

## Danish University Colleges

### Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse

### Et kvalitativt Verbal Protocol studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen

Gøttsche, Nina Berg

*Publication date:*  
2019

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Gøttsche, N. B. (2019). *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse: Et kvalitativt Verbal Protocol studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen*. Aarhus Universitet.

#### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### **Download policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



---

PH.D.-AFHANDLING

---

NINA BERG GØTTSCHE

# Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse

- Et kvalitativt Verbal Protocol-studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen



AARHUS  
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

# Indhold

Forord .....	v
Resumé .....	vii
Abstract .....	x
Bilagsfortegnelse .....	xiii
Kapitel 1: At have og at være i vanskeligheder med læsning i litteraturundervisningen .....	1
1.1 Det dobbelte blik - elever med og i læseforståelsesvanskeligheder .....	2
1.2 Forskningsspørgsmål og forskningsproces .....	4
1.3 Afhandlingens opbygning .....	5
Kapitel 2: Litteraturundervisning i en sociokulturel optik .....	6
2.1 Skolens kulturformer – inspirationen fra Gee .....	7
2.1.1 Gees diskursteori .....	7
2.1.2 Klasserummet som kontaktzone – Hetmars kulturformsperspektiv .....	9
2.2 Interpersonelle relationer i en skolespecifik kulturform – inspirationen fra positioneringsteorien ....	13
2.2.1 Positionering som diskursiv praksis .....	14
2.2.2 Subjektposition i spændingsfeltet mellem position og rolle .....	15
2.2.3 Positioneringsmuligheder i en skolespecifik kulturform .....	17
2.3 Litteraturundervisningen som brydningsfelt for kulturformer .....	18
2.3.1 Litteraturundervisningens fagspecifikke betydningskontekster .....	18
2.3.2 Litteraturundervisningen som skolespecifik kulturform .....	19
2.4 Læsevanskeligheder som kategori i skolen .....	20
2.4.1 Læsevanskeligheder i en sociokulturel optik .....	22
2.5 Afrunding .....	25
Kapitel 3: Læseforståelsesprocessen i en receptionsteoretisk optik .....	27
3.1 Receptionsteori – et læserorienteret perspektiv .....	27
3.2 Litterære tekster som læseform – Isers teori om æstetisk respons .....	31
3.2.1 Litterære teksters dannelsespotentialer og særlige virkelighedsreference .....	33
3.2.2 Litterære teksters ubestemthed .....	34
3.3 Den litterære læseproces .....	37
3.3.1 Rosenblatts transaktionelle perspektiv .....	38
3.3.2 Efferent og æstetisk læsning .....	40
3.3.3 Envisionment building – Langers bidrag til receptionsforskningen .....	42
3.4 Litterær læsning og læseforståelsesvanskeligheder .....	47
Kapitel 4: Læseforståelsesprocessen i en kognitionspsykologisk optik .....	50

4.1 Læseprocesmodeller i en kognitiv optik.....	50
4.2 Læsningens delkomponenter .....	52
4.2.1 Leksikalske processer (basic skills) .....	55
4.2.2 Højereordensprocesser: Inferens .....	59
4.2.3 Diskussion af kognitionspsykologiens forståelse af inferensdannelse .....	64
4.2.4 Højereordensproces: Metakognition .....	67
4.3 Engagement og læsningens kontekst .....	70
4.4 Afrunding .....	73
Kapitel 5: Elever med og i læseforståelsesvanskeligheder – en analysemodel .....	75
Kapitel 6: At indtage et elevperspektiv – studiets metode .....	78
6.1 Forskning som en foranderlig proces .....	79
6.2 Verbal Protocol .....	82
6.2.1 Verbal Protocol – en kognitiv forskningsmetode .....	82
6.2.2 Verbal Protocol som metode i læseforskningen .....	83
6.3 Metodologiske begrænsninger.....	87
6.3.1 Den epistemologiske indvending .....	87
6.3.2 Den ontologiske indvending .....	88
6.3.3 Sprog som metodologisk problematik.....	91
6.4 Tidligere Verbal Protocol-studier med relevans.....	92
6.4.1 Verbal Protocol-studier – en oversigt.....	92
6.4.2 Kvantitative studier med fokus på deltagere med lav læsefærdighed .....	94
6.4.3 Kvalitative studier med fokus på deltagere med lav læsefærdighed .....	96
6.4.4 Studier med fokus på læsning af komplekse litterære tekster .....	98
6.4.5 Tidligere studiers indflydelse på det konkrete design.....	100
6.5 Studiets design: Verbal Reports indlejret i et kvalitativt interview.....	102
6.5.1 Studiets deltagere.....	102
6.5.2 Teksten .....	105
6.5.3 Instruktion af deltagerne .....	107
6.5.4 Det kvalitative interview med eleverne .....	108
6.5.5 Det kvalitative interview med lærerne.....	109
6.5.6 Analysestrategi .....	110
6.6 Projektets udsigelseskraft .....	111
6.6.1 Confirmability (bekræftelse) .....	112
6.6.2 Dependability (pålidelighed) .....	113

