

Lindgren og læseforståelsen

Kristoffer Wiedemann
Vesterbro, København

Indholdsfortegnelse

1.1	Problemstilling		Side 2
1.2	Problemformulering		Side 2
2.1	Omstændigheder		Side 2
2.2	Metode		Side 3
3.1	Ordforråd		Side 3
3.2	Opsummering		Side 5
3.3	Tolkning		Side 7
4.1	Elevernes udbytte af undervisningen		Side 9
4.2	Anbefalinger	Side 12	
5.1	Konklusion		Side 13
Litteraturliste			Side 14
Bilag 1	Observationsskema		Side 15

1.1 Problemstilling

En dansklærer i dagens Danmark kan stort set selv bestemme, hvilke tekster der skal arbejdes med i danskundervisningen, så længe kravene fra *Fælles Mål* er overholdt. Men efter valget af selve teksten er gjort, er der en mængde andre valg, der skal træffes. Hvordan skal teksten præsenteres og læses? Hvordan skal der arbejdes videre med den? Hvad er målene for undervisningen, og hvad er det ved netop denne tekst, der kan understøtte disse mål? Mulighederne er nærmest uendelige, men ikke alle lige tilfredsstillende for elevernes udbytte af undervisningen. Når læreren samtidig skal tage højde for, at eleverne læser skønlitteratur ud fra forskellige kontekster, og at piger og drenges motivation og angrebsteknikker i denne sammenhæng er meget forskellige, kan det være en særdeles svær beslutning at vælge, hvordan undervisningen skal tilrettelægges.

1.2 Problemformulering

Hvordan undervises der i skønlitterære tekster i 4. klasse på XX-skolen, og hvilke metoder tages i brug for at sikre elevernes forståelse af det læste? Er der stor forskel på elevernes udbytte af undervisningen? Hvilke anbefalinger kan gives til den fortsatte undervisning i skønlitteratur i klassen?

2.1 Omstændigheder

Den observerede elevgruppe er en fjerdeklasse med 23 børn, hvoraf én elev har tosproget baggrund. Klassens faglige niveau ligger over gennemsnittet; som eksempel kan nævnes en gennemsnitlig score på 63 i den nyligt overståede nationale læsetest. Dansklæreren har haft klassen i knap to år. Det observerede undervisningsforløb strakte sig over 8 lektioner, hvor jeg var til stede i dem alle. Forløbet udgjorde starten på et forløb om Astrid Lindgren ud fra materialet *Verdens Bedste Astrid*, og hele ugen var det fortællingen *Suser min lind, synger min nattergal*, der stod i centrum. Undervisningen bestod af følgende aktiviteter:

- Lærerens oplæsning af fortællingen
- Arbejde med ordforråd ud fra konteksten
- Skrive nøgleord
- Parvis tolkning af fortællingens slutning
- Arbejde med personkarakteristik
- Arbejde med at finde sanseindtryk i fortællingen
- Skrive et digt i jeg-form

Under observationerne har jeg haft særlig opmærksomhed på en gruppe af børn, der sad ved samme bord. De to piger kaldes i opgaven P1 og P2, de to drenge D1 og D2.

2.2 Metode

Jeg vil i opgaven have fokus på tre delemner i den observerede undervisning. Først vil jeg undersøge, hvordan klassen arbejder med *ordforråd*, og hvordan dette kan understøtte læseforståelsen. Her vil jeg inddrage teorier af Astrid Roe, Ivar Bråten og Carsten Elbro, der alle understøtter den forskning, der siger, at der er stor sammenhæng mellem størrelsen af ordforrådet og læseforståelsen. Herefter vil jeg analysere, hvordan klassen arbejder med læsestrategier med særligt blik på aktiviteten *opsummering*, og sammenholde dette med Astrid Roes og Rune Andreassens teorier, da det vil vise sig, at undervisningen ville kunne få et kvalitetsmæssigt løft ved at støtte sig til netop disse teorier. Desuden vil jeg inddrage teorier af Vibeke Hetmar, når jeg senere i opgaven diskuterer, hvordan læreren kan videreudvikle elevernes *tolkning* af skønlitteratur, samtidig med at hun tager højde for, at hver elev læser ud fra sin egen kontekst. Med disse tre delemner afdækker jeg læseforståelse på tre vigtige tidspunkter i læseprocessen: det, der er væsentligt at arbejde med på forhånd (fx ordforråd), det, der er væsentligt at arbejde med undervejs (fx opsummering), og det, der er væsentligt at arbejde med efter endt læsning (fx tolkning). Jeg har brugt et åbent observationsskema inspireret

af Bjørndal (Bjørndal, 2003, s. 69), da jeg har valgt en forholdsvis ustruktureret og kvalitativ observationsmetode med et bredt fokus. Denne observationsmetode har jeg valgt, fordi jeg var interesseret i at skabe mig et billede af den samlede pædagogiske praksis, altså fra forudsætninger over proces til resultat. Derfor har jeg observeret både lærerens instruktioner til klassen, vejledning til den enkelte elev samt elevernes interaktion med hinanden. Dette vil jeg sidst analysere ved brug af *vurderingskuben* (Bjørndal, 2003, s. 24) for at analysere elevernes udbytte af undervisningen.

