dem at læse en tekst, der motiverer dem. Vi ser således, at læselyst og udbytte hænger sammen, og at det med andre ord er uhyre vigtigt, at fagtekster kan motivere.

Naturligvis kan vi ikke forvente, at elever på 5. klassetrin er lige så fortrolige med faglige tekster, som de er med eventyrgenren, og mine informanter har da også vanskeligere ved at definere lærebogsteksternes genre. Alligevel har de alle en god ide om forskellen mellem det fiktive eventyr og de faktuelle lærebogstekster: Karim beskriver forskellen mindre præcist, men ganske poetisk som ”løgnhistorie” over for ”sandhedseventyr”. Aslan beskriver fagteksterne som ”noget rigtigt”, og Carsten beskriver dem først ud fra den negative definition, at de hverken er digt eller eventyr, og tilføjer derpå, at der er en forfatter, og at det er ”virkeligt”.

7.5. Opsamling

Analysen af studieteknik, forståelse og genrekendskab hos de tre informanter viste, at alle havde relativt gode studietekniske strategier, men at udnyttelse af overskriften var problematisk, særligt for Carsten. Carsten var også den, der havde det mest usikre genrekendskab, men alle havde dog en god indsigt i forskellen mellem fiktion og faglitteratur. Desuden så vi, at Karim havde en god forståelse i forhold til teksten, mens Carstens forståelse var utilstrækkelig, hvilket ikke er overraskende ud fra afkodningsanalysen. Aslan overrasker derimod ved at skabe ganske god mening af tekstens informationer trods hans svage afkodning. Det gør han ved bl.a. at være god til at trække på sin baggrundsviden og ved i det hele taget at have en aktiv indstilling til videnstilegnelsen. Alle informanterne er læserbaserede i deres tilgang, men Aslan og Carsten sandsynligvis som kompensation for deres svage afkodning.

KAPITEL 8: METAKOGNITION

8.1. Læsevaner og vurdering af egen læsekompetence

8.1.1. Fritidslæsning

Klassen går på skolebiblioteket hver 14. dag eller 3. uge, alt efter hvad der er tid til. I 4. klasse var det ca. en gang om ugen, men nu er dansktimerne færre (6 pr. uge) og tiden mindre, og lærerne må ofte fraprioritere biblioteksbesøgene. Hvor mange bøger, eleverne låner, eller om de låner nogen, afhænger af, om de får læst dem, de allerede har lånt. Lærerne opfordrer dem dog til altid at låne mindst én bog. Ud fra informanternes ytringer at dømme ligger deres fritidslæsning primært inden for genren eventyr/fortælling. Aslan læser dog også en historisk bog om anden verdenskrig, godt nok i forbindelse med et projekt i dansktimerne, men efter eget ønske. Eleverne skal nemlig til hver måned lave en boganmeldelse af en frilæsningsbog. Som vi skal se i det følgende, giver Aslan udtryk for at have et på flere måder bredere skriftkyndighedsrepertoire end de øvrige.

Ingen af de tre informanter ytrer, at de går på kommunebiblioteket, og kun et par af de øvrige informanter fortæller, at de gør det. Vi må derfor formode, at for så vidt det gælder boglæsning, falder deres læsning primært inden for skolens rammer.

8.1.2. Karim – en læseentusiast

Karim vurderer uden forbehold sin læsekompetence som god: ”jeg synes jeg er god”. Da han skal vurdere den første tekst, som han finder ”MEGET let”, begrunder han med: ”det er fordi jeg er vant til at læse, jeg læser også alle mulige bøger derhjemme.” Udsagnet viser, at han efter al sandsynlighed læser meget, men også, at han har en indsigt i, hvorfor teksten falder ham let, nemlig fordi han er vant til at bruge sine læsefærdigheder.

Flere steder i samtalen signalerer han et tilsvarende engagement i læsning, som giver indtryk af seriøsitet og ambition. Da jeg fx spørger, om han kan finde på at droppe en bog, hvis den er svær, svarer han: ”nej så gør jeg alt hvad jeg kan for at forstå den og hvis jeg ikke kan så spørger jeg mine forældre”. Om tykke bøger siger han, at ”der står meget mere i og de er meget mere spændende end de tynde”, og han gør det klart, at når han låner bøger, ”så plejer der ikke at være billeder i”. Han ytrer endvidere, at det kan være svært at finde gode bøger, fordi de bedste er udlånt, og hans læselyst synes altså at være større, end skolebiblioteket kan tilgodese. I hvert fald er den så stor, at han tager fat på en roman som det første, når han kommer hjem: ”først går jeg hjem så læser jeg på min bog [Harry Potter] og så begynder jeg at læse i natur/teknik”. Det er mit indtryk, at han ligefrem er ivrig efter at tegne et billede af sig selv som en god læser. Da jeg fx spørger, hvor tit han går på biblioteket, undskylder han nærmest, at det ikke er oftere, jf. understregningen: ”en gang om ugen med klassen men det er fordi jeg har

bøger derhjemme". (At han siger en gang om ugen, er nok fordi han tænker på proceduren i 4. klasse). Flere steder under samtalerne om teksterne synes han sågar at nedtone sine i øvrigt få læseproblemer. Et eksempel er hans svar, da jeg spørger, om der var sværere ord i mine tekster end dem, han sædvanligvis læser i n/t:" – – nej kun øh – nej". Han tøver, skal til at give eksempler på ord, der har voldt ham vanskeligheder, hvilket vi fx har set tilfælde af i afkodningsanalysen, men fortryder så.

Da Karim har dansk som L2, spørger jeg, om han også læser på sit L1, arabisk, men her svarer han overraskende i lyset af det foregående: "nej [...] fordi jeg ikke er så god til at læse det". Han fortæller, at han har haft modersmålsundervisning, men han har altså tilsyneladende ikke fået udviklet læsefærdighederne på sit L1. Ud fra hans udsagn at dømme har det endvidere været udelukkende danske bøger, der blev læst højt for ham hjemme, da han var yngre.

8.1.3. Aslan – et bredt repertoire, et godt potentiale

Aslan, der også har dansk som L2, ytrer ligeledes, at han har lettest ved at læse på dansk, men hans udsagn er mere tvetydige. Først forklarer han, hvorfor det er svært for ham at læse albansk (hans L1): "jeg har lært det, men det er ikke sådan der, man bliver lidt forvirret med dansk og det der fordi e derovre ik sådan en e der med to prikker i og æ æ ik og man tror bare det er æ". Det, han tilsyneladende forklarer, er, at han forvirres over de to sprogs forskellige ortografier. Det tyder på, at han mangler træning i afkodning på begge sprog. Til gengæld viser udsagnet, at han er opmærksom på forskelle mellem de to skriftsprog. Han har altså en fonologisk/ortografisk bevidsthed, og dermed et vigtigt grundlag for at udvikle gode læsefærdigheder (jf. 2.1.4.). Han ser tilsyneladende selv et udviklingspotentiale, for da han forklarer, hvad der skal til for at blive en god læser, handler det for ham om skiftevis at læse på begge sprog (se bilag 3). Han opkridter således vejen mod det, som kunne blive 'funktionel tosprogethed', dvs. hvor læsekompetencen udvikles parallelt på begge sprog hos den 'tosprogede' elev (jf. fx Bjørkavåg m.fl. 1992).

Forvirringen mellem de to sprog, som han beskriver, er da heller ikke større, end at han lidt senere kan fortælle: "men jeg kan godt skrive albansk så [...] jeg kan også læse så jeg kan godt skrive med mine venner fra Makedonien". Han forklarer, at de fx chatter. At han således modsiger sig selv, kan skyldes, at der er en kløft mellem hans opfattelse af hans skriftsproglige kompetencer på albansk og hans faktiske brugskompetence. Han har jo netop en funktionel kompetence inden for den skriftkyndighedspraksis, det er at vedligeholde sine venskaber gennem skriftlig kommunikation på albansk.

Selv om han ser muligheden for at udvikle kompetence på begge sine sprog, er det imidlertid dansk, der dominerer i hans målsætning, jf. følgende udsagn: "jeg foretrækker mest dansk [...] fordi jeg synes det er lettere og det er også nemmere for mig fordi jeg er født her og jeg været næ-

hele mit liv – så bedre jeg – jeg foretrækker mest danske bøger". Han har således en instrumentel tilgang til sine egne kompetencer (jf. Gardner & Lambert 1972). Når både Aslan og, som vi så før, også Karim udtrykker en opfattelse af, at dansk er det vigtigste sprog, er det muligt, at det her er en samfundsmæssig diskurs de gentager (jf. fx Kristiansen 2004).

Da jeg beder Aslan vurdere sin læsekompetence på dansk, tager han som den eneste udgangspunkt i dikotomien højt-stille-læsning. Han finder det lettere at læse stille end højt, jf. bl.a.: "jeg forstår det bedre når jeg læser stille". At han inddrager dette skel i samtalen, kan tyde på, at han er bevidst om, at han ikke læser flydende op, men at han rent faktisk selv synes, han er bedre, end hans oplæsning afspejler. Han nævner også, at han har det "lidt bedre med at læse", når han læser for sig selv, og det gør han tilsyneladende flittigt. På spørgsmålet om, hvor meget han læser, svarer han fx: "hver dag, jeg læser i internettet mange gange om ting, ik, tyve minutter næsten, tyve minutter hver dag, nogen gange tredive fyrre en time [...] det handler om hvor stor teksten er [...] jeg har prøvet at læse i internettet en på hundrede og halvtreds sider". Klassen er blevet oplyst om, at de skal læse minimum tyve minutter hver dag for at blive bedre til at læse. Selv om hans tidsramme derfor nok er en gentagelse af lærerens anbefaling og derefter en anelse overdrevet (jf. "hundrede og halvtreds sider") i forhold til hans reelle tidsforbrug, fortæller udsagnet, at han læser af egen interesse. Han synes at være drevet af en stor nysgerrighed. Bl.a. nævner han også, at han læser i sin storebrors 8. klasse-bøger. Selv skoleteksterne kan han blive fanget af trods en indledende modvilje, jf. følgende beskrivelse af lektielæsning:

A	jeg lægger mig i min seng og så tager jeg bare min bog så jeg lægger mig med maven på sengen og så begynder jeg bare med at læse
ML	ja
A	så jeg læser jeg skal bare i gang med at læse og så læser jeg jeg er ikke fordi ligesom jeg ikke har andet at lave og så læser jeg bare, først ser det kedeligt ud men efter når jeg begynder med det så kan jeg ikke stoppe
ML	er det rigtigt så synes du det bliver spændende
A	ja og så kan jeg ikke lide at stoppe fordi lige pludselig ik så ved jeg så glemmer jeg næsten det andet hvad der er sket

Uddraget er et eksempel på, hvad der sker, når vi bliver grebet af læsning, og verden omkring os forsvinder – når den tekniske færdighed omsættes til indre forestillingsbilleder. En lignende oplevelse i forhold til bog-serien *Drage-herren* beskriver han i det følgende: "den kunne jeg lide totalt meget og så læste jeg alle kapitlerne, når når jeg lånt den ik så blev jeg færdig med en lige med det samme [...] lige så næste dag kom de ind med den anden og så ventede jeg til jeg fik toeren men der var kun tre af dem".

Aslan synes altså at have et bredt begreb om, hvad læsning er, og at indgå i en del forskellige skriftkyndighedspraksiser, samtidig med at hans læsefærdighed ud fra et traditionelt mål halter (jf. afkodningsanalysen) og

muligvis også i praksis spænder ben for udvidelsen af hans skriftkyndigheds-repertoire. I hvert fald præger læsefærdigheden hans bogvalg. Han beskriver her, hvordan han finder bøger på biblioteket:

A	men det er ikke særlig svært ik men sådan der det er nemt fordi du kigger bagved hvad det handler om men jeg kig jeg kig mange synes jeg er spændene men nu jeg er jeg har fået en mærkelig vane at jeg mest kan lide dem med billeder i, jeg kan ikke lide dem med bare sådan der, kommer bare noget og så skal jeg bare bare se t- bogstaver, bare hele vejen ned og så næste side
ML	tror du det det er lettere for dig at læse når der er billeder i
A	ja det er lettere fordi jeg har lyst til at se hvad der sker hvordan der ser ud

Han tyr til illustrerede bøger, fordi de er lettere for ham (jf. understregningen). At han beskriver det som "en mærkelig vane", tyder på, at han godt selv kan se, at det er uhensigtsmæssigt i forhold til at udvikle sin læsekompetence. I udvælgelsen udnytter han på kompetent vis bagsiden til at orientere sig om bogen, for som han andetsteds siger: "der står det hvad det handler om, nu hvis jeg bare se ik billedet [på forsiden] er pænt så når jeg læser den ik så er den kedelig".

8.1.4. Carsten – et mistet engagement?

Hos Carsten ser vi slet ikke det engagement i læsning, som Aslan og Karim giver udtryk for at have. Da jeg spørger ham, om han kan lide at læse bøger derhjemme, lyder hans svar: "egentlig ikke", og han læser kun de tyve minutter, som læreren har sagt, han skal. Han har dog en mening om, hvad han helst vil læse: hellere eventyr end n/t-tekster, og hellere bøger, han selv vælger på biblioteket, helst om fodbold og dyr, end påtvungne bøger. Det fremgår desuden, at han også bruger sin læsekompetence i forbindelse med playstation-spil. Da jeg beder ham vurdere sin egen læsefærdighed, giver han det uklare svar: "nok til fem eller ni" (på en skala fra et til ti). I analysen af forståelse og afkodning så det ud til, at han forsøgte at dække over sine dårlige læsefærdigheder. Sandsynligvis er det det samme, der er på spil nu. Som Aslan synes Carsten at finde en støtte i teksters illustrationer, men hos Carsten synes det nærmest at være en nødvendighed. I hvert fald læner han sig meget op ad billederne (jf. også analysen af forståelse): Han kan bedst lide den af teksterne med det største billede (opslaget side 50-51), for som han siger: "her der er meget mere billede i forhold til på den anden side [...] det forestiller også noget, men når du kigger på billedet, det er ligesom det samme, når det forestiller noget".

8.2. Strategier ved vanskeligheder og lektielæsning

I samtalen spørger jeg også til, hvordan de griber problemer an, fx når teksten er vanskelig. Alle tre nævner, at de søger hjælp (hos læreren, forældrene eller en ældre søskende), når de ikke forstår, eller når de ikke kan læse et ord. Aslan bruger ordbog, hvilket vi så tidligere, og Karim nævner strategien "læse langsommere for at kunne forstå alt det der står". Carsten, hvis vanskeligheder tilsyneladende ligger på et mere basalt og teknisk niveau end i hvert fald Karims, forklarer, at hans mor har givet ham det råd at "stoppe op og prøve at kigge på ordet og så komme igen", hvilket muligvis afspejler sig i den ordbillede-læsestrategi, han benytter (jf. 6.4.4.). En lignende strategi beskriver Aslan, der ifølge afkodningsanalysen også har større vanskeligheder på det tekniske plan end Karim, men som dog samtidig er meningssøgende. Jeg spørger ham, om han gætter sig til ordene, og han svarer:

A	ja nogen gange, nogen gange bruger jeg det, hvis jeg slet ikke kan forstå det ik så læser jeg det ik og så hvis det er en lang dyret ik jeg ved ikke hvad rensdyret er så dyret og så kan jeg godt finde på at sige dyr hvad er dyr hvad for noget slags dyr kan det være
ML	ah så du tænker sådan hm hvad kan der stå måske … kan det være
A	ja med r og så tænker jeg der kan godt stå rensdyr og så kommer jeg frem til det og hver gang jeg har prøvet det så er jeg kommet rigtigt til det

Udsagnet bekræfter det, vi så i afkodnings- og forståelsesanalysen: At Aslan ved at kombinere det, han er i stand til at afkode, med sin baggrundsviden forsøger at gætte sig frem til ordet. Han er meningssøgende i sin tilgang, men selv om han siger, han kommer frem til det rigtige, kan han risikere at gætte forkert – og ved tilegnelse af ny viden, herunder nye fagtermer, er strategien ikke holdbar. Der er hans afkodningsteknik ikke effektiv nok.

Hvad angår strategier til at arbejde med lektierne, er det imod al forventning Carsten, der arbejder mest hensigtsmæssig. Forklaringen kan være, at Carsten netop er den, der har størst behov for at arbejde med teksterne hjemme, mens de andre er hjulpet godt på vej af deres læsekompetence. Han fortæller, at hans mor spørger ham ud om teksten, og at han forklarer hende om den, og det hjælper ham tilsyneladende. I hvert fald siger han: "det synes jeg er rigtig godt". Når han er alene gør han noget tilsvarende: "der sidder jeg så selv og prøver at finde frem [...] til hvad jeg skal sige efter jeg har læst det [...] hvad kan jeg huske".

Karim ved ikke, om han gør noget for at huske teksterne, han har læst. Aslan gør tilsyneladende heller ikke noget særligt for at huske teksten, men stoler dog på, at han kan, for som han beskriver det: "den er der deroppe [i hukommelsen] jeg skal bare finde den". Han nævner i øvrigt en strategi, som tyder på, at han har et godt potentiale for at arbejde med teksten. Da jeg spørger om han stiller spørgsmål til teksterne hjemme, svarer han nemlig:

A nej, jeg har prøvet nogen gange hvad hedder det – prøvet at give sådan der, mig selv det der spørgsmål var den god hvad synes du var den hvad synes jeg om den og så siger jeg bare, den er meget god
ML ja
A det er mest min storebror som spørge mig om det

Det er ikke så tit, eleverne får lektier for hjemme i n/t. Oftest læser de teksterne sammen i klassen. Endnu har de ingen særlige opgaver i forbindelse med lektielæsningen andet end at hæfte sig ved ord, de ikke forstår. Derfor er det ikke overraskende, at informanterne kun nævner få strategier i forbindelse med tekstlæsning.

8.3. Vurdering af teksternes sværhedsgrad og opfattelse af læsning

8.3.1. Højtlæsning – en mental udfordring

Efter læsning af hver af de fire tekster, som indgik i den samlede test, bad jeg informanterne vurdere teksten ud fra et afkrydsningsskema med skalaen meget svær-lidt svær-middel-let-meget let-ved ikke. Tabellen herunder viser resultatet:

Tekst	Lixværdi	Karim	Aslan	Carsten
Tekst 1	25	meget let	meget let	let
Tekst 2	31	let	let	meget let
Tekst 3	25	let	lidt svær	middel
Tekst 4	40	let	lidt svær	middel

Figur 8.1. Informanternes vurdering af fire fagteksters sværhedsgrad

Bortset fra hos Karim går der et skel i vurderingen mellem de to første tekster og de to sidste, idet de første vurderes som lettere. Det overrasker i første omgang, fordi det er tekst 1 og 3, der er lettest ud fra lixværdien, mens tekst 2 er lidt sværere og tekst 4 er sværest[9]. Forklaringen kan imidlertid ligge i, at tekst 3 og 4 er længere end de første (130 og 234 ord over for 98 og 105), og at det er de tekster, der læses højt. Det tyder på, at det er vanskeligheder forbundet med bearbejdning af den store tekstmængde og med at skabe mening, samtidig med at der læses højt, der har spillet en rolle i vurderingen frem for indholdet. Informanten Rikke, hvis vurdering fulgte mønsteret hos de tre andre, bekræfter at højtlæsning af en stor tekstmængde er problematisk – om hvad der gjorde tekst 3 "lidt svær", siger hun: "øhm det var at der var sådan meget man skulle læse og sådan så bliver man forvirret og kludrer i ordene".

[9] Se note 2, side 31

At højtlæsningen er en krævende aktivitet på flere måder, bekræftes i informanternes sammenligning af højt- og stillelæsning. De foretrækker alle stillelæsning. Karim begrunder det med, at det er "meget mere spændende når man tænker over hvad man læser og det er sjovt". Han får altså mest ud af stillelæsning, men ytrer, at han ellers ikke synes, der er nogen forskel på de to læseformer. Aslan har knap så let ved at forklare forskellen, men når dog på baggrund af mine spørgsmål frem til, at det er "lettere at koncentrere sig når man læser stille", og at han forstår bedre ved stillelæsning. Carsten har også svært ved at udtrykke forskellen, men når så frem til en fin forklaring: at man læser med munden i det ene tilfælde og med hjernen i det andet:

> C jamen, man laver ikke det samme som man laver inde i hovedet, fordi du læser med hovedet i forhold til hvad du gør med munden fordi munden den læser her, ja det er kun hjernen der læser det her, men munden den taler ud, det gør hjernen ikke, fordi hjernen den læser inde i sig selv, sådan så vi kan komme til at læse inde i os selv, men hvis vi læser med munden ligesom vi snakker sådan kan det blive

Andetsteds siger han desuden, at han godt kan lide at læse højt, men ytrer lidt efter at stillelæsning "er det bedste i forhold til der er hele tiden: da da da du skal gør sådan du skal gøre sådan du skal gøre sådan", og han finder det altså givetvis ikke altid sjovt at læse højt.

At informanterne foretrækker stillelæsning frem for højtlæsning, peger på, at højtlæsning i klassesammenhæng kan være en ubehagelig oplevelse for dem, hvilket har den pædagogiske implikation, at lærere for så vidt selv bør stå for højtlæsningen og lade eleverne læse stille. Da det desuden tilsyneladende er en krævende mental aktivitet, bør den for så vidt muligt ikke anvendes der, hvor det drejer sig om videnstilegnelse gennem teksterne. Det er imidlertid væsentligt, at eleverne opdager ligheder og forskelle mellem skrevet og talt sprog for på den måde at blive fortrolige med teksters univers. Her kan læreren igen være et forbillede og læse teksterne højt, mens eleverne følger med, og eleverne kan selv læse kendte eller lette tekster højt (jf. Elbro 2001, Brudholm 2002 og Bjørkavåg m.fl. 1992). At informanterne ligeledes fandt det vanskeligt at læse lange tekststykker højt, har den pædagogiske konsekvens, at teksterne bør deles ind i mindre stykker, som elever og lærer taler om undervejs for at sikre en god forståelse/ videnstilegnelse.

8.3.2. Vurderingskriterier – et spejl på metakognitiv indsigt

Sammenligner vi de enkelte informanters vurdering af teksterne i figur 8.1., viser det sig, at Karim er den, der samlet set vurderer teksterne som lettest, derefter Carsten og til sidst Aslan. At forvente ud fra afkodnings- og forståelsesanalysen burde Carsten have fundet teksterne sværere end de andre. Imidlertid kan jeg ikke præcist vide, hvilke vurderingskriterier informanterne har anvendt, og en sammenligning er derfor ikke umiddelbart

mulig. Det er dog sandsynligt, at den ambitiøse indstilling, Karim udviser, får ham til at vurdere teksterne som lettere, end de er, hvilket måske kan forklare, hvorfor han vurderer den svære tekst 4 på samme niveau som 2 og 3. Aslans vurdering stemmer godt overens med det indtryk, jeg har af hans læsning af teksterne (hvor vi i denne sammenhæng altså blot har set hans læsning af tekst 4), hvilket tyder på, at han har en god indsigt i læsning.

Carsten derimod synes at vurdere teksterne som for lette i forhold til sin læsefærdighed. Det kan enten være et udtryk for manglende metakognitiv indsigt eller en strategi, hvor han dækker over sine vanskeligheder, hvilket vi tidligere har set hos ham. Ud fra hvad han eksplicit ytrer om sine vurderingskriterier, synes han i det hele taget at have svært ved at vurdere teksterne. Han afgør nemlig deres sværhedsgrad alene ud fra, hvor meget tekstmængden fylder. Det forklarer, hvorfor han modsat de andre vurderer tekst 2 som lettere end tekst 1. Om tekst 2 forklarer han:

ML	den var meget let ja, ok, hvordan hvorfor var den meget let
C	som jeg sagde her den skal være meget længere end den som her fordi det er næsten det samme
ML	ja
C	fordi den går nøjagtig til det samme sted
ML	ja
C	derfor skal den være lidt længere end de her to til sammen så kan den godt så er det svært

At han bruger dette overfladiske og uholdbare vurderingskriterium, er sandsynligvis et udtryk for, at han har opfattet så lidt af teksterne, at det er svært for ham at komme med et kvalificeret bud på deres sværhedsgrad ud fra andre kriterier.

De andre synes at vurdere teksterne ud fra mere hensigtsmæssige mål. Karim vurderer som nævnt i hvert fald den første tekst ud fra sine egne læsefærdigheder, desuden sammenligner han sværhedsgraden i tekst 1 og 2, som begge er læst stille, ud fra hvor meget han koncentrerer sig. Desværre fremgår det ikke tydeligt af samtalen, om han har let ved den første, fordi han var mere koncentreret, da han læste den, eller om han synes, at tekst 2 var lidt sværere, fordi den krævede, at han koncentrerede sig mere (se bilag 5). Under alle omstændigheder viser det, at han har fokus på læsning som en aktivitet, der kræver mental energi. Aslan kommenterer på det indholds-mæssige i sine vurderinger, nemlig ud fra om han forstår ordforrådet eller ej. Om tekst 2, hvor ordet *gennemsnitlige* har voldt vanskeligheder, siger han:

1 A	nej den var ikke meget let fordi den der den kunne jeg mest forstå det der gennemsnitlige temperaturer jeg ved ikke jeg er ikke jeg er ikke helt sikker hvad det betyder
2 ML	nej var det et ord du synes var svært at læse også
3 A	nej nej

I forbindelse med hans vurdering af tekst 1 som "meget let" lyder mit uddybende spørgsmål og hans svar derpå således:

4 ML	[…] ja er det når du tænker på andre tekster du har læst?
5 A	n- nej fordi jeg kender ordene, det er anderledes hvis det er noget sådan der nyt ik så er det sådan der lidt svært at sige det

Ud over at Aslan vurderer teksterne ud fra ordforråd, viser eksemplerne også, at han skelner mellem det at forstå og det at læse (dog fremprovokeret af mig), jf. de understregede steder i li. 1-3. Som vi tidligere så, forbandt informanterne det at blive god til at læse med megen læsning, dvs. at gode læsefærdigheder hos dem handler om en automatiseret afkodning. Når Aslan så samtidig beskriver læsning som løsrevet fra forståelse, tyder det på, at han og måske også de andre først og fremmest opfatter læsning som teknisk færdighed.

