

## BILAG 1A - OPGAVEFORSIDE

OPGAVEFORSIDE	
Modulnavn- og nr.:	Læsevanskeligheder 1610 10 203
Vejleders navn:	Helle Bundgaard Svendsen HBS
Eksamenstermin (skriv måned og år)	December 2010
Titel på opgaven: Læseforståelse i litteraturundervisningen	
Problemformulering: <i>Hvordan kan man styrke opnåelsen af god læseforståelse i litteraturundervisningen i overbygningen for elever med læse-stavevanskeligheder, der er IT-kompenserede?</i>	
Opgavetype. I henhold til studieordning/eksamensvejledning er opgaven (sæt kryds): <input type="checkbox"/> en synopse (max. 5 sider) <input type="checkbox"/> et skriftligt oplæg (max. 5 sider) <input type="checkbox"/> en skriftlig opgave (max 12 sider (for én studerende) <input checked="" type="checkbox"/> andet. Skriv: Faglig artikel	
Opgaven er udarbejdet af:	
Navn: Peter Myrfeld	Cpr (første 6 cifre): 220667
Navn: Birte Basse	Cpr (første 6 cifre): 200364
Antal typografiske enheder (optalt af tekstbehandlingsprogrammets tællefunktion). Brug funktionen "Tegn (med mellemrum)"	41558
Opgaven må stilles til rådighed for andre studerende (skriv ja el. nej)	ja
Dato, forfatterens / forfatterens underskrift Peter Myrfeldt og Birte Basse Henriksen (med denne underskrift bekræftes, at det skriftlige produkt er udfærdiget uden uretmæssig hjælp).	

## Indholdsfortegnelse:

Problemformulering	3
Indledning	3
Metodeafsnit	3
Forståelse – det ultimative mål	5
Identifikation af vores elevgruppe	5
Kompenserende IT	6
Overvejelser i forbindelse med brug af kompenserende IT	7
Hvad er læsning?	8
Læsevanskeligheder	9
Læseforståelse - en kompliceret proces	11
Elever med læseforståelsesvanskeligheder	14
Litteraturlæsning i overbygningen – krav og forhindringer	15
Læseforståelsesundervisning	16
Værdien af inferenstræning	19
Case	19
Konklusion på case	21
Konklusion på opgaven	22
Perspektiver ind i det faglige felt	22
Litteraturhenvisning	23
Bilag 1	24
Bilag 2	28

# Læseforståelse i litteraturundervisningen

Peter Myrfeld, Gylling Efterskole

Birte Basse, Gylling Efterskole

*Artiklen tager udgangspunkt i spørgsmålet om, hvordan man kan styrke opnåelsen af god læseforståelse i litteraturundervisningen i overbygningen for elever med læse-stavevanskeligheder, der er IT-kompenserede.*

**Det er en gængs opfattelse, at hvis en elev med læse- stavevanskeligheder bliver udstyret med en IT rygsæk, er han godt på vej til at kunne læse. Det er han ikke altid!** I første omgang giver computeren eleven adgang til det forjættede læseland, da den foretager afkodningen, men ofte sidder elev og lærer alligevel tilbage med en fornemmelse af at *forståelsen* er mangelfuld. Computeren kompenserer altså for afkodningsdelen, men hvad med læseforståelsen? I en traditionel læseundervisning, forventer vi, at når eleven har "knækket koden", følger forståelsen med helt af sig selv og så er undervisningen i læsning et afsluttet kapitel.(Brudholm 2002 p.24)

## Metodeafsnit:

Indledningsvist tager vi udgangspunkt i hhv. PISA 2006, PIRLS 2006 og Danlæs 2007 for at se, om der er dokumentation for, at en gruppe elever ikke har en funktionel læsning, trods massiv læseindsats i skolen.

Herefter identificerer vi den elevgruppe, vi arbejder med til dagligt. Vi beskriver den baggrund og mentale bagage de ankommer med på efterskolen. Vi belyser muligheder og udfordringer i brugen af kompen-

serende IT, herunder hvilke overvejelser vi bør gøre os vedr. underviseren og undervisningen. Overvejelser, der underbygges af Bent Saabye Jensen, Birgit Dilling Jandorf og af Åse Holmgårds master *"Viljen til Læsning"* samt egne erfaringer.

For at belyse elevgruppens læsevanskeligheder, analyserer vi, med udgangspunkt i Elbros teorier om hvad selve læseprocessen er, de enkelte faktorer i læsningen. På denne baggrund, belyser vi spændingsfeltet mellem afkodningen og forståelsen.

I næste afsnit tager vi, med udgangspunkt i en analyse af Bråtens bottom-up – og top-down perspektiver på læsning, fat på en gennemgang af forskellige årsager til læsevanskeligheder. Dette belyses med en model fra Elbro. På baggrund af spørgsmålet hvorfor elever, der er IT-kompenserede, stadig har læseforståelsesproblemer, når vi frem til, at en række delkomponenter har betydning for læseforståelsen.

Efterfølgende beskriver vi disse med udgangspunkt i Bråten og Brudholms teorier, og sammenholder dette med de krav og forhindringer, der er i forbindelse med litteraturlæsningen i overbygningen. Hvad siger fælles mål for faget dansk og hvad siger den nye litteraturpædagogik, repræsenteret ved Umberto Eco's receptionsforskning (Sven Erik Henningsen og Brudholm)

Herefter vil vi belyse pædagogiske "tiltag", der er forskningsmæssigt belæg for, at kunne styrke elever med læseforståelsesvanskeligheder i deres læseforståelse, under arbejdet med skønlitteratur - primært Reciprok Undervisning.

I sidste del af artiklen laver vi et kvalitativt forsøg med novellelæsning, hvor vi indtænker RU i en undervisningspraksis. Først vil vi lade en gruppe elever med læsevanskeligheder pc - læse novellen uden yderligere instruktion. De vil blive bedt om at lave et referat bagefter.

Herefter vil vi læse novellen igennem med en anden gruppe elever, denne gang styret af RU. Som afslutning vil disse elever også lave et referat.

Til slut vil vi, udfra erfaringerne fra denne case, konkludere, hvilke udfordringer det giver os i vores hverdag i fremtiden. Hvordan skruer vi den specialpædagogiske indsats sammen, så netværket omkring eleven støtter bedst muligt.

## Forståelse – det ultimative mål

På trods af, at forståelse må være det ultimative mål for læseundervisning, peger danske undersøgelser på, at danske børn, siden de første læseundersøgelser i 1991, er blevet betydeligt bedre til afkodning, mens læseudviklingen står stille på mellemtrinnet. (DANLÆS 2007 og PIRLS 2006). Fokuseringen på afkodning har altså været en succes, men på mellemtrinnet viser det sig, at selv en del af de børn, der ellers er gode afkodere, får problemer med at forstå det de læser. For eleven med læse- og stavevanskeligheder er sagen dog ofte endnu mere kompleks. På dette trin læser man nu for at lære – det er forståelsen, der kommer i centrum (Jeanne Chall's læseudviklingsmodel, her Helga Hansen p.9). Læsningen bliver et vigtigt redskab til tilegnelse af ny viden og derfor kommer denne gruppe børn yderligere i læsevanskeligheder. Ifølge PISA 2006 er der ca. 16 % af de 15-16 årige, der ikke har opnået en funktionel læseforståelse. Denne problematik bundes sandsynligvis i, at man har haft fokus på afkodningen og ikke undervist nævneværdigt i læseforståelse. Samtidig er selve det at mestre at læse og skrive, den primære kilde til børns udvikling af såvel kundskaber i skolen som selvværdsfølelse (Kuhlman /Bråten 2008 p.8).

