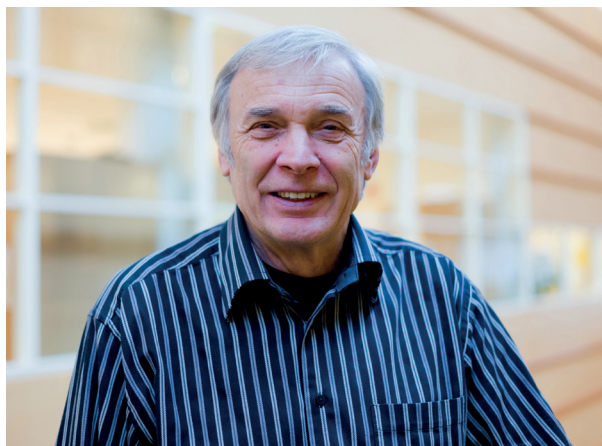


Jørgen Frost og Lis Pøhler

BOGSTAVELIGT TALT: Vi har mere på hjertet!



Bogstaveligt talt: Den sproglige opmærksomhed, som blev væk
(Læsepædagogen nr. 4/2024)

Bogstaveligt talt: Timing is everything

Bogstaveligt talt: Dansen om bogstaverne

Bogstaveligt talt: Om samspillet mellem lærer og elev

► **Bogstaveligt talt: Må ko få øl?**

Bogstaveligt talt: Ny definition af dysleksi – nye udfordringer?



BOGSTAVELIGT TALT: MÅ KO FÅ ØL?

Af Jørgen Frost og Lis Pøhler

Skolens læsevejleder observerer efter aftale samspillet mellem en lærer og en elev (Stine), som er i alvorlige skrive- og læsevanskeligheder. Observationen finder sted i en dagligdags undervisningssituation uden for klassen. Stine er en pige på 10 år med en skriftsproglig kompetence, der beskrives som *tidlig alfabetisk læsning*: Hun er opmærksom på bogstaver i forskellige ord, primært forbogstaver, og ved, hvordan enkelte kendte ord ser ud. Hun kan desuden genkende forbogstaver på nogle ord og gætte sig til indholdet ud fra konteksten.

Læreren underviser hende individuelt 2 timer om ugen. Stine kan teknisk set læse lydrette ord på op til 3 bogstaver. 3-bogstavsord udgør derfor aktuelt hendes zone for nærmeste udvikling. For tiden har læreren valgt at lade hende læse enkle tekster med lydrette ord.

Læsesamværet er hyggeligt og trygt. Læreren har talt med Stine om, at læsevejlederen er til stede for at støtte undervisningen af Stine bedst muligt. Men de aftaler desuden, at Stine skal sige til

læreren, hvis hun oplever noget af det, de laver sammen, som særligt positivt eller negativt.

Pigen er velfungerende, men har haft krævende opvækstforhold. Hun er nært knyttet til sin mor og nærmeste familie. Tilsyneladende har hun dysleksi, men vi kender ikke detaljer om hendes skolegang og konkrete undervisning. Nøgternt set er det ligetil at beskrive hendes aktive læsestandpunkt som *tidlig alfabetisk læser* – men er det relevant?

Man kunne stille sig flere spørgsmål. Der arbejdes med tekster med lydrette småord, som ligger langt under hendes intellektuelle niveau. Måske er denne teksttype ikke særligt egnet til at videreudvikle



Læseteksten (Solvang, 2012): Ko og so. Må Bo få is? Må Bo få øl? My må da få is. Må so få hø? Osv.

Stine: Skal jeg bare læse?

Lærer: Ja!

Stine: Må ko få øl?

Lærer: Ja! Flot!

Stine: Må Bo få is?

Lærer: Årh, så flot!

Stine: Mø må....

Lærer: Hvordan lyder det der bogstav?
(peger på 'y')

Stine: My....

Lærer: Siger lyden: mmmm

Stine: My....

Lærer: Ja!

Stine: My må blæ ...

Lærer: Peger på et *d* og siger: lyder.

Stine: ...da... My må da få is...

Lærer: Flot.