3.1 Ordforråd

Den første egentlige opgave, klassen skal lave, handler om ordforråd (se også bilag 1 med eksempel på observationsskema). Mange forskere har slået fast, at det er vigtigt at arbejde med at udvide elevernes ordforråd, fordi sammenhængen med læseudviklingen er stor (Lyster i Frost, 2009, s. 277, samt Elbro, 2008, s. 111). I *Fælles Mål* lyder et af trinnmålene for 4. klassestrin, at eleverne skal være i stand til at *"søge ordforklaring til forståelse af ord og fagudtryk"* (*Fælles Mål*, 2009, s. 6). Hvis man undersøger *Suser min lind, synger min nattergal*, er det da også tydeligt, at der i fortællingen optræder mange ord, som ikke naturligt indgår i en elleveårige ordforråd, fx "sogn", "armod", "fattiglemmer" og "lind".

Læreren instruerer eleverne: "I får et papir med sætninger fra historien. I skal bide mærke i ordet med fed og gætte på, hvad det betyder." På papiret står sytten sætninger, fx "Suser min **lind**" og "Der var en fattiggård i hvert **sogn**", og der er plads til at skrive, hvad det markerede ord betyder ved siden af. Læreren siger: "Først skal man prøve selv at gætte, hvad ordet betyder. Hvis man ikke kan det, kan man få hjælp på bagsiden, hvor forklaringerne står i blandet rækkefølge." De fleste elever vender straks papiret om. P1 siger: "En lind er i hvert fald et træ." D1 svarer: "Er det? Det tror jeg ikke." Her ses det tydeligt, at D1 ikke har forstået kernen i fortællingen. Ved siden af kæmper D2 med at forstå betydningen af "fattig**lemmer**", og ser ikke forbindelsen til ordet "folk" på bagsiden. Roe skriver *"hvor vigtig det er for læseforståelsen at vi er i stand til å skabe et indre billede, i hodet, av det vi leser"* (Roe, 2008, s. 36), men i begge drengenes tilfælde er det tydeligt, at de ved oplæsningen må have haft svært ved at danne sig indre billeder, da "lind" og "fattiglemmer" er centrale, og endda meget konkrete, ord i teksten. De har heller ikke spurgt om hjælp eller udtrykt undren undervejs eller efter læsningen. Dette kan have at gøre med, at svage læsere *"har en tendens til å bare lese videre uten verken å forstå hva som gikk galt, eller hvor det gikk galt"* (Roe, 2008, s. 45). P1 bliver færdig efter få minutter, mens D1 og D2 kun har skrevet enkelte forklaringer ned. Generelt når pigerne mere end drengene, og for næsten alle klassens elever gælder det, at piger og drenge angriber opgaven forskelligt. Pigerne skimmer alle sætningerne og starter med at skrive de forklaringer, som de kender i forvejen eller let kan gætte. Drengene starter ved nummer 1 og arbejder sig i rækkefølge ned over papiret. Fx sidder D2 længe og venter med hånden oppe, fordi han ikke ved, hvad ord nummer 2, "sogn", betyder, i stedet for at prøve nogle andre ord først. Mange elever giver dog udtryk for, at opgaven er svær, og henvender sig ofte til læreren, der hjælper ved at sætte ordet ind i en anden kontekst end fra fortællingen: "Det er **skik og brug** at danse om juletræet juleaften", siger hun, og eleverne gætter derefter at det betyder "almindeligt". På den måde hjælper hun dem til selv at regne den rette betydning ud uden bare at servere det.

Bråten forklarer hvordan elever skal instrueres i at bruge konteksten og nøje læse de sætninger, der omgiver det ukendte ord for at finde betydningen (Bråten 2007, s. 59). Han siger desuden, at eleverne skal lære at bruge selve ordets bestanddele for at regne ud, hvad det betyder, og det kunne læreren med fordel have indført i denne forbindelse. Der er mange ord i opgaven, der morfologisk betragtet giver et vink om betydningen, fx "sørgmodigt", "mundhugges" eller "daggry". Elbro er ikke helt enig, da han siger, at det er *"væsentligt lettere for børn at lære sig betydningen af et nyt ord,*