8.3.3. Læseopfattelse i udvikling?

At afkodningen, herunder højtlæsningen, fylder meget i informanternes tekstvurdering og vurdering af egen læsekompetence, bekræfter, at det er det tekniske, der er i fokus i deres begreb om læsning. Når Aslan fx i linje 5 ovenfor taler om, at det kan være svært at sige ordene, er det sandsynligvis netop højtlæsningen, han taler om. Videre forklarer han i det følgende, hvorfor tekst 3 er lidt svær:

A	fordi den sagde noget som jeg ikke havde hørt – – og ja – – der der var noget som jeg ikke sådan der –
ML	altså nogle nye ord?
A	mja ja ligesom forretning
ML	ja
A	det har jeg næsten aldrig læst og
ML	nej du kender ordet ikke også?
A	ja men jeg læser det aldrig op fordi jeg er ikke særlig stor (med et smil), jeg er stadigvæk en lille dreng, så er det ikke meget man bruger forretning

Her vurderer han teksten ud fra ord, som han har haft svært ved at afkode, men som han altså godt kender. At han er i stand til at reflektere over, hvorfor det var svært for ham at læse ordet – at han ikke har læst det så tit, og altså dermed ikke har opbygget en ortografisk identitet af ordet – viser en god metakognitiv indsigt. I forbindelse med tekst 4, som han også vurderer som lidt svær, begrunder han med, at der var nye og lange ord – igen altså et udtryk for, at et teknisk læsebegreb dominerer. At Aslan, der er en knap så sikker afkoder, vurderer teksten ud fra det tekniske, er ikke så overraskende, men vi ser samme tendens hos Karim, der til trods for sine langt bedre tekniske læsefærdigheder alligevel har fokus på det tekniske i sin opfattelse af læsning. Da jeg fx spørger ham, hvad man skal gøre for at blive god til at læse, siger han: *hvis man allerede godt kan læse lidt skal man læse flere*

gange om dagen. Det handler altså for ham først og fremmest om, hvor meget man læser. Fokus på det tekniske ser vi endvidere hos Rikke, der også har en god læsekompetence. Da jeg spørger, om der er svære ord at læse i tekst 4, svarer hun: "jo nej men øh jeg forstod ikke den der spæklampe". Hun har tilsyneladende en opfattelse af, at det at læse er ét, og at det at forstå er noget andet.

Vi har nu set en række eksempler på, at informanterne primært opererer med en opfattelse af læsning som teknisk færdighed. Ud fra et udviklingsperspektiv kan det forklares med, at informanterne stadig har brug for at udvikle de mere tekniske sider af læsefærdigheden, således at de ikke står i vejen for forståelsen. En anden forklaring kan imidlertid være, at de er låst fast af en 'opdragelse' med et traditionelt syn på læsning, og derfor har svært ved at koble flere aspekter af læsning på den tekniske færdighed. Når de dog inkluderer både afkodning og forståelse i deres vurdering af teksterne og fx også i deres sammenligning af højt- og stillelæsning, ser jeg det som et udtryk for, at de har et bredere syn på læsning, end de er i stand til at eksplicitere, og at deres læsebegreb er i udvikling. Muligvis kan Aslans tvetydige udsagn om sin læsekompetence på albansk også begrundes i en kløft mellem en traditionel opfattelse af, hvad læsning er, og hans effektive brug i en funktionel kontekst.

8.4. Opsamling

Analysen af metakognition har vist, at Aslan og Karim begge giver indtryk af at være ivrige læsere, Aslan endda inden for et bredt skriftkyndigheds-repertoire, men med en knap så ambitiøs indstilling som Karim (jf. fx Aslans beskrivelse af bogvalg og lektielæsning). Muligvis fremstiller de begge sig selv i et positivt lys ved at overdrive. Under alle omstændigheder viser det en indsigt i, hvad der forventes af deres læsekompetence. Begge udviser i det hele taget en relativt stor strategisk indsigt, både mht. vurdering af egen læsning og teksternes sværhedsgrad. Ud fra udsagnene at dømme har Aslan den bedste indsigt, fordi han nævner flest strategier, både i forhold til læseproblemer og i forhold til videnstilegnelse, men det er muligt, at Karim har samme indsigt, men ikke udtrykker den, og derfor kan jeg ikke med sikkerhed vurdere Aslan som strategisk bedre. At Karim fx ikke nævner strategier i forhold til afkodningsproblemer, som Aslan gør, kan skyldes, at han pga. sin gode afkodningsfærdighed ikke har brug for den type strategi. I modsætning til de to andre har Carsten hverken læseentusiasme eller en god strategisk kompetence. Muligvis er hans udsagn dog et forsøg på at dække over sin svage læsekompetence, og i det tilfælde har han derfor i nogen grad en metakognitiv indsigt: Han ved, han er svag. At han overraskende nok er den, der arbejder mest hensigtsmæssigt med lektierne, kan netop begrundes i hans svage læsekompetence. Han er simpelthen nødt til at arbejde mere. Hvorvidt fx forældreopbakning også spiller en rolle, ligger uden for min undersøgelse at vise.

Alle tre har en vis indsigt i læsning som begreb, idet de er i stand til at skelne mellem højt- og stillelæsning, men deres opfattelse af læsning synes imidlertid at være bundet til læsning som teknisk færdighed, og læse-udvikling til automatisering af færdigheder, mens forståelse ses som et adskilt fænomen. Vi så desuden, at ingen af de to informanter med dansk som L2 har udviklet 'funktionel tosprogethed'. Begge læser ifølge egne udsagn bedst på dansk og er orienteret mod dansk i deres målsætning. Analysen viste endvidere, at højtlæsning og læsning af lange tekststykker er en stor mental udfordring for 5. klasse-læseren.

I det følgende vil jeg sammenholde resultaterne af de forskellige analyser for at diskutere læsning som begreb i et pædagogisk og samfunds-mæssigt perspektiv.

KAPITEL 9. OPSAMLING AF RESULTATER OG REFLEKSION OVER LÆSNING SOM BEGREB

9.1 Samlet oversigt over resultater

Figur 9.1 er en oversigt over resultaterne fra de kvalitative analyser. For overskuelighedens skyld har jeg vurderet informanternes kompetence inden for hvert undersøgt aspekt af læsning som god, middel eller svag.

Aspekt/Informant			**Karim**	**Aslan**	**Carsten**
Afkodning	Læsehastighed		god	middel	svag
	Nøjagtighed		god	svag	svag
	Niveau for meningssøgning		god	middel	svag
Forståelse	Studietekniske færdigheder	Slå op i bog	god	god	god
		Orientere sig i kapitel	god	god	middel
	Udnyttelse af overskrift	Forståelse af overskrift	svag	middel	svag
		Kobling til tekst	middel	svag	svag
	Forståelse		god	middel	svag
	Genrekendskab		middel	middel	svag
Læsevaner			god	god	svag
Metakognition	Aktiv læserindstilling (strategianvendelse)		god	god	svag
	Strategibevidsthed		god	god	svag
	Indsigt i egen læsning/læsning		god	god	svag

Figur 9.1. Samlet oversigt over informanternes kompetence inden for de undersøgte aspekter af læsning.

9.2. Mange bække små ...

Samlet set er Karim den, der har klaret sig bedst, og Carsten den, der har klaret sig dårligst, mens Aslan ligger i midten. Hos Karim og Carsten er der en høj grad af overensstemmelse mellem kompetencerne inden for de enkelte aspekter, på den måde at den gode læser både læser hurtigt, har en god afkodning og forståelse og er strategisk kompetent (det sidste ses under 'Metakognition' i figur 9.1.), mens det modsatte er tilfældet hos den svage

læser. Hvorvidt der er tale om en årsagsrelation mellem aspekterne, og hvad vej den i givet fald går, kan min undersøgelse ikke vise. Så vidt kan jeg ikke sige, om fx en god forståelse forudsætter en god afkodningsfærdighed, eller om det omvendte er tilfældet, men det er rimeligt at antage, at aspekterne spiller sammen, og at læsning derfor er et komplekst samspil mellem en række faktorer. At der desuden er en sammenhæng mellem læsevane (læseinteresse) og en god læsekompetence, ser vi også af skemaet. Igen kan jeg ikke vide, om megen (lyst til) læsning giver god læsekompetence, eller om en god læsekompetence giver anledning til mere (lyst til) læsning. Sandsynligvis går påvirkningen begge veje. Det peger på vigtigheden af, at elever anspores til at læse meget. Kulbrandstad har i den forbindelse talt om den læsepædagogiske udfordring at få elever "hooked on books" (1999) – at hjælpe eleverne til at skabe motivation til at læse meget.

Resultaterne af min undersøgelse peger så langt på, at resurser inden for ét aspekt ved læsning fører til resurser inden for et andet, men ser vi igen på kompetenceprofilerne hos Carsten og Karim, brydes mønstret imidlertid et par steder. Karims genrekendskab og evne til at koble tekst og overskrift er 'middel', men her er hans kompetence dog stadig bedre eller lige så god som de to andres, hvilket tyder på, at det frem for en svaghed hos Karim, er en kompetence, alle informanterne stadig mangler at udvikle. I forhold til genrekendskab har informanterne sandsynligvis ikke arbejdet tilstrækkeligt med sagprosa til at have udviklet fortrolighed med fagteksterne, men i forhold til at koble overskrift og tekst, kan også tekstens sproglige uhensigtsmæssighed spille en væsentlig rolle. I analyserne fremgik det imidlertid, at Karim har en tendens til at springe overskrifter over, så muligvis er der et brist i hans ellers gode strategiske og forståelsesmæssige kompetence her. Der hvor hans kompetence bryder mønstret mest markant, er i forhold til at forstå overskriften, for her er Karims kompetence ikke så god som Aslans og lige så svag som Carstens. Igen kan problemerne tilskrives tekstens udformning, og samtidig er det nok nærmere Aslan, der her skiller sig ud med sin relativt gode forståelse, end Karim med sin svage. Aslan skal jeg vende tilbage til i 9.3. At Karim til trods for problemet med at forstå overskriften formår at koble den til teksten til en middel præstation, er tegn på overskud og bekræfter hans alt i alt gode læsekompetence.

Carsten bryder mønstret i sin profil, idet han viser sig at have en relativt god studieteknisk færdighed i forhold til at orientere sig i bøger. Som jeg beskrev tidligere, havde flere informanter, der klarede sig godt i standardtesten, studietekniske vanskeligheder. Da studieteknik er et vigtigt redskab i fx faglig læsning, bør det være en integreret del af elevernes læsekompetence. Kløften mellem studieteknik og andre sider af læsning hos Carsten og flere af de andre elever peger på et behov for et større fokus på samspillet mellem aspekter i undervisningssammenhænge.

Ud over at der i læseundervisning skal tages højde for tekstens indflydelse (hvilket lærerne givetvis allerede gør), er det også sandsynligt, at både Carsten og Karim ville have gavn af at blive bevidstgjort om deres

resurser, og om hvordan de kan trække på dem til at udvikle andre. En læsepædagogik, der tager afsæt i et integreret syn på de forskellige aspekter af læsning, er i den forbindelse vigtig. I forhold til studieteknik og genrekendskab handler det muligvis også om, at læsning i højere grad skal gøres til en del af alle fag, og at faglig læsning skal ses som en del af det at lære at læse. Det slår netop Arnbak (2005) til lyd for, idet hun bl.a. observerer, at der i danskundervisningen er fokus på skønlitterære tekster med den konsekvens, at eleverne har et utilstrækkeligt beredskab til at klare faglitterær læsning.

9.3. Mere end afkodning – og mere end forståelse

Mens profilerne hos Carsten og Karim ikke afviger væsentligt fra billedet i den etablerede teori om læsning, overrasker Aslans profil imidlertid. Det interessante er, at hans tekniske afkodningsfærdighed ('Nøjagtighed') er lige så svag som Carstens, mens hans forståelse er væsentlig bedre. Aslans læsekompetence udfordrer således de kognitive teoriers antagelse, at en god teknisk færdighed er en forudsætning for en god forståelse. Hans forholdsvis gode forståelse kan sandsynligvis begrundes i hans gode strategiske kompetence. Strategier er således en relevant del af en god læsekompetence og kan muligvis kompensere for en svag teknisk færdighed. En lignende observation gør Kulbrandstad (1998 og 2003) i forhold til sin informant, Geraldine, som har en unøjagtig afkodning, men en relativt god forståelse og en god metakognitiv indsigt.

Det er sandsynligt, at en bedre afkodningsfærdighed hos Aslan ville have resulteret i en endnu bedre forståelse, men det tekniske er altså ikke det eneste grundlag. Et par steder i materialet er der endda eksempler, der peger på, at en god afkodningsfærdighed ikke er tilstrækkelig til at give en god forståelse. Hverken Carsten eller Karim har fx problemer med at afkode ordet *varmekilde*, men ingen af dem kan præcist forklare ordets betydning. Forståelse er derfor mere end en god afkodningsfærdighed.

Mit materiale tyder endvidere på, at en god forståelse sågar virker positivt ind på afkodningen, idet vi ser en sammenhæng mellem god afkodning og meningssøgning på et højt forståelsesniveau ('Niveau for meningssøgning'). I afkodningsanalysen viste Karim sig at tjekke sin forståelse på et semantisk/syntaktisk niveau, Aslan på et syntaktisk/leksikalsk niveau, og Carsten på et leksikalsk/morfematisk niveau. Med andre ord kan Carstens svage afkodning i nogle tilfælde føres tilbage til en dårlig forståelse – eller mere præcist sagt: et utilstrækkeligt beredskab til at tjekke sin egen forståelse på et hensigtsmæssigt niveau. Det bekræfter pointen hos fx Brudholm (2002), at forståelse og strategisk indsigt bør indgå som en væsentlig del af læseundervisningen. Hos mine informanter ser vi træk, der kan tyde på, at de ikke arbejder forståelsesorienteret nok. Fx viste prosodianalysen i 6.3.2., at de ikke i tilstrækkelig grad søger mening på et højere semantisk plan. For især en læser som Carsten med en uhensigtsmæssig afkodningsstrategi er det relevant at få strategier til at bruge konteksten til at bevæge sig ud over

morfemplanet – og tilsyneladende har han jo potentialet til en mere fleksibel tilgang, eftersom han har gode studietekniske færdigheder.

Samtidig så vi, at selv om de alle havde en læserbaseret tilgang, betød det ikke, at de fik lige meget ud af den faglige læsning. Karim med gode læsefærdigheder kunne 'tillade' sig at være læserbaseret, mens Aslan i nogen grad og Carsten især havde en læserbaseret tilgang som kompensation for dårlige afkodningsfærdigheder, hvilket ikke er hensigtsmæssigt, når der ikke (kan) trækkes på teksten samtidig. Det tyder på, at elevernes behov ikke bare ligger i at få en mere indholdsbaseret tilgang til læsning og mere forståelsesfokuseret undervisning, men at de har brug for vejledning i at udnytte deres resurser mere integreret.

9.4. Læsning i et bredere perspektiv

Hvis eleverne skal anspores til at trække mere integreret på deres resurser, kræver det givet vis, at læsning i pædagogisk sammenhæng ses i et bredere perspektiv. Flere aspekter af min undersøgelse indikerer, at læsning ses i et for snævert perspektiv i skolesammenhæng.

Ser vi først på standardtesten, viste det sig i forhold til Carsten og Karim, at der langt hen ad vejen var overensstemmelse mellem testens resultater og min undersøgelses resultater. Imidlertid gjorde min kvalitative metode det muligt at kortlægge Aslans strategiske kompetence og følgende gode forståelse, mens han efter standardtestens mål udelukkende blev kategoriseret som svag læser. Heller ikke informanternes studietekniske færdigheder syntes at påvirke standardtestens resultater. Det tyder på, at standardtesten opererer med et snævert perspektiv på læsning. Tager lærere afsæt i en sådan diagnosticering til at udvikle elevernes læsekompetence, vil vigtige aspekter af læsning blive overset. Kun hvis testen tænkes ind i en større pædagogisk sammenhæng, kan den fungere som et pædagogisk redskab. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt de metoder, der generelt anvendes til at vurdere elevernes læsning, er rummelige nok.

Ser vi videre på udsagnene hos mine informanter, tyder det på, at eleverne også selv opererer med et snævert læsebegreb. Deres prototypiske opfattelse af læsning, at det handler om en teknisk færdighed, og at forståelse er 'noget andet', afspejler et traditionelt syn på læsning. Endvidere har de den opfattelse, at en vis læsemængde eller et vist antal minutters læsning hver dag giver bedre læsekompetence. I forhold til automatisering af læsefærdigheden er det rigtigt nok relevant med megen læsning, men netop fordi der også er sammenhæng mellem motivation, teksttype og læseentusiasme, som vi så i analyserne, og fordi læsning er mere end en teknisk færdighed, handler det ikke kun om, at eleverne læser et vist kvantum. Det er derfor som et første tiltag vigtigt, at eleverne anspores til at se et formål med læsningen på et indholdsmæssigt plan. Det er tilsyneladende ikke noget problem for en læseentusiast som Karim – han får gode oplevelser ud af bøgerne. Det samme gælder i nogen grad Aslan. Men for Carsten, der slet ikke bryder sig om at

læse, er det relevant, at han opdager, at læsning også kan være andet end en sur skolepligt. Her er den pædagogiske udfordring at hjælpe ham med at finde engagerende litteratur, men også til at opdage læsningens funktioner i et bredere perspektiv, således at han kan få så mange succesoplevelser med læsning som muligt og dermed mere lyst til at læse.

Hos Aslan så vi dog ganske glædeligt flere eksempler på læsning, der rækker ud over den smalle definition, fx 'elektronisk læsning' (på internettet) og i forbindelse med chat, men som jeg var inde på i sidste kapitel, har han svært ved at forbinde sin funktionelle kompetence med skolens krav. Det understreger pointen hos Urquhart & Weir 1998, at 'careful reading' bliver betragtet som normen på bekostning af andre typer læsning (jf. kapitel 2), men det peger også på, at der her ligger en vigtig resurse, som kunne udnyttes til at udvikle hans læsekompetence, hvis læsning sås i et bredere perspektiv, hvor både elevernes læseinteresser får mere plads, og hvor flere læsesituationer anerkendes. Han anspores på nuværende tidspunkt ikke til at se kompetencen i sit skriftkyndighedsrepertoire. Det handler derfor ikke alene om at få eleverne 'hægtet på' bøger, men også på 'tekst' i en bredere forstand. At der her ligger et uudnyttet potentiale fremgår også af PISA-undersøgelserne, hvor det har vist sig, at elevernes indstilling til at læse ikke fejler noget, men at de ikke læser nok (Andersen m.fl. 2001). Her ligger altså muligvis en kim til danskernes dårlige læsefærdighed, som kan løses med et bredere læseperspektiv.

Samtidig er et bredere engagement i læsning vigtigt, hvis eleverne skal få lyst til at læse ud over 'lette tekster' som eventyr. Mine informanter er, som vi så, endnu ikke særligt fortrolige med fagtekster, og at opnå en større genrestrategisk kompetence – eller et større skriftkyndighedsrepertoire – kræver, at de søger udfordring i lidt sværere tekster end de tilsyneladende gør (jf. fx Aslan, der vælger lette tekster), således at de rustes til det videre skoleforløb. Her skal de nemlig leve op til det stadig stigende krav om tekstindsigt fx ved mødet med de svære argumenterende tekster (jf. Brown 1995, se 3.5.). Ligeledes er strategier til at bearbejde tekster en vigtig forudsætning i videnstilegnelsen. Bedre strategier i forbindelse med lektielæsning er et første skridt for mine informanter. Igen kan læsning i et bredere perspektiv på tværs af fagene være en mulig pædagogisk løsning, der hjælper eleverne til at gå fri af risikoen for social marginalisering.

9.5. Sproglig baggrund i læsning

I PISA-undersøgelserne var det særligt elever med dansk som L2, der klarede sig dårligt i læsning. I mit materiale er det interessant nok ikke informanternes sproglige baggrund, der deler dem i gode og dårlige læsere, men efter alt at dømme deres strategiske beredskab. Hos Karim og særligt hos Aslan kunne mange afkodningsafvigelser kobles sammen med, at de læser på L2, men da informanterne i deres læsning var meningssøgende, betød de sproglige afvigelser ikke noget for forståelsen af teksten. De brugte

deres sproglige kompetence på L2 til regulering af deres læsning. Det samme konstaterer Kulbrandstad (1998 og 2003) hos sin informant, Geraldine, der har mange morfologiske afvigelser i sin læsning, fordi hun udnytter den mellemsprogsgrammatik, hun har oparbejdet på sit norske mellemsprog. Afvigelserne bliver ukorrekte i forhold til et standardnorsk, men systematiske i hendes mellemsprog.

Når Aslan derimod ikke har en tilstrækkelig leksikalsk kompetence på dansk til at finde et ord, der matcher hans lydsyntese, eller når lydsyntesen er for usikker til, at han kan finde det rette match, er det rimeligt at antage, at hans sproglige kompetence i kombination med hans svage tekniske læsefærdighed kan spænde ben for hans faglige udvikling. Vi ser imidlertid nøjagtig samme problem hos Carsten, som til eksempel har svært ved at forklare førfaglige ord som 'spæklampe' og begrebet 'tilpasse'. Derfor er det ikke her et spørgsmål om L1 eller L2, men et spørgsmål om en pædagogisk indsats i forhold til ordforråd, som ville gavne alle med en svag leksikalsk kompetence, en pointe som Gimbel i forbindelse med sin ordforråds-undersøgelse også påpeger (Gimbel 1995). Med min undersøgelses resultater in mente kan de dårlige resultater for elever med dansk som L2 i PISA-undersøgelserne muligvis begrundes med en læsepædagogik, der ikke er vid nok til at imødekomme disse elevers forudsætninger, frem for at det et spørgsmål om ringere forudsætninger pga. deres sproglige baggrund.

9.6. En rummelig læsepædagogik – et skridt mod en bedre læsekompetence

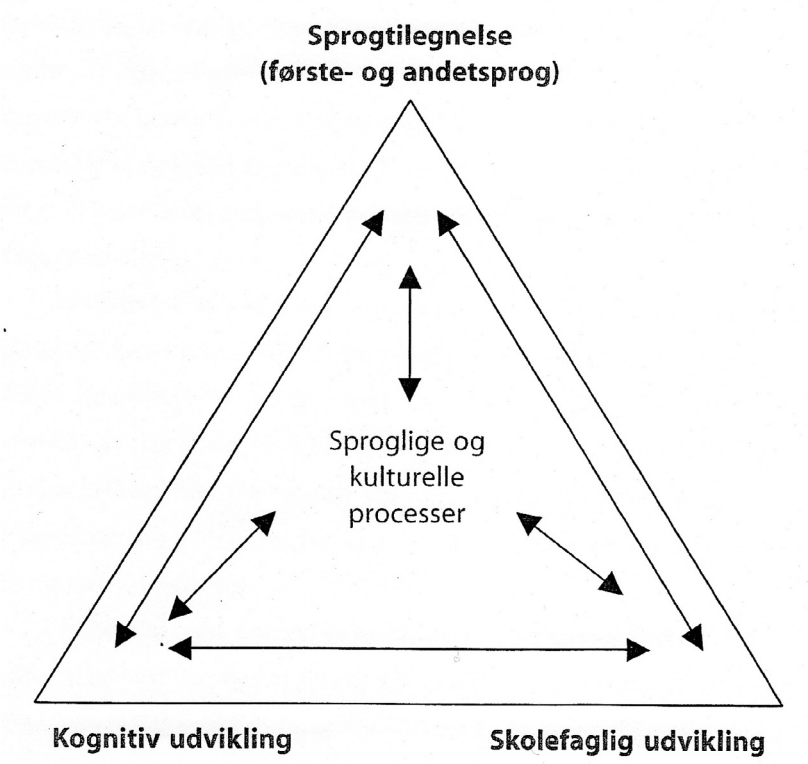
Læsning er et samspil mellem en række faktorer, har min undersøgelse påpeget, og jeg har på baggrund af mine resultater argumenteret for, at et læsesyn, der vægter interaktionen mellem aspekterne, og således ser læsning som en integreret kompetence, er et væsentligt pædagogisk grundlag for udvikling af en god læsekompetence. Dette syn får jeg medhold i hos fx Brudholm (2002), som argumenterer for at aspekter som forståelse og strategi opgraderes i den læsepædagogiske praksis. Ligeledes hos Arnbak (2005), der påpeger, at udvikling af læsekompetence og faglig udvikling er uomgængeligt forbundne og derfor didaktisk skal ses som integrerede processer. I den danske formidling af læsedidaktik er man altså nået ud over at se læsning som en udelukkende teknisk færdighed. Alligevel er man ikke kommet langt nok. Dét er min konklusion på, hvorfor vi trods disse konstruktive forslag til en frugtbar læsepædagogik, fortsat kan tale om 'funktionel analfabetisme' i Danmark. Derfor anser jeg det for nødvendigt at gå et væsentligt skridt videre, hvis vi skal opnå en bedre læsekompetence i Danmark: Vi må ud over den næsten udelukkende sprogvidenskabelige og psykolingvistiske tilgang og videre til et sociokulturelt perspektiv, således at læsning som fænomen anerkendes som den sociale praksis, det også er ved siden af at være en kognitiv proces.

Derfor slår jeg til lyd for, at den danske læsepædagogik kombineres med et literacy-perspektiv. Med sit udgangspunkt i funktionelle og sociale sider af læsning, herunder betydningen af teksten og forskellige læsesituationer (eller 'skriftkyndighedspraksiser') samt opmærksomheden på læseres forskellige forudsætninger, det være sig kulturelle, sproglige eller personlige, danner perspektivet et frugtbart grundlag for læsning. Færre risikerer da at blive tabt på gulvet i læseudviklingen, og en trist situation, som den vi ser hos Carsten, kan blive vendt rundt.

Spørgsmålet er nu, hvordan et udvidet syn på læsning implementeres i den didaktiske og pædagogiske praksis, således at læsepædagogikken kan blive mere rummelig. Den højaktuelle indsats på læseområdet med flere læsetest og fokus på læsning i den nye læreruddannelse, viser en vilje til forandring. Hvis denne viljestyrke tilsvarende sås i åbenhed mod nye perspektiver, mener jeg, at vi allerede ville være nået et langt stykke vej. Et sted at starte er at give et bredere syn en plads ved siden af de etablerede i formidlingen af læseteorien. Samtidig har vi brug for mere indsigt i undervisningspraksis ud fra et bredt læsesyn igennem fx pædagogisk udviklingsarbejde og forskning.

