

Caseopgave om "Læseprojektet"

af *Marianne Borup*

Indholdsfortegnelse:

1: Indledning	1
2: Problemformulering.....	1
3: Begrebsafklaring	1
4: Metodebeskrivelse	2
5: Læseprojektet	3
5.1 Store-bog og lille-bog	3
5.1.1 Case	3
5.1.2 Analyse.....	4
5.1.3 Diskussion	5
5.2 Strimmelsætninger	6
5.2.1 Case	6
5.2.2 Analyse.....	7
5.2.3 Diskussion	9
5.3 På vej til den første læsning	9
6. Diskussion.....	9
7. Skrivning	11
8. Konklusion og Perspektivering	13
Litteraturliste:	14
Slutnoter:.....	15
Bilag 1.....	16
Bilag 2.....	17
Bilag 3.....	18
Bilag 4.....	19
Bilag 5.....	22
Bilag 6.....	23

1: Indledning

På min skole, Langhøjskolen i Hvidovre, har vi et undervisningsforløb, vi kalder "Læseprojektet".

Det blev indført i slutningen af 90'erne som en forsøgsordning for at give børnehaveklasserne og 1. klasserne en god læsestart, samt efterfølgende mulighed for de børn der skulle have et ekstra skub, kaldet "kom igen", for at få eneundervisning i en periode.

Den daværende læsevejleder udviklede og udvalgte diverse materialer og metoder til læseprojektet.

Disse materialer bruger vi stadig i læseprojektet som en del af skolens læseindsats.

I det forløbne skoleår har jeg brugt disse materialer som læselærer og fulgt de medfølgende anvisninger omkring brugen af materialerne. Undervejs har jeg, som læsevejleder, ofte spurgt mig selv: Er disse materialer tidssvarende? Hvad kan der gøres for at udfordre børnene mere, give børnene mere læseglæde, end disse materialer umiddelbart lægger op til?

Jeg vil derfor undersøge disse materialer med henblik på en opdatering i overensstemmelse med nyere forskning på læse- og skrive-området.

Målet med undersøgelsen er ikke at finde fejl og mangler i materialerne, men at undersøge, hvilke områder af læse- og skriveundervisningen de allerede dækker, samt hvilke andre aktiviteter eller materialer der bør suppleres med for på den måde at bringe "Læseprojektet" i overensstemmelse med mine forventninger som læsevejleder til et sådant undervisningsmateriale.

Denne strategi forudsætter hjælp fra læse- og skriveudviklings-forskere til at analysere dele af læseprojektets materialer.

De udvalgte eksempler fra læseprojektets materialer vedhæftes som bilag. Kriterierne for udvælgelsen af eksemplerne er, at de hver især skal repræsentere et væsentligt område af læseprojektets arbejde.

Mod slutningen af opgaven vil jeg sammenfatte og evaluere på de spørgsmål, jeg har fået besvaret igennem opgavens analyse- og diskussionsafsnit, og perspektivere læseprojektet.

2: Problemformulering

I denne case-opgave vil jeg forsøge at besvare følgende spørgsmål:

- Hvilke områder af børnenes læse- og skriveudvikling tager vi hånd om i "Læseprojektet"?
- Hvordan kan jeg indarbejde de områder, vi evt. mangler?

3: Begrebsafklaring

I denne opgave bruger jeg flere begreber, som jeg her vil gøre rede for. Når jeg skriver "læselærer", refererer jeg til den læsekyndige person, som indgår i læseprojektet på min skole, som ligeværdig partner for dansklæreren i 1. klasse samt for 0.kl.-personalet, men også som ressourceperson der

kan tilføje den øvrige danskundervisning et løft. Det afhænger dog helt af den enkelte læselærers egne forudsætninger, idet der ikke gives særlig uddannelse til disse læselærere. Betegnelsen læselærer fortsætter i sidste tredjedel af 1. klasse og første tredjedel af 2. klasse, hvor læseprojektets 2. del indtræder i form af "Kom igen" – et tilbud til de børn, der trænger til et "ekstra skub".

Elementprincippet overfor *helhedsprincippet* betyder i denne opgave, at arbejde enten "nedefra", "Bottom up", i "lydmetoden", med sprogets mindste dele, elementer, som udgangspunkt for læseundervisningen eller "oppefra", "Top down", med udgangspunkt i hele tekster og den kontekst de optræder i. Disse to metoder kan kombineres til en såkaldt "afbalanceret læsemetodik", hvor de to metoder interagerer.

Libergs fonologiske cirkel, som skitserer børns grammatiske skriftsprogsudvikling via samtale, er udviklet på basis af hendes forskning i, hvad der får børn til at lære (sig) at skrive og læse, og bruges her som overbliksskabende redskab i forhold til det fonologiske arbejde i læseprojektet – element-arbejdet.

Libergs grammatiske bad repræsenterer hendes overordnede syn på læse- og skriveudvikling, og vil, sammen med *LæseUdviklingsSkemaet*, LUS, af Birgitte Allard være et redskab til at analysere og evaluere den samlede indsats i læseprojektet.

4: Metodebeskrivelse

Jeg udvælger 3 repræsentative områder af arbejdet i læseprojektet: "Bøgerne", "Strimmelsætningerne" og "På vej til den første læsning", som er de tre materialer, vi bruger mest tid på, og derfor udgør kernen i vores læseprojekt. Dernæst analyserer jeg eksempler fra disse materialer samt brugen af dem. I analysens første del, 5.1, om "bøgerne" i læseprojektet vil jeg især benytte mig af Caroline Libergs erfaringer med storebogs-metodikken, samt Merete Brudholm, med hvis hjælp jeg vil analysere tekstens kohærens, kohæsion og genre. I min analyses anden del, 5.2, om brugen af strimmelsætninger ser jeg især på Erik Håkonssons beskrivelser af måden at arbejde med helheder. Og endelig i analysens tredje og sidste del, 5.3, om "På vej til den første læsning" benytter jeg mig igen af bl.a. Liberg, her især hendes "fonologiske cirkel".

Som læsevejleder har jeg på forhånd nogle forventninger til "Et læseprojekt", som jeg i mit samlende diskussionsafsnit 6 begrundet og analyserer mig frem til, om jeg får indfriet, bl.a. med assistance fra Arne Trageton og hans forskning omkring at skrive sig til læsning i afsnit 7 om skrivning.

Endelig vil jeg i perspektiveringsafsnittet komme ind på, hvordan vi kan evaluere systematisk på børnenes udbytte af undervisningen i læseprojektet. Til det brug, vil jeg se på Birgitte Allard og hendes LUS, og sammenholde LUS med Libergs "grammatiske bad".

5: Læseprojektet

For overskuelighedens skyld har jeg i dette afsnit valgt at analysere og diskutere casens enkeltdele, hver for sig. I afsnit 6 diskuterer jeg derefter det samlede udkomme af mine analyser.

Læseprojektet begynder i skolens 0. klasser i marts og fortsætter til juni, i alt ca. 13 uger før sommerferien. En "læselærer" kommer i klassen 3 lektioner ugentligt, og børnene deles op i 3 grupper efter fagligt standpunkt.

Læselærer, børnehaveklasseleder og assistent har hver sin gruppe, og hver sin læseaktivitet.