6.6.3 Transferability (overførbarehed) .....	113
6.6.4 Credibility (troværdighed) .....	115
6.7 Forskningsetik .....	117
6.7.1 Etik er mere end regler .....	118
Kapitel 7: Læseforståelsesprocessens kognitive aspekt – 1. delanalyse .....	120
7.1 Præsentation af studiets kodningskategorier .....	121
7.2 Basisprocesser .....	125
7.2.1 Afkodning .....	126
7.2.2 Leksikalske processer i tilknytning til sprogforståelse .....	130
7.3 Meningskonstruktion .....	132
7.3.1 De infererende læsere .....	134
7.3.2 De parafraserende læsere .....	145
7.3.3 De associative læsere .....	148
7.3.4 Tre måder at konstruere mening på .....	150
7.4 Metakognitive processer .....	151
7.5 Affektive processer .....	155
7.6 Anden respons .....	159
7.7 Hovedfund – tre forskellige læserprofiler .....	160
Kapitel 8: Læseforståelsesprocessens diskursive aspekt – 2. delanalyse .....	165
8.1 Litteraturundervisningen som kulturform .....	165
8.1.1 <i>Der er ikke noget, der er rigtigt og forkert</i> – når betydningskontekster støder sammen .....	167
8.1.2 <i>Han prøver at hjælpe os alle sammen</i> – fra undervisningsforløb til læringsforløb .....	173
8.2 Læseridentitet – afkodningens fremtrædende rolle .....	175
8.2.1 <i>Så glemmer jeg ligesom lidt, hvad det hele handler om</i> – afkodningens rolle i elevernes forståelsesproces .....	176
8.2.2 <i>De andre, de suser bare igennem</i> – afkodningen som en tidskrævende proces .....	181
8.2.3 <i>Jeg er svag</i> – afkodningens betydning for konstruktionen af et <i>os</i> og <i>dem</i> .....	182
8.2.4 <i>Det er nærmest, som om du selv kommer op med teksten</i> – elevernes anvendelse af læseforståelsesstrategier .....	188
8.2.5 <i>Jeg tror ikke, hun har dysleksi</i> – lærernes syn på eleverne som læsere .....	189
8.3 Elevernes mestringsstrategier – selvpositionering .....	194
8.3.1 <i>Jeg tager ikke bare en bog ned fra hylden og læser</i> – at undvige .....	194
8.3.2 <i>Den her bog, det går ikke</i> – at gå i rette med lærerens prioriteringer .....	196
8.3.3 <i>Engelsk, det interesserer mig meget bedre</i> – at prioritere noget man er god til .....	199
8.3.4 <i>Det er rart at kunne spørge en sidemand</i> – at hente hjælp hos de andre elever .....	200

8.3.5 <i>Jeg går meget op i, at det er mig selv, der laver det</i> – at gå under radaren .....	201
8.3.6 <i>Hun er en god skoleelev</i> – lærernes syn på elevernes mestringsstrategier .....	202
8.4 <i>Min egen kamp</i> – hjælp som udskillelsesmarkør .....	209
8.5 Hovedfund – positioneringsmuligheder i litteraturundervisningen.....	213
Kapitel 9: Hvor sidder vanskelighederne? Konkluderende og perspektiverende betragtninger .....	218
9.1 At være elev i litteraturundervisningens diskursive praksis – et analytisk greb .....	218
9.2 Refleksioner over studiets forskningsdesign .....	224
9.3 Hvad så nu – didaktiske og forskningsmæssige perspektiver .....	225
Referencer .....	228

## Forord

En lang række mennesker har på forskellig vis bidraget til, at arbejdet med denne afhandling er ved vejs ende.

Min første tak skal lyde til alle jer elever og lærere, som velvilligt har lukket mig ind i jeres tanker om læsning og litteraturundervisning, og tak til jer forældre for at lade mig låne jeres unge mennesker. Jeg har bestræbt mig på at leve op til den tillid, I har vist mig.

Ph.d.-afhandlingen er blevet til i et samarbejde med VIA UC og Aarhus Universitet og muliggjort gennem et stipendie fra Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning. Jeg er taknemlig for at have fået denne enestående mulighed for at fordybe mig fagligt. Tak Jens Godiksen for i sin tid vedholdende at opfordre mig til at søge stipendiet. Tak til min ledelse på læreruddannelsen i Skive og Nr. Nissum for gode arbejdsvilkår og opbakning også selvom arbejdet trak ud, og tak til Lesesenteret i Stavanger for gæstfrit at tage imod mig.

Som Ph.d.-studerende har jeg været tilknyttet Afdelingen for fagdidaktik på Danmarks Pædagogiske Universitet. I danskfaggruppen har jeg oplevet en fagligt inspirerende omgangsform, som jeg har nydt godt af, ligesom jeg har værdsat det hyggelige, uformelle samvær med jer i forskellige sammenhænge. Tak ikke mindst til dig Jesper Bremholm for åbent og respektfuldt at tænke med på mine ideer og for en utrættelig vejledning i skrivefasen, hvor du har udfordret mig med skarpe kommentarer, som har løftet afhandlingen til et sted, jeg ikke selv kunne være nået. Tak til dig Jeppe Bundsgaard for kyndig vejledning særligt i forhold til Den Nationale Test i Læsning og for altid at være villig til at finde pragmatiske løsninger. En særlig tak også til dig Marie Dahl Rasmussen. På vores fælles skriveophold har vi talt os gennem mange aftner og gået lange ture, mens vi har fordybet os i vores projekter. Det er en gave at have en kollega og ven at dele både frustrationer og engagement med. Tak, Marie for de mange gennemlæsninger og den uvurderlige respons, som altid har gjort det lettere at tage fat igen.

En stor tak skylder jeg også min familie og mine venner, som på alle måder har bakket mig op og trådt hjælpende til på forskellig måde. Tak til dig Helle Bundgaard Svendsen for at gå foran og træde stien for mig og for altid at være der. Tak Aase Holmgaard for udviklende diskussioner og for at give mig nye øjne at se med. Tak til mine forældre og svigerforældre for at træde til, når der var brug for en hjælpende hånd, og til dig Grete Gøttsche for at forbedre og rentegne min analysemodel. Tak Rasmus Gissel for kyndig, sproglig vejledning.

Sidst og vigtigst en helt særlig tak til Anders, Jakob, Thomas, Peter og Johan Gøttsche, som med jeres tilstedeværelse heldigvis har gjort det umuligt at forsvinde helt ind i projektet.

Nina Berg Gøttsche, juni 2019.



## Resumé

Denne afhandling undersøger, hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i litteraturundervisningen med Verbal Protocol som forskningsmetode. Studiet hviler på to forskningsbaserede antagelser. For det første, at læring gennem litterære tekster kan bidrage med et vigtigt dannelsespotentiale, som også elever, der oplever vanskeligheder med læsning, har brug for og krav på. For det andet, at denne gruppe af elever i internationale målinger ser ud til at ligge stabilt år efter år, hvorfor der er behov for større viden om netop denne elevgruppe.

Afhandlingen genererer viden om disse elever gennem et dobbelt blik på genstandsfeltet *læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen*. I afhandlingen er det en pointe, at elever, der oplever vanskeligheder med læsning i litteraturundervisningen, både *har* og *er* i vanskeligheder med læsning. Eleverne har vanskeligt ved en kognitiv proces, nemlig læseforståelsesprocessen, men det er i undervisningskonteksten (litteraturundervisningen) vanskelighederne konstrueres *som* vanskeligheder. Eleverne er med andre ord elever *med* og *i* læseforståelsesvanskeligheder. I overensstemmelse med dette tager afhandlingen afsæt både i et kognitionspsykologisk blik på læseforståelsesprocessen under læsning af litterære tekster og et sociokulturelt blik på den diskursive praksis, læseforståelsesvanskelighederne kommer til syne i.