Figur 1 Uddrag fra læseloggen

læsefærdighederne hos en ellers velfungerende 10-årig pige? Hun følger trofast lærerens anvisninger. Hun forsøger ihærdigt at få et indhold frem i teksten, men måske forstår hun ikke, hvad læsning er, fordi teksten faktisk er helt blottet for indhold, hun kan føle sig fortrolig med.

Refleksioner efter undervisningen

Efterfølgende talte læreren og læsevejlederen om den planlagte undervisning og dens gennemførelse. Læreren er en erfaren underviser af elever med alvorlige læsevanskeligheder og opfatter sig selv som en lærer med et balanceret læsesyn. Relationen mellem hende og Stine er god, og hun oplever, at Stine er glad for at læse og modtagelig for undervisning.

Læsevejlederen spørger, om læreren mener, at Stine syntes, det var spændende at læse.

Læreren: ”Altså, da vi sad i denne læsesituation, skal jeg være helt ærlig: Jeg tænkte faktisk ikke over, om hun syntes, det var spændende at læse. For inde i mit hoved, tænker jeg, at vi træner teknisk læsning. Det ved eleverne godt, at det er lidt kedeligt, men vi træner jo teknikken. Så jeg har en formodning om, at det ved eleven godt, det er. Men når jeg nu tænker nærmere over det, så tror jeg faktisk ikke, at hun syntes, det var særligt spændende. Og jeg tror egentlig heller ikke, at hun fik trænet det, hun måske havde brug for.”

Læsevejlederen: ”Synes du selv, at dette var spændende – rent fagligt?”

Læreren: ”Det var også et stort spørgsmål. Det tænkte jeg heller ikke over i situationen – om jeg syntes, det var spændende. Og skal jeg være helt ærlig, så var det faktisk ikke særligt spændende. Det er jo stof til eftertanke. Ja, det er det jo. Og jeg tror heller ikke, at læreren skal synes, det er spændende, nødvendigvis, men det kunne godt være, at man burde tænke over det, fordi der ligger jo meget motivation her – både for eleven og for læreren.”

Læsevejlederen: ”Vi har hørt om det balancerede læsesyn, hvor helhed-del-helhed kan være et

godt udgangspunkt for tilrettelæggelse af læseundervisning for den svage del af eleverne (Frost, 2003). Tænker du på læsesyn, når du underviser?”

Læreren: ”Ja, det gør jeg egentlig. Jeg tænker jo, at jeg har et balanceret læsesyn, men når jeg bliver udfordret i de her spørgsmål, så tror jeg faktisk, at jeg måske tænker og tror, at jeg har et balanceret læsesyn. Men hold da op – det har jeg vist ikke, når jeg kigger på det, jeg faktisk praktiserede. Den time med Stine, det var jo bare træning af teknik og enkeltdele. Det var jo et eksempel på et sekventielt læsesyn, kan jeg godt se nu. Og da er jeg helt ovre i ren phonics undervisning, det må jeg sige. Så jeg ser, at her bliver jeg udfordret i at se nærmere på mit faktiske læsesyn. Jeg troede, jeg havde ét, men jeg udførte et andet.”

Læsevejlederen: ”Når I så arbejder med læsningen, får I så fat i tekstens sproglige indholdside i det, I læser?”

Læreren: ”Nej, overhovedet ikke! Og det udfordrer mig også lidt, når du spørger ind til det, fordi det tænker jeg jo, at vi gør, men det gør vi overhovedet ikke i den her time. Inde i mit hoved, der har vi forståelsestimer, og der har vi fokus på sprog, indhold og forståelse. Men i denne mere tekniske læsetime har vi overhovedet ikke fat i sproget samtidig. Og jeg ser jo nu, at man ikke kan dele de to ting op på denne måde.”

Læsevejlederen: ”Kunne du forestille dig at udarbejde en mig-selv-bog med Stine, hvor hun selv er med til at udforme indholdet, og at I så bruger det som hendes læsebog?”

Læreren: ”Ja, egentlig, ja! Jeg arbejdede med en lidt ældre elev, som har meget store sproglige vanskeligheder, og han var gået helt i stå med læsningen. Han gad simpelthen ikke mere. Så prøvede jeg at få ham i gang med at lave en mig-selv-bog om sport, og han skrev og skrev og skrev i et halvt år. Og efterhånden læste han teksterne selv – også de svære ord, og han endte med at være så stolt af sine bøger!