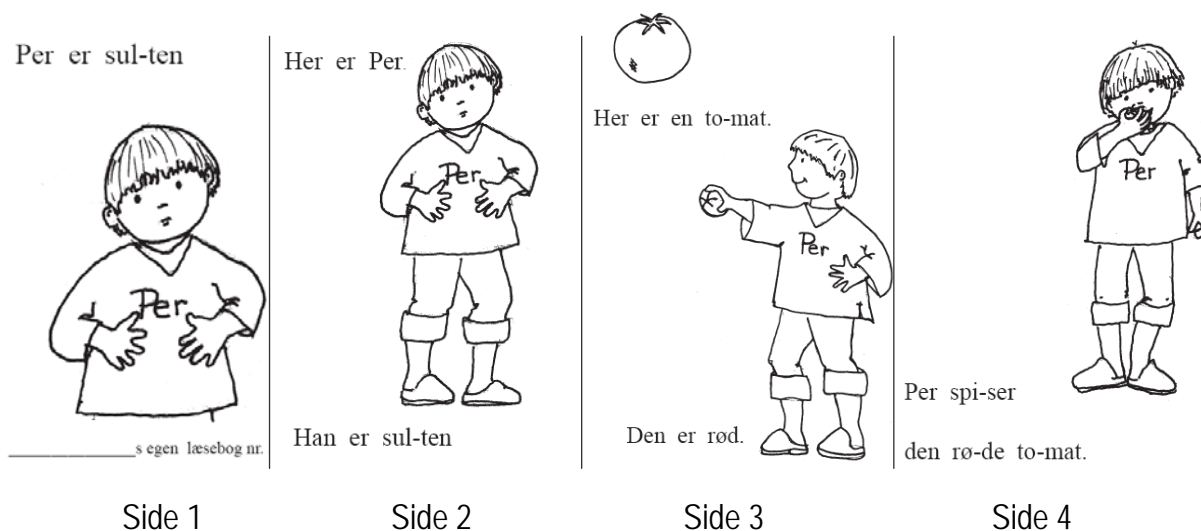
Børnene kommer rundt til alle 3 voksne i løbet af 1 lektion = ca. 13 minutter til hver gruppe.

Læseprojektet fortsætter ind i 1. klasse med læselærer og dansklærer, med enten 2 eller 3 grupper, indtil starten af marts, hvor "Kom igen" starter.

5.1 Store-bog og lille-bog

Der er fremstillet i alt 13 store og små bøger til læseprojektet. Jeg har udvalgt nr. 5, som jeg mener, repræsenterer bøgerne dækkende både i sprogbrug, sætningsopbygning og illustratorens valg.

(Illustrator: Kirsten Granau, lærer på skolen, tekstforfatter: Else Gaard, tidligere læsevejleder på skolen. Se bilag 1 for en oversigt over teksten i alle bøgerne.)



5.1.1 Case

Læreren præsenterer den store bog, "Storebogen", for børnene: Altid 4 sider, A3-format i Sort/Hvid, lamineret og samlet i en sort mappe med ringe i ryggen, så siderne kan "flippes over" på bagsiden.

Forsiden læses, der tales om illustrationerne, også på de øvrige sider, forventninger til indhold, hvilke ord kan vi forvente at møde i denne tekst, når tegningerne ser sådan ud, etc. Dernæst læser læreren historien op, og vi taler igen om indhold: Svarede det til forventningerne?

Fra helheden, her teksten, bevæger vi os ned på sætnings- og ord-niveau. Taler måske om forskellen på ordene "er" og "en" - ikke semantisk, men lyd- og udseendemæssigt. Per og Her? Hvorfor starter de begge med stort bogstav? Hvad er f.eks. ligheden mellem de 3 ord: Her er Per? etc. Herefter læses bogen i kor. De elever der har lyst, læser sætninger eller ord op for os andre. Næste gang får børnene den lille bog, "Lillebogen", som er magen til, bare på foldet A4-papir, så hver side er en A5-side. Vi repeterer indhold og begrænset snak om ord og bogstaver, læser i kor, børnene læser individuelt op – hele sætninger, og måske enkelte ord. Børnene farver tegningerne og tager bøgerne med hjem, for at læse dem for forældre og søskende.

5.1.2 Analyse

Måden at arbejde med Store- og lille-bogen svarer til Libergs beskrivelse. Hun deler dette arbejde op i 3 faser:

1. Opdagerfasen, hvor børnene ser, hører, læser teksten i store-bogen sammen med læreren.
2. Udforskerfasen, hvor læreren og børnene analyserer teksten sammen, går ned i detaljen, og
3. Den selvstændige fase, hvor børnene læser den lille bog alene eller i små grupper.¹

Dette er et eksempel på læseundervisning ud fra helheden, "Top down". Med udgangspunkt i en læsebogstekst, bestående af 5 sætninger fordelt på 3 sider, arbejder vi os ind på at forstå teksten via billeder, sætninger, ord og derefter bogstaver.

Men er dette en tekst? Ifølge "Læreren som sproglig vejleder" er en tekst kun en tekst, hvis det er *"en henvendelse med en bestemt hensigt."*² Teksten skal have en afsender og en modtager. De nævner 4 vurderings-kriterier, der anbefales som vejledende forventninger til en tekst:

*"1. Teksten skal være sammenhængende. 2. Teksten skal have et emne. 3. Teksten skal have en begyndelse og en slutning. 4. Teksten skal leve op til genrenormer."*³

Ad 1: Er denne tekst sammenhængende, hvordan er kohærensens og kohæsionen? "Her er Per. Han er sulten." Jo, vi får præsenteret en person, og får en oplysning om ham. "Han" henviser til Per, så referentbindingerne er på plads her. Dette er et eksempel på *"en grammatisk referencebinding idet der er brugt proformer, d.v.s. ord som står i stedet for et eller flere ord, her pronominet "han"*.⁴ Næste sætninger: "Her er en tomat. Den er rød." Her sprang tekstbåndet: der er ingen referent, der henviser fra "Han er sulten" til "Her er en tomat". Her kræves af læseren, at hun kan inferere, at hun kan tænke sig frem til, at det er logisk, at der er en tomat, når nu Per er sulten. "Den er rød" viser fint tilbage til tomaten, med "Den". Sidste sætning: "Per spiser den røde tomat". Per bringes tilbage, og denne tekstreferent er kendt for os, selvom det er to sætninger siden, vi hørte om ham. "den røde tomat" er nu i bestemt form. *"Reglen er at nye tekstreferenter... introduceres i ubestemt form... Når*

de er introduceret... anvendes den bestemte form."⁵ Alt i alt en tekst der hænger sammen på et logisk plan, tekstens kohærens er logisk. Kohæsionen i teksten, de ord der binder sætningerne sammen – tekstens referenter og konjunktioner f.eks., er forskellig fra side til side. Læseren har brug for sin viden om verden, skal inferere undervejs.

Ad 2: Har teksten et emne? Ja, en dreng er sulten og løser problemet ved at spise en tomat.

Ad 3: Er der begyndelse og slutning? Tjah... Der er i hvert fald en handling – vi møder Per, som er sulten og spiser en tomat.

Ad 4: Lever teksten op til genrenormen? "*Genre betyder "slags", altså hvilken slags tekst.*"⁶ For at besvare dette spørgsmål, er vi nødt til at vide, om denne tekst overhovedet tilhører en genre. Det er jo ikke et eventyr, f.eks., for der er ikke noget: Der var engang. Det er heller ikke en fagbog om tomater, for der er ingen faktabokse el. lign., ingen fakta faktisk – udover, at tomaten er rød. De nævnte genrer eksisterer i den "virkelige verden", man kan låne den slags bøger på biblioteket. Men man kan ikke låne disse bøger – Storebogen og Lillebogen 1-13 - på noget bibliotek. For de er en konstruktion – de er ikke noget "virkeligt". Det er ikke autentiske historier, som bliver fortalt/skrevet netop for at fortælle en god historie. Denne genre er "læsebogen".

Så svaret er: Ja, dette er en tekst – men kun lige akkurat. Afsender er læreren, hensigten er at lære eleverne at læse, og modtageren er eleverne. En konstrueret situation, med en konstrueret tekst: en læsebogstekst.