## Identifikation af vores elevgruppe:

I denne artikel koncentrerer vi os om den gruppe elever, vi underviser til dagligt på Gylling Efterskole. De er alle normaltbegavede og henviste af PPR som værende elever med læse- og stavevanskeligheder. Aldersmæssigt er de imellem 14 og 18 år, hvilket placerer dem på 8. – 10 årgang. På en efterskole for elever med læse- og stavevanskeligheder, oplever de – måske for første gang i livet - at de ikke er alene om at have svære problemer på dette punkt. De erfarer at det, i denne gruppe, er helt normalt at have læse- og stavevanskeligheder, hvilket er med til at ændre hele deres selvforståelse og motivation i forhold til det at læse. De påtager sig den identitet, som de før har gjort alt for at skjule, idet stigmatiseringen opleves som det allersværeste for denne elevgruppe! Ligeledes konkluderer Åse Holmgård, at læsevanskeligheder ikke har betydning for selvforståelsen, når man er i et fællesskab med andre unge med samme problemer. (Holmgård 2008 p. 198).

Vi arbejder desuden med differentieret undervisning, hvilket vil sige, at vi tester eleverne i starten af skoleåret og inddeler dem herefter på 5 niveau-

er. Vi tager således udgangspunkt i den enkelte elev og dennes niveau og ser ikke på klassetrin. Eleverne er hermed ude over at opleve, ikke at kunne følge med eller have brug for mere tid til opgaverne end kammeraterne. (Holmgaard 2008 p. 122f).

Alle vore elever er udstyrede med en bærbar computer med kompenserende it-programmer - primært CD-ord. Nogle har allerede haft en sådan til rådighed i flere år gennem folkeskolen, men igen opleves det stigmatiserende at sidde – som den eneste i klassen – med en computer på bordet. Ofte har eleven heller ikke opnået tilfredsstillende færdigheder i at benytte de kompenserende programmer, hvorfor de ophører med at bruge dem. På efterskolen er det alle, der sidder med computer – inklusive læreren. Det giver en anden indgangsvinkel til selve det, at benytte programmerne.

## Kompenserende IT

Når eleverne udstyres med en computer med et oplæsningsprogram, (her CD-ord), bliver de hjulpet i afkodningsdelen. I projektet "PC- læsning" har man lavet et landsdækkende projekt, for at undersøge effekten af at anvende computere med oplæsningsprogrammer til voksne i læsevanskeligheder. (Saabye Jensen, Brandt, Arendal 2008)

*"Projektet viser, at voksne i læsevanskeligheder kompenseres ganske betydeligt, når de anvender auditiv støtte i læseprocessen" (Ibid p.1.)*

Samme artikel understreger, at det især er de allersvageste læsere, der får det største udbytte af pc-læsning. Den siger samtidig at læsere, der kan klare læsekravene i en almindelig hverdag, ønsker at gøre brug af kompenserende IT, fordi de bliver i stand til at læse lange og svære tekster hurtigere, i forbindelse med deres studier (Ibid.) Disse erfaringer kan sagtens overføres til unge i læsevanskeligheder og stemmer overens med vores erfaringer gennem 8 års undervisning, hvor kompenserende IT har været integreret i alle fag.

På Gylling Efterskole vælger vi også at satse på pc-læsning af motiverende årsager. Vore elever har, som tidligere nævnt, et stort behov for at føle sig som en del af "normaliteten". De føler derfor stor motivation for at kunne læse - og forstå - alderssvarende tekster, at blive udfordret intellektuelt og blive mødt af krav og forventninger i undervisningen, som de føler de har en chance for at opfylde.

## Overvejelser i forbindelse med brug af kompenserende IT

Udover at eleven med læsevanskeligheder pc-læser og dermed overkommer en væsentlig forhindring, har vi erfaret, at der er behov for at rette opmærksomheden mod andre faktorer ved brug af kompenserende IT. Som Birgit Dilling Jandorf skriver i resuméet i projektrapporten "Det går bedre med" i 2003:

*"... alle erfaringer med kompensatoriske hjælpemidler viser, at resultaterne afhænger af omgivelsernes indstilling!"*

Det er således vigtigt, at omgivelserne accepterer pc-læsning som værende på lige fod med traditionel afkodning. Et stort skridt på denne vej er, at det er blevet tilladt at benytte pc-læsning i forbindelse med folkeskolens afgangsprøve i læsning. Det må siges at have en stor signalværdi. Desuden er det vigtigt, at omgivelserne er gearret til at afhjælpe de praktiske og tekniske problemstillinger, eleverne naturligt vil møde.

Her nævner vi derfor en række faktorer, der, ifølge vores erfaring, skal tænkes ind i brugen af kompenserende IT:

### Eksplicit undervisning af såvel lærer som elev i brugen af oplæsningsprogram:

I føromtalt projekt "PC- læsning" afsatte man tid til, at deltagerne blev undervist i brugen af oplæsnings-programmet. Tilsvarende var der, i forskningsprojektet " "Unge skriver løs med IT. " (Julie Kock Clausen, 2009), afsat tid til, at først undervisererne og senere eleverne, fik eksplicit undervisning i brug af det oplæsningsprogram, der var valgt til forskningsprojektet.

Det handler om selve brugen af programmet, herunder regulering af oplæsningshastigheden, valg af stemme og toneleje samt pauseindstillinger ved komma og punktum. Disse bør også løbende justeres. Vore erfaringer siger os, at oplæsningsprogrammet skal være indstillet efter dets bruger og skal opfattes som brugerens private værktøj. Det stemmer overens med de erfaringer, der nævnes i bogen "Hjælpemidler til mennesker med ordblindhed" (Arendal 2006, p.14)

### Eksplicit undervisning i brug af relevante funktioner i tekstbehandlingsprogrammet:

Det er ligeledes vigtigt at kende de forskellige, relevante funktioner i tekstbehandlingsprogrammet, i forhold til at skulle læse digitale tekster (her

Word). *Zoom-funktionen* kan f.eks., hvis man zoomer ud, hjælpe eleven til at danne et overblik over tekstens layout og længde.

*"Tekstfremhævningsfarve"* benyttes til markering af relevante oplysninger i teksten. Man kan f.eks. give forskellige typer oplysninger forskellig farve.

*Søgeredskabet*(ctrl b) kan ligeledes hjælpe til at skabe overblik. Eleven kan benytte et relevant søgeord, for at finde relevante steder i teksten.

Herudover er tidsperspektivet vigtigt. *Øvelse gør, som man siger, mester.*

#### Kvalitetskontrol:

Det er vigtigt at tjekke kvaliteten af den indscannede tekst. Det sker, at teksten ændrer sig på grund af layoutmæssige spidsfindigheder fra forlaget, som scanneren ikke kan opfatte. Det er også vigtigt at registrere, at sidetal-let kan ændre sig, når vi scanner teksten. Denne digitalisering kan også ændre læseretningen. Som Arnbak (2008, p.63) pointerer, skal teksten signalere en klar "ruteplan for læsningen".

Derudover kan nævnes faktorer som elevens koncentrationsevne, tale-syntesens stadig mangelfulde prosodi og elevens lytteforståelse, som hænger sammen med deres generelle sprogforståelse (Arendal 2004 "IT rygsæk til ordblinde" p.21f). Alt dette har også betydning for elevens udnyttelse af den kompenserende IT.