På baggrund af det lyder studiets forskningsspørgsmål med underordnede arbejdsspørgsmål således:

*Hvad kendetegner læsning af litterære tekster hos elever med og i læseforståelsesvanskeligheder?*

*Hvilke læseforståelsesprocesser kommer til syne, når elever med og i læseforståelsesvanskeligheder tænker højt under læsning af en litterær tekst?*

*Hvordan italesætter og italesættes elever med og i læseforståelsesvanskeligheder læsning og den litteraturundervisning, de møder i skolen?*

Studiets erkendelsesinteresse er dermed eksplorativt og undersøges metodisk gennem Verbal Protocol, som angivet i undertitlen, med elevperspektivet som samlingspunkt for det dobbelte blik. Datamaterialet udgør 20 elevers højtænkning under læsning af en litterær tekst omkranset af kvalitative elevinterview samt lærerinterview med elevernes dansklærere.

Afhandlingen er bygget op i tre dele, henholdsvis en teoretisk, en metodisk og en analytisk del. I afhandlingens teoretiske del ekspliciteres det dobbelte blik på genstandsfeltet gennem en trifokal optik: en kognitionspsykologisk optik, der anskuer læseforståelse som en kognitiv proces, en receptionsteoretisk optik, der knytter læseforståelsesprocessen specifikt til læsning af litterære tekster, samt en sociokulturel optik, der anskuer læseforståelsesprocessen i en diskursiv praksis.

Studiets sociokulturelle optik skitseres indledningsvis med afsæt i Vibeke Hetmars kulturformsperspektiv og betoner litteraturundervisningen som diskursiv praksis og som arena for skabelsen af subjektpositioner og marginaliseringsmekanismer. Dernæst udfoldes studiets receptionsteoretiske optik. Med afsæt i Wolfgang Iser ekspliciteres afhandlingens tekstbegreb som en læseform, der er karakteriseret ved *læsning med fordobling*. Det transaktionsteoretiske perspektiv forankres yderligere i Louise Rosenblatts distinktion mellem *æstetisk* og *effe-rent* læsning og nuanceres gennem Judith Langers empiriske bidrag til forskningsfeltet i form af hendes sociokognitive model over den litterære læseforståelsesproces (*envisionment building*). Studiets teoretiske del afsluttes med etableringen af en kognitionspsykologisk optik. Med afsæt i læseprocesmodeller klarlægges væsentlige komponenter i læseforståelsesprocessen. Inferensdannelse diskuteres i relation til læsning af litterære tekster, og *fortolkende inferenser* trækkes frem som centralt for litterær læsning.

Med afsæt i den trifokale optik udvikles en analysemodel til analyse af genstandsfeltet: *læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen*. I modellen er de tre optikker forsøgt visualiseret og operationaliseret i et anvendeligt begrebsapparat, der fastholder den kompleksitet, eleven med og i læseforståelsesvanskeligheder befinder sig i.

Afhandlingens første analysedel undersøger den litterære læseforståelsesproces hos elever med og i læseforståelsesvanskeligheder gennem elevernes højt-tænkning under højt-læsning af en litterær tekst. Den er teoretisk forankret i en kognitionspsykologisk såvel som en receptionsteoretisk optik. Analysen påviser nuancerede forskelle i elevernes *envisionment building* og fremskriver på den baggrund tre forskellige læserprofiler: henholdsvis *infererende læsere*, *parafraserende læsere* og *associative læsere*. Analysen tegner på samme tid et billede af en samlet elevgruppe, hvor afkodningen spiller en væsentlig rolle i forståelsesprocessen uafhængigt af elevernes *envisionment building*. En væsentlig konklusion er følgende, at det er udfordringen med afkodningen, som bevirker, at *de infererende læsere* og i nogen grad også *de parafraserende læsere* i skolen kendes som elever, der har svært ved at forstå, det de læser.

I afhandlingens anden analysedel forfølges det diskursive aspekt af elevernes læseforståelsesproces gennem en sociokulturel optik med afsæt i det kvalitative interview med elever så vel som lærere. Analysen påviser, at litteraturundervisningen utilsigtet inviterer eleverne ind i en opgaveløsningsstrategi frem for en forståelsesstrategi, som yderligere forstærkes af elevernes vanskeligheder med afkodningen. I litteraturundervisningen er afkodningen i alt overvejende grad et

vilkår for eleverne, som derfor oplever en undervisning, hvor deres afkodningskompetence reelt bliver afgørende for deres positioneringsmuligheder og dermed deres mulighed for deltagelse. De mestrer derfor situationen ved på forskellig vis at omgå afkodningskravet. Analysen påviser således fem forskellige mestringsstrategier:

- *At undvige*
- *At gå i rette med lærerens prioriteringer*
- *At prioritere noget man er god til*
- *At hente hjælp hos de andre elever*
- *At gå under radaren*

I anden analysedel indgår også lærerinterview som forgrundsdata, og af disse fremgår det, at lærerne genkender elevernes adfærd, men de ser den ikke nødvendigvis som mestringsstrategier, primært fordi de mangler viden om den rolle, afkodningen spiller for elevernes forståelsesproces. Den diskrepans, der træder frem, fordi elever og lærere ser forskelligt på afkodningsprocessen, giver sig udslag i forskellige *forklaringsmodeller* hos lærerne, som hænger tydeligt sammen med, hvorvidt eleverne tilpasser sig skolens kulturform og lader sig positionere som elever med vanskeligheder eller mere aktivt positionerer sig op imod skolens kulturform. I de tilfælde, hvor lærerne mangler viden om afkodningens rolle i elevernes forståelsesproces, eller hvor elevernes adfærd opleves meget fremmed, henter lærerne primært forklaringsmodeller uden for skolen eksempelvis i kliniske diskurser, som kan legitimere, at disse elever er svære at hjælpe. Dermed risikerer eleverne at blive fastholdt i marginaliserende subjektpositioner, som giver dem svære deltagelsesmuligheder.

Afhandlingen afrundes med nogle perspektiver på litteraturundervisningens didaktiske muligheder for at imødekomme elever med og i læse(forståelses)vanskeligheder. Dels peges på behovet for specifik viden om læseforståelsesprocessen og fordele ved ikke at gøre afkodningen til et vilkår i undervisningen. Dels peges på et potentiale i forhold til at arbejde eksplicit med elevens læseforståelsesproces og gøre læringsforløb fremfor undervisningsforløb til omdrejningspunkt for læreres didaktiske planlægning.