5.1.3 Diskussion

"Læsebogen" er en genre der kun findes, fordi nogle voksne vil lære børn at læse via små bøger med korte ord og korte sætninger. "*De tekster der står i læsebøgerne er skrevet af nogle som i første omgang ikke vil dele noget personligt med andre, men vil lære andre aflæsningens kunst.*"⁷ Hvis man bruger sådanne tekster, er det vigtigt at børnene lærer, at det er den slags tekst, der ligger foran dem. Og når de kan læse dem, kan de også læse "rigtige" tekster, som fortæller gode historier. Det er en del af det vigtige forforståelsesarbejde at gøre børn opmærksomme på, hvad de læser – hvilken genre teksten tilhører. Når man ved, at man læser et eventyr, f.eks., har man på forhånd afstemt sin forventning i overensstemmelse med det, man ved om genren.

Genrearbejde kan derfor bruges som læsestrategi: Bevidsthed om genre giver børnene et redskab at forstå teksten og dens sammenhæng, kontekst, med. Det omvendte er også relevant: "*Hvis man ikke kan se, hvilken genre en tekst tilhører, ved man ikke, hvad man skal bruge den til.*"⁸ Børnene skal derfor gøres opmærksomme på, hvad de skal bruge teksten til – i dette tilfælde: At lære at læse.

Disse "bøger" udmærker sig ved at være illustrerede. Illustratorens valg er afgørende for udfaldet af billedsamtalet: Der hvor man vil *"kigge grundigt på billederne, spørge til indhold og form, forholde sig til sammenhængen mellem billederne og tekstens narrative forløb, bladde tilbage"*⁹ etc. På side 3 i bog 5 står Per f.eks. med tomaten i hånden. Det står der ikke i teksten, men det hænger sammen med logikken i, at Per vil spise en tomat fordi han er sulten – så han tager tomaten i hånden. Her ser vi et eksempel på at illustratoren digter med, men på en måde der understreger det, der allerede står i teksten. Tegningerne understøtter således børnenes forforståelse, og medvirker til at børnene bedre kan læse teksten, lære den udenad eller gætte kvalificeret.

I det følgende afsnit ses en anden måde at bruge tekst på, nemlig via strimmelsætninger, som børnene selv skal tegne til, inden de arbejder sig ned i ord og bogstaver.

5.2 Strimmelsætninger

I Marie Clays forskningsrelaterede undervisningsprogram, Reading Recovery®, RR, bruges, ifølge Erik Håkonsson, både element-princippet og helhedsprincippet i det særligt tilrettelagte program for børnene, og det er således *"et forsøg på en ... balanceret og integrerende konstruktion."*¹⁰ Børnene skriver bl.a. historier, som læreren vælger en sætning fra. Denne sætning skrives på en strimmel papir, læses og klippes op i ord, og er udgangspunkt for en samtale om læseretning, om *"en-til-en korrespondance i forhold til ordene, ... sammenhængen med det talte sprog... at klippe de enkelte ord op efter et morfematisk princip eller efter stavelser."*¹¹ Med udgangspunkt i elevens egen historie bevæger de sig altså fra helheden ned igennem sætning, ord, morfemer, stavelser og måske helt ned til enkelte bogstaver. Denne arbejdsform har Erik Håkonsson indarbejdet i sit undervisningsprogram, der er en dansk pendant til RR, kaldet "En ekstra chance".

5.2.1 Case

I læseprojektet bruges strimmelsætninger i 17 uger. Som læsevejleder vil jeg, med mit kendskab til "En ekstra chance", have en forventning om, at dette arbejde kommer hele vejen rundt i den fonologiske cirkel, når der samtales ud fra helheden og ned i del-elementerne.

Den ene gruppe i læseprojektet arbejder med disse præfabrikerede sætninger. Først læses sætningen højt af den voksne, herefter tegner børnene på et A4-ark, noget der passer til indholdet i sætningen. Dernæst udleveres sætningerne og læses højt, af et barn eller den voksne, så i kor, mens der peges på hvert ord. Derefter læser hvert enkelt barn op, mens der peges. Der tales nu om hvert ord: 1. Hvor mange bogstaver, 2. Hvilke bogstaver, 3. Hvorfor er der stort bogstav i starten, 4. Hvorfor er der punktum til sidst osv. Hvert barn læser derefter enkelt-ord op. Herefter kan børnene

skrive på arket med tegningen, der passer til sætningens indhold – bogstaver, ord eller hele puslesætningen.

Arket og strimlen gives med hjem, hvor børn og forældre skal klippe sætningen op, pusle sammen til andre sætninger og til sidst den oprindelige sætning, og derefter lime den på arket.

Der er i alt 17 forskellige strimler. (Se bilag 2.) Jeg har valgt den 1. sætning i 0. klasse og den sidste strimmelhistorie i 1. klasse i forventning om at kunne vise en progression i kravene til eleverne.

1. sætning i 0.klasse: **Se en is.**

Sidste sætning/strimmelhistorie i 1.klasse:

Hanne og Per kan ikke spise mere. Nu må de løbe.

De vil ud i haven. De vil spille fod-bold.

5.2.2 Analyse

Børnene skal tegne noget, der viser, at de har fat i indholdet, f.eks. en is. Den sidste strimmel lægger op til en mere detaljeret tegning, som beskriver en handlingsgang og en intention. Børnene vælger selv hvad de vil tegne. Der arbejdes her tilsyneladende "*forståelsesorienteret*"¹², altså efter et holistisk "Top Down"-princip.

Der er tydeligt tale om progression i sværhedsgraden af strimmelhistorierne. Den første sætning er så kort, som den kan blive og stadig kaldes en sætning: 3 ord på hver to bogstaver – et verbum i bydeform og et substantiv i ubestemt form med artiklen foran: "Se en is". Forståelse og forforståelse er umiddelbar: Alle har set en is, og ved hvad den bruges til.

Den sidste strimmel er en hel lille historie, med sine 4 sætninger. Vi kommer ind i historien, hvor to børn ikke kan spise mere. Der er med andre ord gået en handling forud – der er mulighed for meddigtning, at gætte på, hvad de mon har spist, sammen med hvem etc. "*Nu må de løbe*" er næste sætning. Der begyndes med et tidsadverbium og fortsættes med første del af verbet, må, som fortæller at "de" – som viser tilbage til Hanne og Per – må løbe, som er anden del af verbet. Der er igen mulighed for meddigtning: Hvem giver dem lov til at løbe? Hvorfor er det lige "løbe" de må, og ikke gå? Hvor må de løbe hen? Etc. Den tredje sætning: "*De vil ud i haven*". Første ord viser tilbage, referer, til "de" (Hanne og Per) igen. Nu er verbet "vil". Aha, der er noget de vil – mon de også har talt om noget, de ikke vil? Ud i haven, er hvad de vil. Hvad mon de vil der? Sidste sætning: "*De vil spille fodbold*". Her referer *de* igen til hovedpersonerne, og nu får vi at vide, hvad de vil: *spille fodbold*.

