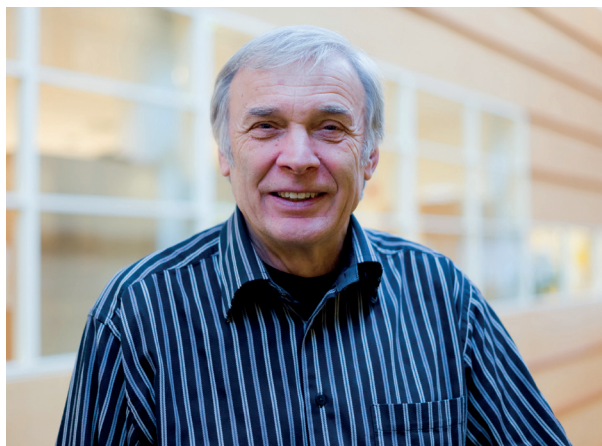


Jørgen Frost og Lis Pøhler

BOGSTAVELIGT TALT: Vi har mere på hjertet!



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

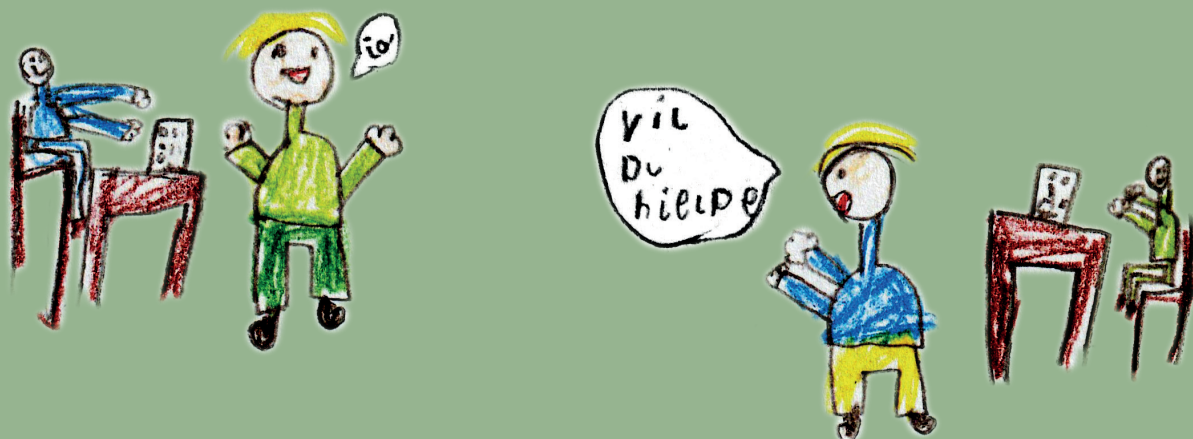
Bogstaveligt talt: Timing is everything

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: OM SAMSPILLET MELLEM LÆRER OG ELEV

Af Jørgen Frost og Lis Pøhler

Når man kan skrive og læse, kan man også benævne og skrive bogstaverne. Men det er ikke givet, at man kan skrive og læse, selv om man kan benævne og skrive bogstaver. En pige i børnehaveklassen havde skrevet dette brev til Michael fra SFO (figur 1). Da læreren spurgte, hvad der stod i brevet, svarede pigen: *Det ved jeg ikke. Jeg kan skrive, men jeg kan altså ikke læse endnu!*

Et bogstav er nemlig ikke noget i sig selv; det er et grafisk symbol for sproglyde. Hvis et A skal give mening, kræver det derfor, at det sættes sammen med andre bogstaver og blive til ord, som igen bliver til sætninger. Eleven må først og fremmest forstå, at ord og sætninger er en repræsentation af noget sprogligt. Dermed er det arbejdet med *de mellemliggende sproglige færdigheder* det, som gør, at vi kan skrive og læse ved hjælp af de tegn, som vi kalder for bogstaver. Det er ikke symbolerne i sig selv.

Når skrive- og læseundervisning indledes med at fokusere på bogstaver (som tegn), så begynder man faktisk der, hvor processen skulle slutte, og mange elever magter ikke af sig selv at etablere *de mellemliggende sproglige færdigheder*, som skal udgøre grundlaget for at kunne lære at skrive og læse ved hjælp

af bogstaver som symboler. Jo stærkere pres man lægger på *at lære bogstaver udenad som et isoleret mål (tegn)*, dvs. uden de underliggende sproglige analyse- og synteseprocesser intakte, jo værre bliver det. Mange læsevanskeligheder kan have deres ophav her.

Pointen er, at bogstaverne gradvis skal knyttes til sprog og sproglige analyser. Det er herfra, eleverne får begreb om, hvad bogstaver egentlig er. Den enkleste måde at gøre det på er, at eleverne

deltager i sproglege (Frost & Lønnegaard, 1996; Frost & Pøhler, 2025) og samtidig inspireres til også at skrive enkle ting af egen lyst. Herfra er det blot at lade sproget vokse.

Når lærere skal undervise en klasse, men her naturligvis med særligt sigte på de elever, som ikke kommer positivt i gang med at skrive/læse, så er selve kontakten mellem lærer og elev selvfølgelig det første, der skal fungere godt. Samspillet mellem eleverne og mellem lærer og elever skal være konstruktivt. Der er god grund til at være særlig opmærksom på intersubjek-

tiviteten (Hagtvet, 2012; Rommetveit, 1972), for vi ved, at uden et godt samspil mellem lærer og elev, bliver der ingen udvikling (Frost og Pøhler, 2024).