hvis de får ordet forklaret (præcist), end hvis de selv skal regne betydningen ud” (Elbro, 2008, s. 113). Det er vigtigere, siger han, at barnet har *brug for* at kende ordet og selv skal *bruge* det til noget, ellers vil det ikke fæstne sig. I klassen ser det ud som om, at nogle af sig selv forstår, hvad Elbro mener: Efter at have fundet alle forklaringer, læser P1 de sytten sætninger op for sig selv, hvor hun sætter det nye ord ind på det gamle ords plads i konteksten. Og da læreren senere læser fortællingen op igen, følger hun med i opgaven og tjekker betydningen, hver gang et af de svære ord nævnes i oplæsningen. En sådan fremgangsmåde giver bonus: Da jeg dagen efter spørger børnene, hvad de forskellige ord betød, kan P1 huske femten. D2 kan huske seks. Elbro anbefaler, at en historie bliver læst op flere gange, så man ved anden gennemlæsning kan snakke om ordforrådet for ikke at afbryde oplæsningen af den gode historie. På den måde, ved først at arbejde med ordene efter endt oplæsning, bliver forklaringen også mere relevant for børnene, da han siger, at det er ”*mindre givende, at børn eller elever får forklaret et ord, endnu inden de har mødt det*” (Elbro, 2008, s. 113). Undervisningen har levet op til Elbros anbefalinger: Eleverne har først lyttet til teksten, derefter arbejdet med ordenes præcise betydninger og så hørt historien igen nu med ny viden om de før ukendte ord. For at give eleverne mulighed for at kunne videreudvikle ordforrådet – også når de ikke arbejder systematisk med netop dette emne – vil jeg dog stadig anbefale læreren at supplere med Bråtens førnævnte metode, hvor der arbejdes med konteksten og det morfematiske princip, da jeg ser dette som en mere aktivt handlende aktivitet, hvor eleven er nødt til at tænke selvstændigt og undre sig over indholdet. At arbejde på denne måde, hvor man overvåger forståelsen af sin egen læsning, bringer os videre til at undersøge, hvordan der arbejdes med læseforståelsesstrategier i denne fjerdeklasse.

3.2 Opsummering

Læreren forklarer, at hun nu læser fortællingen igen, men undervejs vil hun holde ti pauser. I hver pause skal eleverne skrive nøgleord til det, der er læst: ”Man skal først lytte til det, jeg læser, og så skrive enten et ord eller en sætning. Det skal beskrive det, I har hørt, men man må ikke skrive præcist det samme som i teksten.” Under oplæsningen skriver mange elever dog alligevel før lærerens pause, og D1 kommer med et spontant udbrud til et af punkterne: ”Ha, den er da let!”, som gælder det om at blive hurtigst færdig. Hvor eleverne under den første gennemlæsning var stille og koncentrede, ser man nu, at engagementet er lavt; der tegnes på papirer og bladres rundt bogen. Instruktoren med at skrive andet end tekstens præcise ordlyd overholdes heller ikke, og fx da det niende afsnit slutter med ordene ”*hun kunne give linden sin egen levende ånde*”, er dette nøjagtig hvad 80 % af eleverne bruger tre sekunder på at skrive i det tomme felt. Da oplæsningen er forbi, samles papirerne med nøgleord ind, og der vendes ikke tilbage til denne aktivitet senere. Ved ugens slutning interviewer jeg fem elever om nøgleordene og spørger dem, hvorfor de tror, at de skulle gøre dette stykke arbejde. ”For at lære at stave”, ”for at kunne huske” og ”fordi det gør man bare i dansk”, lyder tre af svarene. De to sidste har ikke noget svar. Lærerens intention har selvfølgelig været at få eleverne til at få opmærksomhed på de vigtigste elementer i hvert tekstafsnit ved at prøve at koge indholdet ned til et ord eller en sætning. Netop arbejdet med nøgleord nævnes i *Fælles Mål* under beskrivelsen af arbejdet med hukommelsesstrategier (*Fælles Mål*, 2009, s. 39), og det er også den disciplin, Andreassen kalder *opsummering*, og som er et væsentligt element i alle hans omtalte multistrategiprogrammer (Andreassen i Bråten, 2007, s. 258ff). Det er altså læseforståelsesstrategier, vi er ude i her. Men det ved eleverne ikke, og de har i denne udgave af arbejdet med opsummeringsstrategien ikke fået meget at bygge videre på selv. For hvad er et dækkende nøgleord eller en god opsummering? Det er ikke helt ligetil, og i besvarelserne ser man også, at eleverne mangler træning i dette: ”Hjælp”, skriver en elev om første tekstafsnit, ”kedsomhed”, skriver en anden. Da jeg spørger eleverne om de på baggrund af nøgleordene kan huske, hvad der skete i de forskellige afsnit, er det da også svært. Især for dem, der har skrevet en sætning direkte af. Eleverne sidder altså tilbage