Ja, og jeg tror, at der, hvor jeg bliver udfordret i alt det her, det er jo, at jeg godt kan se, at Stine, hun er simpelthen for gammel til at lave det, vi gør. Det interesserer hende ikke det mindste. På en måde læser hun bare for at glæde mig. Men vi

ved jo også, at vi skal træne på niveau. Men det kunne godt være, jeg skulle tænke det lidt anderledes ind i arbejdet. Og det vil jeg nu overveje, hvordan vi skal gøre. Jeg må se, hvordan vi kan udnytte helhed–del–helhed princippet og på den måde arbejde både med indhold og desuden træne det tekniske ved at hente alle ord fra den tekst, eleven er optaget af indholdsmæssigt, så det tekniske bliver integreret med indholdet og på elevens niveau”.

Stines egen læsebog

Det giver ikke nogen væsentlig udvikling i ordforråd og omverdensforståelse at læse tekster, som den, der blev vist i figur 1. Det er desuden svært at finde en mening med teksten, som kan stimulere læseglæden. Kunne man i stedet tænke sig, at denne meget venlige, kloge og velopdragne pige får udfordringer, som ligger tættere på hendes følelsesmæssige, intellektuelle, sproglige og erfaringsbaserede liv? Kan man tilbyde hende en undervisning, hvor hun selv er med til at vælge og formulere teksterne, og som derfor indeholder forhold, som er genkendelige for hende? Kan disse tekster samtidigt blive udgangspunkt for samtaler dels om emner, hun selv er fortrolig med, dels om den sproglige analyse, som skal styre bogstavering og skrivning?

Både Stine og læreren skal til at lære nyt, så det skal gøres roligt, nænsomt og med stor sandsynlighed for succes. Vi skal nemlig hente Stine netop der, hvor filmen i sin tid knækkede for hende: Hun skal etablere *de mellemliggende sproglige færdigheder*, som skal udgøre grundlaget for at kunne lære at skrive og læse. Den undervisningsplan, vi gengiver herunder, følger de ideer, vi præsenterede i indledningen af denne artikel.

1. Samtale om at lave sin egen læsebog. Læreren medbragte eksempler på ”bøger”, som elever har skrevet. Nogle var skrevet af elever i børnehaveklassen, andre af elever på mellemtrin og i udskoling.

2. Samtale med Stine om, hvad den første fortælling i hendes egen bog skulle handle om.
3. Samtale med Stine om processen: Det er Stine, som bestemmer, hvad teksten skal handle om. Læreren skal støtte hende som underviser, sekretær og samtalepartner.
4. Læreren præsenterer et skelet for fortællingen: En overskrift – en indledning – en handling – og en afslutning. Læreren hjælper Stine med formuleringerne, så der i første omgang kun bruges hovedsætninger, og så der så vidt muligt anvendes korte – og enkelte længere – ord. Læreren er dog bevidst om, at længere ord kan være lettere at læse, end de mange små lydrette ord, som fx *da*, *der*, *må*, som binder teksten sammen, men ikke i sig selv bærer mening.

Stine køber ind.

I går spurgte mor Stine,

om hun kunne købe ind.

Hun skulle købe mælk, mel og rosiner.

Det ville Stine gerne.

Figur 2 Stines første tekst.

Da teksten var færdigskrevet, kunne læreren gå i gang med at arbejde med sproget. Metodikken er beskrevet hos Frost (2003, 2007 og 2020): Hun fulgte denne plan:

1. Stine og læreren læser teksten sammen
2. Stine læser selv, og læreren støtter ved behov, fx ved at forære ordene eller støtter med lydstrategier, så læsningen bliver en succes.
3. Læreren fokuserer på 4. linje og skriver ordene på ordkort. Ordkortene lægges på bordet og bruges til at danne nye sætninger, som Stine skal læse og eventuelt skrive af, fx
 - Skulle hun købe mælk, rosiner og smør?
 - Mælk skulle hun købe.
 - Hun skulle købe mælk og rosiner.