Hele denne analyse viser, at der ikke er stor sammenhæng i disse 4 sætninger. Behovet for at kunne inferere – fylde hullerne i teksten ud – er alt for stort. Der mangler "kohæsion"¹³ i denne tekst. Det

betyder, at der mangler sammenbindinger mellem sætningerne; der er ingen konjunktioner. Der er ganske vist brugt grammatisk reference, idet "de" viser tilbage til børnene i sætningen før. Men da sætningerne ikke hænger sammen, er det op til læseren selv at finde denne sammenhæng. Selvom man indsatte en konjunktion: "Hanne og Per kan ikke spise mere, så nu må de løbe", ville det ikke ændre på læseforståelsen, for det hænger stadig ikke sammen. Som Brudholm siger: *"For at forstå indholdet i de to små sætninger kræves at læseren har en baggrundsviden – en viden om verden der omhandler..."*¹⁴ reglerne omkring en spisesituation i en familie. Mange familier har regler om "bordskik": alle bliver siddende til alle har spist færdig f.eks. Men de færreste har vel regler om, at derefter må man løbe...? For at sikre børnenes forståelse af historien i disse sætninger, er det derfor nødvendigt at undervise eksplicit i denne forforståelse: Stil spørgsmål, der får børnene til at reflektere over disse "huller" i teksten. Spørgsmål som dem, jeg har stillet undervejs i denne analyse. Strimmelsætningen brydes derefter op i dens enkelt-elementer via samtale, og børnene oplever, at sætninger og ord skabes via bogstaver og tegn. Her arbejdes med Libergs trin 1 og trin 2. (se Tabel 1). Tales der også om, f.eks. at "i" hedder i, har lyden "i" og skrives "i", arbejdes der med Trin 3. Trin 4, princippet om skrifttegnenes linearisering, kan også aktualiseres, hvis gruppen taler om, at når der står "is", så kommer disse bogstavers lyde også i den rækkefølge: i-sss. Trin 5 bruges ligeledes, hvis der også tales om, at "is" bliver til "si", hvis bogstaverne byttes rundt: Udtalen ændres i overensstemmelse med bogstavernes nye placering og danner et nyt ord. Der arbejdes dernæst ud fra helheden, ned i detaljen og tilbage til helheden i hjemmet. Det er således sammen med forældrene, at barnet snakker om ordenes placering i sætningen,

TABEL 1:	Libergs fonologiske cirkel
Trin 1: Princippet om objektivisering (sprog kan ses, høres, tales om, ord har en betydning, de kan skrives ned, læses og udtales)	
Trin 2: Princippet om den dobbelte artikulation. Sproget kan deles op i to niveauer: 1. Meningsfulde dele – sætninger, ord – og 2. Ikke meningsfulde dele – bogstaver, lyde (høre, at der er flere lyde i sol og hvilke lyde)	
Trin 3: Princippet om skrifttegnenes invarians (1 bogstavnavn = 1 lyd = én form (+ staveregler))	
Trin 4: Princippet om skrifttegnenes linearisering (bogstavernes orden bestemmer hvilket ord og hvilken udtale. Her er det vigtigt at udtale ord meget tydeligt!)	
Trin 5: Princippet om skrifttegnenes bi-unikhed (kat/tak, is/si – hvis bogstavernes orden ændres = nyt ord, ny udtale)	
Trin 6: Anvendelse af sproget – de grammatiske principper arbejder sammen.	

Meget forenklet sammenskrivning foretaget af mig selv, inspireret af Libergs udførlige gennemgang .
Hvert enkelt trin er afhængigt af opfyldelsen af det foregående – alt foregår via samtale.

ordenes funktion, muligheden for at ændre på sætningens budskab ved at bytte om på ordene etc.

Eller som Erik Håkonsson formulerer det:

*"Det er en måde at demonstrere princippet i analysen, der går fra helheden til de mindre dele. Den første helhed er den hele sætning, der i sig selv er meningsfuld. De enkelte ord, der ikke i sig selv nødvendigvis er meningsfulde, bevarer deres meningsfuldhed i kraft af deres funktion i sætningen."*¹⁵

Intentionen i arbejdet med vores strimler er at udvide strimlernes potentiale, i forhold til Håkonssons udgave, til også at kunne gå tilbage til helheden – altså en fuld cirkel fra helhed til del og tilbage igen. Jeg vil nu diskutere, om intensionen lykkes.

5.2.3 Diskussion

Denne aktivitet, strimlerne, i læseprojektet lægger altså op til, at der kan arbejdes på alle trin i Libergs fonologiske cirkel.

Desværre er det overladt til forældrene at tage vare på den del af arbejdet, der beskæftiger sig med at gå fra helhed til del og tilbage igen. Det kan derfor ikke vides, om der bliver arbejdet med princippet om den dobbelte artikulation, eller trin 6: anvendelse af sproget, eller noget helt andet. Hvis denne aktivitet skal give børnene et læsefagligt udbytte, og ikke bare klippe-klistre-hygge med mor eller far, bør det foregå i skolen. Børnene kan f.eks. tegne til strimlen derhjemme i stedet for. Umiddelbart ser det, ud til at man tager udgangspunkt i helheden, her sætninger, og bevæger sig nedad, altså "Top down"-metoden, for derefter at vende tilbage til helheden, sætningen, i en slags interaktiv læseproces. Men "Top down" læseteorier lægger vægt på, at konteksten er det væsentligste. Ifølge dem, bør al omgang med tekster tage sit udgangspunkt i konteksten: At læse handler om at skabe mening; Hvorfor læser vi denne tekst, hvad kan den lære os etc. Læsetekster skal altid være autentiske – altså tekster, der handler om noget, tekster der har en indbygget autencitet, velskrevne, velfungerende tekster, der er skrevet for at give mening – som hvis strimlerne var klippet fra børnenes egne historier. Men da disse i alt 17 "strimmelsætninger" ikke kan betragtes som autentiske tekster, vil jeg ikke tilskrive arbejdet med dem dette syn på læsemetodik: Sætningernes ensartede opbygning og korthed, og den elementbaserede måde, der arbejdes med dem på, placerer denne aktivitet i Bottom Up-kategorien. (Se bilag 2, alle "strimler" på samme side.)

5.3 På vej til den første læsning

Af pladshensyn er denne del af casebeskrivelse, analyse og diskussion lagt som bilag. Se bilag 4.

6. Diskussion

I casen om storebog og lillebog (afsnit 5.1) analyserede jeg bøger, store og små, hvis tekst lige akkurat kvalificerer til at kalde sig tekst. Arbejdet ser helhedspræget ud, vi bevæger os ned i

detaljerne ud fra helheden, teksten. Genren er "læsebogen", den konstruerede slags bog, med korte ord og sætninger.

I casen om strimmelsætninger (afsnit 5.2) ser jeg på strimmelsætninger, og finder frem til at intentionen med dem er at arbejde fra helheden ned i delementerne og tilbage til helheden igen. I praksis er elementarbejdet dog det dominerende.

I casen om arbejdshæftet "På vej til den første læsning" (bilag 4) konstaterer jeg, at de manglende bogstaver og ord resulterer i, at børnene ikke får præsenteret de 3 alfabeter, og derfor ikke kan arbejde sig ind i Libergs fonologiske cirkel, som er forudsætningen for at skrive og læse grammatisk. Hvilket syn på læseprocessen repræsenterer disse metoder og materialer så? Bøgernes helhedssyn, strimlernes intention om helhed-element-helhed og Borstrøms lydmetode giver indtryk af, at vi her har at gøre med en "afbalanceret læsemetodik"¹⁶. Men i praksis har jeg vist, at arbejdsmetoden for det meste er elementbaseret. Lydmetoden, elementmetoden, dominerer arbejdet i dette læseprojekt.

Dette skyldes teksternes kvalitet: Der er for lidt indhold, for lidt historie i både bøger og strimler, til at helhedsarbejdet kan give mening. Dette kan ændres, så børnene får oplevelsen af, at man lærer at læse, fordi det er sjovt: Det er sjove historier, der gemmer sig i bøgerne og teksterne.

De indholdsmæssigt små storebøger er for ambitiøse: De vil både arbejde ud fra helheden og samtidig sikre sig, at måden der arbejdes med dem på er elementbaseret "nok", til at børnene helt sikkert får talt om bogstaver og lyde. Børnenes udbytte af aktiviteten, hvad angår lyst til at gøre det igen og at læse rigtige bøger, vil højnes, hvis vi udskifter disse konstruerede læsebøger med autentiske storebøger, som er skrevet – og illustreret - for at give børnene en god oplevelse. De findes i stort tal, og kan lånes på mange biblioteker og PC'er. Udfordringen bliver at finde klassesæt af de små bøger, der passer til – eller at afskrive teksten, printe som lillebøger, og lade børnene selv illustrere. Som læsevejleder vil jeg arbejde for dette, så "helhedsarbejdet" bliver "ægte", udspringer af konteksten, og derfor kan kombineres med læseglæde og læselyst. Alternativt vil jeg foreslå læselærerne at fremstille egne storebøger ved at afskrive allerede eksisterende gode historier, f.eks. eventyr.