med en følelse af at have skrevet nogle ord ned uden helt at kunne bruge det til noget eller kende formålet med det. Med få væsentlige ændringer ville denne halvspildte aktivitet dog kunne være vendt til noget brugbart. Først og fremmest skulle læreren have startet med at være klassens rollemodel og vist, hvad der skulle gøres. Blandt andre Andreassen fastslår, hvor vigtigt det er at modellere strategierne for at guide eleverne til at forstå, hvad de skal gøre: ”Strategier er tænke måder, som kun i ringe grad kan observeres direkte. Vi er derfor nødt til at tænke højt, når vi demonstrerer dem for eleverne” (Andreassen i Bråten, 2007, s. 278). Her ville det have været oplagt også at gøre målet klart for klassen og fortalt, hvorfor det er vigtigt at kunne opsummere. Dernæst er det uhenigtsmæssigt ikke at følge op på de nedskrevne nøgleord undervejs. Roe skriver om opsummering ”... hvor vigtig det er at eleverne får systematisk oplæring der de blir ledet gjennom godt planlagte prosedyrer, og at de får oppfølging underveis” (Roe, 2007, s. 110). Her kunne læreren med fordel have fået eleverne til at fortælle, hvilke nøgleord de havde skrevet ned til et givent afsnit, og gennem en diskussion være nået frem til, hvad der er brugbart, og hvad der ikke er. Læreren kunne også på forhånd have konstrueret nogle bevidst dårlige opsummeringer af tekststykkerne (fx med for mange overflødige detaljer eller subjektive holdninger), for at få eleverne til at diskutere, hvordan det kunne blive bedre. Ved sådan at have taget aktivt stilling vil deres fokus på, hvad der er vigtigt i en opsummering, blive større. Elbro advarer imod, at arbejdet med at genfortælle kan blive ren kontrol af forståelsen og ikke egentlig læseforståelse, og foreslår, at elever *selv* kan arbejde med at formulere strategier til at lave en genfortælling af en tekst (Elbro, 2008, s. 193). At lave en god opsummering er selvfølgelig ikke noget, der bare kan læres på en halv time under et skønlitterært forløb, og der skal sættes tid af i danskundervisningen til at arbejde med denne strategi, for at det overhovedet kan blive en strategi. Ifølge Elbro vil der ikke gå lang tid, før man får gode resultater, for en elev skal ”blot øve sig fire gange på at genfortælle tekster, før der er markant fremgang at spore i præcision og fokus på de overordnede idéer” (Elbro, 2008, s. 192). Og når det så er indført, skal det integreres i den daglige undervisning, så der kan tages afsæt i brugbare strategier og ikke bare i formålsløs nedskrivning af nøgleord.

5.3 Fortolkning

”Det er i fortolkningsfællesskabet, i dialogen om den fælles tekst, tekstlæsning bliver til undervisning. Det er i samtalen om læseoplevelserne, eleverne møder med- og modspil. Og det er her, de kan få indblik i fiktionens særlige karakter”, står der i *Fælles Mål* (Fælles Mål, 2009, s. 52). Jeg vil i det følgende undersøge, hvordan denne dialog forløber i fjerdeklassen. ”Det er børnelitteratur, men Astrid Lindgren skriver, så man kan forstå det på flere måder. Alle kan få noget ud af at læse Astrid Lindgren.” Med disse ord præsenterer læreren eleverne for fortællingen, inden den skal læses op. Lindgrens fortælling er da også et klassisk eksempel på det, som Roe kalder *det dobbelte perspektiv*, hvor handlingen kan forstås på både konkret og symbolsk plan: ”Boka snakker til både barnet og den voksne, uten at det som barnet oppfatter er på kollisjonskurs med den voksnes oppfatning” (Roe, 2007, s. 63). Efter at have oplæst fortællingen to gange siger læreren: ”Fortællingen vækker mange tanker og billeder i hovedet på en. Slutningen giver forskellig mening fra person til person. Man undrer sig, for hvad er det, der sker? I må da også undre jer.” Nu skal eleverne i makkerpar snakke sammen to og to og skrive deres tolkning på et lille stykke karton. Alle makkerpar kommer lidt senere op til tavlen og læser tolkningerne højt: ”Malin er inde i træet”, ”Hun bliver selv til linden”, ”Dem på gården bliver glade, fordi hun er inde i linden”, ”Hun begår selvmord”, siger de blandt andet. I alle forklaringer er det tydeligt, at eleverne tolker på det konkrete plan, og ingen sætter spørgsmålstejn ved, at Malin bliver til en lind. Roe siger, at mange elever har tendens til at skabe mening med udgangspunkt i, at de læser en realistisk fortælling, hvortil de kan knytte tidligere læseerfaringer (Roe, 2007, s. 65), og for en fjerdeklasse ligger det nok heller ikke lige for at få øje på tekstens religiøse motiv, som en ældre og mere erfaren læser ville kunne tolke ind i teksten.

Selvom det ikke ligefrem er realistisk, at Malin bliver til en lind, køber de tekstens magiske præmis uden helt at kunne gøre rede for den. ”Det ved vi ikke, det tror vi bare”, svarer to piger, da læreren spørger, hvad de mener med deres forklaring. To andre piger læser begejstrede deres forklaring op: ”Hun levede lykkeligt til sit træs ende!”, men er ikke i stand til at uddybe det. Læreren afslutter timen med ordene: ”Jeg synes også, det er svært at forstå, især med historier som denne her, der har en åben slutning. For kan man overhovedet give sin sjæl væk?” Spørgsmålet bliver hængende i luften.