## Hvad er læsning?

Vores elevgruppe er ramt på nogle af de centrale komponenter i deres læsefærdighed. Man kan sige, deres funktionelle læsefærdighed ikke matcher de reelle læsekrav, de møder i deres hverdag på grund af deres vanskeligheder. For bedre at forstå, hvad der er på spil for disse elever, er det vigtigt at definere, hvad læsning er, og hvilke komponenter det består af:

Læsning er: *"at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikationen af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden."*(Elbro 2008,p.19)

*Identifikationen af tekstens ord*, den første komponent, omtaler vi også som afkodningen. Eleven afkoder ordene i overensstemmelse med skriftens lydprincip.



*Forhåndskendskab til tekstens begrebsverden*, anden komponent, handler om at aktivere sin viden om emnet og derudfra tolke og forstå ordenes betydning i teksten. Denne tolkning foregår ikke af sig selv. Læseren er nødt til at møde teksten i en aktiv meningssøgende proces for at kunne *genskabe et forestillingsindhold* (Arnbak 2009, p.21). Dvs., at bruge sin viden om verden og det konkrete emne, som en ramme for forståelsen. Dette kan dog ikke foregå helt frit. Der må være en vis overensstemmelse mellem læserens forestillinger og forfatterens intentioner med sin tekst for at tolkningen og genskabelsen lykkes. Elbro omtaler denne komponent af læsningen som sprogforståelsen.

Vi foretrækker dog at bruge begrebet *læseforståelse*, som bruges af Ivar Bråten og Merete Brudholm. Vi finder at begrebet læseforståelse bedre udtrykker den mangfoldighed af komponenter, der er i gang under *forståelsesprocessen*. Det kommer vi ind på i det følgende.

De to hovedkomponenter i læsedefinitionen kan sættes på formel:



(model frit efter Elbro 2008, p.29)

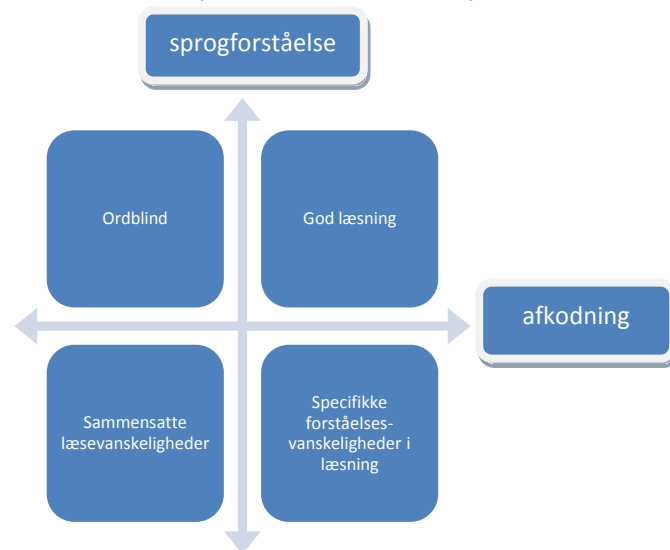
Det altafgørende for læseprocessen er, at begge komponenter skal fungere hos læseren, for at man kan sige, at læsningen lykkes. Er der problemer med den ene komponent er der problemer med læsningen. (Elbro 2008, p.30)

## Læsevanskeligheder

I spændingsfeltet mellem afkodningen og læseforståelsen, har vores elever problemer. Det er nærliggende at tro, at det er afkodningen, der er nøglen til forståelsesproblemerne. Det som Bråten omtaler som *et Bottom-up-perspektiv på læseforståelsen* (Bråten 2008, p.48). Opfattelsen af, at hvis bare afkodningen fungerer, vil læseforståelsen være god, og omvendt hvis ordafkodningen er dårlig, medfører det en dårlig forståelse (Ibid.). Der er

dog ingen tvivl om, at når afkodningen er langsom og besværlig, går det ud over forståelsen. Ser man f.eks. på tidsperspektivet, vil eleven miste overblikket over tekstens indhold, hvis afkodningen går for langsomt. De vil simpelthen have glemt hvad de har læst og det vil, helt naturligt, gå ud over forståelsen. Forståelsen af ord og begreber vanskeliggøres ligeledes af en usikker afkodning.

Med den tilgang burde det betyde at elever, der er IT-kompenserede, *altid* vil forstå, hvad de læser. Det er, som modellen viser, ikke tilfældet.



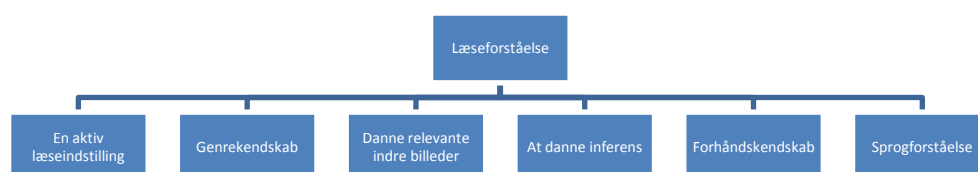
(frit efter Elbro 2008, p.48)

Modellen viser, at elever sagtens kan have en god sprogforståelse/ læseforståelse på trods af afkodningsproblemer, men den viser også, at der findes elever med andre vanskeligheder. Dels er der elever med forståelsesvanskeligheder, uden afkodningsproblemer og dels er der elever med både forståelses- og afkodningsproblemer. Det kalder vi *sammensatte vanskeligheder* (Ibid.).

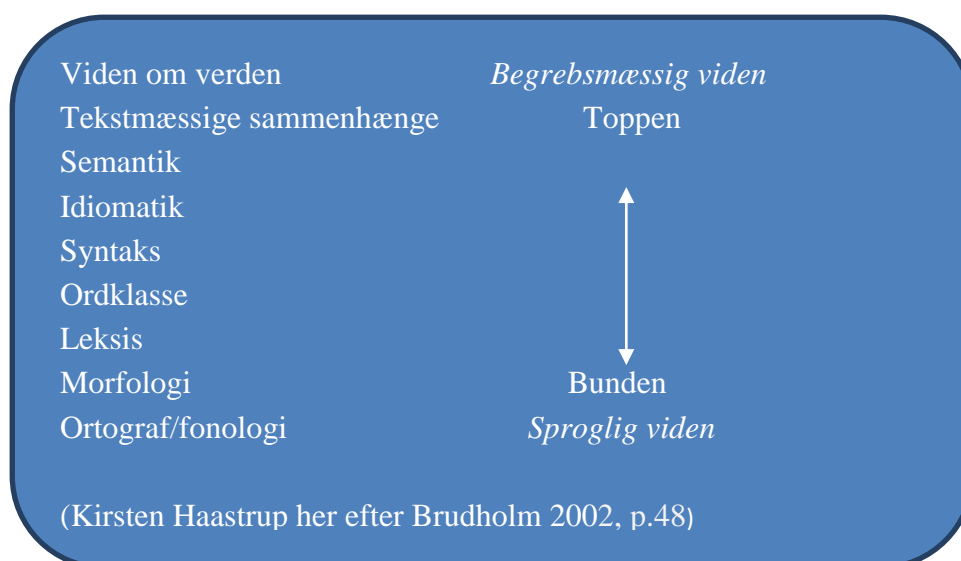
Det underbygger vores oplevelse af, at læseforståelsen afhænger af flere komponenter end grundlæggende afkodningsfærdigheder, som i øvrigt forårsager manglende læserutine og erfaringer. Bråten omtaler i denne sammenhæng et *top - down - perspektiv* på læseforståelse (Bråten 2008, p.48): *"Læseforståelsen er afhængig af en række komponenter. Først og fremmest af elevens viden om tekstens indhold og dennes struktur."*

## Læseforståelse - en kompliceret proces

Læseforståelse er således en kompliceret proces, der er afhængig af en række komponenter. Bråten nævner selv flg. delkomponenter, som vigtige for læseforståelsen: *Sprog, kognitive evner, forkundskaber, viden om skriftsprog, forståelsesstrategier* (Bråten 2008, p.48). Brudholm nævner i sin bog "Læseforståelse" 6 delkomponenter med betydning for læseforståelsen:



(frit efter Brudholm 2002, p.29). Komponenterne i læseforståelsen kan siges at fungere på forskellige niveauer i læseforståelsesprocessen; lige fra ord - niveauet til større sammenhænge, der har betydning for den samlede forståelse. Ifølge Brudholm, taler Kirstens Haastrup om et "Hierarki over nøgler til forståelse". I denne model deler hierarkiet delkomponenterne i niveauer.