Danmark har i den henseende et godt forbillede i norsk læseforskning og -didaktik. Her har man længe haft øjnene åbne mod en rummelig læsepædagogik (fx. i Bjørkavåg m.fl. 1992 og nu som nævnt også i Kulbrandstad 2003). Inspiration er også at hente inden for L2-forskningen, hvor man allerede er langt i forhold til at integrere nyere tilgange til læsning. Fx er Alver og Lahaug (1999) – igen et norsk bidrag – et forslag til en metodik i læsetilegnelse ud fra et skriftkyndigheds-perspektiv. Jeg ser dermed en større kobling på tværs af forskningsfelter som ét skridt på vejen mod en mere frugtbar pædagogik.

At opnå en rummelig pædagogik ved at integrere områder er også pointen hos Van Lier, der ser det som vigtigt både at tænke tværfagligt (et bredt perspektiv) og at betragte den enkelte elev i et udviklingsperspektiv (et dybdeperspektiv) (1996: 17). Et konkret eksempel på et sådant integreret syn på læring finder vi hos Collier og Thomas (1997), der i et prisme beskriver sproglig udvikling i en læringssituation, her gengivet efter Horst (2003: 28):



Figur 9.2 Sprogtilegnelse sammentænkt med andre aspekter (Collier & Thomas 1997, her gengivet efter Horst 2003: 28) – grundlag for en inklusiv pædagogik.

Figuren viser, at de fire komponenter er gensidigt afhængige. I midten er medtænkt de sociokulturelle processer, og udviklingen skildres dermed som en interaktion mellem sociale og indre faktorer. At tænke læsning ind i figuren og dermed ind i en bred kontekst ser jeg på baggrund af min undersøgelses konklusioner som den rigtige vej frem mod en positiv udvikling af læsekompetence.

Prismets force er desuden, at det med afsæt i den enkelte elevs sproglige og kulturelle forudsætninger lægger op til en inkluderende pædagogik, som kan udgøre vejen mod en positiv udvikling for alle elever uanset baggrund. Horst ser netop potentialet ved tiltag som en inkluderende pædagogik og håber, at forskning på feltet kan "bidrage til at flytte diskussionen af undervisningen af tosprogede elever væk fra de symbolske markeringer i indvandrerdebatten til en læringsteoretisk debat om udvikling af de bedste og mest effektive måder at undervise alle børn i folkeskolen" (2003: 33). Med en sådan tilgang kan vi måske derfor på længere sigt komme den sociale marginalisering til livs, som på nuværende tidspunkt særligt hviler over elever med dansk som L2.

KAPITEL 10: KRITISKE BETRAGTNINGER OVER METODE OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING

Grunden til, at jeg valgte en kvalitativ tilgang i min empiriske undersøgelse og samtidig casestudiet som udgangspunkt, var, at jeg ønskede at belyse læsning ud fra et utraditionelt perspektiv for at skabe ny indsigt omkring begrebet. Min metode viste sig at tjene sit formål. Fx nuancerer min undersøgelse resultaterne fra standardlæsetesten, den udfordrer de kognitive teorier og den kaster lys over kontekstuelle aspekter ved læsning.

Til fordel for mulighederne ved kvalitativt at undersøge et mindre materiale, herunder at skabe en autentisk situation og komme 'bagved' læsning, har jeg til gengæld måttet gå på kompromis med min undersøgelses generaliserbarhed. At bekræfte fx den sammenhæng mellem et godt strategisk beredskab og god forståelse, som min undersøgelse lægger op til, vil derfor kræve en større anlagt undersøgelse. I forhold til at vurdere læsekompetencen hos elever med dansk som L2 har jeg også brug for det sammenligningsgrundlag, en større undersøgelse ville kunne give. Der er fx den mulighed, at mine informanter klarer sig bedre end landsgennemsnittet, fordi skolen (eller de pågældende lærere) har god erfaring med at undervise heterogene klasser (jf. skolens høje andel af elever med dansk som L2, som vi så i 4.2.1. Er det tilfældet, ville et næste skridt mod bedre læsekompetence for flere være en undersøgelse af netop denne skoles pædagogiske tilgang.

At vurdere indflydelse fra baggrundsvariabler som miljø, lærer-kompetencer og didaktiske metoder kræver også et større sammenlignings-grundlag. Når der imidlertid er så stor en spredning i læsekompetencen hos mine blot tre informanter, er det rimeligt at regne med, at mine resultater ikke kun er bundet til den sociokulturelle ramme. Hvorvidt forskellen mellem mine informanter skyldes individuelle faktorer som fx forældreopbakning eller identitets- og personlighedsmæssige aspekter, er derfor også et emne for videre forskning.

I forhold til selve testningen havde flere og forskellige testsituationer været ideelt, idet det kunne have reduceret omfanget af indflydelse på resultaterne fra faktorer som informantens engagement den pågældende dag og deres interesse eller mangel på samme i emnet. Det er imidlertid faktorer, som har indflydelse på elevernes læseresultater i den ordinære undervisning også. Det bidrager til min testsituations autenticitet. At informanterne ikke ved, hvad de skal fokusere på forud for tekstlæsningen, og at de ikke får mulighed for at læse teksten så mange gange, de ønsker, strider dog imod en autentisk læsesituation. Til gengæld er situationen lige for alle informanter. Som beskrevet i kapitel 4 har jeg endvidere forsøgt at opnå en så høj grad af fortrolighed som muligt med eleverne for at eliminere indflydelse fra faktorer som generthed og usikkerhed under selve testsituationen. På den måde har jeg forsøgt at

imødegå forskerens paradoksale situation – at hun med sin tilstedeværelse påvirker sin undersøgelses resultater.

Som nævnt er et generelt problem i læseforskningen, at resultaterne beror på en fortolkning. I min undersøgelse rendte jeg ind i et særligt problem i den forbindelse. Mine informanters svar på de specifikke spørgsmål var ikke sammenlignelige, fordi det var umuligt at forudsige, hvilke inferenser der var på spil mellem læser og tekst og samtalepartner. Derfor er graden af objektivitet i min vurdering af informanternes forståelse lille. Det er imidlertid en præmis, når man, som jeg, betragter læsning som en social konstruktion. Det implicerer nemlig, at fx læseforståelsen er unik for den pågældende situation.

Med dette paradoksale problem rejser min undersøgelse spørgsmålet, hvordan det er muligt at designe en undersøgelse af læsning, der har sammenlignelige resultater på et højt objektivt plan, men hvor samtidig nuancer og 'kvalitetstræk' i læseadfærden samt kontekstuelle faktorer tages i betragtning. Jeg ser derfor et behov for videre forskning i testudvikling, hvor især måder at måle læseforståelse på udvikles. Min antagelse i forrige kapitel, at de etablerede test ikke er rummelige nok, bekræfter dette behov for mere fokus på læsetest i forskningsregi.

For at bekræfte denne antagelse ville en fx kontrastiv analyse af Kulbrandstads (1998) målemetoder, standardtesten *SL40* samt testgrundlaget i PISA-undersøgelsen imidlertid være nødvendig. Et andet vigtigt supplement til min undersøgelse er en kortlægning af det eller de læsebegreb(er), som lærerne opererer med, for det er tænkeligt – og i så fald nyttigt – at der i den pædagogiske og didaktiske praksis tages afsæt i et bredere læsebegreb end i læselitteraturen.

Afsluttende skal bemærkes, at i et literacy-perspektiv går de produktive sider af skriftsprogskompetencen hånd i hånd med de receptive. I modsætning til her, hvor fokus har været på læsning, skal skrivning derfor naturligvis medtænkes i udviklingen af skriftkyndighed i den pædagogiske praksis.

KAPITEL 11: AFSLUTNING

Jeg har nu belyst læsning teoretisk og pædagogisk på baggrund af et empirisk casestudie af skoleelevers faglige læsning. Formålet har været at skabe indsigt i og forståelse omkring læsning som fænomen og begreb og således bidrage til en bedre pædagogisk platform for udvikling af læsekompetence. Med en kvalitativ tilgang har jeg bidraget til at nuancere problemstillingerne omkring danskernes dårlige læsning.

Trods en omfattende indsats på læseområdet har stadig for mange en utilstrækkelig læsekompetence til at leve op til kravene i det danske samfund, og min undersøgelse søger mulige forklaringer på dette tilsyneladende paradoks. Jeg finder, at dansk læseforskning og –teori domineres af et lingvistisk og psykolingvistisk læsebegreb. Resultaterne i min undersøgelse peger på, at dette læsebegreb også præger den pædagogiske praksis, herunder diagnosticeringsmaterialer i læsning. Her lægger min undersøgelse op til videre forskning i større regi som fx en afdækning af undervisningspraksis og kortlægning af testmaterialer.

Min undersøgelse påpeger kontekstuelle faktorers betydning i læsning og bekræfter beskrivelser af læsning som en interaktion mellem indre og ydre faktorer: læsning er et samspil mellem tekst, læser og kontekst. Undersøgelsen udfordrer endvidere kognitive teoriers antagelse, at gode afkodningsfærdigheder er en forudsætning for god læseforståelse, og fremhæver strategisk kompetence som et aspekt, der har større betydning i læsning end afkodning og sproglig baggrund. En større anlagt undersøgelse ville være næste skridt for at validere disse resultater.

Fordi læsning er mere end en kognitiv færdighed – den er også en social praksis, foreslår jeg en sociokulturel tilgang til læsning som supplement til den etablerede læseforskning, således at vi bevæger os fra en opfattelse af læsning som færdighed til læsning set som en del af en større skriftkyndighedskompetence. På baggrund af analyser af elevernes læseadfærd og læseopfattelse argumenterer jeg for, at et sådant udvidet perspektiv på læsning kan bidrage konstruktivt i forhold til det, som jeg i denne sammenhæng har kaldt 'det danske læseproblem' (jf. 1.1.2). Min undersøgelse tyder på, at elevernes potentialer bliver overset med et for smalt læsebegreb. Jeg slår derfor til lyd for en udvidelse af læsebegrebet i bredden og i dybden: læsning skal gøres til en del af alle fag og læseudvikling skal ses i samspil med den faglige, kognitive og sproglige udvikling generelt, samtidig med at der skal tages afsæt i den enkelte elevs forudsætninger og interesser. Jeg ser en rummelig og inkluderende pædagogik som afgørende, hvis vi skal opnå bedre læsekompetence for alle.

Med forandringer i det moderne samfund udvides kravene til skriftsprogskompetencer, og læserne bliver en stadig mere sammensat skare. Derfor er det på høje tid at læseområdet følger trop og åbner op for perspektiver, der kan omfatte foranderligheden og kompleksiteten. Min undersøgelse er ét skridt mod en implementering af et bredere perspektiv inden for den forskningsmæssige praksis.

LITTERATUR

Alver, Vigdis og Vigdis Lahaug (1999): Alfabetisering – Mer enn å lære bokstavene. Metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige. Oslo: Novus forlag.

Andersen, Annemarie Møller, Niels Egelund, Torben Pilegaard Jensen, Michael Krone, Lena Lindenskov og Jan Mejding (2001): Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning. København: Socialforskningsinstituttet.

Arnbak, Elisabeth (2005): Faglig læsning – fra læseproces til læreproces. Gyldendal.

Arnbak, Elisabeth (2006): De andre fags læsning. I: Boelt, Vibeke og Martin Jørgensen (red.): Læsning – teori og praksis. Århus: Kvan.

Bente Aamotsbakken, Norunn Askeland, Hildegunn Otnes & Dagrun Skjelbred (2003): Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid. Oslo: Universitetsforlaget.

Austad, Ingolf (red.) (2003): Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Cappelen.

Baker, L. (1985): How do we know when we don't understand? I: D. L. Forrest-Pressley, G.E.Mackinnon & T.G. Waller (red.): Metacognition. Cognition and human performance, vol. 1. Orlando, FL: Academic Press.

Barton, David & Mary Hamilton (1998): Local Literacies. Reading and writing in one community. London: Routledge.

Bjørkavåg Lise Iversen, Anne Hvenekilde & Else Ryen (1992): Men hva betyr det, lærer? Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag. Oslo: LNU/Cappelen.

Borstrøm, Ina, Dorthe Klint Petersen & Carsten Elbro (1999): Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse? En undersøgelse af læsebogens betydning for den første læseudvikling. Foreløbig udgave. Undervisningsministeriet. http://pub.uvm.dk/1999/laesebog/ (5/10-07).

Brown, Gillian (1994): Modes of understanding. I: Brown, Gillian: Language and understanding. Oxford University Press, s. 9-20.

Brown, Gillian (1995): Speakers, listeners and communication. Cambridge UP.

Brudholm, Merete (2002): Læseforståelse – hvorfor og hvordan. Alinea.

Bråten, Ivar (1997): Leseforståelse. I: Nordisk Pedagogik, vol. 17, nr. 2, s. 95-110.

Christensen, D.L. & C.J. Veje (1997): Natek 5. Elevbog. Malling Beck.

Collier, V.P. & W.P. Thomas (1997): School Effectiveness for Language Minority Students. National Clearinghouse for Bilingual Education. The George Washington University.

Dalby, M.A., C. Elbro, M. Jansen, T. Krogh & W.P. Christensen (1983): Bogen om læsning – forudsætninger og status I. København: Munksgaard.

Dalby, M.A., C. Elbro, M. Jansen & T. Krogh (1989): Bogen om læsning – set i et udviklingsperspektiv II. København: Munksgaard.

Egelund, Niels & Beatrice Schindler Rangvid (2005): PISA-København 2004 – Kompetencer hos elever i 9. klasse i København. PISA-konsortiet og Københavns Kommune. akf forlaget.

Elbro, Carsten (2001): Læsning og læseundervisning. København: Gyldendal.

Elbro, Carsten (2006): Læsning og læseundervisning. 2. udg. København: Gyldendal.

Elbro, Carsten (2007): Læsevanskeligheder. København: Gyldendal.

Frost, Jørgen (1998): Læsepraksis på teoretisk grundlag. Dansk pskylogisk Forlag.

Fælles Mål for Dansk, Læseplan (2007). http://www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Dansk/laeseplan.html (5/10-07).

Fælles Mål for Dansk, Beskrivelser og trinmål (2007). http://www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Dansk/beskrivelser_synoptisk.html (5/10-07).

Fælles Mål for Natur/teknik, Formål (2007). http://www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Natur_teknik/formaal.html (5/10-07).

Gamby, G. (2000): Skoledannelser i læsepædagogik. I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 37 (4-5), s. 324-335.

Gardner, R. & W.E. Lambert (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House.

Gellert, A. (2003): Ordkendskab og læseforståelse. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 40 (1), s. 55-70.

Gimbel, Jørgen (1995): Bakker og udale. I: Sprogforum nr. 3, s. 28-34. http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr3/Gimbel.html (5/10 07).

Golden, Anne (2006): Om å gripe poenget i lærebøkene. I: Nordand, 1 (2). Fagbokforlaget, s. 79-101.

Goodman, Kenneth S. (1982): Reading: A Psycholinguistic Guessing Game (1967). I: Gollasch, Frederick V. (red): Language & Literacy. The Selected Writtings of Kenneth S. Goodman, vol. 1: Process, Theory, Research. Boston, London & Henley: Routledge & Kegan Paul, s. 33-45.

Gough, Philip B. (1985): One Second of Reading. I: Singer, Harry & Robert B. Rudelll (red.): Theoretical Models and Processes of

Redading. 3. udg. Newark, Delaware: International Reading Association, s. 661-687.
Haastrup, Kirsten (1989): Fremmedsproglig reception: Lytte og læseforståelse. I: Kasper, Gabriele & Johannes Wagner (red.): Grundbog i fremmedsprogspædagogik. Gyldendal.
Haastrup, Kirsten (1993): Introduktion til læsning på et fremmedsprog. I: Hauge, Therese (red.): Læseforståelse – Reading Comprehension. Psykolingvistiske og litterære aspekter. Odense working papers in language and communication, 5, s. 7-16.
Hansen, Erik (1995): Dæmonernes port. Hans Reitzels Forlag.
Hansen, Nils, Ivan Jacobsen, Henning Madsen & Erik Rønn (red.) (1995): Natur Teknik i 3. – 6. klasse. Rød. Geografiforlaget.
Hauge, Therese (1999): Læseforståelse. I: Holmen, Anne og Karen Lund (red.): Studier i dansk som andetsprog. Akademisk Forlag, s. 371-408.
Heger, Steffen (1996): Sprog og lyd. Akademisk Forlag.
Henriksen, Birgit (1999): Ordforråd og ordforrådsindlæring. I: Holmen, Anne og Karen Lund (red.): Studier i dansk som andetsprog. Akademisk Forlag, s. 71-106.
Holmen, Anne og Karen Lund (red.) (1999): Studier i dansk som andetsprog. Akademisk Forlag.
Hoover, W. & P. Gough (1990): The simple view of reading. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2, s. 127-160.
Horst, Christian (red) (2003): Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource. Krogs Forlag.
Hvenekilde, Anne, Vigdis Alver, Elisabeth Bergander, Vigdis Lahaug & Kari Midttun (1996): Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter. Oslo: Novus forlag.
Høien, Torleiv og Ingvar Lundberg (1990): Læsning og læsevanskeligheder. Hans Reitzels Forlag.
Høien, Torleiv og Ingvar Lundberg (1997): Dysleksi. Fra teori til praksis. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
Jansen, M., K. Jakobsenm, B. Lausch & T. Munch-Hansen (red.) (1999): Læseundervisning, unge og voksne. Kroghs Forlag.
Jensen, Torben Pilegaard, Tue Halgreen & Angelo Andersen (2001): Læsefærdigheder og deltagelse i samfundslivet. AKF/SID.
Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips (1999): Diskursanalyse som teori og metode. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag.
Kjertmann, Kjeld (2000): Læsegunstige miljøer. Forskning og pædagogiske implikationer. I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 37 (4-5), s. 324-335.
Kristiansen, Tore (2004): Hvordan fremmer vi sproglig tolerance? I: Horst, Christian og Karen Lund (red.): Norm og acceptabilitet.

Sproglige og kulturelle forskelligheder i det flerkulturelle samfund. DPU Forlag.

Kulbrandstad, L. I. (1998): Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk. Oslo: Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (1999): Å utvikle gode lesere – utfordringer i den fortsatte leseundervisingen. I: Ufe-Tema 1999. www.ufe.dk (5/10-07).

Kulbrandstad, L. I. (2003): Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver. Fagbokforlaget.

Lange, Sven (1987): Metod och modell för analys av läsning. I: Lange, Sven & Lars Melin (red.): Læsproblem. Fem uppsatser om barns lässvårigheter. I: Meddelanden från Instiutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet (MINS) nr. 23, Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet, s. 73-123.

Larsen-Freeman, D. and M.H. Long (1991): An introduction to second language acquisition research. Harlow: Longman.

Laursen, Helle Pia (red.) (2005): Dansk som andetsprog i fagene. Københavns Kommune/CVU.

Liberg, Caroline (2000): Läromedeltexter i et andraspråksperspektiv – möjligheter och Begränsningar. I: Rapport från konferansen. Ett andraspråksperspektiv på lärande, september 2000. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

Lundberg, Ingvar (1996): Sprog og læsning. Læseprocesser i undervisningen. Munksgaard.

Lundberg, I., J. Frost & O.P. Petersen (1988): Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in pre-school children. I: Reading Resarch Quarterly, 33, s. 263-284.

Mejding, J. (1994): Den grimme ælling og svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Mejding, J. (red.) (2004): PISA 2003 - Danske unge i international sammenligning. København: DPU Forlag.

Nielsen, Jørgen Chr., Anders Poulsen, Arne Søegård & Svend Kreiner (1986): SL40. Dansk psykologisk forlag. www.dpf.dk (5/10-07).

Oakhill, Jane & Nicola Yuill (1996): Higher Order Factors in Comprehension Dissability: Processes and Remediation. I: Cornaldi, Cesare & Jane Oakhill (red.): Reading Comprehension Difficulties. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Perfetti, C. A., M. A. Marron & P. W. Foltz. (1996): Sources of Comprehension Failure: Theoretical perspectives and Case Sturdies. I: Cornaldi, Cesare & Jane Oakhill (red.): Reading Comprehension Difficulties. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Risager, Karen (1999): Kulturtilegnelse og kulturundervisning. I: Holmen, Anne og Karen Lund (red.): Studier i dansk som andetsprog. Akademisk Forlag, s. 207-236.

Rumelhart, D.E. (1980): Schemata: The Building Blocks of Cognition. I: Spiro, R.J., B. C. Bruce & W. F. Brewer (red.): Theoretical Issues in Reading Comprehension, Hillsdale, New Jersy: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s. 33-58.

Rumelhart, D.E. (1985): Toward an Interactive Model of Reading. I: Singer, Harry & Robert B. Rudelll (red.): Theoretical Models and Processes of Redading. Third Edition. Newark, Delaware: International Reading Association, s. 722-751.

Sigmund, Pia (2005): Det flyvende tæppe. Eventyr fra mange lande. Mellemfolkeligt Samvirke.

Snow, Catherine E., M. Susan Burns & Peg Griffin (red.) (2000): Oversat artikel: Forebyggelse af læsevanskeligheder. I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 37 (4-5), s. 324-335.

Stahl, S. A. (1998): Review of The Nature of Vocabulary Acquisition. I: Journal of Reading Behaviour, vol. XX, no. 1.

Urquhart, A.H. & C.J. Weir (1998): Reading in a Second Language: Process, Product and Practice. London and New York: Longman.

UVM (2005): Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning. http://www.uvm.dk/documents/national_handlingsplan.pdf (5/10-07).

Van Lier, Leo (1996): Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity. London and New York: Longman.

Vedel, Hanne og Gitte Østergaard Nielsen (1999): Alfabetisering i dansk som andetsprog. I: Holmen, Anne og Karen Lund (red.): Studier i dansk som andetsprog. Akademisk Forlag, s. 237-305.

Winther, L. (1999): Læsefærdigheder. Læsning = afkodning x sprogforståelse x genrekendskab x strategier. Københavns Universitet, specialeafhandling.

SUMMARY

A broader sense of reading – a path to better reading competence
An investigation of reading based on a case study

The purpose of this study is to provide further insight into reading as a phenomenon and a competence. My study is motivated by the fact that although there is a bulk of literature on reading and the development of reading competence - both in educational settings as well as educational policies in Denmark, international reading tests such as the PISA have shown that Danish students (in particular, the bilingual ones) score lower than students in peer countries.

Literacy plays an increasingly important role in society today, and those who lack the necessary literacy competences risk being socially stigmatized. For this reason, I find it critical to further investigate reading in a theoretical as well as a pedagogical perspective, thus hoping to contribute to the establishment of a constructive pedagogical platform.

Through a literature review of different current perspectives on reading theory and a case study of the reading comprehension of three 5th grade students – two of them bilingual – involving reading extracts from a science textbook in a natural educational setting, I will reflect on and discuss the concept of reading. The design and background of the study are described in Chapter 1.

In Chapter 2, I present an overview of such prominent approaches in reading theory as the shift from an almost exclusively cognitive perspective – which gives rise to such debates as whether reading is to be considered primarily an *either* top-down *or* bottom-up process – to approaches considering reading a matter of complex, simultaneous interaction of top-down *and* bottom-up processes, a so-called Interactionist model of reading ('Samspilsmodellen' in Danish), which points to a more comprehensive approach where the cognitive aspects are considered in light of reading as a social practice. In examining the literature on reading research in Danish, I have found this social perspective to be, if not entirely missing, then at least only sporadically reflected.

In Chapter 3, I present different aspects of reading comprehension relevant to my empirical case study before describing more precisely its design in Chapter 4.. Inspired by a Norwegian empirical study on reading in a second language (Kulbrandstad 1998), I develop a test in the form of an oral interview, during which my informants first read texts and then answer specific questions regarding those texts, as well questions concerning general aspects of reading, such as reading interests and perceptions. The method can be labelled as explorative and interpretative with a qualitative approach.

In Chapters 5 to 8, I analyze the empirical data within the framework of critical discourse analysis, implying my view of reading as a

social construct—an interaction between reader, text and context. The scientific texts are analyzed in Chapter 5, and the analyses of the informants' perceptions of the text are presented in the following chapters: technical reading skills (decoding and word recognition) in Chapter 6, comprehension and study technique in Chapter 7 and metacognition in Chapter 8.

In Chapter 9, I present the conclusions, whose results reveal that my study challenges the hypothesis in cognitive reading theories which claim that good comprehension relies primarily on good technical skills. The results also call attention to the relative importance of strategic competence in reading comprehension as compared to language background and technical skills. My study, therefore, confirms suggestions to focus on reading as a complex interaction of aspects in teaching practices, as well as educational policies. I take it a step further and postulate the hypothesis that a narrow understanding of reading dominates the educational institutions in Denmark, and argue that a broader understanding of reading as a social practice would reduce reading difficulties. I advocate that a sociocultural perspective be added to Danish reading pedagogies, supplementing the traditional linguistic and psycholinguistic perspectives, hence taking an inclusive pedagogical approach, both with regard to reading as integrated into other disciplines and subjects, and with regard to individual learners' differences in background and qualifications. The next step would then be to find a way to implement this broader perspective into educational settings and to measure the effects of such an approach on reading competence.

As with any research built on a qualitative case study, one weakness in my research is the lack of generalizability, which is one of the methodological issues I discuss in Chapter 10. Research on a larger scale, for instance, the correlation between strategies and reading comprehension, is still needed to test my results. My study also questions the quality of established measurements of reading ability and suggests a broader perspective of testing, as well. As previously stated, my study needs to be supplemented by further research in order to be confirmed. Such research might consist of a contrastive analysis of the quality of different reading tests, for example.

BILAG 1-14

Bilag 1: Interviewguide

Interviewguide – den røde tråd igennem samtalen med informanterne
(Afsnit markeret med **fed** er i fokus i nærværende undersøgelse)

1. Introduktion
Informanten oplyses om, at han eller hun skal læse natur/teknik-tekster og snakke om dem og om læsning. Desuden, at han eller hun så vidt muligt selv skal prøve at læse teksterne, men at han eller hun kan spørge mig om hjælp, hvis der er problemer. Hvis der er problemer med at forstå, hvad jeg mener, skal han eller hun heller ikke tøve med at spørge.