Roe siger om tolkning af skønlitteratur, at ”*det er avgjørende for elevernes leseforståelse at de selv først får komme på banen med sine refleksjoner*” (Roe, 2007, s. 64). Og det er netop, hvad der er sket her. Alle elever har eksplicit taget stilling til, hvordan de tolker slutningen, uden at blive ofre for det, Vibeke Hetmar kalder *skjult respons*, hvor læreren tager for givet, at alle elever ”svarer med” inde i sig selv, mens mesterfortolkningen udfoldes (Hetmar, 2003, s. 13). Læreren stiller spørgsmål undervejs, men dømmes ikke at noget rigtigt eller forkert, hvilket kan være en vigtig tradition at få skabt i klassen, så de ikke, når de bliver ældre, har oparbejdet ”*en defensiv holdning til litteraturen og avventer lærerens riktige svar.*” (Roe, 2007, s. 64). I den didaktiske trekant er det den elevfaglige position, der er i fokus her, nemlig relationen mellem eleverne og stoffet. Læreren tager højde for, at hver elev har læst teksten i sin egen kontekst, altså at læsningerne er socio-kulturelt forankrede, og gør dette til undervisningens omdrejningspunkt. Man kan undervejs mærke, at de fleste elever er engagerede, og alle vil gerne op til tavlen og forklare deres tolkning. En sådan metode er da også ifølge Roe ”*en fruktbar måde å engasjere eleverne på*” (Roe, 2007, s. 65), men man kan dog spørge sig selv, om trekantens lærerfaglige position, relationen mellem læreren og stoffet, er for lidt i spil. ”*Det afgørende er, hvordan de forskellige læsninger forstås og italesættes*”, siger Hetmar (Hetmar, 2003, s. 16), for meningen med at tolke en tekst sammen er jo også, at eleverne får føjet nye erfaringer til deres repertoire af læsemetoder, så de næste gang, de møder en tekst, i højere grad er i stand til at løfte sig fra ”Malin begår selvmord”-stadiet og med tiden lærer at læse med fordobling. Men i denne undervisning får eleverne simpelt hen ikke nok af det fra *Fælles Mål* førnævnte med- og modspil. Her kunne læreren godt være kommet på banen som en god samtaleleder med flere uddybende spørgsmål til elevernes tolkninger og også have introduceret dem for fortællingens symbolske lag. Der kunne være draget tværfaglige paralleller til kristendomsundervisningen, gerne hvor læreren med små hints fik eleverne til selvstændigt at tænke og komme på sporet af andre fortællinger, hvor et menneske ofrer sit liv for andres lykke. Ved at visualisere forklaringerne på karton og hænge dem sammen på tavlen synliggøres det, at der er mange måder at tolke en tekst på, og at de alle har ret til at hænge der, men ved at læreren skubber børnene i retning af dybere, symbolske tolkninger, sikres det, at tolkningerne for hver gang dette arbejde gøres, får højere litterær kvalitet. Spørgsmålet er, om der på det givne tidspunkt har været grundlag nok for, at eleverne kunne være gået dybere ind i teksten. Det vil jeg vende tilbage til senere.

4.1 Elevernes udbytte af undervisningen

Under mine observationer lagde jeg mærke til, at der var stor forskel på, hvordan eleverne arbejdede, og igennem efterfølgende interviews med udvalgte elever fandt jeg ud af, at der tilsvarende var stor forskel på udbyttet af undervisningen. Det er måske ikke den store overraskelse, men det mest bemærkelsesværdige var, at der var markant forskel på piger og drenge. Denne forskel vil jeg undersøge nærmere i det følgende. Som eksempel vil jeg bruge den føromtalte undervisning i ordforråd. Jeg har i det følgende brugt Bjørndals model for vurdering af undervisningen, *vurderingskuben*, (Bjørndal, 2003, s. 24), hvor lærerens intentioner for undervisningen sammenholdes med en realiseringsdel, hvor det beskrives, hvad der egentlig skete. For at synliggøre den forskel, der er på pigernes og drengenes udbytte af undervisningen, har jeg delt realiseringsdelen ind i to kolonner. Jeg er klar over, at min analyse vil give et generaliseret billede af kønsforskellen. ”Piger” og ”dren-

ge” kan ikke bare betragtes som to grupper af børn, hvor alle opfører sig på samme måde, og der var selvfølgelig børn i begge grupper, der faldt mere eller mindre uden for de generaliseringer, jeg i det følgende stiller op. Men der var tydelige tendenser, og det er dem vi skal analysere her.