I bunden arbejder den sproglige viden og i toppen af modellen den begrebsmæssige viden (Ibid., p.48). Brudholm bruger begrebet "*Viden om verden*" (Ibid., p.29), som et udtryk for elevens forhåndsforståelse /bag-grundsviden. Vi tolker modellen således, at det er i toppen den dybere forståelse sker – hvor eleven tolker i teksten, danner *inferenser* og *relevante indre billeder*. Selvom det ikke er helt de samme begreber Haastrup og Brudholm bruger, giver det mening at tale om sprogforståelsen som hørende til i den nedre del af hierarkiet, hvor det er enkelte ord og sætningssammenhænge, der er på spil. I det følgende vil vi ikke beskæftige os med denne del af læseforståelsen. Vi ønsker at koncentrere os om at gennemgå de komponenter, der har betydning for de dybere forståelsesmæssige processer og som er placeret i den øverste del af hierarkiet:

*Forhåndskendskab* handler om læserens viden om et konkret emne. Den giver læseren mulighed for at drage slutninger og tolke de informationer hun får i teksten, i lyset af den viden hun *allerede har* om emnet. Bråten taler i denne sammenhæng om bredden af viden indenfor et indholdsområde, samt dybden af viden om enkelte emner i indholdsområdet. (Bråten 2008, p.63). Hvis læseren f.eks. læser novellen "*Chicken*" af Hanne Vibeke Holst, og når dertil i teksten, hvor hovedpersonen går ind på den lokale bodega, kan eleven have forhåndskendskab om det "at gå i byen" og måske helt konkret noget om forskellige typer værtshuse, herunder en typisk bodega.

*At danne inferens* handler om evnen til at *læse mellem linjerne*, som det populært hedder. To læsere vil aldrig forstå den samme tekst helt ens, som Bråten påpeger (2008 p.15). Dette skyldes at enhver læser har sine personlige karakteristika og teksten bestemte træk.

Læseren skal kunne læse ting ind i teksten, som ikke står der, men som er vigtige for forståelsen. Denne evne har betydning for læserens samlede forståelse/ fortolkning af teksten. Læseren er meningssøgende i sin læsning, derfor vil hun forsøge at tolke en sammenhæng i det hun har læst. Inferens indebærer således evnen til at sammenholde tekstens indhold med læserens baggrundsviden (Brudholm 2002, p.49) – "*inferens kræver, at man sammenholder det sproglige materiale med konteksten og ved hjælp af inferens fylder tekstens huller ud.*" (Ibid.) Samlet kan man sige, at kvaliteten af de inferenser læseren danner, afhænger af hendes viden om emnet – hendes baggrundsviden.

*At danne relevante indre (forestillings-) billeder*, betyder at læseren får aktiveret den relevante baggrundsviden og de relevante begrebsskemaer, som refererer til den måde, hvorpå vi lagrer erfaringer og viden i hukommelsen (Strømsø, her Bråten 2008 p.32). I relation til scenen på bodegaen i ”Chicken”, er det relevant at aktivere begrebsskemaet ”at være på bodega”. Formår læseren at aktivere dette skema, vil det hjælpe hende med at danne indre forestillingsbilleder, som støtter hende med at forstå situationen. Disse indre billeder udtrykker læserens subjektive interesser, hendes særlige viden og er en vigtig del af forståelsesprocessen. Ifølge Brudholm er dannelsen af indre forestillingsbilleder også en vigtig del af den æstetiske oplevelse af en skønlitterært tekst – at kunne se det for sig. (Brudholm 2008, p.49 ff.)

*Genrekendskab* er væsentlig for læseforståelsen. (D.K. Petersen 2008, p.42) Den respektive genre hjælper læseren med at afgøre, hvad han kan forvente af teksten. Det drejer sig både om, hvilken type tekst det er og om måden, hvorpå teksten er skrevet. Genrekendskab kan altså hjælpe læseren med at opstille en række forventninger til teksten før læsningen. F.eks. er det nyttigt at vide, at skønlitteratur, herunder noveller, er åbne af struktur. Der er således flere ”huller” at fylde ud i en novelle end i en bageopskrift!

*En aktiv læseindstilling (Brudholm) eller forståelsesstrategier (Bråten)* er to sider af samme sag. Den gode læser har en aktiv læseindstilling og opnår en god læseforståelse i kraft af forskellige forståelsesstrategier.

En vigtig forudsætning for læseforståelsen, er læserens evne til at overvåge sin egen læsning. At læseren er bevidst om, ”( )hvornår hun har forstået noget, hvad hun har forstået og hvad hun har behov for at forstå bedre.” (Bråten 2008, p.38) Det kaldes Metakognition. At styre forståelsesprocessen forudsætter en god baggrundsviden og et godt genrekendskab, da alle tekster ikke skal bearbejdes ens. Det er samtidig et vigtigt skridt på vejen til at blive en selvstændig læser. (Brudholm 2002, p.58).

Den gode læser har en række strategier, som hun bruger fra start til slut i læseprocessen. Det særlige ved den gode læser er, at hun hele tiden er aktiv og tilpasser sin læsning efter kvaliteten af sin læseforståelse. Den vigtigste strategi må derfor være at overvåge, hvornår forståelsen bryder sammen og derefter reagere på den.

Bråten omtaler fire typer læseforståelsesstrategier – mentale aktiviteter - læseren vælger at benytte for bedre at kunne ”( ) tilegne sig, organisere eller uddybe information fra en tekst og for at overvåge og styre sin egen tekstforståelse” (Bråten 2008, p.69). Her gennemgås de kort:

Hukommelsesstrategier: Bruges for bedre at kunne huske teksten. Det gøres typisk ved, at man genlæser et afsnit, understreger væsentlige formuleringer, noterer nøgleord eller tager noter undervejs.

Organiseringsstrategier: Bruges til at organisere og ordne information og ideer fra teksten. Det handler om at samle det væsentlige op og skaffe sig et overblik ved at tegne begrebskort eller lave sammenfatninger.

Elaboreringsstrategier: Benyttes for at gøre teksten mere meningsfuld. Det gøres ved at sammenligne det nye med noget man kender fra før – at bearbejde og uddybe den nye information. F.eks. ved at eksemplificere, at inddrage relevante personlige erfaringer og tænke det abstrakte ned på et mere konkret plan.

Overvågningsstrategier: Bruges til at overvåge ens egen læsning. Det er vigtigt, at eleven lærer at læse en tekst med bevidsthed om egen forståelse. Viser det sig at læseforståelsen er dårlig, kan læseren på denne baggrund vælge at skifte strategi. Måske skal teksten læses igen eller ord slås op i ordbogen.