## Abstract

Using the Verbal Protocol research method, this thesis investigates how reading comprehension difficulties manifest themselves in literature tuition. The study rests on two research-based assumptions. First, that learning through literary texts can provide an important potential for education that pupils with reading difficulties also need, and have a right to. Second, that international surveys on this group of pupils indicate that it is stable year after year, necessitating greater knowledge about this particular group of pupils.

The thesis generates knowledge about these pupils using a dual approach to the subject field *reading comprehension difficulties in literature tuition*. The thesis makes a point of the fact that pupils who experience reading difficulties in literature tuition simultaneously *have and find themselves in* reading difficulties. The pupils have difficulties with a cognitive process, i.e. the reading comprehension process, but it is in the tuition context (literature tuition) that these difficulties are posited *as* difficulties. In other words, pupils *have and find themselves in* reading comprehension difficulties. Accordingly, the thesis takes as its starting point a cognitive approach to the reading comprehension process when reading literary texts, as well as a socio-cultural approach to the discursive practice in which the reading comprehension difficulties appear.

The research question and secondary working questions of this thesis therefore are as follows:

*What characterises the reading of literary texts in pupils who have and find themselves in reading comprehension difficulties?*

*What reading comprehension processes become apparent when pupils who have and find themselves in reading comprehension difficulties think aloud while reading a literary text?*

*How do pupils who have and find themselves in reading comprehension difficulties describe reading and the literature tuition they encounter in school, and how are they described themselves?*

The knowledge interest of the study is thus explorative and is studied methodically using Verbal Protocol, as indicated in the subtitle, uniting the dual approach through the pupil perspective. The data material consists of 20 pupils thinking aloud while reading a literary text supplemented by qualitative interviews with pupils and their Danish teachers.

The thesis is divided into three sections on theory, method, and analysis, respectively. In the theory section, the dual approach to the subject field is explained from three angles; a cognitive angle which regards reading comprehension as a cognitive process, a transactional angle which specifically

associates the reading comprehension process with reading literary texts, and a socio-cultural angle which views the reading comprehension process in a discursive practice. Initially, the socio-cultural angle of the thesis is outlined based on Vibeke Hetmar's perspective on forms of culture. It emphasises literature tuition as a discursive practice and as an arena for creating subject positions and mechanisms of marginalisation. Next, the transactional angle of the thesis is explained. Referring to Wolfgang Iser, the concept of text used in the thesis is explained as a type of reading characterised by *inferential reading*. Furthermore, the transactional perspective is anchored in Louise Rosenblatt's distinction between *aesthetic* and *efferent* reading and differentiated through Judith Langer's empirical contributions to the discipline in the form of her socio-cognitive model of the literary reading comprehension process (envisionment building). The theory section is concluded by establishing a cognitive angle. Based on models of reading processes, key components of the reading comprehension process are established. Inference making is discussed in relation to the reading of literary texts, and *interpretative inferences* are emphasised as central to literary reading.

Based on the three theoretical angles, a model of analysis is developed for analysing the subject field *reading comprehension difficulties in literature tuition*. The model seeks to visualise and operationalise the three angles in a usable conceptual model that retains the complexity faced by pupils who have and find themselves in reading comprehension difficulties.

The first part of the analysis section of the thesis investigates the literary reading comprehension process in pupils who have and find themselves in reading comprehension difficulties, focusing on pupils thinking aloud while reading a literary text. In terms of theory, the section is based on a cognitive and transactional angle. The analysis demonstrates detailed differences in pupil envisionment building and on that background posits three different reader profiles: *inferring readers*, *paraphrasing readers*, and *associative readers*. At the same time, the analysis describes an overall group of pupils for whom decoding plays an important role in the comprehension process irrespective of pupil envisionment building. Consequently, one key conclusion is that it is decoding difficulties that cause *inferring readers* and to some degree *paraphrasing readers* to be perceived in school as readers who have difficulties comprehending what they read.

The second part of the analysis section pursues the discursive aspect of the pupil reading comprehension process from a socio-cultural angle based on qualitative interviews with pupils and teachers. The analysis shows that literature tuition inadvertently invites pupils to employ a task resolution strategy rather than a comprehension strategy; something that is further aggravated by pupil

decoding difficulties. In literature tuition, decoding has largely become a prerequisite for the pupils who as a consequence experience a form of tuition where their decoding competence in practice determines their opportunities for positioning and thus for participation. Accordingly, they attempt to cope with the situation by bypassing the decoding requirement in various ways. The analysis shows five different coping strategies:

- *Evasion*
- *Challenging the teacher's priorities*
- *Prioritising something the pupil is good at*
- *Getting help from fellow pupils*
- *Flying under the radar.*

The second part of the analysis section also includes teacher interviews as primary data. They indicate that teachers recognise this pupil behaviour but do not necessarily see it as a coping strategy, primarily because they lack knowledge of the role of decoding in pupil comprehension processes. The discrepancy that becomes evident because pupils and teachers have different views of the decoding process results in various teacher *explanation models* that are evidently connected to whether pupils adapt to school culture and allow themselves to be positioned as pupils with difficulties, or whether pupils actively position themselves in opposition to school culture. In situations where teachers lack knowledge of the role of decoding in pupil comprehension processes, or where pupil behaviour is perceived as very unfamiliar, teachers primarily seek explanation models outside the school environment, for example in clinical discourses that can legitimise the fact that the pupils are hard to help. Pupils thus risk being confined in marginalised subject positions that complicate their opportunities for participation.

The thesis concludes with perspectives on the opportunities of literature tuition to accommodate pupils who have and find themselves in reading (comprehension) difficulties. It points to the need for specific knowledge about the reading comprehension process, and the advantages of not making decoding a prerequisite in school tuition. It also points to the potential in working explicitly with pupil comprehension processes, making learning processes rather than tuition processes the central aspect of teacher didactic planning.

## Bilagsfortegnelse

Bilagsoversigten herunder omfatter det samlede bilagsmateriale, som bedømmelsesudvalget havde adgang til på et medfølgende USB-stik.