Figur 1 Sabrinas brev til Michael.

Men den pædagogisk-metodiske ramme for undervisningen er også af meget stor betydning. Kontakten mellem lærer og elev skal være god, og den pædagogisk-metodiske ramme og indholdet i teksten skal harmonere med elevens intellektuelle niveau. Det vil vi fokusere på i det næste afsnit.

Deltagende støtte og dynamisk kortlægning.

Specialundervisning er ikke blot ”speciel undervisning”. Specialundervisningen er det sted på skolen, hvor lærerne har dygtiggjort sig i at støtte elever i faglige vanskeligheder. Lærerens kundskab har en skriftsproglig faglig-psykologisk basis, som går ud på at kunne tolke elevens handlemønster under læring, når eleven ikke udvikler læsefærdigheder på det niveau, som både skolen og eleven selv ønsker. Spørgsmålet er så, hvordan eleven reagerer, når han eller hun ikke lykkes. Og tilsvarende, hvordan læreren opfatter og handler i forhold til det, han/hun ser hos eleven. Dette har en psykologisk og en pædagogisk-metodisk vinkel. Desuden får læsesamværet en kvalitet i forhold til, hvordan interaktionen mellem lærer og elev foregår. Målet er ikke at hjælpe mere end nødvendigt, men at give den fornødne hjælp til hver aktuel observation af elevens skrive- og læseforsøg, og kontrollere effekten af støtten (Frost, 2003; Larsen, 1971). Afslutningsvis udnyttes effekten af gentagelse, ved at eleven opmuntres til nu at repetere det, som støtten var rettet mod, for på den måde at vise, at eleven lærte.

Når undervisningen tilrettelægges på denne måde, vil samspillet løbende afsløre, hvad eleven tilegner sig, og hvad der stadig er problematisk. Dermed

reduceres behovet for direkte kortlægning. Hvis man alligevel føler behov for at kortlægge (måske af hensyn til forældre eller ledelse), anbefales dynamisk kortlægning. Den er systematisk og demonstrerer, hvad eleven har lært, hvordan eleven arbejder, og hvad eleven stadig slås med (Frost & Nielsen, 2015).

Testopgaver og opgaver, som eleverne skal lære noget af

Der er mindst to måder, man kan teste eller kortlægge børns kunnen på. Den ene er det, man kalder testning. Eleven skal da kortlægges systematisk og formelt, så han eller hun ikke har mulighed for at få hjælp til at løse opgaverne i testen. Her får man resultater, som viser, om eleven kan det, som man undersøger. Men det havde jo været nyttigt for en lærer at vide, om eleven næsten kan det, man undersøger. Undervisningen eller støtten vil blive forskellig, alt afhængigt af om eleven næsten kan, eller om eleven slet ikke kan. Læreren vil automatisk opføre sig forskelligt i forhold til den elev, som man ser næsten kan og den elev, som ikke kan.

Den anden måde at kortlægge på kaldes for dynamisk kortlægning. Her må læreren for det meste sidde sammen med eleven, som ved individuel undervisning. Men i denne måde at kortlægge på har læreren mulighed for at støtte undervejs, hvis eleven går i stå eller laver fejl. Også her noterer læreren sig, når eleven laver fejl her, men samtidig gør læreren brug af en systematisk oversigt over mulige støttestrategier, som han/hun kan tilbyde eleven – og med den mindste støtte først. Pointen er, at lærerens opgave er her at finde frem til



den mindste støtte, som eleven har brug for, for at gennemføre den givne opgave rigtigt. Derfor tilbyder læreren den mindste støtte først, og hvis den ikke er nok, tilbydes en stærkere støtte. Når læreren finder frem til den nødvendige støtte, som gør eleven i stand til at løse en given opgave, så ved læreren også, hvordan eleven kan støttes i det daglige for at kunne komme videre (Frost & Nielsen, 2015).

Når du som lærer tænker på, hvordan du kan finde ud af, hvad dine elever kan eller ikke kan i et givet fag, kan du benytte en formel kortlægning først, men du må altid forholde dig kritisk til

resultaterne. For at kunne vurdere dine elever på en troværdig måde, må den formelle kortlægning derfor følges op i din daglige kontakt med eleverne. Her er samtalen med den enkelte vigtig. Her har du mulighed for at udfordre og følge op med de opgaver, som kan føre eleven videre. Man kan sige, at en vurdering altid har to sider: en del som peger bagud og viser, hvordan en elev har udviklet sig. Og den anden del peger fremad og viser, hvordan en elev skal udvikle sig videre. Hvis eleven klarer en prøve dårligt, er det lærerens ansvar at sikre, at eleven i næste periode får de rigtige opgaver, som kan føre eleven videre i udviklingen derfra, hvor eleven er.

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. Studiehæfte 2*. Forlaget Pøhler. Hæftet kan frit downloades fra forlagets hjemmeside.

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

I næste artikel *Må ko få øl?* sætter vi både fokus på lærerens ansvar og på lærerens muligheder for at tilpasse sin støtte til elever i skrive- og læsevanskeligheder. Vi ser på både statisk og dynamisk kortlægning for at kunne være så fremadrettet og fair som muligt over for elevens konkrete behov for støtte for at komme videre. Vi viser konkret, hvordan man kan individualisere undervisningen ved at lade eleven udforme sin egen læsebog. På den måde mener vi, at vi bedst kan sikre, at udviklingen ikke går i stå.