	Intentioner	Realisering (piger)	Realisering (dreng)	
<i>Forudsætninger for pædagogisk praksis:</i>				
	Én lektions arbejde med ordforråd. Eleverne er generelt dygtige læsere og er engagerede.	Én lektions arbejde med ordforråd. Pigerne er generelt gode læsere og er engagerede.	Én lektions arbejde med ordforråd. Drengene er generelt svagere læsere og har ikke stort engagement.	
<i>Pædagogisk proces:</i>				
	Eleverne finder ordforklaringer ud fra konteksten, evt. med lærerens støtte. Ordene gennemgås samlet i klassen til sidst.	Pigerne finder ordforklaringer ud fra konteksten, nogle med og andre uden lærerens støtte. Opgaven laves færdig og ordene tjekkes ved den fælles gennemgang.	Drengene behøver megen lærerstøtte og bruger næsten ikke konteksten. Opgaven laves ikke færdig, før ordene kan skrives ind under den fælles gennemgang.	
<i>Resultat af pædagogisk praksis:</i>				
	Eleverne har lært betydningen af nye ord, har trænet deres evne til at kunne forstå et ord ud fra konteksten og har fået bedre forudsætninger for at kunne forstå fortællingen, når den læses højt for anden gang.	Pigerne kan efterfølgende huske 80 % af de nye ord, har selv øje for at passe ordene ind i en kontekst og har fået bedre forudsætninger for at kunne forstå fortællingen, når den læses højt for anden gang.	Drengene kan efterfølgende huske 35 % af de nye ord, og har ingen nye erfaringer med, at konteksten kan bruges. Har kun i ringe grad fået bedre forudsætninger for at kunne forstå fortællingen, når den læses højt for anden gang.	

Det er bemærkelsesværdigt, at pigerne, da jeg interviewede dem dagen efter, kunne huske mere end det dobbelte antal ord end drengene. Årsagen skal sandsynligvis findes i den måde, eleverne arbejdede på: Pigerne arbejdede systematisk ved først at bruge udelukkelsesmetoden og finde de ord, de kendte i forvejen eller let kunne gætte, og prøvede sig frem ved at sætte ordlistens ord ind i konteksten for at se, om det gav mening. De var altså forståelsesorienterede, hvorimod drengene var resultatorienterede. For dem var det kun vigtigt at kende ordets betydning for at kunne skrive det i opgaven. Når ordet var skrevet, kunne det glemmes igen. Da jeg spurgte eleverne om, hvad de troede, var målet med denne aktivitet, svarede pigerne fx ”for at kunne forstå historien bedre”, mens drengene enten ikke vidste det eller svarede ”for at læreren kunne se, om vi kendte ordene”. Der er derfor brug for, at læreren i højere grad italesætter, hvorfor det er vigtigt at arbejde med ordforråd, og hvad målet med opgaven er, samt sørger for at alle elever får en oplevelse af at kunne bruge den nye viden om ordene til noget bagefter. Vurderingskuben viser altså med al tydelighed, at udbyttet af undervisningen var forskelligt for piger og drenge. Men den viser også, at lærerens intentionsdel og *pigernes* realiseringsdel i høj grad ligner hinanden. Læreren har med andre ord taget udgangspunkt i pigegruppens kundskaber, engagement og arbejdsmetoder, da undervisningen skulle planlægges. Dette er sandsynligvis en anden tungtvejende årsag til det så svingende udbytte.

Generelt er der dog stor forskel på pigers og drenges læsning. Roe henviser til PISA-undersøgelserne, der viser store resultatforskelle i pigernes favør (Roe, 2008, s. 146), men hun hen-

viser også til et finsk forskningsprojekt, der kunne konkludere, at en væsentlig årsag til disse forskelle var elevernes engagement for læsningen, og at drengene faktisk fik bedre resultater end pigerne i tekster, som appellerede mere direkte til dem (Roe, 2008, s. 147). Hvis vi ser på *Suser min lind, synger min nattegal* med en elleveårig drengs øjne, er der da heller ikke så meget, der umiddelbart ligger i hans interessefelt. Hovedpersonen Malin er en pige, og handlingen foregår i et miljø, der ligger meget fjernt for en dreng i dagens Danmark. Ydermere er handlingen mere præget af tanker og følelser end af egentlig handling, og den er ikke humoristisk. Alt sammen noget, der kan gøre det svært for en dreng at få et naturligt engagement for en fortælling som denne. Under oplæsningen observerede jeg, hvordan pigerne sad stille og læste med i teksten eller bare lyttede, mens mange af drengene sad uroligt, byggede tårne af ting fra penallhuset og bladrede frem og tilbage mellem de andre historier i bogen. Især det sidste viser, at de på visse tidspunkter simpelt hen ikke lyttede efter og allerede havde afskrevet historien om Malin som noget, der ikke talte til dem. D1 sagde efterfølgende til mig, da jeg spurgte, hvad han syntes om fortællingen: "Den er lidt kedelig. Den interesserede mig ikke, jeg vil hellere læse noget, der er uhyggeligt og spændende." Denne mangel på engagement smittede efterfølgende af på opgaverne om ordforråd og opsummering, som for drengenes vedkommende bare skulle laves og ikke forstås, og da ugen sluttede med at alle skulle skrive et digt i jeg-form om Malin, var det helt tydeligt også drengene, der havde svært ved at komme i gang og få skrevet noget med et ordentligt indhold. Men er det så mærkeligt, hvis de skulle sætte sig i en fattig piges sted og digte ud fra en fortælling, de ikke fuldt ud havde forstået? Jeg vil i det følgende afsnit komme med mit bud på, hvordan drengenes engagement kan hæves og undervisningen blive mere vedkommende og udbytterig.