2. Tekstens appel
- hvilken n/t-bog har du mest lyst til at læse i? (forskellige bøger lægges frem foran eleven) - hvorfor?
- Tænker du på, hvordan en bog ser ud, når du får den i skolen – lang/kort tekst? Billeder m.m? Hvad kan du bedst lide?

3. Baggrundsviden om emnet
- Du skal om lidt læse om et folk, der hedder inuit.
- Kender du noget til inuitter? (hvis ikke, forklarer jeg: mennesker, der bor tæt på Nordpolen, fx i Grønland)
- Hvad kan du fortælle om Grønland (Canada, Alaska, Sibirien)?
- Hvad ved du om klimaet der?
- Hvad ved du om naturen der?
- Ved du, hvordan menneskerne bor der? Og hvad de lever af?

4. Studietekniske færdigheder
- **Kan du finde det sted i bogen, hvor du kan læse om inuitterne?**
- **Hvordan læste du? (det hele? nogle ord? ledte du efter bestemte ord?)/Hvordan gør du normalt for at finde noget bestemt i en bog, fx et emne?**

5. Læsning af teksterne

A. Opslaget side 50-51: *Inuitternes verden ... ... liv på kanten af det mulige*
- foregribelse af tekstens indhold ud fra opslaget – hvordan vil du hurtigt finde ud af, hvad teksten handler om uden at læse selve teksten? Overskrifter?
- foregribelse af teksten ud fra opslagets overskrift: *Inuitternes verden….liv på kanten af det mulige*

B. Stillelæsning af tekst 1 *Inuitternes verden* (s. 50)
- **vurdering af teksternes sværhedsgrad + kan du sige hvorfor?**
- Spørgsmål til tekst 1:
    - Fortæl mig, hvad du har læst om inuitterne? (+ evt. støttespørgsmål: Hvor bor der inuitter? Hvor længe har de boet der?)
    - Du har læst om 2 steder, hvor der ikke kan leve mennesker – hvor?
    - Hvorfor kan der ikke leve folk i Nordpolen?
    - Hvor bor der flest inuitter?
    - Kan du forklare ordene: *indfødt befolkning, tilfrosset, barsk*
    - (Andre) ord, du synes, var svære af forstå?

C. Stillelæsning af tekst 2 *Så koldt kan der være!* (s. 51)

- **vurdering af teksternes sværhedsgrad**
- Spørgsmål til tekst 2
    - Hvad har du læst om temperaturen på Grønland? Hvad er den koldeste temperatur, man har målt der?
    - Se på figuren (diagrammet)– hvad viser den?: Hvor meget koldere er det i Thule om vinteren end i København?
    - Figuren: Hvor varmt er der i Grønland om sommeren?
    - Tror du, at Danmark har polarklima? Hvorfor/hvorfor ikke?
    - Ordene *gennemsnitstemperatur* og *vindhastigheder* udpeges. Læs + hvad betyder det?

D. Opsamling

- Hvorfor tror du nu (efter at have læst teksten), at teksten hedder: *Inuitternes verden ..... liv på kanten af det mulige*?/passer overskriften med det, du forestillede dig?'
- Hvad tror du, inuitterne gør for at overleve på et så koldt og barskt sted?
- Diverse kommentarer/spørgsmål

E. Studietekniske færdigheder: find en tekst

- **Du læste nederst på side 50, at du her kan lære om, hvordan inuitterne har klaret sig i kulden – prøv at finde en tekst, der fortæller om det. + evt. snak: hvad gjorde du for at finde teksten?**

F. Side 55 *Sådan klarer menneskene kulden* (s. 55)

- **Hvorfor tror du teksten har den lille overskrift: *Menneskers tilpasning*?**

G. Højtlæsning af tekst 3: manchet + de tre små tekster i venstre spalte (s. 55)

- **vurdering af teksternes sværhedsgrad**
- snak, om hvad der sker under læsningen (jeg understreger ord/passager som tilsyneladende volder vanskeligheder undervejs) – hvad var svært/let? – nedslag på svære passager – hvad gjorde de, hvad skete der?
- Spørgsmål til tekst 3:
    - Hvad lavede inuitterne deres ting af? Fra hvilke dyr? Hvad med træ? Hvad for nogle ting lavede de?
    - Hvad spiste inuitterne? Tror du, det var let for dem at få mad?
    - Kan du nævne nogle af de dyr, der lever der? Har du læst det eller selv tænkt det?
    - Hvad havde inuitterne på for at holde varmen? Striktrøjer?
    - Hvornår tror du, de havde mest brug for varmt tøj?
    - Hvad fik inuitterne fra naturen? – opsummering. Hvad tror du, var det vigtigste/de havde mest brug for at overleve?
- Udtrykkene *der er blevet udnyttet til det yderste, livet afhang af, om der var vildt, vente på bytte* udpeges – kan du forklare dem?

G. Højtlæsning af tekst 4: *Polarfolkets vinterbolig* (s. 55)

- **vurdering af teksternes sværhedsgrad**
- **snak, om hvad der sker under læsningen – hvad var svært/let? – nedslag på svære passager – hvad gjorde du? hvad skete der?**
- **Spørgsmål til tekst 4:**
    - **Kan du fortælle om inuitternes vinterhus?**
    - **Tror du inuitterne frøs i deres hus?**
    - **Hvordan var indgangen?**
    - **Hvorfor tror du, der står *den geniale detalje* om indgangen? (udpeg)**
    - **Hvordan er inuitternes hus sammenlignet med huse i Danmark i dag?**

- **Hvordan boede inuitterne om sommeren? Hvorfor flyttede man rundt? Og hvorfor boede de i et hus det samme sted om vinteren?**
- **Var der ord, du ikke forstod?**
- **Spørg evt. til specifikke ord: *jagtområder, skindtelte, snehytter, varmekilde, spæklampe, græstørv, brikse, ventilationshullet***

H. Opsamling

- **Hvad betyder overskriften: *Menneskets tilpasning* nu? Giv ud fra teksten eksempler på, hvad det vil sige at tilpasse sig**.
- Fik du svar på, hvordan inuitterne klarer kulden? Fortæl! Synes du teksten var god til at forklare det? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Diverse kommentarer/spørgsmål

6. Metakognitive færdigheder (+ viden om tekster m.m.)

A. Tekstvurdering

- **Vurdering af alle teksternes indhold: synes du teksterne var interessante, hvorfor/hvorfor ikke? Var der noget, du synes, var mere interessant end andet?**
- **Vurdering af højtlæsning vs. stillelæsning: Synes du der er forskel på at læse stille og højt? Hvad er lettest/sværest, og hvorfor tror du?**
- **Vurdering af mine tekster i forhold til andre lærebogstekster, du har læst (fx i *Natek 5*)**
- **Vurdering af n/t-tekster i forhold til eventyr-teksten: Hvad kunne du bedst lide at læse og lave opgaver til - hvorfor?**
- **Hvilken genre/skrivemåde, synes du n/t-teksterne er?**

B. Vurdering af læsefærdigheder/indsigt i egen læsning

- **Vurdering af egne læsefærdigheder på dansk, L1, andre sprog?**
- **Strategispørgsmål:**
  - **Hvad gør du, når det er svært at læse?**
  - **Og når der er ord, du ikke kender?**
  - **Hvad gør du, når du ikke forstår?**
  - **Hvad gør du for at huske en tekst?**
  - **Har I i skolen snakket om, hvad man kan gøre for at huske/forstå tekster bedre?**
  - **Er der forskel på, hvordan du læser forskellige tekster? – Har I talt om det i skolen?**
  - **Hvad skal der til for at blive en god læser?**
  - **Prøv at beskrive, hvad du gør, når du skal til at læse en lektie derhjemme i n/t: Gør du noget, før du læser en tekst? Gør du noget, mens du læser teksten? Gør du noget, når du har læst teksten? (bruger layout, pauser, noter, læse højt, snakker med andre, spørge andre, læser en passage flere gange, gætter)**
  - **Fortæller din lærer dig, hvordan du skal arbejde med lektien/hvordan I skal arbejde med det i skolen senere, når I får lektierne for?**

7. Baggrund og læsevaner

- **Diverse spørgsmål om baggrund:**
  - **Hvilke sprog kan du? (læse, forstå, tale, skrive), hvilket kan du bedst lide at tale/læse/skrive og hvorfor?**
  - **Læsevaner: Hvad (sprog og genre), hvor meget, hvor tit, hvornår, hvorfor? Hvordan finde tekster? Kan du altid finde noget, du har lyst til at læse? Er der nogen, der læser højt for dig? Hvornår? Hvor tit?**

8. Afkodningsfærdighed – supplement: oplæsning af ordlister med rigtige ord og nonsensord

9. Kommentarer til eventyrtesten

10. Eventuelle afsluttende kommentarer

Bilag 2: Udskriftsnøgle

Elevsamtalerne (testen) har jeg transkriberet efter følgende retningslinjer: Transkriberingen af enkeltord følger som udgangspunkt danske retskrivningsregler. Navne og titler skrives med stort begyndelsesbogstav. Kommatering er udelukkende sat for at lette læsbarheden. Derudover anvendes følgende system:

Fed :	oplæsning fra tekster
STOR SKRIFT :	emfase
– :	pause
ik :	markerer, at der er tale om 'tag' og ikke negation
m m :	negativ feedback (nej)
mm :	positiv feedback (ja)
... :	ikke muligt at høre på båndet
v- :	angiver, at taler starter på et ord, som ikke gøres færdigt
nogen :	bruges for både 'nogle' eller 'nogen'
( ) :	mine kommentarer
[...] :	udeladelse i transkriberingen
? :	markerer, at ytringen er et spørgsmål

Talesprogstræk som pause- og feedbacksignaler gengives efter tilnærmet lydskrift, fx næ, na for 'nej' og ø for 'øh'. Det samme gælder ord, som udtales på særlig måde, fx idunitter for 'inuitter'.

Bilag 3: Uddrag fra udskrift af samtale med Aslan

I. Orientere sig i bogen

[...]

ML	nu skal vi læse en tekst om inuitfolket og prøv en gang om du kan finde den
A	(hvisker) det er side halvtreds og nioghalvtreds
ML	ja
A	… skal jeg læse den?
ML	ikke endnu, for jeg skal lige spørge dig, hvad gjorde du for at finde den tekst?
A	øhm jeg tjekkede forrest i den der – bog ik? lige når du starter ik så nu hvis du har fået om skov s- så åbner du, indholdet, så tjekker du, skov fire til femten, og så ved du godt fra fire til femten er der – om skov og så bliver du bare ved om Japan at køre alt det der
ML	ja så du finder det i indholdsfortegnelsen
A	ja og nu hvis du ikke kan forstå nogen ord ik så kan du bare kigge bagved hvor der er det der jeg ved ikke hvad det lige
ML	nej det er nogen gange der er
A	ja på nogen gange er der og på nogen, nu hvis du ikke har forstået nogen ord
ML	ja bruger du nogen gange det?
A	mig ja
ML	ja

A nu hvis det er sådan en mærkelige ord ik ligesom hvis jeg ikke kendte in- iunit ik så – prøve at se tilbage hvad det er
ML det ser desværre ikke, øh der er desværre ikke nogen i den der men vi kan prøve at snakke om de ord der er svære
A ja ja ja (imens jeg snakker)

II. Vurdering af tekst 1

[...]
A meget let (før jeg nærmest får gennemgået skemaet)
ML meget let
A ja
ML […] ja er det når du tænker på andre tekster du har læst?
A n- nej fordi jeg kender ordene, det er anderledes hvis det er noget – sådan der nyt ik så er det sådan der lidt svært at sige det
ML ja
A fordi nu – nu jeg kan sige inunitter ik men nu hvis der st- hvis jeg ikke vidste hvad det var så ville det nok være svært og udtale det
ML ja
A fordi det er noget nyt du lærer
ML ja det er et nyt ord inuitter
A ja
ML det er heller ikke et ord vi bruger hele tiden så
A ja

III. Vurdering af tekst 2

[...]
A det der midten hvad betyder det? normal
ML midt imellem
A ja
ML hverken let eller svær
A (tænker sig om) jeg tror nok det er let, jeg synes det var let
ML ja den var ikke sådan meget let som den anden?
A nej den var ikke meget let fordi den der den kunne jeg mest forstå det der gennemsnitlige temperaturer jeg ved ikke jeg er ikke jeg er ikke helt sikker hvad det betyder
ML nej var det et ord du synes var svært at læse også
A nej nej
ML nej, du havde ikke nogen problemer med at læse det

IV. Orientere sig i kapitlet

[...]
ML prøv en gang at læse igen, **du**
A **du kan har du kan her lære om hvordan inuitter har klaret – klaret – klare[t] sig i kulden**
ML ja det er det du skal lære om i denne her tekst eller i de næste tekster, prøv en gang at finde det sted hvor du kan lære om hvordan inuitterne har klaret sig i kulden, ikke her men i en ny tekst
A .. jeg kan da prøve på ved siden af
ML ja
A (bladrer og hvisker mens han læser tekster) – **sådan klarer mennesker kulde** (hvisker) der
ML ja, hvordan fandt du det?
A fordi – det samme som jeg gjorde der (tænker muligvis på før da han skulle finde ud af hvad teksterne handlede om), jeg læste her, **sommer og vinter på polområdet, misandsolen, sådan klarer dyr i kulden, dyr og kulden**, og så gik jeg videre
ML ..du læste overskriften
A ja så- **sådan klarer kulden** og så **inunitter og kulden** så tænkte jeg det er nok der

ML det var der
A og så læste jeg **klarer mennesker øh kulden**
ML du tænkte ikke du skulle slå op i ordlisten igen eller indholdssiden
A nej fordi fordi det stod lige før at det var halvtreds til nioghalvtreds det kan ikke bare lige pludselig være herovre
ML nej
A fordi det har ret
ML så er det i hvert fald en dum bog
A ja
ML hvis det lige pludselig var et andet sted ik
A ja så det er nemmest bare at kigge

V. Forståelse af overskrift

[...]
ML prøv at læse den lille bitte overskrift her, den, det må du gerne læse højt
A ok, **men-skers tilpasn- tilpasning** (tryk på pas)
ML ja prøv en gang til menneskers
A **tilpasning** (igen tryk på pas)
ML ja menneskers tilpasning hvad tror du det er for noget?
A hvordan de tilpasser sig – på stedet
ML ja hvad vil det sige at tilpasse sig et sted
A ligesom jeg tilpas- på dansk nu hvis jeg kommer i en ny klasse så skal jeg lige tilpasse mig og kende nogen andre, sådan der
ML ja det er lige præcis det det er […]

VI. Samtale om tekst 3 og om højtlæsning

[...]
ML ja prøv lige en gang at stoppe A, du læste noget her op hvor du sagde fortænkninger, giver det mening for dig? synes du det er noget der giver mening?
A nej, jeg ikke, det er første gang jeg hører det fortænkninger (hvisker ordet)
ML hvad tror du der står, prøv at læse det igen for-
A for-re-tænk-ning, forret-tænkning
ML forret-ninger (viser ham det vist med fingeren)
A nåå
ML forretninger
A (hvisker) forretninger
[...]
A ja men hvad hedder det, jeg er ikke sådan der lige vant til at læse højt
ML nej, men det går fint
A ja, når jeg læser sådan der: (hvisker mens han læser) så er det nemmere for mig
ML ja det er lettere at læse langsomt ...
A nu når jeg læser højt ik så – ja det føles ikke sådan der når jeg selv læser til mig selv
ML nej, nej
A så er det ligesom jeg er helt alene det er kun mig så gør jeg mit bedste, ja
ML det er lettere for dig at læse stille ikke
A ja
ML eller læse inden i dig selv
A ja

VII. Vurdering af tekst 3 og samtale om læsning

[...]
A …
ML lidt svær, hvorfor var den lidt svær?
A fordi den sagde noget som jeg ikke havde hørt – – og ja – – der der var noget som jeg ikke sådan der –
ML altså nogen nye ord?

A mja ja ligesom forretning
ML ja
A det har jeg næsten aldrig læst og
ML nej du kender ordet ikke også?
A ja men jeg læser det aldrig op fordi jeg er ikke særlig stor (med et smil), jeg er stadigvæk en lille dreng, så er det ikke meget man bruger forretning
ML det er rigtigt, det er måske ikke så meget i de tekster du læser, jeg vil gerne lige spørge dig lidt om, fordi jeg kunne jo høre når du læste op selv om det gik rigtig fint så var der lige nogen steder hvor du var lidt i tvivl så vil jeg høre om du kan fortælle mig hvad der sker når du prøver at læse et ord og det er svært at læse, for eksempel hernede
A ja
ML øh der var noget med det yderste kan du huske hvad der skete der
A **næsten ingen planter der kan spises og der er**
ML åh jeg kan ikke huske hvor det var henne øh måske var det heroppe mm ja det var den der sætning prøv at læse derfra igen
A ja
ML **der drev**
A **der drev enkelt træs- træ- (med lukket æ) stykker op på kys-terne og der de blev u- udnyttet til det ydreste man har brug**
ML prøv at stoppe der, de blev udnytttet til det yderste, det var lidt svært at læse, hvad gør du når det sådan er et ord der er svært at læse for dig?
A jeg kan ikke lige forklare det men jeg vil jeg vil gerne prøve
ML ja meget gerne
A hvad hedder jeg jeg læser ik og så var d- så stopper jeg ik og så ved jeg ikke lige om – d- jeg læser det rigtigt så når jeg siger det ik – så ligesom – har du prøvet no- har du prøvet før at når du – siger noget ik og så kan du ikke sige det
ML ja
A så komme du: ah ah hvad skal jeg sige t- ja det er det med mig jeg stopper og så tænker jeg s- jeg jeg skal sige det rigtigt ik men jeg bliver i tvivl
ML ja
A og så stopper jeg: ah øh øh og så prøver jeg at rette dem og så rigtig godt hvad du sagde det før rigtigt man – det kommer bare lige pludseligt og så byggede ik så kunne jeg godt finde på: byg-g-g-ed ik og så stoppe
ML ja
A ligesom hack (siger tst tst for at imitere 'hacke')
ML ja
A der ja
ML finder så ordet inde i hovedet ind til det passer til et eller andet ord du kender
A ja imens jeg står der ts ts og så tænker jeg i hovedet
ML hvad så hvis det ikke passer med et ord, kan du så godt bare finde på at sige et ord og så tro at det er et ord?
A jeg prøver mit bedste (lyder forurettet) jeg siger det bare
ML ja
A og fordi jeg kan ikke gøre noget for at jeg ikke kan sige det ordentligt så jeg siger det bare og gør mit bedste, det gør jeg hele tiden
ML er det fordi du tænker måske nogen gange nå men det kan godt være det er et ord jeg ikke kender og så læser du bare videre?
A hvad, nej nu hvis jeg ikke kan forstå nogen ord ik så – så spørger jeg selvfølgelig læreren ik hvad er det for noget – fordi jeg sådan der, jeg er mange gange i tvivl
ML ja
A så tænker jeg betyder det det eller betyder det noget andet
ML ja
A og så skal jeg lige spørge læreren om det er rigtigt, hvad s… det der andet
ML ja er det også hvis det nu er nogen ord hvor du kommer frem til for eksempel nu sagde du fortænkninger kan du huske det?
A ja

ML tænker du så hm det er da et ord der lyder mærkeligt i den sammenhæng
A ja, fortænkninger jeg sagde det og rigtigt så var det bare forretninger
ML ja
A ja det er sådan jeg skal fortænkninger det der for- jeg siger bare for det der e r e ik det tager jeg næsten ikke med
ML nej
A jeg siger bare fortænkninger, rigtigt det er bare forretninger
ML men ordet fortænkninger er det et ord du synes giver mening?
A m m
ML men du tænkte nå måske er det bare det der står
A ja som jeg ikke ved
ML ja
A men sådan der, jeg vil, det der du lige gave mig lige før hvor jeg skulle læse for-retninger ik jeg synes det var en god måde
ML ja
A det vil jeg også prøve når jeg læser så skal jeg bare stoppe hvad er det første og den anden og den anden
ML ja …
A og så giver det mening
ML ja prøver du ikke det nogen gange selv når du læser …
A jo derhjemme st- der hvor jeg læser sådan der helt sådan der mig selv ik, **hvordan har det været muligt at bygge huse slæder** og alt det der – der der der stopper jeg fordi der skynder jeg mig ikke
ML nej
A jeg læser den bare så jeg forstår det, **-skaber i et land**
ML ja
A ja og her i skolen ik – siger jeg lidt sådan der hurtigt, læser det hurtigt, bliver hurtigt færdig
ML ja også når du læser inden i dig selv
A ja inden i mig selv læser jeg også hurtigt
[...]
ML og så her oppe du synes det var lidt svært at læse det der ord, prøv at læse det igen
A ja, **strik-trøje, striktrøjer**
ML ja er det et ord der er svært at sige eller hvad er det
A det er svært at sige
ML det er svært at sige det, men du ved godt hvad det er
[...]

<u>VIII. Vurdering af tekst 4</u>
[...]
ML hvordan synes du den var at læse?
A den var sådan der lidt svær
ML ja var det ligesom den anden du lige læste
A ja
ML hvad var det der var problemet?
A der var nye ord
ML der var nye ord
A ja og lange

<u>IX. Spørgsmål til tekst 4</u>
ML kan du sige noget om hvad du har læst eller var den for svær
A ok hu- ja huset den var varm ik
ML ja
A der var alle mulige ting på den og hvad hedder det der var fyrre plusgrader femten plusgrader og – sovebriksen ik der hvor man sov ik så står der her fyrre plusgrader femten plusgrader og så minus femten under
ML ja

A og indgangen ik den var ikke særlig høj, det det er ligesom en – cave hvordan siger man det?
ML en hule
A ja en hule sådan en lille der og der det er med - græs
ML ja
A rundt om så det er varmt så ikke noget kan gå ind
ML ja
A fordi det er knogler ikke man kan ikke bare lægge mursten
ML nej
A så og der var nogen som lavede hvad hedder det huse af det der is
ML ja
A terninger
ML eller sne ja
A ja fordi nu når det blæste rigtig meget fordi meste af dem eller ikke meste af dem – lavede det der vinterbolig
ML ja
A hvor de kunne bo i
ML …
A og når de kom ind var der fyrre minusgrader indgangen ik man skulle kravle ind
ML ja
A det lyder lidt mærkeligt man skulle kravle ind for at komme ind
ML ja hvorfor var det man skulle det?
A hvad fordi – v- det det var ikke særlig – højt
ML nej
A den er den var meget lav
ML men hvorfor havde de lavet den så lav tror du?
A det er fordi jeg jeg tror at så det der vind der det ikke kan komme tror jeg
ML ja
A så de ikke får kulde
ML ja for kulden
A ja så det er nemmest hvis det er nede
ML ja
A så kan de bare kravle
ML når de når vi snakker om denne her så kigger du mest på tegningen ik også?
A ja
ML er det lidt svært at huske hvad det er du har læst
A jooo
ML lidt måske
A det kan jeg godt huske, ja det er sådan der lidt svært ik
ML ja
A og det er bygget af det der flade sten
ML ja
A ja – (læser noget tekst hviskende og gaber)
ML hvorfor står der det der med at det var en genial detalje, der stod den geniale detalje er nu kan jeg ikke lige huske hvor det var
A (læser) det var herovre et sted tror jeg
ML jeg tror det var ja hernede måske
A geniale detalje
ML men den geniale detalje er
A (læser igen) er det ikke sådan her de har tænkt klogt
ML ja de har tænkt klogt
A ja fordi – nu hvis det bare var en normal dør så der kom vind
ML ja
A og de har tænkt klogt at hvis vi gør det mere nede, så har vi får vi mere varme
ML ja
A end hvis vi gør en normal dør

ML ja det er nemlig det de har tænkt, øh hvis du skal sammenligne de der huse med nogen danske huse hvordan er så forskellen?
A (griner) man skal ikke kravle
ML nej man skal ikke kravle ind nej
(samtalen fortsættes 3 dage senere. A læser teksten igen og vi genopfrisker det, vi talte om i den første del af samtalen, og jeg fortsætter derefter testen)
[...]
ML ja var der nogen ord du synes var svære at læse eller svære at forstå?
A **venti-la-tions-hule**, vensiationshule
ML ja hvad tror du det er for noget?
A – ved jeg ikke
ML nej, det er, du kan se der står også her på billedet
A nå der er et lille hul
ML det er sådan et hul ja
A ja så der kan komme lidt kulde eller sådan noget
ML ja eller luft måske bare
A ja
ML så de kan trække vejret, ja
A tt (fniser) så de ikke bliver lu- ildt ...
ML der var også, det var også lidt problematisk det her, se hvad står der?
A ja konstru-reret
ML ja ved du hvad det betyder?
A hvordan den er kon- det der
ML konstrueret
A hvordan den er hvordan den er blevet det konstrueret tror jeg
ML ja hvordan den er bygget
A ja
ML ja konstrueret
A på en speciel måde er den her blevet bygget
ML ja og så var der det der, kan du se
A græstrøft, det er det der oven på huset
ML ja ved du hvad det er for noget?
A ja jeg tror nok det er sådan noget græs der
ML ja, det er noget græs man tager op fra for eksempel græsplænen og så lægger man det ovenpå huset
A ja ja (mens jeg forklarer)
ML hvad med den der?
A spæklampe
ML kan du regne ud hvad det er tror du?
A – (hvisker) spæklampe
ML hvad tror du de bruger det til?
A er det ikke det der der, nej, nej jeg ved det ikke
ML det er en lampe der er lavet af spæk
A ja jeg ved godt der stod lampe men jeg troede det var noget helt andet fordi det der spæk
ML ja hvad tror du spæk er, er det noget du har hørt før egentlig?
A nej
ML det er sådan noget fedt der ligger under dyrenes hus
A nåå
ML så jeg tror de bruger det til lys for eksempel de kan brænde ik
A nåå
ML øh var der nogen andre ord du synes var svære at læse?
A – ikke særlig
ML nej kan du huske at du har læst om hvad de lavede om sommeren hvordan de boede om sommeren her i starten af teksten? – – der står noget om hvordan de lever om sommeren
A ja de flyttede