Strimmelsætningerne/historierne kan også erstattes og f.eks. findes ved, at børnene i fællesskab dikterer (historier) til læreren, som vælger sætninger ud, der kan bruges til det elementarbejde, der findes nødvendigt i den enkelte børnegruppe. Dette vil bringe børnenes egne oplevelser og ord ind i læsearbejdet, og gøre hele processen meningsfuld for børnene. Mere autentisk tekst findes ikke. Således kan denne aktivitet blive en ægte repræsentant for den interagerende læsemetodik: Udgangspunktet i konteksten, elevernes egen tekst, ned i elementniveau, og tilbage til helheden.

Hvis læseprojektets voksne fortsat vil benytte "På vej til den første læsning", vil jeg anbefale at indsætte/skrive det enkelte bogstav ved opgaverne, for at give børnene de tre alfabeter at arbejde med. Men hellere vil jeg hjælpe dem til at finde en anden måde at arbejde med fonologisk træning på. O.kl.'s ansatte kan f.eks. hjælpes ad med at lave eller finde opgaver, der gerne må ligne dem i hæftet, men som indebærer fonologisk arbejde med både lyde, bogstaver og ord. Eller de kunne i fællesskab finde et andet "færdigt" materiale, der kommer rundt i hele Libergs fonologiske cirkel, f.eks. under vejledning fra læsevejlederen.

Fra et læseprojekt hvor børnene på intet tidspunkt har en rigtig, autentisk bog eller tekst i hånden, og derfor har arbejdet næsten udelukkende elementbaseret, kan disse ændringsforslag medføre, at der arbejdes ud fra en afbalanceret læsemetodik, som både tager udgangspunkt i gode historier, børnenes egne historier samt et mere gennemført lydarbejde i den gruppe som arbejder med fonologisk træning.

Så nu er læseprojektet helt på rette spor, eller... Skal børnene slet ikke skrive?

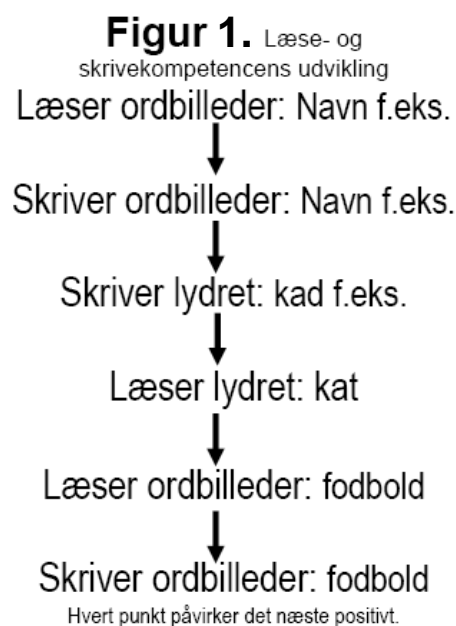
7. Skrivning

Hvor er skrivningen henne? Liberg viser, at børn lettere kan lære at skrive ved at lydere, end at læse ved at sammenlydere¹⁷. Hun viser også at det, at de udvikler deres skrivekompetence påvirker deres læsekompetence positivt. (se Figur 1, min gengivelse).¹⁸

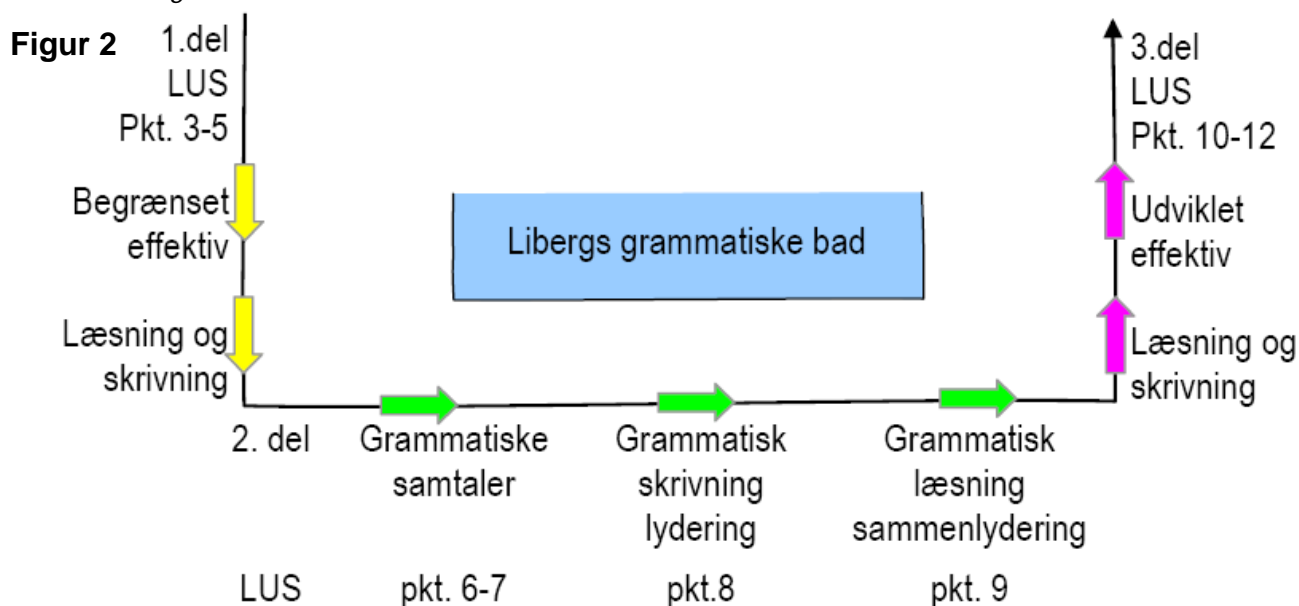
Liberg mener konsekvent, at skrivning har en naturlig plads i læseundervisningen. Hun siger om grammatisk skrivning, at: "*Udlyderingen er en mere enkel operation at udføre end sammenlyderingen. En af de vigtigere grunde til det er, at man i udlyderingen går ud fra et sprogobjekt, som man er bekendt med, og som man selv har valgt.*"¹⁹ Børnene kan benytte de bogstaver de kender, skrive de lyde, de kan høre: "Børnestave"²⁰ eller "opdagerstave"²¹.

I Libergs "Grammatiske bad"²², som jeg har skitseret i figur 2, næste side (i afsnit 8 begrunder jeg, at LUS er medtaget i denne figur) er den føromtaltte fonologiske cirkel repræsenteret i punktet:

Grammatiske samtaler. Grammatisk skrivning, lydning, kommer tydeligt før grammatisk læsning, sammenlydering. Nogle børn har kun brug for et kort "grammatisk bad", så suser de videre til målet: Udviklet effektiv læsning og (senere) skrivning. Andre børn har brug for igen og igen at dykke ned i badet.



Skrivning skal derfor opprioriteres – også i læseprojektet. Trageton har i bogen: *"At skrive sig til læsning"* beskrevet, hvordan børn bedst udvikler skriftsprogskompetencer. Han skriver at *"stadig flere [skriveforskere] lægger vægt på vekselvirkningen mellem skrivning og læsning, domineret af skriveudviklingen."*²³



Nu ved vi hvorfor, børn skal skrive sig ind i læsning: Det er nemmere for dem at lydere sig ind i skriftsprogskompetencen. Men hvordan kan skrivningen indgå i læseprojektet?