4.2 Anbefalinger

Det nytter ikke at afvise fortællinger som *Suser min lind, synger min nattegal* med begrundelsen, at de ikke kan engagere drengene. Vi er som lærere forpligtede til at præsentere eleverne for en bred række af skønlitterære genrer, og Lindgrens fortælling om Malin har mange kvaliteter, som gør den egnet til folkeskolebrug. Jeg vil anskue problemet på lang og på kort sigt. På lang sigt er det vigtigt at give drengene positive oplevelser med læsning; at sørge for, at en del af teksterne i undervisningen giver drengene mulighed for identifikation og tager udgangspunkt i deres virkelighed, og derudover sørge for, at drengene faktisk kommer til at føle sig som læsere, fordi de virkelig forstår det, de læser. Roe siger, at drenge "*kan lese med både konsentrasjon og interesse hvis de føler at de får noe igjen for det i form av spenning eller en følelse av mestring*" (Roe, 2007, s. 151). Det er noget, som må være gældende for hele skoleforløbet helt fra første klasse, så drengene gennem læsning af umiddelbart engagerende tekster vil lære sig teknikker og læsevaner, der kan bruges, når de skal læse nogle af de mindre imødekommende tekster, som de uundgåeligt vil møde i løbet af deres skoletid. Observationerne tyder på, at dette ikke i tilstrækkelig grad har fundet sted i denne klasse. På kort sigt må læreren overveje, hvordan man bedre kan engagere eleverne i netop denne tekst. Aktiviteterne i undervisningen har bortset fra digtskrivningen og tolkning af slutningen været meget lukkede og har ikke lagt op til, at man skulle leve sig ind i teksten. Tolkningen lå desuden allerede på forløbets anden dag, hvor klassen endnu ikke havde haft mulighed for at snakke om handling eller personer. Jeg ville anbefale læreren at arbejde mere med meddigtning tidligere i forløbet, for at eleverne kan få fortællingen rigtigt ind under huden. Det kunne fx være at lave små rollespil over centrale scener i fortællingen, at visualisere personer og miljø eller at lave en tegneserie over en udvalgt passage. På denne måde tvinges drengene fra den resultatorienterede arbejds metode til en proces, hvor de er nødt til at gå dybere ind i teksten. Det at skrive et digt, er jo også meddigtning, men generelt set en ting, der mere tiltaler piger, og da teksten nu ikke er så drengevenlig, kan man være nødt til at gøre nogle af aktiviteterne det. Senere i forløbet kunne man så lave aktiviteter som fx *den varme stol*, hvor elever i makkerpar stiller spørgsmål til hovedpersonen for at få svar på noget af

det, de undrer sig over i teksten. En lignende øvelse er Roes *spørgsmål til forfatteren* (Roe, 2007, s. 143). Metoden handler om at få eleverne til at formulere spørgsmål om, hvad forfatteren egentlig har tænkt, og hendes undersøgelser har vist, hvordan denne fremgangsmåde gør eleverne mere personligt engagerede og aktive i diskussionerne: ”*når eleverne konstruerer mening i en social kontekst, får de økt mestringsfølelse, noe som igjen kan ha en positiv effekt på holdninger til lesing og motivasjonen for å læse*” (Roe, 2007, s. 145). Sådan ville man have et bedre grundlag for den vigtige tolkningssamtale, der netop manglede i den tidligere beskrevne aktivitet, hvor eleverne skulle give deres bud på slutningens betydning. Andre af aktiviteterne er i udgangspunktet gode, men kræver lidt justering for at få større effekt og grad af engagement. Jeg ville anbefale læreren at finde inspiration i Cooperative Learning-aktiviteter og fx supplere ordforrådsopgaven med en gang *quiz og byt*, hvor eleverne går rundt mellem hinanden og stiller spørgsmål fra små kort, som de derefter udveksler, før de spørger en ny.

5.1 Konklusion

Med undervisningsforløbet har læreren forsøgt at give eleverne en dybere forståelse af teksten ved at arbejde med ordforråd og nøgleord, tolkning og en enkelt meddigtningsopgave. Opgaverne kom i en uhensigtsmæssig rækkefølge og ville have fungeret bedre, hvis læreren havde modelleret aktiviteterne, understreget målet med hver enkelt opgave og havde prioriteret en større grad af meddigtning og andre aktive opgaver. Dette ville have opgraderet grundlaget for tolkningen af novellen, der i dette tilfælde blev mangelfuld, fordi læreren ikke styrede samtalen, og eleverne ikke havde arbejdet nok i dybden forinden. Det viste sig desuden, at undervisningen var planlagt fra et udgangspunkt, der i langt højere grad favoriserede pigerne end drengene, hvilket resulterede i en række delvist uengagerede drenge, som ikke forstod fortællingen til fulde og dermed ikke fik nok udbytte af undervisningen.