- Bilag A: Studiets litterære tekst: ”Raftehegn” af Kim Fupz Aakeson fra novellesamlingen *Jeg begyndte sådan set bare at gå* fra 2011
- Bilag B: Interviewguide (elev)
- Bilag C: Interviewguide (lærer)
- Bilag D: Kodningskategorier (analyseramme 2)
- Bilag E: Transskription (Verbal Protocol, elev 2)
- Bilag F: Transskription (Verbal Protocol, elev 4)
- Bilag G: Transskription (Verbal Protocol, elev 17)
- Bilag H: Transskription (lærerinterview, lærer J)
- Bilag I: Transskription (lærerinterview, lærer K)
- Bilag J: Information til de deltagende lærere, informeret samtykke
- Bilag K: Tilladelse fra datatilsynet

Bemærk: Det fulde transskriberede datamateriale kan rekvireres fra ph.d.-stipendiaten, hvis bedømmelsesudvalgets medlemmer måtte ønske det.

## Kapitel 1: At have og at være i vanskeligheder med læsning i litteraturundervisningen

”Det er lidt ligesom en løbetur. Det er meget svært at komme i gang, men så når man er i gang, så er det meget godt (int.: ja), og så når man er færdig, så er det rigtig godt.” (elev 6, l. 252)

Sådan beskriver en elev i 9. klasse, hvordan det er for ham, når han skal i gang med en læseopgave i forbindelse med skolens litteraturundervisning. Han sammenligner læsning med en løbetur. Han ved, det er godt for ham, så han tager sig sammen, selvom det er hårdt og nyder efterfølgende følelsen af at have gennemført, det han har sat sig for. Eleven her er en af 20 elever, der indgår i denne afhandlings Verbal Protocol-studie, men han skiller sig ud, for ham er det nemlig et spørgsmål om at tage sig sammen. Sådan opleves det imidlertid ikke for hovedparten af de 20 elever, jeg har talt med i forbindelse med denne afhandling. For langt de fleste af eleverne er læsning forbundet med en oplevelse af at stå ved siden af andre elever, som kan noget, de ikke selv kan. De repræsenterer en gruppe af elever i skolen, som oplever vanskeligheder med læsning af litterære tekster, og som følgelig har svære deltagelsesmuligheder i litteraturundervisningen. I afhandlingen her er det en antagelse, som begrundes nærmere i kapitel 3, at læring gennem litterære tekster kan bidrage med et vigtigt dannelsepotentiale, som også elever, der oplever vanskeligheder med læsning, har brug for og krav på. Min personlige drivkraft for dette studie er en oprigtig interesse i disse elevers litterære læsning i skolen og et ønske om at bidrage til at give disse elever en stemme i litteraturundervisningen.

Projektet udspringer også af en samfundsmæssig problematik, nemlig det Bremholm i sin ph.d.-afhandling betegner literacy-krisen (Bremholm, 2013, p. 5). Internationale undersøgelser har siden starten af 90'erne vist, at danske elever ikke er at finde i toppen af ranglisterne, når det gælder læsefærdighed, men klarer sig gennemsnitligt, og samtidig er der en stor andel, som forlader grundskolen med svage funktionelle læse- og skrivefærdigheder. Af PISA-undersøgelsen 2015 fremgår det, at andelen af elever med meget svage læsefærdigheder (under niveau 2) er på 15 % (Christensen, 2016); en andel som har ligget stabilt siden 2009, ligesom den internationale læseundersøgelse PIRLS 2016, om end den har en målgruppe, som er noget yngre, viser, at 15 % af eleverne på en årgang har et lavt læsekompetenceniveau (Mejding, 2017). Resultaterne må ses i sammenhæng med andre undersøgelser, som angiver, at andelen af elever med specifikke læseforståelsesvanskeligheder er ca. 10 % (Nation, 2007), mens andelen af ordblinde af NOTA på



baggrund af tal fra 2017 estimeres til 6,5 % af den samlede årgang blandt de 12-15-årige (NOTA, 2019). Den samfundsmæssige kontekst for dette studie er således en erkendelse af, at der i skolen er en gruppe af elever, der trænger til et løft, og som vi har brug for at kende bedre, eftersom de internationale undersøgelser viser, at andelen af elever med lave læsefærdigheder ligger stabilt år efter år.

På baggrund af det ovenstående søger studiet at generere viden om, hvordan vanskeligheder med læsning manifesterer sig i litteraturundervisningen, med afsæt i tre forskellige optikker, idet forskningsinteressen retter sig mod elevernes kognitive læseforståelsesproces under læsning af en særlig teksttype (litterære tekster) i en særlig kontekst (litteraturundervisningen). En væsentlig motivation for at undersøge genstandsfeltet gennem en flerfokal optik er opstået baggrund af det indledende pilotstudie, hvor en elev siger følgende:

”det er lidt det der igen, der kommer op, øh, det er en familie. Jeg kan godt li’, når det er sådan en bestemt eller fire personer eller tre personer, eller hvor meget der er, ikke flere forskellige personer, så kan det godt blive lidt forvirrende. Men det er bare små tre personer, eller hvor mange der er, så er det også lidt nemmere at lave opgaver til, synes jeg.” (elev 1, l. 133)

Eleven her tænker højt om sin læseforståelsesproces og forholder sig emotionelt til sin læsning. Der er noget, han kan lide og ikke lide ved teksten, men som det fremgår, er det ikke knyttet til tekstens indhold, som man måske ville kunne forvente, men til hans efterfølgende deltagelsesmuligheder. Hans læseforståelsesproces og tekstlige engagement lader sig således ikke forstå alene som en kognitiv proces, men må anskues i tilknytning til den praksis, læsningen er en del af. Det blev i den forstand mødet med elevernes perspektiv, som pirrede min nysgerrighed og ledte mig til mit teoretiske og metodiske ståsted.