Liberg foreslår forskellige måder, hvorpå skrivning kan indgå naturligt i f.eks. storebogs-arbejdet. Børnenes egne historier, fortællinger, hvad som helst, der betyder noget for dem: Riddertidens borge, bamsers blødhed, eller... Det vigtige er, at emnet udspringer af børnenes erfaringsverden. Fortællingerne skrives på computer, i starten af læreren, senere af børnene selv. Teksten printes, med konventionel stavning, og illustreres. Disse fælles tekster gennemgår de samme 3 faser, som de øvrige storebogstekster: 1. Opdagerfasen, hvor teksten skabes og gennemlæses de første gange. 2. Udforskerfasen, i hvilken teksten analyseres og udforskes via grammatisk samtale, og endelig 3. Den selvstændige fase, hvor børnene læser denne fælles tekst alene eller i små grupper. *"Det er legende let at læse disse tekster, fordi forforståelsen er så godt som total"*.²⁴

Børnene ser her ørets sprog, deres fortællinger, blive omsat til øjets sprog, den skrevne tekst, og er medskabende gennem hele forløbet. Skrives teksten på computer, af læreren på storskærm, eller af eleverne selv, opstår endnu en mulighed for læring: *"Når eleverne skriver på computeren, opdager de, at deres egne skrivebogstaver er helt de samme som de bogstavtyper, de finder i bøgerne, noget som sandsynligvis kan lette læseindlæringen."*²⁵

Lærerens tilpasning af sætningerne i plenum, lærer børnene om forskelle i det talte sprog og det skrevne sprog. Redigeringsarbejdet kan ligeledes foretages i plenum, og de oplever, at tekster kan bearbejdes og omskrives. Spørgsmål som opstår undervejs i læsningen og redigeringen, kan

besvares og indføres i teksten umiddelbart. Der kan lægges vægt på skriveprocessen samtidig med historiefortællingen, hvis computeren bruges som skriveredskab. *"Computeren er med andre ord så godt som uundværlig i skriveundervisningen."*²⁶

Sådan kan skrivning indarbejdes i læseprojektets storebøger.

Strimlerne kan børnene med fordel selv skrive, så her kan skrivning også indgå naturligt – helst på computer. I gruppen med fonologisk træningsarbejde, "lydgruppen", vil det være helt oplagt at børnene skriver: Skriv de ord du kan, skriv historier, skriv navne, skriv alle de bogstaver du vil på computeren, tæl e'er – find selv på flere. Her kan "børnestavningen", eller "opdagerstavningen" få fri udfoldelse fordi, som Liberg siger det: *"Når de forstår at en lyd har brug for et bogstav som de ikke kan, har de formuleret et problem som kræver en løsning. Lige der er det barnet og barnets behov som styrer, hvad det lærer. Mange anser dette for at være det bedste udgangspunkt for al læring."*²⁷

8. Konklusion og Perspektivering

Det bedste udgangspunkt for læring, er altså at tage udgangspunkt i barnets behov, og forudsætninger.

I læseprojektets nuværende form er dette ikke dominerende: De områder af børnenes læse- og skriveudvikling vi tager hånd om, er tekst- og læsebogs-styrede og tager udgangspunkt i lærerens læsefaglige mål med undervisningen.

Så hvilke områder dækkes? Læseaktiviteterne dækker: Grammatisk samtale og grammatisk læsning under samtalen. Metodikken domineres af lydmetoden – elementmetoden.

Der er ingen skriveaktiviteter.

De områder der savnes er således: 1. Grammatisk skrivning og 2. Tekstarbejde med udgangspunkt i konteksten; børnenes behov, interesser og forudsætninger.

Ad.1. Brug børnenes egne tekster - både til Storebøger, strimler og i "lyd-gruppen".

Ad. 2. Brug autentiske bøger og børnenes egne tekster. Strimlernes indbyggede mulighed for at arbejde fra helheden til del og til helheden igen, skal ikke overlades til hjemmet, hvis vi vil være sikre på, at børnene får det tilsigtede faglige udbytte af undervisningen.

Helt sikker kan man selvfølgelig ikke blive, men man kan finde nogle pejlemærker, som man checker tit. Som læsevejleder vil jeg derfor indføre, at vi evaluerer børnenes læseudvikling med LUS, Fase 1 (se bilag 5 og 6, og figur 2), inden læseprojektets start, undervejs og til sidst.

LUS og Liberg har samlet sig omkring det grammatiske bad (figur 2): Liberg har uddybet, hvad man konkret kan gøre for børnenes skrive- og læseudvikling, mens LUS finder tegn på, om børnene har nået de forskellige trin.

LUS (se bilag 5) trin 6, vil se efter tegn på at: Barnet bruger bogstavlyden, ofte det første bogstavs lyd, for at afkode nye ord i teksten – korrigerer undertiden sig selv. Altså tegn på at barnet lyderer, som Libergs grammatiske samtaler bl.a. lægger op til ved samme punkt.

LUS, fase 1, passer ekstra godt her, fordi børnene i læseprojektet er indskolingsbørn til og med 2. klasse. LUS, til og med trin 12, er hvad der forventes af børn i slutningen af 2. klasse, ifølge forfatterne af ny LUS, der sammenholder LUS med fælles mål og Trimmål efter 2. klasse.²⁸

Læselæreren vil skulle bruge den trinvis oversigt, som Kirsten Kamstrup (medoversætter af bogen) har lagt ud på skolekom (se bilag 6) til at sætte datoer på det enkelte barns ark, når det enkelte trin er opnået, og bruge arket til at vise barnet, at det har opnået denne læse- og skrive-udvikling. Arket vil efterfølgende blive en del af barnets portfolio-mappe, "barnets bog".

Litteraturliste:

- Allard, Birgitta, 2003: *Læseudvikling – bogen om nu LUS*. København Alinea.
- Bjerre, Annemarie og Friis, Jesper, 2004: *Nej, farfar! For vi børnestaver*. København, Alinea.
- Borstrøm, Ina og Petersen, Dorte Klint, 1996: *På vej til den første læsning – fonologisk opmærksomhed, arbejdshæfte*. København, Alinea.
- Borstrøm, Ina og Petersen, Dorte Klint, 1996: *På vej til den første læsning – fonologisk opmærksomhed, vejledning*. København, Alinea.
- Brudholm, Merete, 2002: *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* København, Alinea.
- Elbro, Carsten, 2006: *Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide*. Artikel i Folkeskolen, maj 2006, Temanummer: Folkeskolen i det globaliserede samfund.
- Frost, Jørgen, 2003: *Principper for god læseundervisning*. Danmark, Dansk psykologisk forlag.
- Håkonsson, Erik, 2002: *En ekstra chance*. København, Alinea
- Jørgensen, Martin og Pedersen, Ole, 2005: *Læreren som sproglig vejleder*. Danmark, Dansk lærerforeningens forlag.
- Liberg, Caroline et al., 2004: *Veje ind i skriftsproget*. Danmark, Gyldendal.
- Liberg, Caroline, 2003: *Sådan lærer børn at læse og skrive*. Danmark, Gyldendal.
- Mailand, Mette Kirk, 2005: *At undervise med billedbogen*. Artikel i Læsepædagogen, Nr.1, 2005.
- Trageton, Arne, 2004: *At skrive sig til læsning*. København, Gyldendal

Slutnoter:

-
- ¹ Liberg, 2004, s. 51.
 - ² Jørgensen, Martin og Pedersen, Ole, 2005, s. 38.
 - ³ Jørgensen, Martin og Pedersen, Ole, 2005, s. 39.
 - ⁴ Brudholm, Merete, 2002, s. 32.
 - ⁵ Brudholm, Merete, 2002, s. 32.
 - ⁶ Jørgensen, Martin og Pedersen, Ole, 2005, s. 39.
 - ⁷ Liberg, 2003, s. 150.
 - ⁸ Jørgensen, Martin og Pedersen, Ole, 2005, s. 40.
 - ⁹ Mailand, Mette Kirk, 2005, s.19.
 - ¹⁰ Håkonsson, Erik, 2002, s. 13.
 - ¹¹ Håkonsson, Erik, 2002, s. 134.
 - ¹² Brudholm, 2002, s. 20.
 - ¹³ Brudholm, Merete, 2002, s. 34.
 - ¹⁴ Brudholm, Merete, 2002, s. 34.
 - ¹⁵ Håkonsson, Erik, 2002, s. 134
 - ¹⁶ Frost, 2003, s. 29.
 - ¹⁷ Liberg, 2003, s. 72.
 - ¹⁸ Liberg, 2004, s. 112
 - ¹⁹ Liberg, 2003, s. 72.
 - ²⁰ Bjerre og Friis, 2004, s. 12
 - ²¹ Liberg, 2004, s. 44
 - ²² Her fundet i Allard, 2003, s. 206.
 - ²³ Trageton, 2004, s. 187.
 - ²⁴ Liberg, 2004, s. 105.
 - ²⁵ Trageton, 2004, der citerer Engen, s. 187.
 - ²⁶ Liberg, 2004, s. 21.
 - ²⁷ Liberg, 2004, s. 114.
 - ²⁸ Allard, 2003, s. 192.

Bilag 1

De 13 bøger har følgende tekst:

Nr. 1: Her er Hanne, Her er en is, Her er en is til Hanne.

Nr. 2: Se et is-hus! Må vi få en is, mor? Ja, men kun en is til 15 kr. Hanne og Per kø-ber to is. Nr. 3: Far får øl. Mor får te. Hanne og Per får en is.

Nr. 4: Her er en mus. Her er en ost. Musen spi-ser ost. Pas på, lil-le mus! Pas på kat-ten!

Nr. 5: Her er Per. Han er sulten. Her er en to-mat. Den er rød. Per spi-ser den rø-de to-mat.

Nr. 6: Se en lil-le kat. Den er sort og grå. Den lil-le kat er sul-ten. Kat-ten ser en lil-le mus. Kat-ten lø-ber ef-ter den lille mus. Nu er den lil-le mus væk, og kat-ten går hjem.

Nr. 7: Se en lil-le hund. Den er sort. Se en mad-skål. Her er mad til den lil-le sor-te hund. Den lil-le hund er glad, for nu får den mad.

Nr. 8: Hanne har en lille kanin. Den er sød. Den hed-der Ninus. Hannes lille kanin er hvis. Den har rø-de øj-ne. Den bor i et fint bur. Hanne er glad for sin ka-nin. Hun gi-ver den mad. Den får sa-lat og hø. Den får vand i en lille fla-ske.

Nr. 9: Nu vil Hanne gå tur med sin lille kanin. – Kom, Ninus, nu får du se-le på. Hanne går ud i ha-ven med Ninus. Hanne går, og Ninus hop-per. Men nu hop-per Ninus ud af sin se-le. Den løber væk fra Hanne.

Nr. 10: Hanne rå-ber: -Per! Kom! Ninus er væk! Nu kom Per: - Vi må se i hele ha-ven. Hanne og Per råber: -Ninus, Ninus! Kom! –Kan du se den, Per? –Ja, se der, Hanne. Per lø-ber hen til Ninus. Nu har han fat i den. Så får Hanne Ninus igen.

Nr. 11: Hanne og Per ser en lille båd i en sø. Det er en fin ro-båd. Nu er Hanne og Per i bå-den på sø-en. – Se der, Per. En ø! Hanne vil ro, og Per vil ro. De vil ro ud til ø-en. Nu er Hanne og Per på ø-en. De går en tur, og ser et lille hus.

Nr. 12: I det lille hus ser de ti mus. Per ser og-så en rød stol. – Kom her hen, Hanne. Her er en fin rød stol. Hanne ser den fi-ne rø-de stol. Hun ser og-så en gul stol. –Se, Per. Her er og-så en gul stol. Her er Hanne på den gu-le stol, og her er Per på den rø-de stol.

Nr. 13: Nu vil de spi-se. De får og-så mælk. Hanne spi-ser æg og tomat. Hun får let-mælk. Per har a-gurk og ost. Han får sød-mælk. Nu ser Per og Hanne, at de ti mus og-så spi-ser. De spi-ser Pers ost. Per er ikke gal på de ti mus. Han ler. Hanne ler og-så.

Bilag 2

De i alt 9 sætninger i børnehaveklassen er:

1. Se en is.
2. Se en mus.
3. Se et hus.
4. Se ti lys.
5. Se en bi og en bil.
6. Her er mor og far.
7. Her er en ko og en so.
8. Her er en bus i en by.
9. Her er to sodavand.

De i alt 8 sætninger i 1. klasse er:

- 1: Nu er vi i skole og vi kan læse. Vi kan læse om Per og Hanne.
- 2: Per ser en lille sort kat. Den lille kat er i et træ.
- 3: Hanne ser en stor hund. Hun tør ikke gå hen til den hund.
- 4: Per har en rød bil og en blå bil. Nu ser Per, at den blå bil har en bule.
- 5: Hanne går i byen. Hanne skal købe en avis til far.
- 6: Hanne får en is af far. Hanne får is af far, fordi hun går i byen.
- 7: Per og mor laver mad. Nu skal vi spise. Vi skal have pizza og salat.
- 8: Hanne og Per kan ikke spise mere. Nu må de løbe. De vil ud i haven. De vil spille fod-bold.

Bilag 3

10

a: Farv de ord der begynder med samme lyd som *et*.



b: Sæt → til egernet hvis du kan høre en e-lyd.

Sæt →



Bilag 4

5.3 På vej til den første læsning

"På vej til den første læsning" er et fonologisk træningsmateriale, som indgår i vores læseprojekt i børnehaveklassen. Ina Borstrøm og Dorte Klint Petersen har udarbejdet en udførlig vejledning og en arbejdsbog, som beskæftiger sig med skriftsproget på lydniveau. Materialet er udviklet til brug i børnehaveklasser og specialundervisning i faget dansk.

5.3.1 Case

Børnehaveklasseassistenten (Bha) arbejder med fonologisk opmærksomhed i "På vej til den første læsning", arbejdshæftet. Alle opgaver beskæftiger sig med fonologisk træning i form af: Find ord med samme forlyd, samme indlyd, rim, lav nye ord og sammensatte ord, herunder sæt ét bogstav sammen med et ord, som det fremgår af instruktionerne ved de enkelte opgaver i arbejdshæftet. Mine forventninger som læsevejleder til dette arbejdshæfte er, at børnene kommer hele vejen rundt i den fonologiske cirkel, se tabel 1, foregående side.

5.3.2 Analyse

Forfatterne kalder i vejledningen materialet et: *Fonologisk træningsmateriale.* (Borstrøm, 1996, s. 4) Opgaverne beskæftiger sig med enkeltlyde – det mindste element i sproget. Det begrundes af forfatterne med: *"at adskillige undersøgelser har vist, at det især er denne form for fonologisk opmærksomhed, der er vigtig for læse- og staveindlæringen."* (Borstrøm, 1996, s. 5) Dette synspunkt får forfatterne opbakning til fra Carsten Elbro: *"Det er nu særdeles veldokumenteret, at en "lydmetode" er bedre end alle de andre metoder i begynderundervisningen i afkodning, som den er blevet sammenlignet med".* (Elbro, 2006, s. 9)

Forfatterne har fravalgt at vise bogstaver i arbejdshæftet. I vejledningen står, at: *"Materialet lægger ikke op til, at man i børnehaveklassen skal indføre bogstavindlæring som start på læseindlæringen."* (Borstrøm, 1996, s. 5) I de 31 opgaver om forlyd, ser børnene derfor en tegning af noget, der begynder med den lyd, de skal finde i begyndelsen af de øvrige tegninger.