Antal anslag: 31.456

Litteraturliste

Bøger:

Bjørndal, Cato R. P. (2003): *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*, KLIM

Bråten, Ivar (red.) (2007): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*, KLIM, Læsevejlederen

Byskov, Jonna og Keinicke, Marianne (2001): *Verdens bedste Astrid*, Alinea

Elbro, Carsten (2. udgave, 2008): *Læsning og læseundervisning*, Gyldendal

Frost, Jørgen (red.) (2009): *Håndbog i læsevejledning. Teori og praksis*, Dansk psykologisk Forlag, heri kapitel 12 af Lyster, Solveig-Alma Halaas: "Ordforråd og læseudvikling. Hvad ved vi? Hvad gør vi?"

Kagan, Spencer og Stenlev, Jette (2006): *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*, Forlag Malling Beck

Roe, Astrid (2008): *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*, Universitetsforlaget

Anden litteratur:

Hetmar, Vibeke (2003): "Kulturformer som didaktisk kategori – litteraturpædagogisk konkretiseret", *Blackboard*, DPU

Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009, faghæfte 1*

Observationsskema af lærer XX

Den 12. april kl. 10.00 – 11.30, 4.b på XX-skolen.

Omstændigheder: Dette er det første modul i forløbet. Læreren har netop læst fortællingen højt, og der har været en kort efterfølgende runde med umiddelbare kommentarer. Der skal nu arbejdes med ordforråd. Hver elev får et papir med 17 sætninger fra teksten, hvor et ord i hver er markeret med fed, fx ”Der var en fattig-gård i hvert **so**gn”, og skal nu regne ordets betydning ud. På papirets bagside står de 17 forklaringer i blandet rækkefølge.

Tid	Observation	Tolkning
10.40	Læreren siger: ”I får et papir med sætninger fra historien. I skal bide mærke ordet med fed og gætte på, hvad det betyder. I kan hjælpe hinanden ved bordene.” D1 leger med sin lineal, P1 og P2 tager det udelte papir. (1) P1 siger højt til sig selv: ”Lind, det er et træ.” D1: ”Er det? Det tror jeg ikke.” (2) D1 vender papiret om: ”Står det i rækkefølge?” D2: ”Ja...” D1: ”Så kan man jo bare skrive efter.” (3) De to piger arbejder hver for sig uden at sige noget. Begge vælger de ord i vilkårlig rækkefølge fra opgaven. De to drenge begynder med det første ord. (4) D1 ser hvad P1 har skrevet ved nr. 1 og skriver dette. D2 skriver det første ord, kigger rundt i klassen, kigger på bagsiden, rækker fingeren op. (5) Læreren kommer forbi og siger til D2: ”Det står <i>ikke</i> i rækkefølge.” D1 til P2: ”Hvad betyder <i>knytte</i> ?” Hun giver ham svaret. (6) D2 peger på ordet <i>so</i> gn, kan ikke læse det selv. Læreren: ”Kunne det betyde <i>kirke</i> ?”	(1) Pigerne ved, hvad der forventes af dem, D1 er ikke motiveret. (2) D1 afslører at han faktisk ikke har forstået historien. (3) For drengene er det et spørgsmål om at blive færdig og klare det hurtigst muligt, ikke om læring. (4) Pigernes tager de ord, de kender først for at bruge udelukkesmetoden. Dette magter drengene ikke. (5) D2 må have lærers accept og hjælp med et punkt for at kunne gå videre. (6) Eleverne formår ikke at hjælpe hinanden på andre måder end at servere løsningen direkte. D1 er tilfreds med dette. (7) P1 får ingen instruktioner i, hvordan hun kunne hjælpe de andre konstruktivt.
10.45	En dreng råber fra et andet bord: ”Det er alt for svært!” P1: ”Færdig!” Læreren: ”P1, du hjælper de andre.” (7) P1 gennemgår alle 17 punkter ved at sætte forklaringen ind på det undersøgte ords plads. Hun læser de nye sætninger op for sig selv: ”Der boede <i>fattigfolkene</i> ”. (8) D1 følger med i hendes oplæsning og kommenterer: ”Ja, det tror jeg også det betyder!” (9) D2 til D1: ”Har du nummer tre?” D1 siger ordet, D2 skriver. D1 spørger læreren: ”Hvad betyder <i>mager</i> ?” Læreren: ”Man kan være <i>mager</i> .” (10)	(8) P1 er af sig selv interesseret i at afprøve sien forklaringer i konteksten. (9) D1 vil gerne vise P1, at han kan. (10) Læreren sætter ordet ind i en ny kontekst for at hjælpe, men det kan som her være misvisende, fordi det i fortællingen hedder ”en <i>mager</i> kartoffelmark”.
10.50	P2 har arbejdet stille, men kan ikke flere nu. Spørger P1. (11) D1 slår D2 med sin lineal. ---	(11) P2 prøver alle muligheder før hun søger hjælp. (12) Oprigtig interesse i at vide, hvad ordene betyder.
11.10	Læreren læser historien højt igen inddelt i bidder, eleverne skal skrive nøgleord ned. Læreren læser: ”Der boede alle sognets stakler...” P1 bladrer sine papirer fra før igennem, tjekker hvad <i>so</i> gn betød. (12) D1 gør klar til at stikke en blyant ind i D2s ben. (13)	(13) Intet engagement.