Det er de tre sidste strategier, der omtales som de vigtigste. (Ibid. p.69f)

## Elever med læseforståelsesvanskeligheder

Elever med vanskeligheder med læseforståelsen har problemer med disse komponenter. Det svarer til vores erfaringer. Eleverne har en fornemmelse af, ikke at have forstået teksten. De kan ikke huske den og den siger dem ikke rigtigt noget. Det understøttes af følgende citat:

*"( )at elever med dårlig læseforståelse ikke inddrager baggrundsviden og følgeslutninger i lige så stor grad som elever med god læseforståelse."*  
(Oakhill, her: Dorte Klint Pedersen 2008, p.46)

og

*"( )at elever med læseforståelsesvanskeligheder ikke, i samme udstrækning som gode læsere, er i stand til at opstille læseformål, samt styre, regulere og evaluere deres læseudbytte."*  
(Cain, 1999, her: Dorte Klint Pedersen 2008, p.46)

Eleverne har ofte en passiv læseindstilling, præget af manglende tro på, at deres projekt vil lykkes. En typisk mestringsstrategi, vil være at skynde sig at

læse teksten, for at blive færdig, uden i øvrigt at reflektere over, om teksten er forstået. Eleven er – ganske enkelt - motiveret for at blive færdig hurtigst muligt.

Under læseprocessen er de sandsynligvis stødt på ord og begreber de ikke forstår, hvorfor de ikke fanger tekstens eksplicitte indhold. De har ikke fået aktiveret og forbundet deres viden om emnet med den nye viden, hvilket yderligere mindsker læseforståelsen. Spørgsmålet er, hvordan vi kan styrke disse elevers forståelse i litteraturundervisningen?

I det følgende vil vi skitsere, hvilke krav disse elever forventes at kunne opfylde i litteraturundervisningen, trods deres læsevanskeligheder.

### Litteraturlæsning i overbygningen – krav og forhindringer

Ifølge trinmålene efter 9. klasse, skal eleverne bl.a. kunne læse sprogligt udviklende tekster, anvende hensigtsmæssige læseteknikker, variere læsemåder, samt læse med høj bevidsthed om eget udbytte af det læste. Desuden skal de kunne fortolke, vurdere og perspektivere tekster og andre udtryksformer ud fra såvel umiddelbar oplevelse som analytisk forståelse. ("Fælles mål" dansk 2009, faghæfte 1). Det er en stor mundfuld for en elev med læse- stavevanskeligheder.

Samtidig mærker vi et stadig stigende ønske fra vores elevgruppe, om at kunne klare afgangsprøven. I bestræbelserne for at nå disse mål, må vi holde os for øje, at der ligger anderledes komplekse krav til læseren i den nye litteraturpædagogik, som har vundet indpas i Danmark i løbet af 1990'erne.

I den nye litteraturpædagogik, som er påvirket af receptionsteoretikerne Wolfgang Iser og Umberto Eco's transaktionsteoretiske læseteorier, ses læseprocessen som et samspil mellem læseren og teksten. Her er der grænser for, hvad læseren kan tolke ind i teksten - man skal kunne finde belæg for den måde man vælger at læse teksten på i teksten. (Brudholm 2002 p.65) Selve ordet "*tekst*", kommer af latin og betyder "*vævning*". Vi kan altså opfatte en tekst som en vævning af ord. Denne vævning kan være så løs, at der opstår "tomme pladser" i teksten, hvilket, som nævnt, er kendetegnende for litteratur. Dette giver læseren mulighed for at skabe indre billeder eller *scenarier* som Eco også kalder dem. Eco skelner mellem forskellige typer scenarier, men fælles er dog at de bygger på læserens evne til at skabe *inferenser* og danne mentale billeder af situationer i teksten.

(S. E. Henningsen i *Læsefrugter* 1993, p. 41f). Hermed bliver en tekst erfaringskabende for læseren, iflg. Eco.

Hvis man skal kunne danne inferens og scenarier under sin læsning, må vi se på, hvilke forudsætninger, der er væsentlige for vore elever at mestre, for at få forståelsen til at lykkes.

## Læseforståelsesundervisning

Det er *"(faktisk noget af et kendetegn på dårlig læseforståelse, når man under læsning undlader at aktivere strategier, som andre læsere anvender."*(Bråten 2008, p.72).

Som nævnt i indledningen omkring Danlæs - og Pisaundersøgelserne, er det ikke givet, at alle elever anvender strategier under læsning. I den danske folkeskole har der været fokus på undervisning i afkodning, mens der, ligesom i den norske, ikke er tradition for at undervise i læseforståelse. Som Rune Andreassen påpeger:

*"Meget tyder på, at undervisning i læseforståelse i den udstrækning, det forekommer i den norske skole, er af den implicitte slags."* (Bråten 2008, p.256)

Læseforståelsen tjekkes måske med kontrolspørgsmål efter eleverne har læst og læreren afklarer svære begreber *før* læsning. Hvad der foregår *under* læsningen, er der ikke fokus på. Det kan desværre ikke siges at støtte elever med læseforståelsesvanskeligheder. Forskningen har dog vist, at det er muligt, gennem målrettet undervisning, at forbedre brugen af strategier hos dårlige læsere(Bråten 2008, p.72).

Ifølge Bråten er det vigtigt at lave en eksplicit undervisning i læseforståelse. En undervisning, hvor læreren forklarer og demonstrerer eleverne en række strategier de kan anvende, på samme måde som den gode læser gør. Vi ved også, fra forskning(RAND Reading Study Group 2002 – her Bråten 2008 p.225), at eleverne bliver dygtige til at overvåge deres egen forståelse af en tekst, når de undervises i læsestrategier. De udvikler deres metakognition. Bråten påpeger, at strategiundervisningen strækker sig over lang tid. Der er klart et behov for, at eleven øver sig meget. Læreren skal vise og demonstrere strategibrugen nøje og gradvist skal læreren overføre ansvaret for brugen af strategier til eleven.(Ibid., p72)

Den mest kendte fremgangsmåde, er den såkaldte Reciprok Undervisning (RU) – gensidig undervisning - som bygger på Brown og Palinscars forskning i



midten af 80'erne. RU blev skabt til 7.klasses elever med dårlig læseforståelse.

Det teoretiske grundlag for RU, bygger på Vygotsky og Bruners ideer om, hvordan børn lærer i samarbejde med andre. Vygotskys teori antager, at børn lærer af at iagttage en voksen eller en dygtigere elev, der fungerer som guide og modellerer ved at tænke højt. Således får eleverne indblik i, hvordan en god læser arbejder under læsning og det er uvurderlig viden for, især, de elever, der er i læsevanskeligheder. Eleven vil, efter at have iagttaget og afprøvet adskillige gange med støtte fra "modellen", med tiden overtage ansvaret for den nye "færdighed". "Modellen" kan gradvist trække sin støtte væk. Det stemmer overens med Bruners tanke om "stilladsbygning". At bygge et stillads op omkring eleven, som en midlertidig støtte som eleven har brug for, for at kunne komme videre i sin udvikling og læring. (Andreassen, Bråten 2008, p.259)

Sproget og dialogen er væsentlige for denne måde at betragte læring på (Ibid.). I lærerens stilladsning og dialog med det mere og mere kompetente barn, vil barnet videreudvikle sig. Udover støtte og accept, er stilladsningen også præget af at "*være kritisk og spørgende*" (Ibid.) for at udfordre barnet – "Hvordan ved du det? Hvorfor er det godt at gøre?" - til at bruge strategierne bedre og mere hensigtsmæssigt.