ML ja hvorfor var det de flyttede rundt?
A ved jeg ikke så de kan få nogen bedre steder at jage at jage dyr
ML ja
A fordi om sommeren så er der ikke særlig mange dyr det er mest der … mest i kulden
ML ja
A ligesom isbjørne og alle mulige andre
ML ja og måske var det også koldt så de ikke kunne, altså om vinteren
A ja
ML så de skulle bo i et hus frem for, hvad var det de boede i om sommeren?
A de boede ind i det der **polar-** (staver sig igennem), nej vin- vinterbolig
ML det var om vinteren
A ja om sommeren boede/ de boede ikke i det der
ML nej
A de boede i telte
ML de boede i telte ja, så de kunne flytte rundt, ved du hvad en snehytte er for noget
A s- ja ja det er sådan nogen der firkantet slags
ML ja
A … sådan nogen … som man selv laver, så nogen runde der vuup og så har de sådan en lille dør der
ML ja
A så er den sådan rund og så er den fyldt
ML ja kender du et andet ord for en snehytte? har du hørt andre ord?
A snehuse
ML måske snehuse ja
A og sss- ja ikke
ML har du hørt om noget der hedder en iglo?
A – ja iglo, det er det det er sådan der (tegner i luften)
ML netop sådan en rund en
A årh det er rigtig sejt mand, bare sådan nogen bygger med firkanter
ML er det noget du har prøvet at lave?
A naaa, jo jeg har prøvet i mit land men bare ikke med is, sådan noget normalt sne
ML ja
A men det gik i stykker
ML hvor er det, hvad er det for et land?
A øh Makedonien
ML Makedonien
A ja der sner det rigtig meget
ML der sner det meget ja, […] det der med brikse der står sovebriks det læste vi også heroppe i teksten kan du regne ud hvad det er for noget?
A seng
ML det er en slags seng ja, godt så tror jeg ikke der var, jo jagtområder, kan du forklare hvad det er
A hvad hedder det hvor man kan jage dyr
ML det er der hvor man kan jage dyr ja, synes du den var lidt svær at læse med ordene?
A nej, der var kun tre sådan hvor som var, den der den der og den der
ML ja ok

<u>X. Kobling af overskriften til teksten</u>
ML kan du huske vi læste det der med menneskers tilpasning?
A ja
ML du forklarede, hvad var det nu du forklarede det betød?
A hvordan de tilpasser sig til det
ML ja, synes du så at du har nogen eksempler på nu hvordan de tilpasser sig til sådan et koldt sted?
A ok hvis de … det der så har de det varmt grader, det er bedre end når de har sommer
ML – du kan måske også huske lidt af de andre tekster du har læst, hvad de gør for at tilpasse sig

A nej ikke lige nu
ML ikke rigtig – hvad gør de for ikke at fryse ellers?
A nå, de har øh tøj pels
ML ja og hvad var det de spiste?
A dyr
ML dyr
A ja
ML kan du huske nogen af dyrene?
A hval øhm bjørne det der det der som har gevir, hvad hedder det? rensdyr kan man bare sige
ML ja
A rensdyr og de der andre der, de der der så nogen ø ø (siger som dyret) som er meget i cirkus, de der som kunne
ML sælerne?
A ja og sælerne
ML dem der lignede hunde
A ja
ML de hedder også sælhunde faktisk nogen gange

XI. Metakognition, læsevaner, genrekendskab m.m.

ML synes du, jeg ved ikke om du kan huske det så godt men synes du de her tekster øh var gode til at fortælle dig noget om inuitterne og hvordan de klarede sig i kulden?
A ja
ML hvordan synes du de var at læse?
A godt nok
ML synes du de var sådan spændende eller kedelige eller?
A de er spændende hvis man ikke ved særlig meget om inunitter, så jeg synes spændende
ML ja, du synes du lærte noget nyt?
A ja
ML hvis du nu skal tænke på at du læste nogen tekster højt og du læste nogen tekster stille, jeg ved ikke om du kan huske hvordan det var
A ja
ML synes du der er forskel på at læse højt og stille
A ja
ML hvad, kan du forklare lidt hvad forskellen er?
A med mig?
ML ja hvad du synes?
A – stille ik så er det mest for dig selv
ML ja
A det er ikke for nogen andre, det er bare dig selv og så skal du bare læse, men sådan der når man siger det højt så er det så er det ikke kun dig som høre det, det hører alle andre
ML ja, hvordan er det?
A nu jeg jeg læser op for dig ik og nu hvis jeg læser op for mig der er næsten ingen det der bare for mig selv helt alene så har jeg det lidt bedre med at læse det
ML ja du kan bedst lide at læse det for dig selv
A ja
ML synes du det er lettere at koncentrere sig når man læser stille end når man læser højt
A lettere at koncentrere sig når man læser stille
ML altså om du bedre kan forstå hvad du læser når du læser stille
A jeg synes jeg læser jeg forstår det bedre når jeg læser stille (gaber samtidig)
ML ja hvorfor tror du det er?
A hvad jeg ved det ikke
ML nej ok, hvis du nu skal tænke på de her tekster i den bog vi læste og så på andre tekster du har haft i natur/teknik synes du der er forskel på dem?

A ja – de siger kun om inuitter og andre siger om noget andet, men det jeg har hørt om inuitter ik det var hvordan de overlevede jo meget lidt hvordan de overlevede ik men ikke særlig meget om det der hvad de gjorde og de fortalte hvor koldt der var og det og det der er virkelig kommet an på

ML du synes de fortalte mere de har tekster

A ja

ML ja

A meget mere

ML synes du de var svære i forhold til andre tekster?

A nej

ML nej lidt det samme

A ja

ML ja, kan du huske den der eventyrtekst vi læste eller den der tekst der hed Pigen og leoparden? den der (viser ham den)

A nåå ja

ML kan du huske den

A ja den var fantasifuld

ML ja kan du huske lidt hvad den handler om?

A ja, der var en pige, det er ligesom hende der øhm, pigen, jeg ved ikke hvad hun hedder øhm

ML jeg tror ikke hun hed noget

A jamen der er en tegnefilm som er næsten lignende

ML nå ok

A det er den der s- Rapunsel eller sådan noget jeg ved ikke hvad den hedder

ML nå den der Rapunsel ja

A den der med skoen der, hun arbejder hele tiden og

ML nå Askepot

A ja Askepot ja hun hvad hedder det hun det er næsten helt det samme, men der der er ikke der er ikke det samme slags skuespillere eller det samme det der

ML personer

A ja i det der historie, det der er bare ligesom, hun arbejder på hendes stedmoder

ML ja

[...]

ML ok jeg synes du har forstået eventyret ret flot eller du sådan kan huske det godt, hvordan synes du sådan nogen eventyr eller sådan nogen typer tekster er at læse i forhold til sådan nogen natur og teknik tekster?

A nå de starter ikke med der var engang

ML ja, hvad synes du er lettest at læse?

A mest eventyr fordi det har jeg mest lyst til

ML ja

A du har, der er mere spænding i fordi der drager og der noget ting som er ret sejt

ML ja

A ligesom de fægter der er drager t- mægtige sværd og specielle sværd der er sådan nogen magisværd, magitroldmænd, hekse, trolde, alt det der slags

ML ja det synes du er spændende

A ja

ML ja, hvis du nu tænker på det her det er et eventyr ik også?

A ja

ML hvordan ville du så beskrive den slags tekster?

A den det her det er noget rigtigt, det er ikke sådan noget der en løve kunne tale, jeg har dræbt en rensdyr som kunne tale (griner) … dræbte det mig, nej det her det er bare noget rigtigt, hvordan de har det og hvordan det sker

ML ja

A det er ikke sådan noget der

ML så det er virkeligheden

A ja virkelighed

ML ja det er rigtigt

A og det er noget eventyr det er bare noget man finder op herovre og skriver det der
ML ja det er sådan en slags fantasi
A ja
ML ja
ML hvis du nu skulle kunne sige, hvis du skal sige noget om hvordan du selv læser hvad ville du så, hvordan ville du beskrive din egen læsning
A sådan her når jeg læser alene, ja, men når jeg læser højt der har jeg lidt svært med det
ML ja
A ja
ML at det sådan er svært at få sagt ordenen eller
A ja
ML ja men hvad så når du læser alene og der er nogen ord der er svære at læse – hvad gør du så?
A jeg p- jeg prøver at l- at komme frem til
ML ja hvordan kommer du frem til det for eksempel?
A ligesom sommer og så venter jeg og så sommer og så om om og så tænker jeg bare om om hvad hvad tror du der kan komme efter og så bliver jeg ved om so- om so- og så til sidst får jeg ud af det om sommeren så ser jeg næste s- næste bogstav flytte og så tænker jeg på nå ja om sommeren flyttede
ML ja så du bruger ligesom lydene i ordet til at finde frem til det, kan du godt læse nogen gange eller finde på at læse en sætning og så er der et ord du ikke forstår men så tænker du på hvad står der i resten af sætningen og så gætter du, gør du nogen gange det?
A ja nogen gange, nogen gange bruger jeg det, hvis jeg slet ikke kan forstå det ik så læser jeg det ik og så hvis det er en lang dyret ik jeg ved ikke hvad rensdyret er så dyret og så kan jeg godt finde på at sige dyr hvad er dyr hvad for noget slags dyr kan det være
ML ah så du tænker sådan hm hvad kan der stå måske … kan det være
A ja med r og så tænker jeg der kan godt stå rensdyr og så kommer jeg frem til det og hver gang jeg har prøvet det så er jeg kommet rigtigt til det
ML ja så du er meget god til at gætte de der ord
A ja
ML hvad så hvis der er et ord du læser som du ikke forstår selv om du læser det rigtigt
A så spørger jeg min lærer
ML så spørger du læreren
A ja
ML hvad med der hjemme er der nogen du kan spørge?
A min storebror
ML ja, han øh han
A eller dansk ordbog
ML du bruger også ordbogen
A ja når det er derhjemme
ML ok, hvad gør du ellers når du læser derhjemme for dig selv for eksempel når du skal læse en lektie i natur og teknik, hvad, kan du forklare hvad du gør, hvordan starter du
A jeg lægger mig i min seng og så tager jeg bare min bog så jeg lægger mig med maven på sengen og så begynder jeg bare med at læse
ML ja
A så jeg læser jeg skal bare i gang med at læse og så læser jeg jeg er ikke fordi ligesom jeg ikke har andet at lave og så læser jeg bare først ser det kedeligt ud men efter når jeg begynder med det så kan jeg ikke stoppe
ML er det rigtigt så synes du det bliver spændende
A ja og så kan jeg ikke lide at stoppe fordi lige pludselig ik så ved jeg så glemmer jeg næsten det andet hvad der er sket
ML ja
A så nu når jeg bare starter og så til slut så kan jeg huske det

ML hvad gør du så for at huske teksten bagefter når du for eksempel skal læse en tekst og …

A jeg læser lidt af det og så går jeg videre der og der så kommer det bare automatisk

ML altså er det når I snakker om det tænker du på i skolen eller derhjemme

A nåå det det får jeg hurtigt bare bare der kommer lidt sådan der, kan du godt huske at nå ham ik og så husker jeg det

ML ja

A og så skal jeg bare tænke fordi den er der deroppe jeg skal bare finde den og så og så husker jeg t- og så siger man det så siger jeg det

ML ja kan du så for eksempel når du sidder derhjemme kan du så stille dig selv nogen spørgsmål til teksten eller læser du det bare?

A nej, jeg har prøvet nogen gange hvad hedder det – prøvet at give sådan der, mig selv det der spørgsmål var den god hvad synes du var den hvad synes jeg om den og så siger jeg bare, den er meget god

ML ja

A det er mest min storebror som spørge mig om det

ML ok

A han har mere lyst til at spørge mig om det han spørge mig hele tiden Aslan hvad synes du om den

ML (griner)

A så siger jeg hele tiden, den var god

ML ja ok, så man bedre kan huske det hvis man sådan tænker over den

A ja

ML hvad for nogen forskellige tekster læser du når du læser hjemme altså?

A jeg læser mest eventyr sådan der som jeg låner eventyr

ML låner du så eventyr på biblioteket?

A ja

ML hvad for nogen typer eventyr kan du godt lide at læse om?

A har du også hørt om Drageherren

ML ja det tror jeg nok

A den kunne jeg lide totalt meget og så læste alle kapitlerne, når når jeg lånt den ik så blev jeg færdig med en lige med det samme

ML ok

A lige så næste dag kom de ind med den anden og så ventede jeg til jeg fik toeren men der var kun tre af dem

ML så var det lidt ærgerligt når det var slut

A ja

ML synes du det er svært at finde spændende bøger på biblioteket?

A ja men det er ikke særlig svært ik men sådan der det er nemt fordi du kigger bagved hvad det handler om men jeg kig jeg kig mange synes jeg er spændene men nu jeg er jeg har fået en mærkelig vane at jeg mest kan lide dem med billeder i, jeg kan ikke lide dem med bare sådan der, kommer bare noget og så skal jeg bare bare se t-bogstaver, bare hele vejen ned og så næste side

ML tror du det det er lettere for dig at læse når der er billeder i

A ja det er lettere fordi jeg har lyst til at se hvad der sker hvordan der ser ud

ML ja så er det måske også lettere at forstå teksten når der er et billede, ja hvor meget tror du du læser derhjemme egentlig? sådan hver dag

A hver dag, jeg læser i internettet mange gange om ting ik, tyve minutter næsten, tyve minutter hver dag, nogen gange tredive fyrre en time

ML ja

A det handler om hvor stor teksten er

ML ja

A jeg har prøvet at læse i internettet en på hundrede halvtreds sider i, så står jeg bare der næste og næste men der var billeder i så det …

ML så var det lidt lettere

A ja

ML læser du på andre sprog end dansk?

A – nej ikke særlig, jo nogen gange engelsk
ML ja
A ja
ML også på internettet for eksempel
A ja
ML hvad med makedonsk (albansk)?
A nej ikke særlig meget
ML nej har du lært at læse på makedonsk også?
A ja jeg har lært det, men det er ikke sådan der man bliver lidt forvirret med dansk og det der fordi e derovre ik sådan en e der med to prikker i og det æ æ ik og man tror bare det er æ
ML ja
A så kommer jeg nogen gange og blander det, nu hvis jeg skal sige mand ik og så hedder det vori ik så kommer jeg til at lave den der vori e
ML ja
A e ik jeg kommer til at sige e hele tiden
[...]
ML ja ok, men den gang du lærte øh eller jeg ved ikke om du har haft, har du haft albansk i skolen på noget tidspunkt?
A ja
ML her i Danmark?
A ja
ML ja var det så
A ja det var derovre
ML nå det var sådan noget modersmålsundervisning
A ja hvor du skulle lære albansk
ML ja men det var ikke noget du fortsatte med?
A nej
ML hvordan kan det være?
A jeg ved ik, jeg stoppede jeg begyndte sådan at gå med klub, begyndte at gå i lektiecafe og så tænkte jeg ikke særlig meget på det
ML nej
A men jeg kan godt skrive albansk, så
ML ja
A jeg kan også læse så jeg kan godt skrive med mine venner fra Makedonien det der som bor derovre
ML ja
A de skriver til mig i msn hvordan har du det har du det godt så skriver jeg tilbage
ML ja har du, er du tit i Makedonien egentlig?
A nej om sommeren jeg skal ik om det er forårsvejr på vinterferie skal jeg også, … oppe i bjergene ik så … kører på sådan nogen slæder der jeg ved ikke hvad de hedde så der det bare ned af
ML ja sådan nogen bobslæder, sådan nogen plastikslæder … hvor det bare går hurtigt
A ja som man sidder på og så …
ML nej hvor lækkert
A ja det er rigtig sjovt
[...]
ML ja, ok er der nogen sådan i skolen altså dine lærer for eksempel der har fortalt dig hvordan I skal gøre når I læser lektier altså skal I sådan skrive noter eller?
A vi har fået sådan noget onsdag der vi skulle skrive hvad hedder det øh jeg kan ikke lige huske hvad det hedder øh det der når man skriver det ligesom her ik og så skriver du det er indholdet af det hvad skete der i historien og så skriver du den forfatter jeg ved ikke hvad det hedder
ML nå en boganmeldelse
A ja boganmeldelse
ML ja

A det det laver vi nu at vi skal skrive hvad det handler om hvad det var og jeg har taget anden verdenskrig
ML ok spændende
A ja anden verdenskrig i Danmark hvordan det var her
ML ja så du læser nogen tekster om det og så
A ja
ML men ellers når I læser almindelige tekster altså sådan noget som det her for eksempel så laver I ikke noter ved siden af derhjemme
A (siger nej-lyd)
ML nej, så sagde du du læste lidt derhjemme men du låner for eksempel du låner ikke bøger på albansk på biblioteket?
A m m
ML kun dansk?
A ja
ML ja
A jeg foretrækker mest dansk
ML ja hvorfor det?
A fordi jeg synes det er lettere og det er også nemmere for mig fordi jeg er født her og jeg har været næ/ hele mit liv – så bedre jeg – jeg foretrækker mig mest danske bøger
ML ja
A end albansk fordi de de er svære for mig at læse end dansk
ML ja det er selvfølgelig også et spørgsmål om hvis man nu ikke får læst så meget på det sprog så bliver det svært ik?
A ja
ML hvad tror du man skal gøre for at blive rigtig god til at læse?
A begge (båndet løber ud og vendes)
ML ... nu skulle blive rigtig god til at læse på dansk
A ja
ML hvad tror du så man skulle gøre?
A – – låne bøger dansk læse det næste uge skal jeg læse om albansk næste uge igen skal jeg læse om dansk og så bare blive ved
ML ja
A hver eneste uge har man sin egen det der boglæsning
ML ja
A hvilket sprog fordi hver fredag vi låner skal jeg bare sige den der jeg låner og så næste dag fredag jeg låner albansk sådan så blive man god til begge dele
ML ja, hvis man øver sig meget kan man blive god til at læse også ik?
A ja
ML gør du noget for at blive god til at læse?
A (gaber) ja jeg har min egen bog … nogen gange læser jeg i den, hvad der hvad det handler om og men den er mere sådan der – det fortæller noget slags historie ik men det fortæller ik lige så meget det der
[...]

Bilag 4: Uddrag fra udskrift af samtale med Carsten

I. Orientere sig i bogen
[...]
ML nu skal vi læse lidt om dem, nu skal du prøve i bogen at finde det sted der handler om inuit, hvis du kan finde det?
(C slår op på indholdsfortegnelsen og hvisker ordet inuit for sig, sandsynligvis fordi han læser det, og så slår han op på siden)
ML det var godt fundet, hvordan gjorde du egentlig for at finde det?
C (bladrer tilbage til indholdsfortegnelsen) indholdet

ML du kiggede i indholdet
C ja
ML det var da en smart ide
C så man fri for, hvor er det henne
ML ja så er man fri for at bladre hele bogen igennem ik?

II. Vurdering af tekst 1
[...]
(C vurderer den til let)
ML hvad tænkte du på når du siger let, er det sådan du sammenligner med andre tekster eller
C den var ikke så stor
ML den var ikke så lang
C næ
ML godt
C fordi hvis de er lange så kan det godt være lidt svært
ML ja
C men når de ikke er så lange som denne her så er det let nok
ML så kan du godt øh koncentrere dig om og læse det
C ja ja

III. Vurdering af tekst 2
[...]
ML hvordan synes du den tekst den var at læse hvis du skulle vurdere den også? [...]
C – – – (sætter kryds)
ML den var meget let ja, ok, hvordan hvorfor var den meget let
C som jeg sagde her den skal være meget længere end den som her fordi det er næsten det samme
ML ja
C fordi den går nøjagtig til det samme sted
ML ja
C derfor skal den være lidt længere end de her to til sammen så kan den godt så er det svært
ML så er det svært, ok, ja

IV. Orientere sig i kapitlet
[...]
ML der stod hernede noget med, du kan, hvad står der der, du kan, kan du læse den der sætning
C **du kan her lære om hvordan iduitterne her klarer sig i kulden**
ML ja så nu skal vi læse om hvordan inuitterne klarer sig i kulden, kan du prøve at finde det sted i bogen hvor der står noget om det?
(C kigger i indholdsfortegnelsen)
C det står i hvert fald ikke her
ML nej det var en god ide du kiggede der men det er sådan at der faktisk kun er et sted hvor du kan læse om inuit
C nå
ML og det er ikke sådan rigtig der står ikke præcis hvor det er henne så du må
(bladrer igen og finder det hurtigt)
C her
ML ja hvordan kunne du se det
C **inuitterne og kulden**
ML det var godt set

V. Forståelse af overskrift
[...]
ML hvis vi lige først kigger her, kan du læse hvad der står, den lille overskrift her

C **menneskers – tilpasning**
ML tilpasning, hvad tror du det betyder, menneskers tilpasning
C at man passer sig selv
ML at man passer sig selv, ja
C man kan også passe nogen andre
ML ja, og det er noget med at passe, passe siger du, ja ok vi kan lige prøve at læse og så kan det være det kommer til at betyde noget andet men det er et meget godt bud, du har et meget godt gæt

VI. Vurdering af tekst 3
[...]
ML kan du huske lidt af det du har læst nu tror du, det er lidt svært
C lidt svært
ML ja hvis vi lige prøver at kigge på hvordan synes du denne her tekst var, synes du den var let eller svær eller […]
C – – – – (sætter kryds)
ML den var middel, var det fordi den var lang eller hvad tænkte du på?
C den var lidt længere end de andre to
ML ja

VII. Vurdering af tekst 4
[...]
ML den var middel, den var ikke helt så let
C ikke så let som
ML hvad synes du der var svært ved den i forhold til de andre?
C at den er nogen lunde lige så lang som hvis du tager denne her og putter den to sammen
ML ja
C så er den sværere end de andre to
ML så er den sværere, tænker du på hvad der står i teksten også når du siger den er svær eller let
C ja
ML var det lidt nogen lange ord?
C nogen og nogen ikke
ML det var ikke alle ordene der var lange, der var en del måske lidt svære ord i den

VIII. Spørgsmål til tekst 4
ML nu har du jo læst om deres vinterbolig, kan du huske lidt af hvad du har læst tror du, hvad kan du fortælle mig om deres bolig? hvis du kan huske noget altså
C de bygger ishuse, det er ... jeg kan huske lige nu i hvert fald
ML ja, kan det hjælpe dig at kigge lidt igen
(C kigger i teksten igen)
C snehytter som sagt
ML ja, kan du huske hvordan de har bygget de der huse som du kan se her på billedet?
C – – ja man skulle igennem et eller andet vensemilanden hvis det var rigtig koldt som her, minus fyrre grader, så når du kom her op var det rigtig varmt
ML ja, tror du de frøs i deres huse
C nogen og nogen ikke, i hvert fald hernede så gjorde man
ML ja derned hvor der er koldt
C men ikke her, fordi der var det varmt
ML kan du huske, jeg ved ikke om du kan huske, har du læst noget om, du har læst lidt om indgangen her, hvor du kommer ind, kan du huske hvad der stod om indgangen?
C at man skulle kravle ind igennem
ML at man skulle kravle ind ja, hvorfor tror du man skulle det?
C fordi man kunne ikke, fordi hvis menneskerne var sådan her så kunne de ikke bare gå sådan her som vi kan i dag
ML nej

C fordi hvis døren var sådan så kunne de godt gå igennem, men så ville der komme for meget kulde
ML det er jo det, ja det er derfor
C fordi hvis der kun er fyrre og hvis den var meget større så ville der komme endnu mere kulde
ML det er det
C og så ville der også ligge sne her så ville de ikke kunne komme igennem
ML så kunne de heller ikke komme ind nej, så det er noget med de har bygget den sådan der sådan varmen bliver holdt inde og kulden ude
C mm
ML ja – der står her noget med [..] **men den**
C **genlie**
ML geniale
C geniale **detalje er den – lavdiangdet**
ML lavtliggende
C lavtliggende **indgang til huset**
ML den geniale detalje er den lavtliggende indgang til huset, hvad tror du det vil sige det der med den geniale detalje?
C det geniale er at man holder lidt kulde ind sådan så der også kan blive lidt koldt
ML ja
C i forhold til der kun v- er varmt fordi så sveder man
ML ja
C i forhold til hvis der er blandet, fordi så har man både koldt og lidt varmt
ML hvad
C der må helst ikke være for varmt i sådan noget fordi så kan huset risikere at smelte
ML ja nu er det her jo ikke bygget af is kan du se
C mm det er bygget af sten og græs
ML ja men det er rigtigt de byggede også snehytter, hvis du skal forklare det der med genial detalje hvordan vil du forklare sådan et ord – hvis du kan
C jeg kan lige prøve
ML ja
C – – – – – øh – – – – – altså hvis man nu bygger noget genialt som … synes er rigtig godt for menneskerne, for eksempel nu hvis vi bygger et hus som er rigtig tæt på noget og hvis man synes det er rigtig godt så kan man sige det er genialt
ML ja, noget der er rigtig godt
C mm og en god detalje

ML ja det er rigtigt, hvis du sammenligner de her huse med de huse vi har i Danmark, hvordan hvad vil du så sige?
C jamen der jo sådan set forskel på hvad der er her og i Grønland fordi i Grønland der kan man bygge andre huse i forhold til hvad man kan her i dag fordi der er det lavet med mursten og træ, derovre der er det ikke lavet med mursten og træ, der er det lavet med sne, is
ML og hvad var de, kan du huske hvad de også brugte til at lave huse?
C de lavede også sådan noget her, stengræs
ML ja sten og græs, nemlig, ok –
(vender båndet)
ML kan du huske noget om hvordan de boede om sommeren de her inuitter?
C altså der boede de jo ikke i sne eller is, der boede de jo for eksempel i sådan nogen her (vinterboligen)
ML ja
C men der var der ligesom, der var der kun tredive minus grader eller fyrre
ML hvorfor tror du det hedder vinterbolig
C på grund af der er meget vinter i forhold til hvad der er i Danmark
ML mm tror du så det er hele året de bor i de her huse?
C nej ikke hele året fordi om vinteren der skal du jo bo enten i sne eller is
ML ja