### 1.1 Det dobbelte blik - elever med og i læseforståelsesvanskeligheder

I læseforskningen er der tradition for at udvikle viden om dette studiets målgruppe ud fra et kognitionspsykologisk blik på læsevanskeligheder i erkendelsen af, at læsning er en kognitiv proces. Man kan imidlertid iagttage, hvordan literacy som forskningsfelt op gennem 1980’erne og 90’erne vinder indpas og accentuerer en udvikling væk fra et kognitivt blik på læsning og skrivning med et fokus på tilegnelse af skriftsprogsfærdigheder til følge frem mod et kontekstafhængigt blik på literacy som udtryk for at være skriftsprogskyndig (Lankshear & Knobel, 2011; Skaftun, 2009). Man kan således med Helle Pia Lauersen iagttage, hvordan forskningsfeltet i dag er præget af forskellige

positioner med hver deres perspektiv på literacy rækkende fra *literacy som mental evne* anskuet ud fra en kognitiv tilgang til *literacy som social praksis* anskuet ud fra en sociokulturel tilgang (Lauersen, 2011, p. 37)<sup>1</sup>. Denne afhandlings metodiske greb og teoretiske ståsted er inspireret af de historiske brydninger, fremkomsten af begrebet literacy har afstedkommet. Fremfor at anskue de forskellige perspektiver som inkompatible, anskuer jeg perspektiverne som udtryk for, at det samme komplekse genstandsfelt; *læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen*, kan begribes gennem forskellige optikker, som fra hvert deres ståsted lader sider af genstandsfeltet træde frem. Afhandlingen kan derfor ses som et sammenhængende argument for at anlægge et dobbelt blik på genstandsfeltet, når det undersøges empirisk.

Som en konsekvens af det dobbelte blik på genstandsfeltet benytter jeg i afhandlingen formuleringen ”med og i” når jeg omtaler studiets målgruppe<sup>2</sup>. Formuleringen accentuerer, at disse elever set fra én position har vanskeligt ved en kognitiv proces, nemlig læseforståelsesprocessen, ligesom de set fra en anden position, qua deres rolle som elever i en litteraturundervisning, er placeret i en kontekst, hvor disse vanskeligheder netop konstrueres *som* vanskeligheder. Fra en kognitiv optik betragtes vanskeligheder således som noget iboende barnet, hvorfor man inden for en sådan tradition benytter betegnelser som *elever med vanskeligheder*, eller *elever som har vanskeligheder*, mens man fra en sociokulturel optik traditionelt fokuserer på, at vanskelighederne først opstår som vanskeligheder i en situationel kontekst, hvorfor man inden for den tradition vil finde betegnelser som *elever i vanskeligheder* eller *at være i vanskeligheder* (Molbæk, 2019, p. 38). I undersøgelsen her er det en pointe, at jeg ikke gør *enten eller*, men *såvel som*, hvilket jeg understreger med formuleringen ”med og i”. Af samme årsag anvendes også formuleringen ”elever som i skolen kendes som elever, der har vanskeligt ved at forstå det, de læser” for også i begrebssætningen at understrege den undersøgende tilgang til genstandsfeltet og ikke på forhånd lægge mig fast på en begrebssætning, som implicit indeholder svaret. Den eksplorative tilgang har endvidere betydning for en anden vigtig begrebssætning i afhandlingen, nemlig begrebet *læseforståelsesvanskeligheder*. Når man definerer, hvad det vil sige at have vanskeligheder med læsning, skelner man grundlæggende i den nationale såvel som den internationale læseforskning mellem vanskeligheder knyttet til afkodningsprocessen (afkodningsvanskeligheder, herunder dysleksi) og vanskeligheder knyttet til forståelsesprocessen

---

<sup>1</sup> Lauersen opererer i artiklen med endnu et perspektiv, nemlig literacy som repræsentationsform (Lauersen, 2011, p. 37)

<sup>2</sup> Denne formulering anvendes også af andre, eksempelvis Helle Bundgaard Svendsen, der i sin ph.d.-afhandling, som undersøger ordblindes teknologibaserede læse- og skrivestrategier, opererer med et kognitionspsykologisk perspektiv på læse- og skriveprocessen samt et socialkognitivt perspektiv på læring (Svendsen, 2016, p. 27)

(specifikke forståelsesvanskeligheder), mens vanskeligheder knyttet til både afkodnings- og forståelsesprocessen kategoriseres som sammensatte vanskeligheder (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015). Afhandlingen tager ikke i udgangspunktet afsæt i en sådan teoretisk kategorisering. Studiet her er først og fremmest eksplorativt og interesserer sig for, hvordan elever, der i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser i litteraturundervisningen, oplever og italesætter sig selv som læsere uafhængigt af, hvad der kunne anses som ophav til vanskelighederne. Når jeg i afhandlingen benytter begrebet læseforståelsesvanskeligheder, er det således ikke i betydningen specifikke forståelsesvanskeligheder, men som et overordnet begreb for elever, der i skolen kendes som elever, der har svært ved at forstå det, de læser.

## 1.2 Forskningsspørgsmål og forskningsproces

I forlængelse af det ovenstående må studiets erkendelsesinteresse siges at være dobbelt, idet genstandsfeltet *læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen* både anskues som et kognitivt og et sociokulturelt fænomen. Forskningsinteressen udmøntes i følgende overordnede forskningsspørgsmål med to underordnede arbejdsspørgsmål, som hver især adresserer henholdsvis det kognitive og det sociokulturelle blik på genstandsfeltet:

*Hvad kendetegner læsning af litterære tekster hos elever med og i læseforståelsesvanskeligheder?*

*Hvilke læseforståelsesprocesser kommer til syne, når elever med og i læseforståelsesvanskeligheder tænker højt under læsning af en litterær tekst?*

*Hvordan italesætter og italesættes elever med og i læseforståelsesvanskeligheder læsning og den litteraturundervisning, de møder i skolen?*

Indledningsvis skal det bemærkes, at udgangspunktet for forskningsprojektet oprindeligt var et interventionsstudie med henblik på at inkludere elever med læseforståelsesvanskeligheder og kvalificere deres litterære tekstkompetence. I det oprindelige forskningsdesign indgik et mindre Verbal Protocol-studie som afsæt for at generere viden om den målgruppe, interventionen var tænkt udviklet til. Men som nævnt gav det indledende pilotstudie mig anledning til at revidere mit forskningsdesign. Jeg blev opmærksom på, at det ikke er åbenlyst, hvad vi kan forstå ved læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen (genstandsfeltet), ligesom jeg blev opmærksom på vigtigheden både af et elevperspektiv på genstandsfeltet og af den optik, genstandsfeltet ses igennem, hvorfor jeg ændrede projektets forskningsdesign fra et interventionsstudie til en eksplorativ undersøgelse af fænomenet læseforståelsesvanskeligheder i

litteraturundervisningen gennem Verbal Protocol som metode. Det endelige datagrundlag blev således Verbal Protocols med 20 elever indlejret i et kvalitativt interview samt lærerinterview med elevernes dansklærere. Denne forskningsmæssige omkalfatring uddybes i kapitel 6.