Grunden til, at vi fremhæver den reciproke metode skyldes, at den sikrer elever med svag læseforståelse nogle konkrete strategier, som kan hjælpe dem med at huske, hvad de læser, samt overvåge deres egen læseforståelsesproces. Dens klare struktur er en del af den stilladsningstanke, som særligt støtter elever med en passiv tilgang til læsning. Dens indhold af strategier forærer også lærere og elever en fælles horisont for, hvad man kan gøre, når læseforståelsen kikser samt et fælles sprog.

Palinscar og Brown havde studeret, hvad læsere med særlig god læseforståelse gjorde, når de arbejdede med krævende læsetekster. Herved fandt de frem til fire centrale strategier, som reflekterede de vigtigste funktioner ved god læseforståelse. De er centrale i RU. (Rune Andreassen, Bråten 2008, p.258f):

Forudantagelse handler om at opstille antagelser af, hvad teksten kommer til at handle om på baggrund af overskrifter og billeder, eller ved at skabe overblik ved at orientere sig i teksten før læsningen. Kvalificerede gæt på hvad teksten handler om, er i fokus. Man drager konklusioner, på grundlag af det allerede læste og tjekker hele tiden disse under læsningen.

Opsummering betyder at eleven øver sig i at skelne mellem de væsentlige og mindre væsentlige informationer. I opsummeringen, som foregår mundtligt, kan eleven tjekke om indholdet er forstået.

At stille spørgsmål til teksten har to funktioner, dels at identificere de vigtigste informationer i teksten dels at teste ens egen forståelse.

Opklaring har fokus på, om alt er forstået i teksten – ord, begreber, om noget er svært at forstå, og hvad man kan gøre for at udbedre manglende forståelse.

Alle fire aktiviteter medfører aktivering af relevante forkundskaber/ baggrundsviden (Ibid.) og er i overensstemmelse med Bråten's fremtalte organiseringsstrategi, elaboreringsstrategi og overvågningsstrategi. Her følger en gennemgang af principperne bag Reciprok undervisning efter Rune Andreassen:

Gennem 20 undervisningsgange af ca. 30 min. indføres eleverne i principperne bag reciprok undervisning.

Før hver undervisningsgang indføres eleverne, gennem dialog, i teksten, således at deres relevante baggrundsviden aktiveres.

Underviseren indleder med at demonstrere alle fire strategier i brug. I den forbindelse vil vi bruge begrebet *modellering* (Bråten 2008, p.72), da det understreger at underviseren skal tænke højt og virkelig modellere, hvad han gør med de fire strategier. Derefter er det elevernes tur til at tage rollen som dialogleder. Dvs. efter et afsnit af teksten er læst, gennemgår dialoglederen de samme fire strategier på teksten, som underviseren gjorde. Den voksne vejleder eleven gennem disse handlinger efter behov. Rollen som dialogleder går på tur mellem eleverne. Denne træning kan gennemføres både i mindre grupper eller på den samlede klasse. Pointen er, at der skal tænkes højt, så eleverne kan lære af hinanden. Gennem hele træningsforløbet skal det understreges overfor eleverne, at disse strategier vil give dem en bedre læseforståelse og at eleverne bør arbejde således, når de læser selv.

De fire centrale aktiviteter/strategier har til hensigt at sikre, at eleven forstår det læste samt overvåger, hvornår forståelsen bryder sammen.

RU henviser til en undervisning i dialogform mellem lærer-elev og elev-elev. Princippet er, at eleven skal være aktiv hele tiden. Undervisningen planlægges således, at eleven kan være aktiv ved hele tiden at kunne bidrage på sit niveau. Dialogformen henviser til, når elever i grupper på skift er dialogleder

og samtidig går i dialog med de øvrige elever (og før det læreren), i forståelsen af teksten på baggrund af den systematiske brug af de fire strategier. (Andreassen, Bråten 2008, p.259)

### Værdien af inferenstræning.

Da vi fokuserer på læseforståelsen af skønlitteratur, har vi valgt, kort, at se på værdien af inferenstræning. Både i den Norske Ph.d. afhandling "Betydning av inferens for leseforståelse" af I.B. Iversen og forskning af Oakhill og Yuill, (her Brudholm 2002, p.72), er forskerne enige om, at træning i at danne inferens har effekt:

*"Både metaanalysen og effektstudien viste sterke effekter av inferenstræning både på inferens spesielt, og for leseforståelse generelt" (I. B. Iversen 2009, p.188)*

I inferenstræningen er der fokus på at spørge om ting fra teksten, der ikke umiddelbart kan aflæses, og som kræver inferensdannelse. I undervisningen er der fokus på, hvordan man kan bruge informationer i teksten:

*"... underviseren ga eksplisitte forklaringer og modellerte hvordan man resonnererte seg fram til riktig svar på inferensspørsmål." (Ibid.)*

I Iversens afhandling, havde man lavet særligt undervisningsmateriale til forskningen. Vi mener dog det er lige så relevant at bruge de steder i skønlitteraturen, der kræver inferensdannelse, som undervisningsplads for træningen, samt at træningen inddrages i det øvrige arbejde med læseforståelse. Målet med inferenstræningen må, som den øvrige strategiundervisning, være, at eleven initialisere det og gør det til en del af sin værktøjskasse.

### Case

I bestræbelsen på at afprøve virkningen af RU, lavede vi en før-test. Vi bad 6 elever om at læse novellen "Chicken" af Hanne-Vibeke Holst. De fik ingen introduktion. Kun opgaven at læse novellen og bagefter give et kort referat, eller skrive de ting ned, de evt. undrede sig over. Forsøget viste, at forståelsen svingede en del. Enkelte gav udtryk for, at de slet ikke havde forstået novellen ("*Jeg har læst den 2 gange, men kan ikke forstå den*", "*Jeg har ikke forstået hvad den handler om.*"") Det undrer mig hvorfor at han tænker på hans mors raseri." (Bilag 1)). Andre forstod enkelte dele eller kunne give et kort, overfladisk referat, men var ikke i stand til at tolke.

14 dage senere samlede vi en ny gruppe, testet til at have samme læseforståelsesniveau som før - gruppen, og læste nu novellen i fællesskab.

I Tråd med RU og teorierne om læseforståelse, ønskede vi at aktivere elevernes forkundskaber samt give dem en forudantagelse og forventning til teksten. Vi startede med at skrive novellens titel "Chicken" på tavlen. "Hvorfor hedder novellen mon sådan?" "Hvad kan vi forvente os?" Der kom flere bud og de blev skrevet på tavlen i vilkårlig orden. I den sammenhæng blev det afklaret, hvilke genretræk en novelle har og hvilken betydning det har for vores forventning til teksten.

Læreren forklarede nu tankerne bag RU og gennemgik de fire centrale strategier. Til lejligheden var der lavet fire kort for at visualisere strategierne (se bilag 2).

Teksten blev delt i afsnit og det blev understreget, at læsere med gode strategier holder pauser undervejs i deres læsning. I den forbindelse blev det repeteret, hvordan man med sit tekstbehandlingsprogram kan skabe sig overblik over teksten og hvordan man markerer et tekststykke af gangen så oplæsningsprogrammet ikke bare kører derudaf.

Læreren agerede nu dialogleder og modellerede strategierne for eleverne. Læreren tænkte højt og brugte de fire kort til at konkretisere, hvilken strategi han brugte. Under opsummeringen deltog eleverne i udvælgelsen af de mest relevante informationer. Der var fokus på, hvornår der var behov for at danne inferenser.