C men om sommeren der skal de bo i sådan nogen her
ML ok
C hvor der er blandet med koldt og varmt
ML hvorfor var det det skulle være sådan synes du? blandet med koldt og varmt
C fordi hvis det hele tiden er varmt så får de meget hedeslag hvis der også er sommer der
ML ja
C fordi hvis det kun er koldt så får de det koldt, derfor skal det være blandet
ML mm
C sådan så både koldt og varmt
ML ok, der står faktisk at de her huse det er dem de bor i om vinteren
C mm
ML fordi om sommeren der bor de i telte eller de der ishytter som du snakkede om
C mm
ML men hvorfor tror du at de om sommeren skulle bo i telte
C det ved jeg ikke
ML m det er noget med at de skal kunne rejse rundt sådan at de kan gå efter det gode bytte
C ok
ML og det gjorde de så ikke om vinteren, der er nogen ord jeg vil spørge dig om, jagtområder her, jagtområder, ved du hvad det er for noget?
C at det et godt at det er et rigtig godt hvor man kan jage dyr
ML ja et godt sted at jage dyr, hvad så med en varmekilde?
C det er hvor der er rigtig varmt med varmt vand
ML ja noget varmt vand for eksempel, hvis der nu står
C … altså her har vi en varmekilde
ML ja
C hvor der ligger meget varmt vand i, det vil jeg så sige, det er varmekilde
ML ja, det er fordi du tænker på kilde det er vand
C ja
ML ja det er det også, hvis vi siger så kropsvarmen det er også en varmekilde
C mm fordi du skal enten være både kold og varm, over det hele, den ligger jo kun på 37 grader over alle mennesker
ML det er rigtigt
C den må helst ikke komme lidt højere
ML så har man feber, kroppen den kan også godt være en varmekilde, selv om vi ikke er fyldt med vand, vi er selvfølgelig fyldt med blod, så var der det her med en spæklampe, som vi læste, det der ord der var lidt svært
C spæklampe
ML ja hvad tror du sådan en er for en?
C det kan jeg ikke lige huske lige nu
ML nej, det er en lampe der er lavet af spæk
C ok
ML spæk det er sådan noget flæsk eller
C ok
ML noget fra dyrene ik? og så var der det her med græstørv, ved du hvad græstørv er?
C græstørv det er det der ligger som vi har for eksempel på blade almindelig græs en græsplæne det er græstørv
ML det er græs og tørv det er sådan hvis man tager et stykke græs …
C ja hvis det er rigtig tørt, hvis vi nu tager denne her og river et lille stykke af sådan og hvis man lægger det under vand så bliver det rigtig tørt
ML så bliver det tørt, papiret bliver tørt?
C ja for her hvis man lader det ligge en dag og så kommer tilbage så er det tørt,
ML så er det endnu tørre
C mm end det var da man havde gjort
ML ja
C fordi så er det meget mere tørt end det man havde gjort

ML hvordan kan det være?
C på grund af hvis vi siger her har du et græs der er tørt ik?
ML mm
C og hvis det bliver så meget tørt så den lige til at gøre sådan – med at tage det op
ML ja
C ligesom jeg forklarede her med papiret, hvis man gør det her rigtig vådt over det hele papiret og venter til man lægger det et på bordet venter til næste dag går ind og kigger så er det hele tørt
ML så er det tørt, så du tænker når du hører græstørv så er det noget med tørt græs?
C ja
ML det kan også betyde sådan et felt af græs du tager op og flytter
C mm
ML du kan se de putter den ovenpå deres tage her
C mm
ML så de har faktisk gravet græsset op og flyttet det
C ja
ML de er meget smarte
C mm
ML hvad med en briks, er det noget et ord du kender
C nej
ML nej
C ikke helt
ML (samtidig) det er en slags seng, for eksempel her, de har den der sovebriks ik? og så var der et sidste ord her, ventilationshul
C det var så det her (peger på indgangen)
ML det var indgangen
C mm
ML hvad nu hvis det var det her? hvad tror du så det er? det er ventilationshullet så skal man godt nok være smal
ML ja men hvad tror du det er, hvad tror du de bruger det til?
C til at kravle igennem og ud
ML som en nødudgang?
C mm
ML men den er jo meget lille
C mm, så derfor vil jeg tro det var denne her
ML ja men ventilation, det er noget med luft
C mm, ligesom der kommer her fordi her kommer der ikke så meget luft i forhold til hvad der gør her
ML nej det kan være det er indgangen og det er der de får luft
C mm
ML måske

<u>IX. Kobling af overskrift med teksten</u>

ML når vi nu har snakket lidt om teksten og tænker igen på denne her overskrift menneskers tilpasning
C ja
ML kan du sige noget mere om det så? – – – – eller er det det samme som du tænkte på før?
C det er det samme som jeg tænkte på før
ML at man passer sig selv
C ja
ML det kan også være noget med at man passer ind i naturen, så man finder ud af at leve
C mm ligesom hvis man passer i sommer, eller passer sin skole eller nogen andre ting
ML ja
C som man passer

X. Metakognition, læsevaner, genrekenskab m.m.

[...]

ML ja, nu skal vi heller ikke læse mere, men jeg har nogen spørgsmål til dig

C ja

ML nej vi skal faktisk læse en lille ting mere men det er ikke fra denne her bog, men det gør vi lige bagefter, hvis du nu skal tænke på de tekster du har læst

C ja

ML i dag ik?, her med mig, synes du så de var spændende eller kedelige eller hvad synes du om dem

C de var spændende

ML de var spændende, hvorfor synes du det var spændende?

C fordi man lærer noget i forhold til hvad man gør nogen andre steder, derfor

ML du kan godt lide at lære om nogen nye ting

C ja

ML var der noget af det du synes der var mest interessant, eller mere interessant end noget andet

C det var nok den første vi læste, det var mest interessant

ML hvad var det nu det var om

C det var (bladrer) **inuitternes verden liv på kanten det af det mulige**

ML ja, hvorfor synes den var mere interessant end de andre?

C fordi der der kigger man i forhold til hvad man gjorde på den anden, der har man kun et billede af huset

ML ja

C her der er meget mere billede i forhold til på den anden side

ML det kunne du godt lide, at kigge på billederne

C ja

ML samtidig med du læste

C mm, fordi billedet det forestiller jo også noget

ML ja

C det forestiller jo ikke bare hvis du læser teksten, det forestiller også noget, men når du kigger på billedet det er ligesom det samme, når det forestiller noget

ML så får du også noget at vide fra billedet synes du? Når du har læst højt og du har læst stille for dig selv, synes du der er forskel på de to ting egentlig?

C næ det er jo næsten det samme, du læser bare her i forhold til hvad du gør med hvordan

ML du synes ikke det ene eller det andet er sværere

C næ

ML er der noget af det du bedst kan lide – læse højt eller stille?

C - dyr dyrebog

ML nej jeg tænkte på om du, altså når du læser højt eller læser stille, om du helst vil læse stille eller om du helst vil læse højt?

C nogen gange vil jeg gerne læse inde i mig selv, nogen gange læse højt

ML hvornår vil du gerne læse inde i dig selv for eksempel

C når jeg tager en af mine egne bøger og læser

ML ja så gider du ikke at læse højt

C nej

ML men synes du det er sjovt at læse højt nogen gange?

C ja

ML ja hvordan kan det være, altså hvad kan du godt lide ved at læse højt, kan du sige noget om det

C jamen, man laver ikke det samme som man laver inde i hovet, fordi du læser med hovedet i forhold til hvad du gør med munden fordi munden den læser her, ja det er kun hjernen der læser det her, men munden den taler ud, det gør hjernen ikke, fordi hjernen den læser inde i sig selv, sådan så vi kan komme til at læse inde i os selv, men hvis vi læser med munden ligesom vi snakker sådan kan det blive

ML synes du det er svært nogen gange når man skal læse med munden samtidig med at man

C ja
ML ja
C fordi det er ikke det samme hvis du tager hjernen med munden, fordi det er ikke det samme, i forhold til hvis du læser det her med munden, eller nogen andre sætninger
ML synes du det er lettere at koncentrere dig når du selv får lov at sidde at læse lidt
C ja, det er det bedste i forhold til der er hele tiden da da da (siger lyde) du skal gøre sådan du skal gøre sådan du skal gøre sådan
ML ja det kan jeg godt forstå, man vil bare gerne have lov til at sidde at læse nogen gange ik? og tage det i sit eget tempo
C ja
ML hvis du nu tænker på denne her bog eller de tekster og så på nogen af de andre tekster du har læst i natur og teknik, synes du der så er forskel? synes du det er lettere eller sværere
C ikke sådan rigtig, ikke sådan rigtig, det er næsten det samme
ML nej, det er nogen lunde det samme
[…]
ML kan du huske det er eventyr vi læste?
C ja, pigen og leoparden
ML ja hvis du tænker på den og så på sådan nogen tekster her, synes du der er forskel så?
C ja
ML hvad synes du der er lettest?
C den anden var meget lettere
ML den var lettere at læse
C ja pga. der er ikke så mange sider
ML nej
C og nok selv om teksterne var lange så var de lette nok, fordi hvis du blander de her jeg har læst nu, de giver det samme resultat hvis du tager dem, de er meget længere i forhold til her
ML synes du også det var lettere at forstå den anden tekst?
C ja fordi der er ikke så mange sider, som hvis vi tager her (bladrer) og blander det sammen, så inuitternes to verdener (læser?)
ML så der er mange …
C ja hvis du tager hele det her fra inuitternes så er der altså meget mere hvis du tager den anden fordi de er længere end til alle de sider her til sammen
ML ja jeg tror også det er nogen mindre bogstaver her ik?
C mm
ML kan du huske hvad det var for en skrivemåde eller genre den der historie var?
C nogen jeg har lige glemt hvad det der genre betyder
ML nå men det er noget med skrivemåde
[...]
ML der er noget med hvordan man skriver teksterne altså for eksempel om det, hvad det er for en historie det er – men du kan ikke rigtig huske hvad det var for en måske?
C pigen og leoparden
ML ja
C den var sådan meget spændende i forhold til hvad nogen andre er
ML ja
C for eksempel hvis vi tager en bog man aldrig har set før og så blander den sammen og den bog så giver det næsten det samme
ML ja
C hvis man ikke har læst den bog før, det er hvad jeg sådan synes er meningen med
ML ja, hvis jeg nu siger at for eksempel når du, når vi kigger på, kan du huske vi svarede på nogen spørgsmål her, jeg har faktisk dine svar her, så havde du skrevet da jeg spurgte hvad det er for en genre, jeg ved godt genre det er sådan lidt svært, så har du skrevet det var et digt
C ja for jeg synes det lød som et digt, det der der var engang det er næsten ligesom et digt, derfor troede jeg det var et digt
ML ok, det er faktisk et eventyr

C ok det vidste jeg så ikke, jeg troede det var et digt
ML ja …
C på grund af der var en gang en pige, det er nok på grund af jeg blander det der sammen med en gang
ML ja, du synes det lød ligesom som en rytme man læste op
C ja
ML ved du hvad et eventyr er?
C ja for eksempel hvis vi tager H C Andersen som skrev meget eventyr og digt, men eventyret det var han meget mere fascineret af også med digt, men eventyr det gav ligesom inspiration til at han kunne skrive så meget
ML ja
C det er hvad jeg sådan
ML han skrev mange eventyr
faktisk eventyr de har også det der med der var engang og sådan nogen ting
C mm det er nok på grund af vi har hørt mere med det der der var engang som et digt
ML aha ok
C i forhold til hvad vi har med eventyr
ML ok så I har læst faktisk digte der startede med der var engang
C fordi vi har ikke så meget med eventyr i forhold til hvad vi havde med digt
ML nej
C fordi vi havde meget med dig t sidste år, så derfor troede jeg det var et digt
ML mm men det var da også et godt bud og digt er også en genre, så
[...]
ML hvis du nu skulle forklare hvad for en slags tekst det her er, hvad vil du så sige det er (natur/teknik) – i forhold til for eksempel eventyr og dig?
C jamen det her det er jo sådan set hverken et digt eller et eventyr, det er jo en forfatter der har skrevet det
ML ja
C som et digt i forhold til et eventyr, fordi det her det er jo nogen der fortæller om mange gamle dage, så har levet i sekstusind år, som man ikke ved noget om
ML ja – du sagde noget med fantasi før, er der fantasi i det her?
C nej det er noget der er sket virkeligt
ML det er virkeligt ja
C fordi eventyr det er noget man finder på
ML ja det synes jeg også er en, den store forskel
ML læser du på andre sprog end dansk egentlig?
C kun dansk
ML kun dansk, har du lidt engelsk os?
C næ kun dansk, jeg har kun dansk
ML ja, når du synes det er svært at læse nogen gange hvad gør du så, tror du?
C tja min mor siger jeg skal stoppe op og prøve at kigge på ordet og så komme igen
ML ja
C det er hvad
ML gør du det så?
C mm
ML så du læser det en gang til
hvad så når du læser et ord du ikke kender, altså for eksempel …
C så spørger jeg hende, hvad står der
ML så spørger du hende
C mm og så siger prøv at stave og hvis du ikke kan skal jeg nok sige det
så jeg prøver sådan at stave det, hvis jeg ikke kan det, så siger hun det så
ML ja, hjælper hun der nogen gange når I sidder og laver lektier sådan?
C ja
ML ja, gør du noget for at huske teksterne bedre når du har læst dem, tror du?
C ja men hun prøver at spørge mig efter vi har læst og så forklarer jeg hende det
ML ja
C det synes jeg er rigtig godt

ML ja, det er godt at genfortælle det du har læst så
C mm
ML ja, har I i skolen her snakket om, hvad man kan gøre for at huske teksterne bedre?
C ved at skrive det ned
ML skrive det ned
C mm
ML skriver du lidt ned nogen gange?
C nogen gange, hvis man lige kan huske det
ML ja det tager også lidt lang tid, er der forskel på hvordan du synes det er at læse forskellige tekster, altså for eksempel at læse det her og eventyr, du sagde at eventyr var lidt let
C eventyr det er lettere end et digt
ML ja
C fordi et digt det er ikke det samme som hvis du tager eventyret og blander det sammen med digtet, det er ikke det samme i forhold til med eventyr, fordi eventyr det er det man bruger til fantasi i forhold til digt, i eventyr det er det man har her og digtet det finder man sådan selv på, fordi eventyr det er det man har fantasien til i forhold til hvad andre har
ML hvad kan du bedst lide at læse så?
C eventyr og digt, det er sådan midt imellem, hvad jeg har bedst
ML kan du bedre lide at læse eventyr end sådan nogen tekster her for eksempel?
C så kan jeg bedre lide eventyr
ML ja, hvad med hvis du læser for eksempel nogen blade om fodbold derhjemme, har du det?
C mm
ML eller aviser eller
C jeg låner nogen bøger nede fra biblioteket som jeg læser
ML om fodbold?
C mm
ML ja, går du tit på biblioteket?
C om mandagen
ML er det her med skolen eller?
C ja
ML ok, hvor meget tror du du læser derhjemme egentlig
C tyve minutter
ML syv
C tyve
ML tyve minutter, hver dag?
C mm
ML ok er det også oveni lektierne eller er det ud over lektierne?
C det er noget læreren har sagt vi skal gøre
ML ja
C at vi skal læse tyve minutter hver dag
ML derhjemme, kan du godt lide at læse bøger?
C egentlig ikke
ML egentlig ikke, nej
C næ
ML hvad gør du så i stedet for for eksempel at læse bøger
C læser nogen andre bøger som jeg ikke kan lide at læse, som jeg får besked på jeg skal læse
ML du vil helst finde dem selv måske
C ja
ML hvad med fjernsyn og sådan noget, ser du fjernsyn i stedet for?
C nogen gange efter jeg har lavet det jeg skal, så må jeg gerne
ML ja, hvad spiller du computerspil?
C playstationspil
ML har du, er der noget man skal læse i dem egentlig eller er det bare billeder?

C ja når du gemmer spillet og når du starter spillet
ML ok
C for eksempel hvis man tager et nyt spil så skal det lige læse hvad det handler om
ML ja
C hvis det er næsten det samme som man har i forvejen så ved man hvad det går ud på
ML ja, synes du det er svært at læse om hvad spillene handler om?
C ikke rigtig, når man ved hvad det handler om
ML også når man …
C fordi hvis man ved hvad det handler om så ved man det også
ML ja
C ligesom hvis jeg nu køber et andet spil som jeg ikke kender noget til så er jeg nødt til at læse det
ML ja
C men hvis det er noget jeg allerede kender så skal man prøve at lægge det sammen med det man ikke har prøvet før
ML ja
C i forhold til hvad man plejer at gøre
ML ja så er det lettere at læse teksten
C ja
ML fordi du ved noget om det
C ja
ML ja men det er jo også en god ide at vide noget om, det er altid rart at vide noget før man læser om en tekst ik?
hvad tror du man skal gøre for at blive rigtig god til at læse?
C jamen læse hver dag
ML ja læse hver dag læse meget
når du nu får en lektie for, en tekst du skal læse hjemme, hvad gør du så?
kan du fortælle hvad du gør?
C så skriver jeg den ned i lektiebogen og hvis jeg ikke har den med så finder jeg bare lige min postmappe så har jeg noget papir liggende
ML ja, hvad gør du så når du starter på at læse lektier derhjemme for eksempel hvis du skal læse en natur og teknik tekst?
C jamen så læser jeg den når jeg kommer hjem, fordi så er jeg fri for at gøre det senere
ML ja
C hvis jeg nu, hvis det er om en mandag, så kan jeg ikke nå det fordi der skal jeg også til fodbold og der har vi jo fri tolv fyrre næste uge, men hvis det er rigtig har vi fri halv tre, og så kan jeg ikke nå at blive færdig, derfor er det hurtigst så muligt, at komme hjem, lave det hurtigt
ML ja
C så er man fri for at gøre det senere, fordi så skal man derhen, så tilbage, spise, læse
ML ja det kan jeg godt forstå
C der går for lang tid
ML ja, kan du, hvad gør du så når du læser lektien derhjemme, du siger nogen gange sidder din mor med dig, men hvad gør du når du skal læse det selv?
C der sidder jeg så selv og prøver at finde frem
ML ja
C til hvad jeg skal sige efter jeg har læst det
ML ok så du sidder og tænker hvad skal jeg sige bagefter
C mm
ML hvad kan jeg huske
C ja
ML og du skriver ikke nogen noter ned ved siden af
C næ
ML nej
C for jeg kan huske det
ML ja, tegner du nogen ting? sådan at du kan huske det bedre eller
C nogen gange

ML ja, hvad kunne det være? kan du huske en situation hvor du har tegnet?
C m ikke sådan lige nu
ML nej ok, hvis du nu skulle sige noget om hvordan du læser, hvordan du synes du så, er du god til at læse eller er det svært at læse eller hvordan ville du putte dig selv ind på en skala?
C nok til fem eller ni
ML fem eller ni, på en skala fra hvad til
C fra et til ti
ML fra et til ti, sådan midt imellem?
C ja
ML ja, og du kan du lide, du siger du kan ikke så godt lide at læse bøger som du får for
C ja
ML men men kan du lide at læse nogen du selv finder på biblioteket?
C ja
ML ja, hvad gør du egentlig, går du ned og snakker med bibliotekaren når du skal læse bøger eller?
C næ jeg prøver at se hvad kan jeg bedst lide, hvad kan jeg ellers lide
ML ja
C fordi hvis jeg først finder det jeg bedst kan lide, så tager vi et billede for eksempel af et dyr eller fodbold, så tager jeg det bedste jeg først kan lide og så det andet bagefter,
ML ok
C i stedet for at tage det på samme tid
ML ja
C hvis jeg gør sådan her, her tager jeg det på begge sider, men hvad nytter det, hvis jeg nu skal tage den bedste først, fordi hvis jeg tager det samme tid, så ved jeg ikke hvad for en jeg skal starte med, fordi hvis jeg først tager den jeg bedst kan lide og den anden bagefter så er det den anden jeg skal starte med, i forhold til hvis jeg tager dem på samme tid, så kan jeg ikke huske hvad for en der er den bedste og hvad for en der ikke er
ML er det fordi I skal vælge to tekster nede på biblioteket?
C nej man kan vælge så mange bøger man vil, men det højeste er tre og så også nu
ML så du prøver at finde ud af hvad du bedst kan lide og så
C så jeg låner kun to for jeg gider ikke låne tre
ML nej, det er også, det tager lidt tid at læse det ik?
er der nogen der læser højt for dig derhjemme egentlig
C ja min mor når vi får ugebrevet
ML når I får ugebrevet, ja, hvad med når du for eksempel går i seng læser du så nogen tegneserier eller læser du der?
C næ der sover jeg lige med det samme, når jeg kommer ...
ML når du har været ude at spille fodbold og er så træt
C så siger det boing (siger lyd)
ML det kan jeg godt forstå, men hvad med derhjemme, I taler dansk ikke også i din familie?
C ja
ML ja
C vi er danskere
ML ja ok
[...]

Bilag 5: Uddrag fra udskrift af samtale med Karim

I. Orientere sig i bogen
[...]
ML ok, nu skal vi læse en tekst om de her inuitter, og nu skal du prøve at finde teksten i bogen

(K slår hurtigt op i indholdsfortegnelsen og finder straks Inuit og siger her, så slår han op på teksten)

ML hvad gjorde du for at finde den?

K jeg kiggede her

ML ja i indholdsfortegnelsen

K ja

ML og så fandt du den, det var da smart

II. Vurdering af tekst 1

[…]

K ok den var MEGET let

ML MEGET let, så sætter vi et kryds herovre

K det er fordi jeg er vant til at læse, jeg læser også alle mulige bøger derhjemme

ML ja

K ja

ML så det var slet ikke noget problem for dig at læse den synes du?

III. Vurdering af tekst 2

[...]

K sådan

ML så er du færdig, ok, så skal vi også lige kigge på hvordan synes du denne her tekst var på skalaen?

K - den var let

ML den var let, den var ikke meget let men let

K ah ok jo begge dele

ML men det er fint nok hvis du synes den er let

K ja den er …

ML hvorfor synes du måske den ikke er helt så let som den anden tekst, hvad tror du det er der gør det?

K det ved jeg ikke, det ikke koncentrere mig, jeg koncentrerer mig mere i denne her end i denne her

ML ja, så du synes måske den var en lille smule sværere at læse

IV. Orientere sig i kapitlet

[...]

ML du læste hernede, kan du huske det, hvad var det der stod her

K **du kan her lære om hvordan inuitterne har klaret sig i kulden**

ML ja, nu skal du prøve at finde det sted hvor du kan lære noget om hvordan inuitterne har klaret sig i kulden, hvis du kigger lidt frem i bogen
(K bladrer) jeg tror det er her og her, nej her (ser først overskriften Sådan klarer dyrene kulden)

ML ja, hvordan fandt du ud af det?

K fordi **sådan klarer menneskene kulden**

ML ja, så du læste, du brugte overskrifterne

K ja

ML kiggede du også lidt på billederne undervejs

K ja

ML da du skulle finde denne her, ok

V. Forståelse af overskriften

[...]

ML godt så nu skal vi se og finde ud af hvordan de her mennesker kan klare sig i kulden, øh der er en lille underoverskrift, kan du se hvad står der her?

K **menneskers tilpasning**

ML ja, hvad tror du det betyder?

K hvordan de passer sig selv

ML ja, det kunne man godt tro, hvordan de passer sig selv, det er næsten det faktisk, men vi kan lige prøve når vi har læst teksten, så kan vi prøve at tænke over hvad det er det måske betyder

VI. Om overskrifter i tekst 3

[...]

ML du læste ikke de her små overskrifter, tænkte du at det var ikke nødvendigt eller – tænkte du ikke over det?

K jeg tænkte det ikke var nødvendigt

ML ja, læste du det inden i dig selv?

K – – ja

ML det gjorde du, godt

VII. Vurdering af tekst 3

[…]

K den var let

ML den var let

K fordi der var nogle ord, jeg ikke helt øh kunne læse i starten, men så fik jeg læst dem til sidst

ML ja var det nogle du siger du ikke kunne læse men var det nogen du ikke forstod eller var det bare fordi det var lidt svært og sige dem?

K nej (før fordi), det var en ord, det jagtredskaber et eller andet sted

ML ja …

K det var her, det var fordi hele ordet stod ikke så jeg blev nødt til lige at kigge her

ML ja det var fordi det var delt op på den måde der, ja

VIII. Vurdering af tekst 4

[...]

K den var - let

ML den var også let

K ja

ML den var ikke, der var ikke så mange problemer med at læse den

K der var kun en det der koncentration

ML ja koncentration hvor stod det henne?

K nej ikke koncentration, hvad var det nu øh – – (leder) konstruere

ML ja var det et ord du kendte?

K ja jeg kendte det godt

ML men det var bare fordi det var lidt svært at læse måske

K (samtidig) jeg var i tvivl

ML ja, ok –

IX. Spørgsmål til tekst 4

ML hvad kan du fortælle mig om de her inuitters vinterhus

K de brugte knogler og spæklampe til at varme huset op og så havde de – ligesom et hul så du kunne komme vind i når det var varmt

ML ja hvad kalder man det?

K (samtidig) og når når det var vinter så stoppede de det til

ML ja

K og døren

ML de boede der jo hele tiden om vinteren, fordi det er jo kun om vinteren de bor her, så du siger nu stopper de det til om vinteren men

K nej når det er koldt

ML når det er koldt eller når det var dårligt vejr

K og døren når de skal ind til indgangen den er kun en halv meter så man skulle kravle ind

ML ja hvorfor var den sådan?