### 1.3 Afhandlingens opbygning

Afhandlingen falder i tre overordnede dele: et teoretisk afsæt, et metodisk fundament samt en analytisk hoveddel. Med baggrund i den flerfokale optik indledes afhandlingen med en præsentation af studiets sociokulturelle optik (kap. 2). I kapitlet udfoldes studiets forståelse af litteraturundervisningen som diskursiv praksis set i relation til genstandsfeltet. Centralt i fremstillingen står diskurs- og positioneringsteori. Derefter følger en præsentation af studiets receptionsteoretiske optik (kap. 3). Kapitlet rummer en eksplicitering af afhandlingens tekstbegreb og diskuterer den rolle, litterære tekster spiller for læseprocessen set i relation til elever med og i læseforståelsesvanskeligheder. Afhandlingens teoretiske del afsluttes med en udfoldelse af studiets kognitionspsykologiske optik (kap. 4). I fokus er konstruktionen af et kognitionspsykologisk rammeværk med afsæt i læseprocessens forskellige delkomponenter med særlig vægt på inferensdannelse. Studiets samlede teoretiske optik danner afsæt for udviklingen af en analysemodel, som præsenteres i kapitel 5. Modellen anvendes som grundlag for studiets analytiske del og er et forsøg på at anskueliggøre, hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig på forskellig vis i litteraturundervisningen, alt efter hvilken optik vi ser gennem.

I afhandlingens anden del (kap. 6) redegøres grundigt for studiets metodiske design. Centralt i fremstillingen står en oversigt over Verbal Protocol som forskningsmetode samt en diskussion af metodens anvendelighed i forhold til elever med og i læseforståelsesvanskeligheder.

I afhandlingens tredje og sidste del analyseres den indsamlede empiri i to særskilte analysekapitler (kap. 7 og 8). Med udgangspunkt i forskningsspørgsmålets første arbejdsspørgsmål rettes blikket i kapitel 7 mod elevernes kognitive læseforståelsesproces. Med afsæt i en teoridrevet kategorisering af elevresponser skitseres tre forskellige læserprofiler. I kapitel 8 rettes blikket med udgangspunkt i forskningsspørgsmålets andet arbejdsspørgsmål mod elevernes deltagelsesmuligheder i litteraturundervisningen. I kapitel 9 afrundes afhandlingen med en opsamling af studiets centrale fund efterfulgt af nogle diskuterende og konkluderende perspektiver.

Det skal afslutningsvis bemærkes, at der i afhandlingen ikke optræder et selvstændigt kapitel, hvor forskningsfeltets *state of the art* er præsenteret. Det optræder i stedet undervejs i afhandlingen, hvor det er relevant, først og fremmest i kapitel 6.

## Kapitel 2: Litteraturundervisning i en sociokulturel optik

Genstandsfeltet for denne afhandling er læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen undersøgt gennem et elevperspektiv. Som det fremgår af indledningen, indbefatter det en trifokalt optik på fænomenet læseforståelsesvanskeligheder: en kognitionspsykologisk optik, der anskuer læseforståelse som en kognitiv proces, en receptionsteoretisk optik, der har blik for læseforståelsesprocessen under læsning af litterære tekster, samt en sociokulturel optik, der anskuer læseforståelsesprocessen i litteraturundervisningen som diskursiv praksis. I dette kapitel rettes blikket mod skolen som praksisform og mere specifikt litteraturundervisningen som arena for social interaktion.

Litteratur- og fagdidaktiker Vibeke Hetmar har igennem en årrække undersøgt skolens diskursive praksis i en dansk kontekst og samlet sit arbejde i en doktorafhandling med titlen: *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv* (Hetmar, 2019). Hendes bidrag til feltet er en teoretisk rammesætning af særligt litteraturundervisningen som en diskursiv praksis, hvor hun med inspiration fra den amerikanske litteraturteoretiker Stanley Fishs epistemologiske opfattelse af, at interpretation er grundlaget for al erkendelse, James Paul Gees diskursteorier samt socialpsykologiens positioneringsteori knytter forskellige teoretiske forståelser til en samlet optik på det, hun kalder *en skolespecifik kulturform*. Doktorafhandlingen udgør en fagpædagogisk teori og er som sådan et bidrag til en ny måde at tænke fagdidaktik på. Hetmar kritiserer den etablerede fagpædagogik for at hvile på en didaktologisk position uden forpligtigelse til at få en konkret undervisning til at fungere, hvorved der fejlagtigt sluttes fra fagteori til fagpædagogisk praksis. Det bidrager til en forestilling om, at genstandsfeltet (undervisning i fag) kan reduceres til de indbyrdes relationer mellem stof, elever og lærer; det som ofte beskrives som den didaktiske trekant (Hetmar, 2019, p. 17). I opposition til det indtager Hetmar tillige en antropologisk forskningsposition, som giver mulighed for at anskue genstandsfeltet som et brydningsfelt for forskellige kulturformer og altså andet og mere end relationer mellem stof, elever og lærer.

Hetmars samlende optik er relevant for denne afhandling, fordi hun repræsenterer et sociokulturelt blik på litteraturundervisningen, som tænker relationelle processer sammen med undervisning i en diskursiv praksis. Studiet her deler Hetmars antropologiske forskningsposition, fordi en sådan position giver mulighed for at indfange de komplekse dynamikker, der er på spil i et klasserum. Hetmars kulturformsperspektiv danner følgelig grundlag for at begrebsliggøre denne afhandlings forståelse af litteraturundervisningen som diskursiv praksis. Imidlertid undersøges genstandsfeltet

som tidligere nævnt gennem et *elevperspektiv*. Hetmars kulturformsperspektiv benyttes i denne afhandling derfor alene deskriptivt til at undersøge de dynamikker i litteraturundervisningen, som kommer til syne gennem de deltagende elevers og læreres italesættelser. Begrebsætningen anvendes således til at åbne for et elevperspektiv på litteraturundervisningen som diskursiv praksis. Det har som konsekvens, at store dele af Hetmars teori lades uomtalt, selvom alle teoriens kategorier i et fagpædagogisk perspektiv er uløseligt bundet sammen og som sådan ikke lader sig forstå isoleret. Det, kan man hævde, er problematisk, hvis intentionen er at bedrive klasserumsanalyser, hvilket er Hetmars empiriske grundlag for udvikling af teorien, men i afhandlingen her er hensigten alene at begrebsliggøre den diskursive praksis, der træder frem gennem elevperspektivet, hvorfor nogle kategorier og begreber får særlig relevans.