I forbindelse med at stille spørgsmål til teksten, modellerede læreren også forskellige typer spørgsmål og bad eleverne hjælpe med at afgøre om svaret kunne findes *på* linjerne eller *mellem* linjerne.

Under opklaringen, var der fokus på om elevernes baggrundsviden var tilstrækkelig i forhold til teksten indhold – f.eks. var eleverne usikre på, hvad en bodega mon var. Læreren prøvede også, i forbindelse med bodegaen, at få eleverne til at beskrive, hvilke indre billeder de så for sig, på baggrund af de informationer, der var i teksten. Da det videre forløb skulle forudtages, var der igen fokus på, hvilke informationer, der støttede denne antagelse – det er vigtigt at man kan finde belæg for den måde man vælger at læse teksten på i teksten. Hele tiden blev den indledende forudantagelse sammenlignet med ny viden og eleverne skulle, før næste afsnit, afklare deres forståelsesniveau af teksten. Der blev også talt om, hvad eleverne kunne gøre, hvis de ikke havde forstået dele af teksten. En foreslog f.eks. at man kan slå ord op på nettet eller google begreber og på den måde få billeder frem.

Senere fik flere elever mulighed for at prøve at være dialogleder, med støtte fra læreren.

Da gennemlæsningen var færdig, blev eleverne bedt om at lave et referat af handlingen. Alle havde denne gang forstået teksten og flere kunne lave implicite tolkninger i referaterne. (Bilag 1)

## Konklusion på case

Det fremgår meget tydeligt af vores kvalitative forsøg, at RU bærer frugt. Eleverne får generelt meget større forståelse af den givne tekst, når der samarbejdes om læsning undervejs. Dette er selvfølgelig med til at give eleverne større tilfredshed, da de føler de mestrer opgaven, hvorved motivationen for at læse bliver større.

Under arbejdet med RU, var vi meget tekstnære. Det samme gjorde sig gældende, når der var fokus på inferensdannelse. Denne øvelse i at være så tæt på teksten, ser vi som en sidegevinst for det "almindelige" litteraturarbejde, da eleverne øves i at manøvrere i teksten og finde belæg for deres påstande.

Det er dog også tydeligt at metoden kræver meget øvelse og der skal arbejdes meget med kvaliteten af spørgsmålene og opsummeringerne. Det stemmer overens med de erfaringer, der blev gjort af Brown og Palinscar. I vores forsøg var eleverne selvklart usikre på, hvordan de skulle gribe rollen som dialogleder an. Det kræver også øvelse.

Tankegangen bag stilladsning og modellering og selve praksis omkring, kræver også tilvænning og træning for læreren.

Elbro (2008, p.258) taler ligeledes om gensidig undervisning, men foreslår en noget forenklet udgave - parlæsning. Her skal eleverne på skift forklare hinanden indholdet i hvert nyt afsnit af teksten – med egne ord. Dette forudsætter stadig aktivering af egen viden og fører til dybere forståelse, dvs. en forståelse, der indebærer slutninger om sammenhænge i teksten, udfyldning af huller i argumentationen og afklaring af eventuelle selvmodsigelser. I tilfælde, hvor ressourcerne ikke er til fremtalte RU, kan denne metode være et alternativ.

## Konklusion på opgaven

På baggrund af afsnittene i denne artikel, er undervisning i læseforståelse påkrævet, hvis flere af eleverne med læseforståelsvanskeligheder skal klare prøverne og ønsket om at være "normale". Deres passive læserolle skal bearbejdes med eksplicit strategiundervisning og masser af succesoplevelser. Det er vores erfaring at denne undervisning ikke bare fungerer af sig selv og at eleverne ikke automatisk initialiserer de nye strategier de præsenteres for. På samme måde som brugen af kompenserende IT kræver arbejde, træning og tilvænning, gør det sig gældende for tilegnelse af læseforståelsesstrategier. Endeligt har disse elever ofte manglende forkundskaber i mødet med teksten, hvilket understreger vigtigheden af før-aktiviteter.

## Perspektiver ind i det faglige felt

Læsning er ikke en disciplin, der kun vedrører dansklæreren. Faglig læsning er både slut – og trinmål i matematik (faghæfte 12 – fælles mål) og alle andre fag i øvrigt. Det giver god mening. Der er stor forskel på, hvilke læsestrategier man skal benytte sig af, når man læser en novelle og når man sidder med en geografibog f.eks. Derfor det vigtigt, at alle faglærere underviser eleverne i, hvilke strategier, der er hensigtsmæssige i netop deres fag. Ifølge Elbro (2008, p. 247) opstår problemerne især, når eleven er usikker på betydningen af det emne- eller fagspecifikke ordforråd som teksten benytter, hvilket også underbygger behovet for at arbejde med organisationsstrategier i de forskellige fag. På samme måde er læseforståelsesstrategier, som f.eks. RU, relevante i alle fag – og nødvendige!

Det vil være hensigtsmæssigt at starte skoleåret med et kursus i RU i dansk som så senere udbredes i alle fag. Vi ved, at RU kræver tid, at få indarbejdet i undervisningen, men hvis metoderne benyttes over hele linjen, vil de være genkendelige for eleverne. Metoderne kræver en ret stram struktur, der igen kræver indarbejdning for såvel lærer som elev. Man kan forestille sig at man, som underviser, føler sig ramt på metodefriheden, men hvis der er dokumenterede resultater, vil det være en naturlig metode at vælge for den enkelte.

## Litteratur:

Bråten, Ivar (2008): "**Læseforståelse – læsning i videnssamfundet – teori og praksis**"

(Dansk forord + Kap 1, 2, 3, 10 og 11)

Bråten, Ivar (2006): "**Vygotsky i pædagogikken**"

Brudholm, Merete(2002): "**Læseforståelse – hvorfor og hvordan?**"

( kap. 3+4+6+7+9+10+11)

Holmgaard, Åse (2007): "**Viljen til læsning**"

UVM 2009: "**Fælles mål i dansk hæfte 1 2009+ undervisningsvejledning**"

Epstein, Natasha (2010): "**Fokus- skift i ordblindeundervisningen**", dansk audiologopædi, 1/2010

Hansen, Helga (1997) "**Læseforudsætninger – undervisning af skolens ældste elever med læse- og stavevanskeligheder**" den gule serie

Arendal, Erik (2006):"**Hjælpe midler til mennesker med ordblindhed**"

Hjælpe middelinstituttet

Hansen, Jan Tønnes & Nielsen, Klaus (2004): "**Stilladsering – en pæd. metafor**"

(Forord og kap 1+2)

Jørgensen, Martin og Pedersen, Ole (1993): "**Læsefrugter**" (kap.3)

Egelund, Niels (2006): "**PISA 2006 - undersøgelsen, en sammenfatning**"

Jensen, Bent Saabye, Arendal, Erik og Holmgaard, Åse (2008): "**På vej mod et inkluderende læsebegreb**" viden om læsning.

Jandorf, Birgit Dilling (2003): "**Det går bedre med..**"

Arendal, Erik og Hansen, Kirsten Marie (2004): "**IT-rygsæk til ordblinde**"

Hjælpe middelinstituttet

Buch-Iversen, Ida (2010): "**Betydningen av inferens for leseforståelse - Effekter av inferenstrening**"

Lærebogssystemet "**Læs på og læs med...**"

Saabye Jensen, Bent & Brandt, Åse & Arendal, Erik 2008: "**Stor effekt af pc-læsning til voksne i læsevanskeligheder**" Dansk Audiologopædi 3

*Herudover:*

Elbro, Carsten (2008): "**Læsevanskeligheder**" div. kap. - primær

Arnbak, Elisabeth (2009): "**Faglig læsning**" Kap. 3 - primær

## Bilag 1

**Referat fra de 6 elever, der ikke fik nogen instruktion**

Helene:

jeg kan slet ikke følge med i historien, der bliver snakke om noget om en datter af en præst, og så er der noget med at der er en person der er meget tynd jeg fandt ikke ud af hvem det var.