Målet med arbejdet i dette hæfte er, at det enkelte barn lærer at: *"identificere forlyde og sætte disse enkeltlyde foran ord og nonsensord".* (Borstrøm, 1996, s. 5) Med 31 forlydsopgaver må man formode, at børnene bliver gode til den disciplin.

Jeg har valgt side 10 i arbejdshæftet, som udgangspunkt for min analyse, idet den indeholder to af de hyppigst forekommende opgaver. Øverst på siden står: *"a: Farv de ord der begynder med samme lyd som et."* (Se bilag 3). 1-tallet er den tegning, der giver børnene forlyden: e, som de skal finde i

begyndelsen af de syv indrammede tegninger af en elefant, en hund, et egern, en ananas, en bus, en guitar og en elevator. Som det fremgår af mine understregninger er der 3 rigtige svar på denne opgave. Men lige før hvert ord har jeg skrevet en eller et. Når netop 1-tallet er brugt som primært sammenligningsgrundlag, kunne det ændre svarmulighederne en del, som jeg vil vende tilbage til i min diskussion af dette undervisningsmateriale.

På side 10 er der også en opgave med at finde lyden af en vokal inde i ordene. Denne type opgaver er der 11 af i hæftet. Her er det et egern, der er eksemplet på den lyd, børnene skal finde inde i ordet. (Se bilag 2) Det er altså en tegning med lyden i begyndelsen af ordet, børnene skal bruge som eksempel på den lyd, de skal finde inde i ordene. Også her er der indlagt en mulighed for forvirring, når eksemplet "egern" ikke er et eksempel på den opgave, man skal løse.

Denne aktivitet, hvis læringsmål ikke er en del af målet for børnenes læring ifølge forfatterens ovenstående målformulering, er der 11 af. Med andre ord er 20 % af materialets opgaver ikke en del af den formulerede målsætning. Man kan undre sig over, hvorfor den så udgør en så stor del af materialet.

5.3.3 Diskussion

Dette hæfte lægger op til klasse/gruppe-undervisning. Der kan ikke arbejdes selvstændigt, i eget tempo eller på eget niveau i dette arbejdshæfte. Risikoen for misforståelse af opgaven er for stor. I eksemplet med 1-tallet, kunne børnene tro, at de skulle tælle hvor mange ting, der var på de øvrige tegninger. De ville sætte pil til de 6 ting, men ikke til *elevator*, som der står 2 mennesker inden i. De børn, der har sværest ved dette fonologiske trænings-arbejde, har ofte nemmest ved at misforstå eller overhøre instruktioner fra de voksne.

Hvorfor står der ikke bare det bogstav, de skal bruge? Børnene går glip af (mindst) 31 + 11 oplagte muligheder for at koble øjets og ørets sprog²⁷.

Hvis der i stedet for 1-tallet og "egernet" havde stået et "e" eller "E", ville risikoen for misforståelse være mindsket.

I vejledningen står der ikke, hvorfor forfatterne ikke præsenterer bogstaver i dette arbejdshæfte. Til gengæld står der: "*Men bogstaverne bruges som middel til at konkretisere de ellers så abstrakte enkeltlyde.*" (Borstrøm, 1996, s. 5) Forfatterne mener altså, at enkeltlydene er abstrakte uden samtidig brug af bogstaverne – men vælger alligevel at udelade bogstaverne, i håbet om at den voksne husker at vise dem det?

Som læsevejleder havde jeg som et minimum forventet af dette materiale, at børnene blev præsenteret for de 3 alfabeter samtidig: Bogstavets lyd, form og navn. Denne forventning bliver således ikke indfriet.

Libergs grammatiske principper for at lære grammatisk skreven og læsen gennem samtale, som jeg har skitseret i Tabel 1, bliver heller ikke opfyldt: Der er ingen skrifttegn i hæftet. Kun lyde.

De enkelte principper forsøges opfyldt for lydenes vedkommende – og her er det ganske væsentligt, at den voksne er til stede i hele forløbet, for disse principper læres gennem samtale:

Princip 1: Den voksne og børnene taler om opgaverne, og om at lydene danner ordene. Når man finder ord med samme forlyd, kræver det en bevidsthed om, at den slags aktiviteter med ord kan lade sig gøre.

Princip 2: Når man leder efter ord med samme lyd inde i sig, er det med til at bevidstgøre om, at ordene er betydningsbærende, og lydene inden i ordene, er lyde der også kan optræde i andre ord, som har en anden betydning. Det er altså ikke dén ene lyd, der afgør betydningen.

Princip 3: Arbejdet med forlyd og indlyd er med til at lære børnene, at et bogstav har den samme lyd hver gang det bruges. Børnenes udbytte af opgaverne m.h.t. opfyldelsen af princip 3 forhindres af de manglende bogstaver og skrevne ord.

Princip 4: Igen er arbejdet med forlyd og indlyd velegnet til her at forsøge at lære børnene skrifttegnes linearisering. Her handler det om at vide at lyde, som kommer i en bestemt rækkefølge, medfører et bestemt ord. Det er dog for svært for børnene at "se det for sig", det er ikke gjort konkret for børnene i dette hæfte, fordi der ikke er nogen bogstaver, ingen skrevne ord, at forholde sig til. Dette materiale kan derfor ikke bruges til at opfylde princip 4. Sammenfattende må jeg konstatere, at dette opgavehæfte bringer børnenes lydbehandling frem til noget der kunne svare til Libergs 2. princip – men ikke længere end det. Og kun på lydsiden – bogstaverne er slet ikke med i arbejdet.

Bilag 5

LUS: FASE 1, den udforskende fase.

Punkt 1: Læser (finder) og skriver (tegner) sit eget navn.

Punkt 2: Kender læseretningen, at man læser fra venstre mod højre, oppefra og nedad og ved, hvordan man skifter linje.

Punkt 3: Har opdaget og viser, at det skrevne "kan man sige".

Punkt 4: Læser kendte ord i tekster ved hjælp af ordbilleder – *Helordslæsning*.

Punkt 5: "Lister ud nye ord" ved hjælp af ord, der kendes i forvejen.

Punkt 6: Bruger bogstavlyden, ofte det første bogstavs lyd, for at afkode nye ord i teksten – korrigerer undertiden sig selv.

Punkt 7: Bruger efter behov bogstavernes lyde effektivt i læsningen – selvkorrektion er sædvanlig.

Punkt 8: Kan erstatte en tale-lytte situation med en skrive-læse situation.

Punkt 9: Bruger bogstavernes lyde effektivt i læsningen af længere, ukendte ord.

Punkt 10: Anvender og skifter mellem formålsbestemte strategier i en efterhånden funktionel læsning af enkle tekster.

Punkt 11: Støtter sig fortsat til indholdet under anvendelsen af funktionelle læsestrategier for at få fat i meningen, stopper op, bliver hængende i afkodningen, der kræver megen opmærksomhed, læsningen går langsomt.

Punkt 12: Læser selvstændigt en ukendt tekst af et vist omfang inden for egen erfaringsverden, afkodningen kræver fortsat opmærksomhed, læsningen går i stå under afkodningen af ukendte ord i den løbende læsning, læsningen er endnu ikke flydende.

Sammenskrevet af mig selv, fra siderne 56-83 i "Bogen om ny LUS".

Bilag 6 Skolekom, fra Kirsten Kamstrup, som skriver: Jeg har tit brugt modellen sammen med elever, hvor jeg ud fra den læseoplevelse vi har haft sammen, sætter ord på barnets læsning og fører eleven op ad trappen.

Illustration af LUS Den udforskende fase, Fase 1

Kilde: "Læseudvikling – bogen om ny LUS" - Lavet af Line Skovbjerg Slot