K - så der ikke skulle komme for meget kulde ind

ML ja
K og så var de forskellige grader på forskellige højde
ML ja – tror du de frøs i huset?
K det kom an på hvor de var henne
ML ja hvor de var henne i huset, ja, der var meget forskel på de der temperaturer - der står hernede noget med at øh hvad stod der her
K men den geniale detalje er den lavtlig- nej lavtliggende indgang til huset husgangen som holdt varmen inde i huset
ML ja hvorfor tror du der at de skriver at det er den geniale detalje?
K øh jeg tror det er fordi den er lille og den holdt varmen inde i huset
ML mm hvad kan man så sige en genial ting eller en genial detalje er?
K det en – god ting, klog ting
ML ja, det er noget der er smart lavet
K ja
ML klogt lavet som du siger
hvordan er deres hus her i forhold til for eksempel huse i Danmark?
K – det ikke lavet ligesom, det de bruger sten, vi bruger mursten
ML ja
K og vi bruger også øh det der hårde, jeg har glemt hvad det hedder
ML det hårde der ligger oven på taget
K ja, nej det der det der ligger i væggen
ML øh beton eller cement
K ja vi bruger beton og cement
ML (taler om båndoptageren) ja hvordan der ellers forskel på husene
K taget det er lavet af det der græstørv
ML mm – tror du det var rart at være i huset?
K ja hvis det var koldt uden for så var det hellere øh bedst at være indenfor
ML helt sikkert ja, der ikke så meget måske ikke så meget luksus som vi har
K nej de havde heller ikke senge eller noget de sov bare oppe på stenen
ML ja hvad står hvad er det der står der?
K eller så brugte de det der pels
ML ja tror du ikke de havde det over sig
K og skind
ML når de lå der
K jo
ML – hvad med om sommeren hvad gjorde inuitterne om sommeren?
K – – de der var sådan et talitionshul den det trækket de proppet den ind med noget … det var rigtig koldt og så tog de den af når det var blevet lidt varmere
ML det kan godt være de gjorde det men prøv og tænk på det her hus ik
K det er vinterbolig
ML det er vinterboligen ja det er kun om vinteren hvor tror du hvordan tror du de boede om sommeren eller det har du faktisk også læst lidt om i teksten
K ja de lavede øh iglo tror jeg det var
ML – – det tror jeg ikke du har læst men det var nok det vi snakkede om før måske øh – måske prøve at læse igen
K er står det her?
ML ja der det står lige til at starte med i teksten der kan du læse lidt om hvordan de bor om sommeren
K nå de flyttede til de bedste jagtområder
ML ja
K og og de boede i skindtelte
ML de boede i skindtelte, hvad er det smarte ved et telt? – hvis man gerne vil flytte rundt?
K - at man kan bygge man kan fjerne det hurtigt og så kan man også bygge det hurtigt
ML ja
K det er ikke svært
ML og de skulle finde de bedste jagtområder, hvad tror du de der jagtområder er for noget
K det er de bedste stedet hvor de kan finde de der dyr de skal spise

ML ja det er nemlig rigtigt […] var der nogen af de her ord du synes var svære at forstå altså som du ikke kendte?
K nej kun det der nej nej det var der ikke
ML nej ved du hvad det der græstørv er for noget? – sådan lidt
K det noget de fjerner fra græs eller sådan noget
ML ja – det er netop sådan nogen stykker græs man kan tage at fjerne
K ja
ML så de lægger det oven på taget, og snehytter det kender du godt
K ja det er ligesom iglo eller det man kan godt kalde det for iglo fordi det er lavet af sne
ML når det var derfor du sagde det der med at de … i iglo
K ja
ML aha ok øh så står der sådan med at hernede uden anden varmekilde end kropsvarmen hvad er en varmekilde?
K det er ligesom en sø eller sådan noget så er rigtig varm
ML ja du tænker på måske på sådan en kilde der kommer ud af et bjerg
K ja
ML ja
K og så så det ligesom en sø der kommer ud af et bjerg og så det rigtig varmt
ML ja men nu står der jo at det var kropsvarmen hvad tror du så en varmekilde er? – det var kropsvarmen der var varmekilden, kroppen
K nå ja den var varm
ML ja så kilde det kan godt være noget andet end vand
K ja
ML men det er også rigtig vi bruger det om vand også når vi drikker kildevand for eksempel ik – hvad med det der med en briks, du sagde de havde ikke nogen senge
K ja
ML men hvad tror du sådan en briks det er for noget?
K det er sådan nogen glatte sten måske (ser sandsynligvis på illustrationen)
ML ja
K ligesom det der de er helt glatter
ML ja de er flade
K ja og så tror jeg de brugte pels og skind og så lagde de det på jorden ligesom med en madras og så sover de
ML ja – det tror jeg også det er sådan en slags seng de ligger i ik
ja og ventilationshullet hvad var det nu hvad tror du det var altså du sagde noget med de stopper det til hvorfor var der sådan et ventilationshul
K det var hvis det var varmt hvis blev lidt varmere uden for så lagde så åbnede de den så de kunne komme lidt kulde ind
ML ja
K og og hvis det ikke var varmt så lukkede de den hvis det var blevet rigtig dårligt vejr
ML ja så lukker de den så de ikke får regn eller noget i hovedet
K de stoppede det til
ML hvad kender du det der med ventilation er det noget du kender fra derhjemme fra for eksempel eller
K ja det er ligesom en maskine man kan – – – og så begynder sådan en ting og dreje rundt
ML ja så man kan få noget luft ja
K luft (samtidig)
ML ja også når det er meget varmt ikke

<u>X. Kobling af overskriften til teksten</u>
ML godt så prøv kan du huske vi snakkede lidt om denne her menneskers tilpasning
K ja
ML hvis du nu skal prøve at tænke på hvad det betyder efter du har læst teksten kan du så sige lidt mere om det?
K ja hvordan de lever – hvordan de bygger huse og alt det der

ML ja hvad tror du så det vil sige og tilpasse sig?
K – hvordan de har det
ML hvordan de har det
K (samtidig) hvordan de lever ja
ML ja ok – –

XI. Metakognition, læsevaner, genrekendskab m.m.
[...]
ML hvordan synes du det var at læse om de her ting?
K det var spændende
ML det var spændende
K ja
ML kunne du godt tænke dig at læse mere om det? eller synes du ved nok nu om inuitter?
K jeg ved nok
ML du ved nok, ja, var der noget af det du synes var mere spændende end andet af det vi har læst?
K ja det var denne her side fordi det forklarede meget på kun en side
ML ja du fik mange informationer
K ja
ML og blev klog ja nu vidste du jo en masse i forvejen, hvad så når du har nu har du læst nogen tekster højt og nogen tekster har du læst stille
K ja
ML hvad synes du var synes du der var forskel på at læse højt og på at læse stille
K nej
ML det er det samme for dig
K ja
ML er der noget du bedre end andet
K jeg kan bedst lide at læse stille
ML ja hvorfor det?
K det er fordi det er meget mere spændende når man tænker over hvad man læser og det er sjovt
ML ja synes du det er svært nogen gange at tænke når man læser højt samtidigt?
K ja
ML ja – ok, hvis du så tænker på de her tekster vi har læst og så kan du huske nogen af de tekster fra denne her (båndet løber ud)
ML i denne her eller andre tekster i natur og teknik
K ja
ML hvad synes du der er forskel på de tekster vi har læst og så de andre?
K – – lidt ikke så meget
ML nej hvordan synes du der er forskel?
K her de fortæller meget mere
ML ja
K de fortæller alt næsten og det de (de tekster de læser i klassen) fortæller ikke så meget
ML nej der står ikke så meget i de her tekster måske
Hvad med om det var svært at læse, synes du der var sværere ord i de her end i dem du plejer at læse?
K – – nej kun øh – nej
ML nej det var nogenlunde det samme
Hvad med kan du huske vi læste det der eventyr jeg læste med jer i da vi alle sammen var der?
K ja
ML hvis du nu tænker på sådan en slags tekst og så det vi har læst her, synes du der er forskel?
K ja så var den anden lettere
ML den anden var lettere
K ja
ML ja det er også normalt at det er sådan, det var jo et eventyr snakkede vi om

K ja
ML hvis du nu skulle fortælle noget om skrivemåden eller genren for de her tekster hvordan ville du så beskrive det?
K – – fortælling
ML en fortælling
K ja eller – – – – eller en æg- en æg- en sandhedseventyr eller historie
ML ja en sand historie
K ja hvor det bare er sandt i stedet for det er løgnhistorie
ML ja eller måske ikke løgnhistorie men opdigtet historie
K ja
ML ja ja men det er nemlig rigtig det fortæller jo om den verden vi er i om virkeligheden, ja når du for eksempel læser på ja derhjemme eller noget også i skolen hvordan synes du så du læser, synes du du er god til at læse eller synes nogen gange det er svært?
K jeg synes jeg er god
ML ja du synes du er god til at læse, læser du på andre sprog end dansk egentlig?
K nej lidt engelsk men
ML lidt engelsk
K jeg forstår bare ikke alt
ML nej men I har heller ikke haft engelsk så længe vel
K nej fra tredje klasse
ML ja
K ja
ML ok men hvad har du taler du nogen andre sprog end dansk, det gør du ikke også?
K ja
ML hvad taler du?
K marokkansk
ML marokkansk, men du læser ikke bøger på marokkansk?
K nej
ML hvorfor ikke?
K - - fordi jeg ikke er så god til at læse det
ML du har ikke rigtig lært at læse på øh arabisk
K nej
ML nej eller marokkansk, nej er det du har ikke gået i skole
K jo jeg har gået
ML ja
K siden første klasse tror jeg det var
ML ok
K men så stoppede jeg
ML ja så du kan bedre lide at læse på dansk måske nu fordi det er lidt lettere?
K ja
ML ok hvis du nu synes når du sidder og læser en tekst og det er svært at læse hvad vil du så gøre hvad vil du gøre hvis du synes en tekst er svær?
K - så vil jeg spørge mine forældre og hvis jeg er i skole så vil spørge læreren så plejer og spørge læreren hvad det betyder
ML ja
K og så forklarer hun mig og så læser jeg videre
ML ja er det så når der er ord du ikke kender for eksempel i teksten eller
K ja
ML ja, kan du nogen gange finde på hvis du sidder med en tekst for eksempel du har lånt, læser låner du bøger på biblioteket?
K ja
ML hvis du nu låner en bog du synes er svær at læse, lader du så bare være med at læse den eller vil du prøve at læse den
K nej så gør jeg alt hvad jeg kan for at forstå den og hvis jeg ikke kan så spørger jeg mine forældre
ML ok taler de også dansk dine forældre?
K ikke, min far kan godt lidt, han forstår når han læser alt

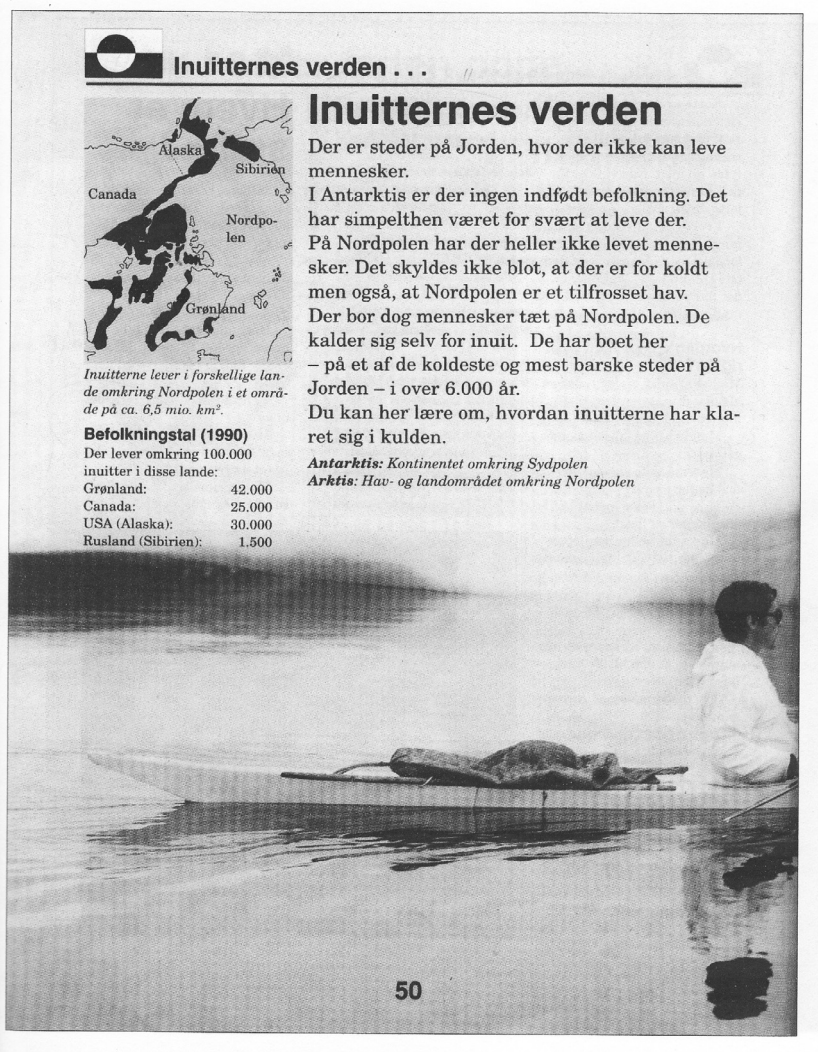
ML ok
K han er ikke så god til at tale det men han forstår godt
ML så han kan godt hjælpe dig lidt med at læse
K ja det er ham der lært mig at læse fordi jeg begyndte at læse fra børnehave
ML ok så du læste før du startede i første klasse
K ja børnehaveklasse
ML nå du nu for eksempel i skolen læser sådan nogen tekster her så er det jo meget godt at kunne huske hvad der står i teksterne ik?
K ja
ML hvad har du så nogen ting du gør for at huske – eller tror du du gør noget for at huske tingene bedre?
K - det ved jeg ikke
ML nej det tænker du ikke så meget over
K nej
ML har I i skolen snakket om hvordan man for eksempel kan gøre når man læser sådan nogen tekster her?
K - ja man skal hvis man læser hvis man er god til at læse og læser hurtigt og man ikke forstår hvad man læser så så skal man læse langsommere for at kunne forstå alt det der står
ML ja – det er en meget god ide, hvad med at for eksempel hvis du får en lektie for får I måske en tekst for hjemme nogen gange?
K ja
ML i natur og teknik eller læser I det meste oppe i klassen
K vi læser det meste oppe i klassen men vi har ikke fået nogen endnu
ML nej, hvis I nu får en tekst for eller hvis de andre når du tænker på de andre gange når du så skal til at læse den derhjemme hvad gør du så læser du den bare eller kan du prøve at forklare mig hvad du gør når du skal til at læse en lektie
K mi jeg – først går jeg hjem så læser på min bog og så begynder jeg at læse i natur og teknik efter
ML ja hvad er det for en bog du siger du læser i?
K Harry Potter
ML ah er det sådan en roman du er ved at læse?
K ja
ML altså det er ikke med skolen men det er bare
K ja
ML fordi det måske er lidt sjovere? – ja det kan jeg godt forstå, øh hvad tror du der skal til for at man bliver en rigtig god læser at man bliver rigtig god til at læse? hvad tror du man skal gøre?
K – – hvis man allerede godt kan læse lidt skal man læse flere gange om dagen
ML ja
K og låne tykke bøger
ML ja hvorfor tykke?
K fordi de der står meget mere i og de er meget mere spændende end de tynde
ML ja så man skal læse meget
K ja
ML og flere gange om dagen siger du eller hver dag
K ja eller en gang og så bare lang tid
ML ja når du læser en tekst bruger du så billeder også eller hvad gør du for at forstå teksten bedre?
K nej jeg bruger ikke billeder fordi når jeg når jeg låner bøger så plejer der ikke at være billeder i
ML så plejer der ikke at være billeder nej, hvad er det for nogen bøger du plejer at låne?
K – det er forskelligt, jeg har
ML kan du give mig … eksempler
K jeg har tre jeg har to Harry Potter og en anden en
ML er det nogen du har lånt på biblioteket?
K ja og så har jeg et par min far har købt til mig

ML ja, øh hvor tit går du på biblioteket egentlig?
K en gang om ugen med klassen men det er fordi jeg har bøger derhjemme
ML du har bøger derhjemme
K ja
ML ok som du har sådan en reol eller sådan noget
K nej fra fra biblioteket
ML ok
K det er fordi jeg låner tykke bøger så tager det så tager en to nej det tager en uge for jeg kan læse den ene og så har jeg et en den anden fordi jeg plejer at låne to så har jeg den anden bog så læser jeg den på næste uge og så når der er gået to uger så afleverer jeg mine bøger igen
ML mm hvad er det for nogen historier for eksempel du godt kan lide at læse? – nu siger du Harry Potter
K ja og Djævlens lærling
ML ja – er det sådan noget fantasi – historier?
K ja
ML mm
K men i Harry Potter så det meget godt fordi man har set filmen så kan man selv forestille billederne
ML ja det kan du godt lide at have set filmen først?
K ja
ML mm […]
ML du siger du kan tale du taler marokkansk ikke også?
K ja
ML men du læser ikke så meget på marokkansk
K nej
ML øh taler i marokkansk derhjemme – når I taler med din far og mor?
K vi taler begge dele
ML begge dele
K ja
ML er det så mest dig der taler dansk eller
K nej jeg taler mest marokkansk bare sådan jeg er sikker på mine forældre forstår alt det jeg siger, men mine søskende taler dansk
ML aha du har også nogen søskende
K ja jeg har tre
ML ok og de taler også dansk
K ja
ML er det nogen ældre søskende?
K nej mindre
ML mindre hjælper du dem så med at lave lektier og sådan noget
K ja den kun de to den tredje hun er stadigvæk tre hun er blevet tre år
ML ok så hun er ikke startet i skolen …
K … tre nej
ML når du finder når du gerne vil finde nogen bøger at læse i, jeg kan ikke huske om det var dig der snakkede om at det nogen gange kunne være svært at finde noget, var det dig, at du synes det var svært at finde nogen bøger der var interessante
K ja nogen gange
ML ja hvordan kan det være
K det ved jeg ikke fordi nogen gange så er de bedste bøger blevet lånt og så er der ikke så mange andre der er gode
ML nåå
K men det er også svært det det er svært at finde det for man skal kunne kende hvad bøgerne hedder
ML ja
K det gør jeg ikke jeg finder bare en bog og så låner jeg den
ML så du spørger ikke bibliotekaren
K jo nogen gange

ML om hun har en god historie til dig
K ja
ML ja, ok så nogen gange så går man ned på biblioteket og så er den bog man vil læse der ikke altid
K ja
ML den er udlånt, hvad med er der nogen der læser højt for dig derhjemme eller?
K nej jeg v- jeg kan ikke lide det
ML nej du gider ikke have at de læser højt for dig
K før i tiden gjorde min mor og min far det og min ... sagde jeg så blev jeg d- da jeg blev god til at læse så sagde jeg jeg hellere selv vil læse
ML ja hvad læste de så for dig den gang da du var mindre?
K det var bare det små tynde bøger
ML ja på arabisk eller
K nej på dansk
ML også på dansk, ok, de læste ikke nogen tekster på marokkansk?
K nej
ML der fandtes måske heller ikke så mange bøger her eller jeg ved ikke om I havde nogen bøger
K jo men der er bøger på biblioteket
ML er der det
K ja
ML men dem låner du ikke rigtig?
K der er bøger i biblioteket på forskellige sprog på engelsk og arabisk og tyrkisk og albansk
ML ja ok, men du låser låner mest bøger på dansk
K ja
ML ja, nu kan du snart også læse på engelsk jo eller læse bøger på engelsk
[...]

Bilag 6: Lærebogstekster
A

(Hansen m.fl. 1995: 50-51, 55)



Inuitternes verden . . .

Inuitternes verden

Der er steder på Jorden, hvor der ikke kan leve mennesker.
I Antarktis er der ingen indfødt befolkning. Det har simpelthen været for svært at leve der.
På Nordpolen har der heller ikke levet mennesker. Det skyldes ikke blot, at der er for koldt men også, at Nordpolen er et tilfrosset hav.
Der bor dog mennesker tæt på Nordpolen. De kalder sig selv for inuit. De har boet her – på et af de koldeste og mest barske steder på Jorden – i over 6.000 år.
Du kan her lære om, hvordan inuitterne har klaret sig i kulden.

Antarktis: *Kontinentet omkring Sydpolen*
Arktis: *Hav- og landområdet omkring Nordpolen*

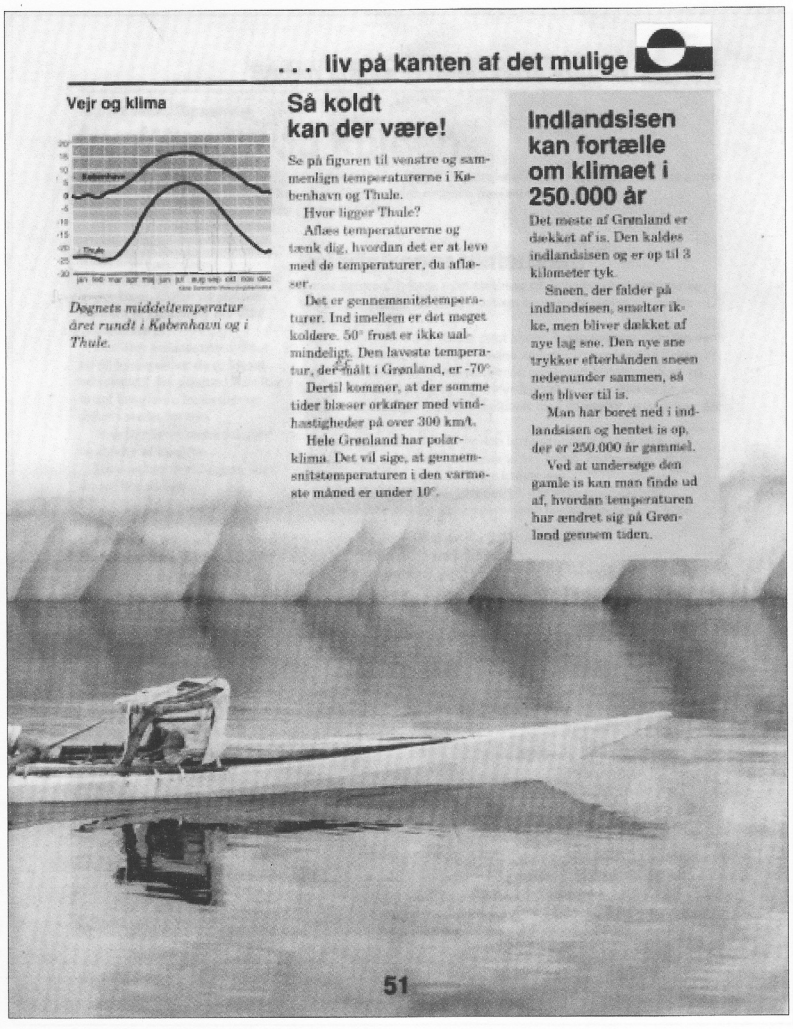
Inuitterne lever i forskellige lande omkring Nordpolen i et område på ca. 6,5 mio. km².

Befolkningstal (1990)
Der lever omkring 100.000 inuitter i disse lande:

Grønland:	42.000
Canada:	25.000
USA (Alaska):	30.000
Rusland (Sibirien):	1.500

50

B



. . . liv på kanten af det mulige

Vejr og klima

Døgnets middeltemperatur året rundt i København og i Thule.

Så koldt kan der være!

Se på figuren til venstre og sammenlign temperaturerne i København og Thule.

Hvor ligger Thule?

Aflæs temperaturerne og tænk dig, hvordan det er at leve med de temperaturer, du aflæser.

Det er gennemsnitstemperaturer. Ind imellem er det meget koldere. 50° frost er ikke ualmindeligt. Den laveste temperatur, der nået i Grønland, er -70°.

Dertil kommer, at der somme tider blæser orkaner med vindhastigheder på over 300 km/t.

Hele Grønland har polarklima. Det vil sige, at gennemsnitstemperaturen i den varmeste måned er under 10°.

Indlandsisen kan fortælle om klimaet i 250.000 år

Det meste af Grønland er dækket af is. Den kaldes indlandsisen og er op til 3 kilometer tyk.

Sneen, der falder på indlandsisen, smelter ikke, men bliver dækket af nye lag sne. Den nye sne trykker efterhånden sneen nedenunder sammen, så den bliver til is.

Man har boret ned i indlandsisen og hentet is op, der er 250.000 år gammel.

Ved at undersøge den gamle is kan man finde ud af, hvordan temperaturen har ændret sig på Grønland gennem tiden.

51

C

Menneskers tilpasning

Inuitterne og kulden

Forestil dig, at det er 50° frost, og det blæser. Du har ingen striktrøjer eller varme sokker. Du har ingen mursten eller træ til et hus. Du har intet oliefyr, og der er ingen forretninger. Sådan har det været for inuitterne i Arktis i 6.000 år.

Intet træ

Hvordan har det været muligt at bygge huse, slæder og jagtredskaber i et land, hvor der ikke voksede træer?

Der drev enkelte træstykker op på kysterne, og de er blevet udnyttet til det yderste. Man har brugt knoglerne fra hvaler og sæler i stedet for træ.

Man har lavet jagtredskaber og slæder af knogler.

Husene har man bygget, som du ser her til højre.

Næsten ingen spiselige planter

Der er næsten ingen planter, der kan spises, og de er der kun en kort periode om året.

Man har fået al mad fra de dyr, som lever i naturen: sæler, fugle, hvaler, rensdyr og fisk.

Livet afhang af, om der var vildt. Og om der var nogen, der var dygtige nok til at fange det.

Ingen uldne striktrøjer

Men inuitterne overlevede som regel vintre med storm og 50° frost.

Der var især brug for varmt tøj, når fangerne skulle sidde helt stille i lang tid og vente på bytte.

Også her fik inuitterne det, de skulle bruge, fra dyrene: Pelse af sæl, isbjørn og rensdyr, ja selv fugleskind blev brugt.

Polarfolkenes vinterbolig

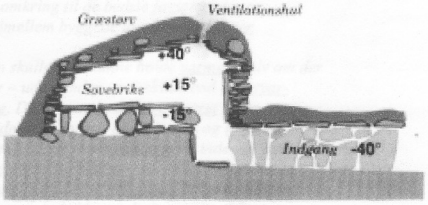
Om sommeren flyttede man omkring til de bedste jagtområder og boede i skindtelte. En gang imellem byggede fangerne snehytter mod dårligt vejr.

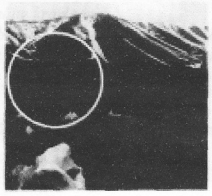
Men i vinterboligen skulle man kunne holde varmen, selv om der var 50 graders frost udenfor – uden anden varmekilde end kropsvarmen og måske en spæklampe. Derfor var huset konstrueret på en helt speciel måde. Tag og sider blev bygget af flade sten og hvalknogler. Udvendigt var huset beklædt med grastørv, og inde var der sælskind på vægge og brikse.

Men den geniale detalje er den lavtliggende indgang til huset – husgangen – som holdt varmen inde i huset. Indgangen var kun en halv meter høj, så man måtte kravle ind.

Ventilationshullet blev stoppet til, når vejret var dårligt.

Der var stor forskel på temperaturen forskellige steder i huset.