Og til sist er hun hvis sammen med nogle venner, jeg ved ikke om di kørte i bil men der skete en ulykke. Jeg har læst den to gange men kan ikke får stå den.

Nana:

Jeg har hørt om en præst men jeg ved egentligt ikke hvorfor hun er med i novellen, jeg tror novellen forgår ved en kirke men jeg er ikke helt sikker. Jeg har ikke forstået hvad den handler om. Det undre mig hvorfor at han tænker på hans mors raseri. Jeg forstår ikke hvorfor novellen hedder chicken.

Maria:

Det jeg forstod om novellen: Der er en præst som har en datter og hun har måske et forhold til en dreng der hedder Rex og ham ved jeg ikke hvor han kom ind i billedet. Jeg forstår ikke helt hvorfor de skal køre ind i hinanden altså (kylling).

Søren:

Det handler om en pige som ikke har det særlig godt på grund af hun er præstens datter, hun bliver drillet af de andre. En dag kommer der en ny i klassen som er en meget smart dreng, de mødes ude i byen hvor de bliver enige om er spille chicken det går ud på at man køre i to biler lige imod hinanden og den som drejer fra taper men de kørte ind i hinanden.

Anne:

Dikteret til læreren: Jeg ved ikke hvordan præstens datter har det hjemme..jeg tror ikke det er en storby..ved ikke hvor.. det er nok ude ved havet..rex har nemlig været på havet. Pigen går i "klik- klak"- sko. Ellers ved jeg ikke noget om hvordan hun ser ud. Hvis jeg skal finde en begivenhed må det være det med at de kører mod hinanden til sidst for bagefter begynder de at snakke sammen. Pigen tænker tilbage på en sommerdag og så kalder hun på sine forældre til sidst. Ellers hører man ikke sådan om dem



Morten:

Præstedatteren er hovedpersonen. Har Rex været venner med hende? De er i hvert fald ikke gode venner. Præsten er moren og hun drak vodka tror jeg nok. Præstedatteren tager vodkaen og tømmer hele hendes lager. Jeg kan ikke helt huske hvad der mere sker.... Jeg tror det er om vinteren ude på landet. Det er i hvert fald koldt. Jeg ved ikke noget om hvordan præstedatteren er eller har det. Jeg kan ikke huske hvordan hun ser ud. Jeg kan ikke helt finde ud af hvad den handler om...

## Bilag 1 **Referat fra 6 elever, undervist med udgangspunkt i RU**

Malthe:

Der er præstens datter, som er på vej ind på et bodega, og møde en der heder Rex som hun her lavet en masse konkurrencer mod. De har altid kæmpet mod hinanden. Hun kommer ind på bodegaen. Der er helt stille, Rex står og spiller dart, alle står bare og kikker på ham, der er ingen der siger noget. De har alle fået noget at drikke. Nu går hun ind for at tisse. Hun kommer ud igen vor hun faller om med Rex griber hende. Nu skal de ud og lave en sidste konkurrence. De sætter sig ind i hver deres bil, og køre lige ind i hinanden. Nu kommer de ud af bilerne. Nu går hun hen til ham og kysser ham.

Rune:

Præstedatteren er en pige der mangler opmagsomhad og hun for det ved at lave nogle syre ting med ham der "rex" Jeg er forvirret!!!

Jonas:

Jeg forstod det meste så mere er der ikke. Mor har problemer med alkohol - far fatter igen ting - pigen er skør i hovedet - slut .

Jane:

Præstedatteren og hendes familie flytter og hun bliver mobbet fordi hun er så anderledes, men hun kan tag det, for hun er hård og hun gør de andre bange for hende. Hun drikker, røger og er meget alene, hun kan lide at være alene. Hun er næsten altid alene. Hun er vildt med en der hedder Rex. Eller rigtigt Johnny. Han er hård og alle har respekt for ham, han er populær. Han har en fasede som han gemmer sig bage ved, han har ikke et godt liv. De vil begge væk, og de skal kører Chiken. De kører i mod hinanden hun ser lyset og råber hans navn, og de bramser begge to, og vælter ud af bilerne og Kramer

hinanden. Der kommer nogen imod hende som råber hendes navn, hun kigger på ham og kysser ham.

Lone:

-det handler om en pige, som er præstedatter. De har flyttet meget og hun har det ikke så godt i skolen eller i familien, hun er måske ved at få spiseforstyrrelser, det mener hendes skolelærer. Moren drikker vist lidt for meget, og faren fortrækker det ved at grave sig ned i præger og osv. Det er som om de overser hende eller de har glemt hende.

Hun er kommet til en ny skole, da hun stader på skolen ser hun med det samme at en dreng, der styder klassen. Hun udfordrende dreng der styre klassen ved at kalde ham rex. Og han tager i mod udfordringerne, så de køre på hinanden så hårdt og i så lang tid, at dem fra klassen bliver lidt bange. De har vist arvtager at de skal mødes på en kro, hvor de skal have den vildeste udfordring.

Den samme aften har hun tømt morens alkohol og alle de stener hun har gemt det. Hun har også klippet sig skalle i dagens anledning, hun har også taget leder tøj på og højhælede sko på. Hun har været nervøst hele dagen og hun har haft på fornemmelsen at hun nok skal dø.

Da hun kommer ind på kroen kan hun se at rex er heldt bleg, og hun følge sig heldt på toppen.

Han kommer hende til hende inde kroen lukker for at sige de skal mødes på haven og køre chicken.

Da de kommer der ned er der en masse af hans venner og hans søster er der også hun står og hylker.

De kommer ind i bilen og skal til at køre og hun tinger på at det er synd for ham vis han skal dø på denne måde, de køre og det går op for hende at hun elsker ham og at han ikke må dø, så de drejer begge to væk, og de kommer du og så kysser de hinanden.

Jeg tro bage hun har brug for en der kan passe på hende og det kan rex men de har ikke kunne sige det...

### **Sammendrag:**

1.gruppe:

Helene, Nana og Maria, har slet ikke fanget historien  
Søren, Anne og Morten har fanget enkelte dele

2.gruppe:

Malthe skriver kun om en enkelt scene. Han fortolker ikke novellen, men han har fat i noget.

Rune: vi er overbeviste om, at han har forstået novellen, men han KAN ikke skrive, derfor skriver han, at han er forvirret – så slipper han. (Han skal til at arbejde med DICTUS)

Jonas synes – overordnet – at have fattet det. Han er heller ikke skriver, men ud fra snakken undervejs, ved vi han har forstået novellen.

Jane laver et referat med en noget sort/hvid tolkning

Lise laver referat og fortolkning.

Bilag 2 p 1/4



Du skal forudsige, hvad der nu vil ske i teksten

Bilag 2 p 2/4



Du er detektiven, der skal opklare det, der er svært at forstå i teksten.

Bilag 2 p 3/4



Du er reporteren, der skal stille gode og relevante spørgsmål til teksten

Bilag 2 p 4/4



Du er journalisten, der skal holde styr på alt det vi ved om teksten. Du skal opsummere...