Pointen er at prøve sig frem med udgangspunkt i Stines tekst og følge princippet om hellere for meget støtte i starten end for lidt. Læreren prøver med gentagelse af afsnit og sætninger for at se, om hun lærer. Her kan læreren til en start godt have hovedfokus på de lydrette ord – men ikke udelukkende. Læreren skal ikke være bange for at udfordre hende. Så længe Stine oplever, at læreren er med hende, fungerer det intersubjektive samspil. Og Stine skal udfordres – med støtte – på et niveau, der modsvarer hendes kognitive kompetencer og hendes ordforråd.

Hvorfor går udviklingen af og til i stå – og hvad gør vi?

Skrivningen er en central aktivitet, hvor eleverne kan udvikle sikrere analyse-og syntesefunktioner, som derefter kan automatiseres gennem læsningen. En sådan undervisning kræver mulighed for individualisering og inspiration fra dygtige og engagerede lærere. I det videre udviklingsforløb skal der fortsat og dagligt arbejdes med skrivnin-

gen. Gennem skrivningen udvikler og samordner eleverne relevante strategier, som derefter automatiseres, når de læser deres egne tekster i deres egne læsebøger. De skal skrive tekster om noget, som interesserer dem og vedkommer dem. Der skal være mening både med og i teksterne, som selvfølgelig kan suppleres med andre tekster, som passer ind i det, de skriver om og er optaget af, – som i en scrapbog.

Sagen er, at der findes et væld af træningsmaterialer til elever med skrive-, læsevanskeligheder, som alle kan forsvares, og som sikkert også vil fungere for nogle elever. *Men ikke når det gælder elever med en afsporet læseudvikling.* Det vil sige elever med alvorlige læsevanskeligheder, hvor læsningen ikke bare er lidt forsinket. Læsningen fungerer simpelthen ikke – selv på et meget enkelt niveau – og læseforståelsen udebliver.

Med disse elever må vi *back to basics*, men med et indhold, som styres af elevens interesser. Det vil sige, vi må samle hele den analytisk-syntetiske



funktion op fra bunden og bygge på eleven selv vedrørende indholdet. Det gør man ved at starte med at skrive, fordi under skrivning må eleven sige ord langsomt og tydeligt hen for sig og successivt fokusere på de enkelte lyde (analyse), som findes i ordet (jf. Elkonin, 1973; Frost, 2020). Når læsevanskelighederne har nået dette store omfang, så er det jo i sagens natur, fordi eleven ikke har fået denne første, grundige, sproglige bevidsthed på plads, før de skulle begynde med læsebøger og arbejdshæfter i klassen. Det er som at bygge et hus på sandet jord: fundamentet er ikke til stede.

Samtidig ved vi af erfaring, at energien hos disse elever ofte er blevet meget begrænset og egentlig vil mange helst slippe for at skulle deltage i læse- og skrivesammenhænge i klassen. Det bedste ville være at finde et tema, som interesserer den pågældende elev. Det kan fx være sport, hurtige biler, idoler eller noget med dyr. Mulighederne er mange, men valget er vigtigt.

Nogle af disse elever er måske kommet så langt ud i deres energitab, at det virker som om, de slet ikke interesserer sig for noget! Så er gode råd dyre, og alle kneb gælder. Måske kan I skrive en opskrift på en kage, bage den og spise den, måske kan I skrive gåder eller fjollede vitser. Måske kan I skrive om, hvad der skete i frikvarteret.

I starten kan læreren hjælpe ved at finde tekster med billeder, hvor der ikke kræves højtlesning, men som lægger op til samtale og på den måde lokke eleven frem i skoene, mens læreren læser højt. Når isen er brudt, kan man en dag skrive den første tekst sammen. Det vigtige er, at eleven er med i en arbejdsproces, hvor lærer og elev sammen skaber en ganske enkel og kort tekst om et tema, som eleven har vist interesse for. Dermed har man startet på at arbejde med at lave ”Elevens egen læsebog”.

Metodikken består nu af overindlæring af korte, enkle tekster, som eleven har været med til at ud-

forme, og som eleven kender næsten udenad. Med udgangspunkt i teksten henter man så de enkelte ord frem og analyserer dem i stavelser og i enkeltlyde, som Elkonin har vist i sin forskning og mange har bygget på efter ham. Målet er at blive helt sikker i alle ord i teksten, så eleven begynder at føle, at han/hun læser den selv – og med kontrol. I Frost (2007) findes mange konkrete eksempler på, hvordan tekster kan udnyttes på denne måde.