Husruin af vinterbolig.

Når man kom tilbage fra sommerens jagt, genopbyggede man en af hustomterne fra sidste vinter.
Man kunne selv vælge, hvilket hus man ville flytte ind i. Det var lige meget, hvem der havde bygget det, og hvem der havde boet der sidst.

Bilag 7: Tekst 4

Inddelt efter afsnit og sætninger – grundlag for henvisninger i kapitel 5

		Polarfolkenes vinterbolig
Afsnit 1	1	*Om sommeren flyttede man omkring til de bedste jagtområder og boede i skindtelte.*
	2	*En gang imellem byggede fangerne snehytter mod dårligt vejr.*
Afsnit 2	3	*Men i vinterboligen skulle man kunne holde varmen, selv om der var 50 graders frost udenfor – uden anden varmekilde end kropsvarmen og måske en spæklampe.*
	4	*Derfor var huset konstrueret på en helt speciel måde.*
	5	*Tag og sider blev bygget af flade sten og hvalknogler.*
	6	*Udvendigt var huset beklædt med græstørv, og inde var der sælskind på vægge og brikse.*
Afsnit 3	7	*Men den geniale detalje er den lavtliggende indgang til huset – husgangen – som holdt varmen inde i huset.*
	8	*Indgangen var kun en halv meter høj, så man måtte kravle ind.*
Afsnit 4	9	*Ventilationshullet blev stoppet til, når vejret var dårligt.*
Afsnit 5	10	*Der var stor forskel på temperaturen forskellige steder i huset.*
		(Hansen m.fl. 1995: 55)

Inddelt efter linjer – grundlag for henvisninger i kapitel 6

0 *Polarfolkenes vinterbolig*
1 *Om sommeren flyttede man omkring til de bedste jagtområder og*
2 *boede i skindtelte. En gang imellem byggede fangerne snehytter*
3 *mod dårligt vejr.*
4 *Men i vinterboligen skulle man kunne holde varmen, selv om der*
5 *var 50 graders frost udenfor – uden anden varmekilde end kropsvar-*
6 *men og måske en spæklampe. Derfor var huset konstrueret på en*
7 *helt speciel måde. Tag og sider blev bygget af flade sten og hval-*
8 *knogler. Udvendigt var huset beklædt med græstørv, og inde var der*
9 *sælskind på vægge og brikse.*
10 *Men den geniale detalje er den lavtliggende indgang til huset*
11 *– husgangen – som holdt varmen inde i huset. Indgangen var kun*
12 *en halv meter høj, så man måtte kravle ind.*
13 *Ventilationshullet blev stoppet til, når vejret var dårligt.*
14 *Der var stor forskel på temperaturen forskellige steder i huset.*
(Hansen m.fl. 1995: 55)

Understregede ord/ordgrupper er steder i teksten, som volder mindst to af de tre informanter vanskeligheder under oplæsningen.

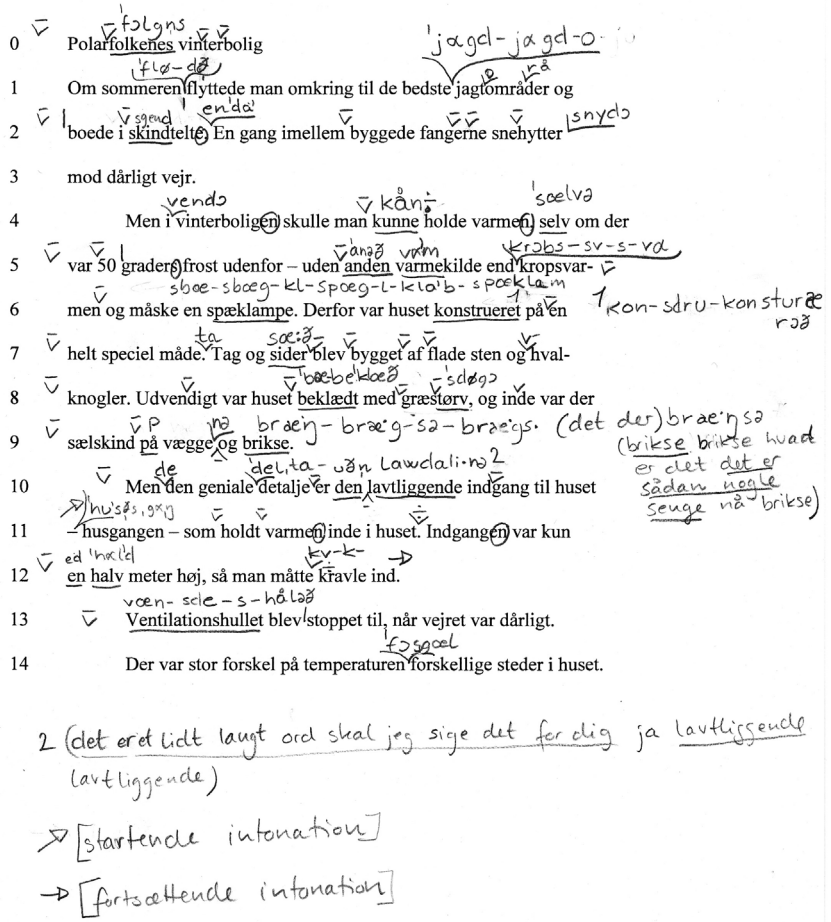
Bilag 8: Lydskriftnøgle

Transkriberingen af informanternes højtlæsning af tekst 4 i bilag 9-11 følger retningslinjerne, som beskrives i det følgende. Jeg har brugt teksten som udgangspunkt og kun markeret de steder, hvor højtlæsningen afviger fra det, jeg har kaldt standardlæsningen. Det, som læses forkert, har jeg noteret med Danias Lydskrift. Understregning betyder, at ordet læses afvigende, og afvigelsen er noteret over ordet. En cirkel markerer udeladelse. Tekst i parentes er tale, som ikke er i lydskrift. Min tale er understreget. Firkantet parentes markerer andre kommentarer. Pauser er markeret med '–'. Et minus markerer trykudeladelse, og et minus i klamme betyder udeladt

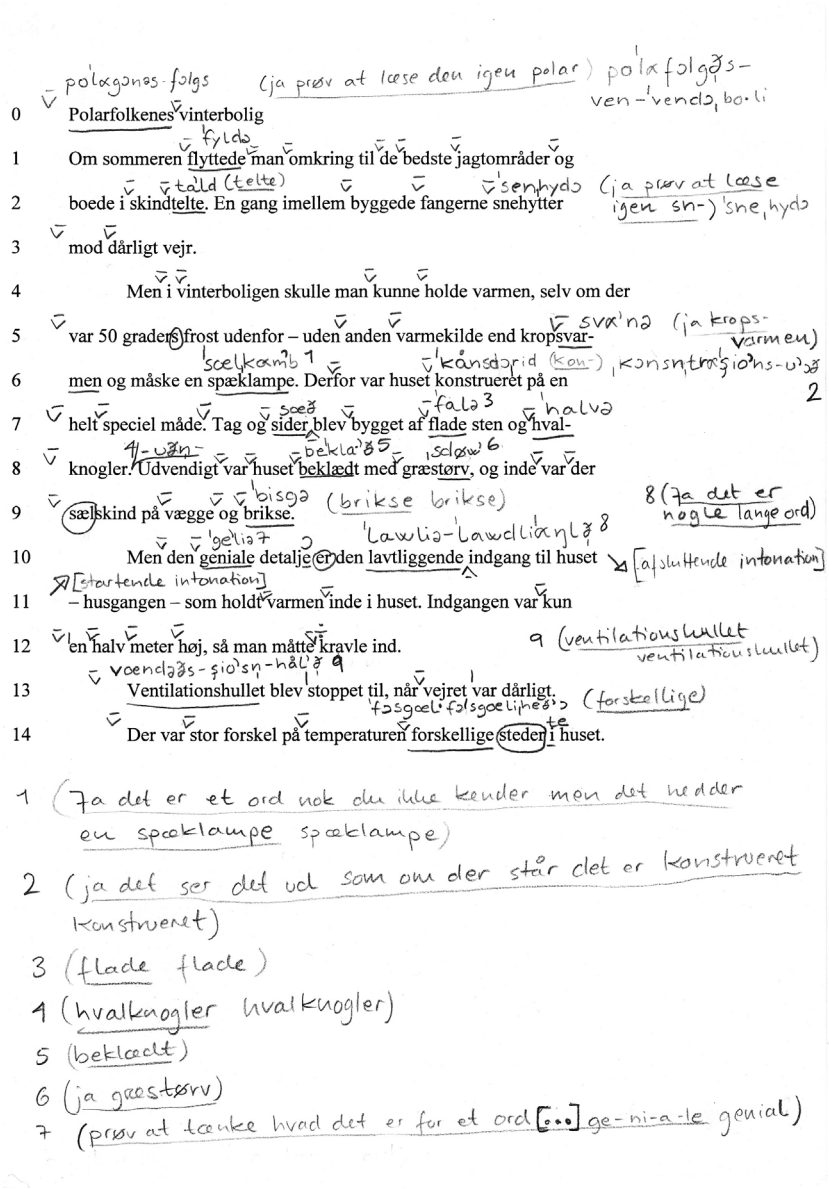
pause. Tallene henviser til passager med afvigelser eller samtale, som er for lange til at figurere inde i selve teksten, og derfor er placeret under eller i margen.

Oversigt over lydskrifttegnene i Danias Lydskrift (fra Heger 1996: 37)

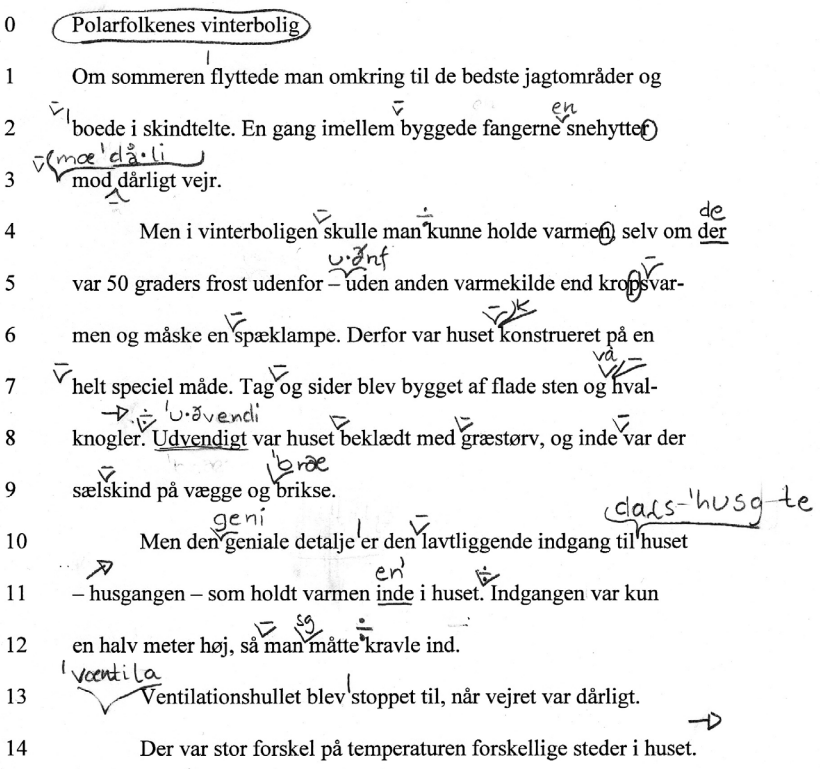
Bilag 9: Aslans højtlæsning



Bilag 10: Carstens højtlæsning



Bilag 11: Karims højtlæsning



Bilag 12: Supplement til afkodningsanalyse

Resultater over læsehastighed

Informant	Læstehastighed i sekunder	Ord/sekund (ord/minut)
Kompetent læser (voksen)	57	2,3 (137)
Karim	82	1,6 (96)
Aslan	164	0,8 (48)
Carsten	267	0,5 (30)

Skema over læsehastighed ved oplæsning af tekst 4

Kategorier til analyse af nøjagtighed

Afvigelser og hørbart arbejde med teksten inddeles efter nedenstående kategorier. I eksemplerne står tekstens ord i kursiv, mens informantens oplæsning står efter pilen i en fortolket form af lydskriftsanalysen i bilag 9-11, hvor højtlæsningen er transkriberet efter Dania Lydskrift. I parentesen vises, hos hvilken person og i hvilken linje eksemplet optræder.

- Korrigerede afvigelser (acceptabelt resultat):
  - grafo-fonematisk: *kravle* → kv – k – kravle (A2)
  - morfematisk: *Men den geniale* → men det den geniale (A10)
  - leksikalsk: *til huset – husgangen* → til deres husg- til huset – husgangen (K10-11)
- Ukorrigerede afvigelser (ikke-acceptabelt resultat):
  - grafo-fonematisk: *ventilationshullet* → væn – ste – s – hullet (A13)
  - morfematisk: *snehytter* → en snehytte (K2)
  - leksikalsk:
    erstatning: *kunne* → kun (A4),
    udeladelse: *detalje er* → detaljer (M13)
- Arbejde med teksten: *geniale* → geni- geniale (K10)
- Pause før ord: *Tag og sider* → tag – og sider (K7)
- Pause inde i ord: *sælskind* → sæl–skind (K9)
- Trykafvigelser:
  - tilføjelse: *Ventilationshullet blev stoppet til* : hovedtryk på stoppet (K13)
  - udeladelse: *så man måtte kravle ind*. : intet hovedtryk på kravle (K12)
- Afvigende prosodi ved skilletegn:
  - fortsættende intonation efter punktum
  - startende intonation, som ikke er efter punktum
  - afsluttende intonation, som ikke er før punktum
  - ingen pause efter punktum

Kommentarer til kategorierne

At kategorisere manifestationer af afkodning må naturligvis bero på en fortolkning. Fx kan Aslans oplæsning: *den* → det den, som ovenfor er kategoriseret som en afvigelse på morfologisk niveau, der ender acceptabelt, også betragtes som hørbart arbejde med tekstens ord. Når jeg vælger den første mulighed, er det fordi det lyder som om, han retter sig selv frem for at lydere sig gennem ordet. Ordet er desuden så kort, at det er usandsynligt, at han behøver at lydere sig igennem det. I sådanne tvivlstilfælde har jeg altså måttet skønne ud fra, hvad det lyder som, og ud fra, hvad der er mest plausibelt i forhold til resten af informantens oplæsning. De fleste steder har jeg dog kunnet træffe et valg ud fra en række retningslinjer for kategoriseringen:

En leksikalsk afvigelse er en ændring eller udeladelse (der er ingen eksempler på tilføjelse i mit materiale) af et ords rod (eller rødder ved sammensatte ord) i forhold til teksten, fx *græstørv* → græsstøv og *sælskind* → skind. Desuden har jeg valgt at medregne ændring, udeladelse eller tilføjelse af afledningselementer (jeg bruger her betegnelsen fra Hansen 1995) til denne kategori, fordi ordklasseændring har større forståelsesmæssige konsekvenser end fx ændring af ords bøjning (det morfologiske niveau) i min betragtning. Aflednings-afvigelser er

fx: *forskellige* → forskelle – forskelligheder. *imellem* → mellem har jeg ligeledes kategoriseret her.

Morfologiske afvigelser er afvigelser, der vedrører ændringer i bøjningselementer, herunder forkert valg af køn i artikler eller tilføjelse af artikel ved ændring fra fx flertal til ental: *snehytter* → en snehytte. *inde* → ind har jeg også valgt at placere her, samt udeladelse af genitiv-s (*graders* → grader). I to tilfælde forårsager en morfologisk afvigelse en anden som følge af korrekt kongruens. Det gælder eksemplet med snehytte ovenfor og *en halv meter* → et halvt meter. Der er tale om fx genusafvigelser, som tyder på manglende fortrolighed på leksemniveauet, men korrekt kongruens, der samtidig tyder på en morfologisk kompetence. I skemaet over resultaterne nedenfor har jeg markeret med asterisk foran tallet, at en afvigelse er en naturlig konsekvens af en anden.

Grafo-fonematiske afvigelser er afvigelser, der ikke kan klassificeres som leksikalske eller morfologiske, men hvor en anden fonologisk form end den, man skulle forvente ud fra teksten, kommer til udtryk. Distinkt oplæsning af fx *skulle*, *kunne* og *til* har jeg valgt at acceptere, fordi det ikke strider mod en nøjagtighedsnorm. Samtidig accepterer jeg udeladelse af finalt *–t* på adverbier, der ender på *–ig*, fordi det er i overensstemmelse med standarddansk talesprog, i lighed hermed også udeladelse af finalt *-t* på adjektivet *dårligt* i konteksten *mod dårligt vejr*.

Hos Carsten har det i en række tilfælde været svært at skelne mellem leksikalsk erstatning og grafo-fonematisk afvigelse, fordi resultaterne består af sammensatte ord med korrekte rodmorfemer: *snehytter* → *senhytter, *kropsvarmen* → kropssvarene, *skindtelte* → *skindtalt, *spæklampe* → sælkamp, *konstrueret* → koncentrationsuret. Jeg har valgt at kategorisere de mindst sandsynlige udtryk under grafo-fonematisk afvigelse (ovenfor markeret med asterisk) og resten under leksikalsk afvigelse.

I 3 andre tilfælde har jeg stået med samme problem: *detalje* → delta- (A), *man måtte* → man sk- måtte (K) og *uden* → udenf- (K). Her drejer det sig med stor sandsynlighed om ansatser til ordene 'deltage', 'skulle' og 'udenfor', og jeg har derfor valgt at kategorisere afvigelserne som leksikalske erstatninger frem for grafo-fonematiske afvigelser.

Et par steder har jeg desuden valgt at kategorisere en afvigelse på mere end et niveau: *skindtelte* → skindtelt ('d' udtales) (A) er i min analyse både grafo-fonematisk (det udtalte 'd') og morfologisk afvigelse (det manglende flertals-e), og når Carsten ved *konstrueret* først læser kånstårrit og derpå med lidt hjælp fra mig læser koncentrationsuret, er der først tale om en grafo-fonematisk afvigelse, derpå en leksikalsk. De to tilfælde er anført i skemaet med et plus efter tallet på det laveste niveau af de to niveauer, afvigelsen er kategoriseret på.

Under kategorien Andet hørbart arbejde med teksten kategoriseres udelukkende arbejde, som ikke er registreret under afvigelser. Det betyder at lydering m.m. af ord, der er registreret under afvigelser, ikke er anført i resultaterne her. Pauser inde i ord er ligeledes kun anført ved ord, som ikke er anført andre steder. Ved pauser foran ord og inde i ord er andelen af pauser, der falder sammen med et linjeskift, som kan være årsagen til pausen, anført i en efterfølgende parentes. Vurderingen af pauserne er gjort ud fra den enkeltes oplæsningstempo- og rytme generelt, dvs. at en pause hos én informant ikke nødvendigvis ville blive betragtet som en pause hos en anden.

Resultater over nøjagtighed

Informant	Korrigerede afvigelser (acceptable)	Ukorrigerede afvigelser (ikke acceptable)	Andet hørbart arbejde	Trykafvigelser	Pauser før ord	Pauser i ord	Afvigende prosodi i forb. m. skilletegn
Karim	Graf.-fon: - Morf.: - Leks.: 4 I alt: 4	Graf.-fon: 2 Morf.: 3 og ∗1 Leks.: 1 I alt: 7	5	Tilføj.: 4 Udelad.: 2 I alt: 6	12 (3)	1	Forts.: 2 Start.: 1 Ej pause: 2 I alt: 5
Aslan	Graf.-fon: 1 Morf.: 1 Leks.: 2 I alt: 4	Graf.-fon: 10 og 1+ Morf.: 9 og ∗1 Leks.: 6 I alt: 27	6	Tilføj.: 4 Udelad.: 2 I alt: 6	28 (8)	6	Forts.: 1 Start.: 2 Ej pause: 1 I alt: 4
Carsten	Graf.-fon: 1 Morf.: - Leks.: 3 I alt: 4	Graf.-fon: 5 og 1+ Morf.: 2 Leks.: 13 (Udelad.: 2) I alt: 21	1	Tilføj.: 3 Udelad.: 1 I alt: 4	64 (9)	1	Forts.: Start.: 1 Afslut.: 1 Ej pause: - I alt: 2

Skema over optællingen af informanternes afvigelser og andet hørbart arbejde ved oplæsning af tekst 4

Trykafvigelser

- li. 1: *Om sommeren flyttede man omkring* : tryk på 'flyttede' (A, K)
- li. 2: *og boede i skindtelte* : tryk på 'boede' (A, K)
- li. 4: *... skulle man kunne holde varmen* : tryk udelades på 'holde' (A, K)
- li. 5: *selv om der var 50 graders frost* : tryk på 'graders' (A)
- li. 10: *Men den geniale detalje er den lavtliggende indgang* : tryk på 'er' (K)
- li. 12: *en halv meter høj* : tryk på 'en' (C)
- li. 12: *så man måtte kravle ind* : tryk udelades på 'kravle' (A, C, K)
- li. 13: *Ventilationshullet blev stoppet til* : tryk på 'stoppet' (A, C, K)
- li. 13: *når vejret var dårligt* : tryk på 'var' (C)

Bilag 13: Resultater over oplæsning af isolerede rigtige ord og nonsensord

De fejllæste ord eller nonsensord er noteret i lydskrift ud for det trykte ord. I modsætning til nøjagtighedsvurderingen af informanternes højtlæsning af sammenhængende tekst har jeg ved deres læsning af isolerede ord kun accepteret en distinkt udtale af ordene. Nonsensordene er kun accepteret, hvis de ikke strider mod skriftens lydprincip, herunder betingede udtaler, således at fx kort vokal i 37. tælles som en fejl. Ordlisterne ("Elbros ordlister") er lånt fra Center for læseforsknings hjemmeside, http://www.cphling.dk/laes.

Informant/ Rigtige ord	Karim	Aslan	Carsten	Informant/ Nonsensord	Karim	Aslan	Carsten
1. læ	ˈlœ	ˈle		1. gæ			ˈgrɜɛˈ
2. du				2. tu		ˈdu	ˈtuˈn
3. ur				3. us			
4. pil				4. pit			
5. sæt				5. sæm			ˈsdœmˈ
6. køn				6. køm			ˈgrɜmˈ
7. træ				7. græ			ˈgrœdˈ
8. fri				8. dri			
9. øje				9. evø			ˈöw
10. håbe			ˈhåˈb	10. hoke			ˈhog
11. løbe				11. gæpe	ˈgœ·hə	ˈgœ·bə	ˈgrdb
12. dyne				12. døne	ˈdönə	ˈdönə	ˈdöˈun
13. birk			ˈblɑjˈ	13. girk			ˈgrɪg
14. skud			ˈsgy:ðˈ	14. skug			
15. glad			ˈgla·ðˈ	15. glod			ˈglo·ɜ
16. æble				16. æbre			ˈaˈbɒd
17. kiste			ˈkrisdi	17. tiste			ˈtisd
18. trøst			ˈtrösdə	18. trøft			ˈtröfˈ
19. strøm				19. strun		ˈsdrɜn	ˈsdu·nˈ
20. kærlighed				20. sarløkved			ˈsgɑkˈlø
21. ti				21. ki			
22. sø				22. nø			ˈnøɜ
23. at				23. ap			ˈnɑb
24. tør		ˈtɔ·ɔ		24. tøb			
25. jul				25. juk			
26. vin		ˈvenˈ		26. våp			
27. abe				27. ale			ˈalə
28. glo				28. gly			ˈgyˈlˈb
29. stå				29. stu			
30. huse				30. hube			ˈhåˈb
31. gave				31. gafe			ˈgɑf
32. dåse				32. dive			
33. aske			ˈœsgə	33. asbe			ˈabəs
34. bold	ˈbɔlˈ			34. balk			ˈblag
35. blød				35. klød	ˈgløˈð		ˈkøˈl
36. gråt				36. prit	ˈdrid		
37. kasse				37. fasse	ˈfa·sə	ˈfa·sə	ˈfa·sə
38. smagt			ˈsmɑˈd	38. smapt			ˈsab
39. straf			ˈsdrɑfə	39. stryk			ˈsdøgə
40. kedeligt		ˈkeəli		40. kanabigt			ˈkanbrid
Fejllæste ord i alt	2	4	9	Fejllæste nonsensord i alt	5	5	29

Bilag 14: Eventyrtesten (Aslans besvarelse)

Spørgsmål til *Pigen og leoparden*

1. Pigen bor i en hytte i en lille landsby langt ude på landet. Hvem bor hun sammen med?

   med sin plejemor

2. Hvorfor skal pigen gå ud i skoven med skålen?

   fordi hun skal få den lavet

3. Da pigen kommer til leopardens hytte begynder det at regne. Hvad gør pigen så?

   hun tog tinge ind så de ikke bliv fåde

4. Tror du pigen kan lide at være hos leoparden? Hvorfor/hvorfor ikke?

   hun vik god mad og god seng der var blød

5. Pigen får 6 æg af leoparden. Hvad kommer der ud af dem?

guld

6. Her er nogle ord - sæt en ring omkring de ord, du synes, passer på pigen:

høflig
hjælpsom
fræk
grådig
tænker mest på sig selv
rar
dum
god
ond
klog

7. Her er de samme ord igen – hvad synes du, passer på plejemoderens datter?

→ → →

høflig

hjælpsom

fræk

grådig

tænker mest på sig selv

rar

dum

god

ond

klog

8. Find selv på ord, der passer på leoparden:

Sød hjælpsom god klog
rar høflig flink tænker på
andre

9. Hvorfor tror du, at stedmoderen sender sin egen datter hen til leoparden?

Så hun kan få hans æg
Så hun kan få guld

10. Hvad kommer der ud af de æg, datteren får af leoparden? → → →

løve ud så en Slange
og til sist en Sjakal

11. Hvorfor tror du ikke, de to piger får det samme af leoparden?

Fordi den anden pige var
Sød og den anden var ond

12. Hvordan synes du, slutningen er - og hvorfor?

den Slutter god nun
bliver lykkeligt og nun får
en man og får børn

13. Synes du, det var en god historie – hvorfor/hvorfor ikke?

ja den var god for di den
var fantasi fugl at der kom
og Som havede guld

14. Hvad for en genre tror du, det er? Hvorfor?

eventyr og der var leoparden
kunne tale og var fuld af magi
til sidst.