Målet med dette arbejde er at samle elevens fonologiske bevidsthed op, så eleven begynder at kunne benytte lyderingsstrategi ved læsning. Når skrivningen har været udgangspunktet, så begynder den samlede skrive- og læsekompetence gradvist at falde på plads – med et sprogligt indhold, der matcher elevens kompetencer, og på et tidspunkt vil den indsats give mulighed for, at eleven begynder at slappe af i forhold til sine præstationer.

Hvis vi skal nå flere børn, må vi

1. med en legende tilgang til skriftsproget starte lidt tidligere end i børnehaveklassen. Ikke for at presse på, men for at skabe sammenhæng og meningsfulde oplevelser for børnene i mødet med både tale- og skriftsprog.
2. rette børnenes opmærksomhed mere direkte mod selve sproget og derfra nærme os skriftsproget på en mere oplevelsespræget måde, fx ved at lade sproglig analyse og skrivning være det første læringsfokus i forhold til skriftsproget.
3. sørge for, at de børn, som trods en sproglig og legende tilgang alligevel har vanskeligheder med at tilegne sig skriftsproget, mødes af voksne med empati og af en undervisning, der *både* tager udgangspunkt der, hvor filmen i sin tid knækkede, og i tekster, som for det enkelte barn opleves meningsfyldte og relevante. Gerne tekster, som barnet selv har været med til at skrive.

Referencer og baggrundslitteratur til artikelsamlingen **Bogstaveligt talt – Vi har mere på hjertet.**

Bell, S. (2003): Storyline i begynderundervisningen. I: J. Frost: *Freja og Eskil*. Lærerens Bog. Gyldendal.

Clay, M. (1975): *What did I write?* Auckland, New Zealand. Heinemann.

Elkonin, D.B. (1973): Methods of teaching reading. I: Downing, J. (red.): *Comparative Reading. Cross national studies of behavior and processes in reading and writing*, 551-579. New York: The MacMillan Company.

Frost, J. (2003): *Principper for god læseundervisning*. Dansk Psykologisk Forlag.

Frost, J. (2007): *Læsemesteren*. Gyldendal.

Frost, J. og Nielsen, J.C. (2015): *IL-basis. Vejledning og prøvesæt*. Hogrefe.

Frost, J. (2020): *Mærk sproget – Skriv og læs!* Forlaget Pøhler.

Frost, J. & Pøhler, L. (2020): *Mærk sproget – Skriv og Læs. Studiehefte 2*. Forlaget Pøhler. Hæftet kan frit downloades fra forlagets hjemmeside.

Frost, J. & Pøhler, L. (2024): *Bogstaveligt talt: En god skolestart*. Forlaget Pøhler.

Frost, J. & Pøhler, L. (2025): *Bogstaveligt talt: Sproglegekataloget*. Forlaget Pøhler. Kataloget kan frit downloades fra forlagets hjemmeside.

Hagtvet, B.E. (2012): Skrivelyst og læring i børnehaven. I: Madsbjerg, S. & Friis, K.: *Skrivelyst i børnehaven*, s. 47-68. Dansk psykologisk forlag.

Larsen, C. Å. (1971): Om anvendelse af ordet metode i pædagogikken. *Pædagogik*, 1. årgang, Nr. 2.

Leimar, U. (1978): *LTG metoden*. Gyldendal.

Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo, Universitetsforlaget.

Solvang, R. (2012): *Ko og so*, Special-Pædagogisk Forlag.

I den sidste og afsluttende artikel 'Ny definition af dysleksi – nye udfordringer?' sætter vi fokus på den nye definition af dysleksi og de perspektiver, den åbner for i undervisningen. Vi vil se nærmere på, hvordan forståelsen af dysleksi er blevet bredere – fra at handle om, hvad elever ikke kan, til hvordan vi bedst kan støtte deres sproglige udvikling tidligt, bredt og vedvarende. Samtidig dykker vi ned i centrale områder som sproglig bearbejdning, årsagsforståelse og betydningen af tidlig indsats – og hvad det konkret betyder for praksis i både dagtilbud og skole.