Hetmar udvikler, som nævnt, sin fagpædagogiske teori på baggrund af særligt Gees diskursteori samt socialpsykologisk positioneringsteori, som hun nuancerer og bringer i nye sammenhænge gennem et kulturformsperspektiv. I det følgende redegøres derfor indledningsvist for Gees diskursteori og den rolle, den spiller i Hetmars begrebsliggørelse af klasserummets dynamik, som baggrund for at afgrænse denne afhandlings diskursforståelse. Herefter udlægges positioneringsteoriens funktion i Hetmars forståelse af de interpersonelle relationer i klasserummet. På den baggrund rettes blikket slutteligt mod litteraturundervisningen som en særlig diskursiv praksis set i relation til fænomenet læseforståelsesvanskeligheder.

## 2.1 Skolens kulturformer – inspirationen fra Gee

Med indtagelsen af den antropologiske forskningsposition stiller Hetmar skarpt på, at skolens praksisform har en særlig karakter. Hun eksemplificerer ved at henvise til en i skolesammenhæng genkendelig praksis, hvor undervisningen (i hvert fald for få år tilbage inden skoletandplejen blev centraliseret) kan afbrydes af eksempelvis tandlægens opkald gennem højtaleranlægget, helt uden at det vækker modstand, selvom det virker forstyrrende set fra en didaktisk position. Et sådant aspekt af skolens hverdag kan man ikke genfinde i didaktiske eller didaktologiske modeller eller teorier, men anlægges en antropologisk position, bliver det muligt at forstå hændelsen som et aspekt af en kulturform – altså et særligt aspekt af en institutionaliseret praksis (Hetmar, 2019, p. 37). Skolens praksisform er i den forstand kulturelt situeret.

### 2.1.1 Gees diskursteori

Hetmars forståelse af, at alle aktiviteter og agenter i en social praksis er kulturelt situeret, udspringer af Gees skelnen mellem *diskurs* og *Diskurs*. Med begrebsparret diskurs/Diskurs skelner Gee mellem

konkrete sproglige ytringer i større eller mindre helheder (diskurs med lille d) og den kontekstuelle sammenhæng, de konkrete ytringer optræder indenfor (Diskurs med stort D). Gee definerer følgende Diskurs således:

“A Discourse with a capital ‘D’ is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing, with other people and with various objects, tools, and technologies, so as to enact specific socially recognizable identities.” (Gee, 2011, p. 37)

Der er flere centrale pointer at hente i det ovenstående citat. Som det fremgår, udgør Diskursen meget mere end blot verbalsproget. Vi skaber betydning ved at tale/lytte/læse/skrive og agerer i overensstemmelse med den sociale gruppe, vi er en del af. Som mennesker taler vi ikke bare som individer, men som medlemmer af forskellige sociale og kulturelle grupper, som vi deler konventioner om sprog og fortolkning af sprog med. I enhver social gruppe er der således særlige måder, hvorpå sprog, aktivitet og identitet væves sammen. Diskurser er i den forstand “characteristic way[s] of saying, being, and doing” (Gee, 2014, p. 47). At være en del af en Diskurs handler altså på en og samme tid om at *gøre* og *genkendes* som en i Diskursen. Heri gemmer sig endnu en væsentlig pointe, for det at genkendes som en i Diskursen kræver en opmærksomhed på egen *gøren* som performance, fordi genkendelse kræver tilstedeværelsen af andre. Når vi deltager i sociale grupper, er vi således altid i gang med at performe – eller ikke performe – på måder, som giver adgang til eller udelukker fra fællesskabet. For at tydeliggøre sin pointe bruger Gee dansen som metafor:

”Being in a Discourse is being able to engage in a particular sort of ‘dance’ with words, deeds, values, feelings, other people, objects, tools, technologies, places and times so as to get recognized as a distinctive sort of *who* doing a distinctive sort of *what*. Being able to understand a Discourse is being able to recognize such ‘dances’.” (Gee, 2008, p. 155)

Af dette såvel som det tidligere citat fremgår det, at Diskurser er tæt knyttet til en forståelse af identitet, eller rettere identiteter. På samme måde som Gee løsriver begrebet mening eller betydning fra forståelser, som konnoterer noget fikserbart og fast forankret, så løsriver han også begrebet identitet fra en essenstænkning (Gee, 2008, p. 3). En konsekvens af Gees Diskursbegreb er, at det er problematisk at tale om identitet i ental forstået som selvets kerne per se. Eftersom vi indgår i mange forskellige sociale fællesskaber, og dermed mange forskellige Diskurser, indtager vi mange forskellige identiteter; vi danser forskellige danse så at sige. Gee definerer derfor identitet som følger:



”I use the term ‘identity’ (or to be specific, ‘socially-situated identity’) for the multiple identities we take on in different practices and contexts and would use the term ‘core identity’ for whatever continuous and relatively (but only relatively) ‘fixed’ sense of self underlies our contextually shifting multiple identities.” (Gee, 2014, p. 58)

For Gee er der ikke tale om et radikalt opgør med forståelsen af identitet som selvets kærne, men begrebet må forstås, vil jeg hævde, inden for hans samlede diskursteori, som forskellige performances i forskellige sociale settings, og de kræver ganske forskellige former for *saying*, *being* og *doing*. At deltage i en Diskurs er slet og ret at ”doing (acting out in thought, words, and deed) being some identity” (Gee, 2001, p. 27).

Gee skelner grundlæggende mellem, hvad han kalder den Primære Diskurs, som betegner den Diskurs, vi socialiseres ind i fra fødslen og de Sekundære Diskurser (ofte institutionelt forankrede), som vi socialiseres ind i senere i livet. Den primære Diskurs konstituerer vores oplevelse af et samlet selv og udgør det, han kalder vores *Lifeworld Discourse* (Gee, 2008, p. 157), der fungerer som en base, hvorfra vi socialiseres ind i sekundære Diskurser, eksempelvis skolen. De forskellige identiteter organiserer vores sociale verdener, ligesom vi fortolker *saying* og *doing* i forhold til *identities* inden for Diskurser. Der kan således være forskellige måder at performe identitet på inden for den samme Diskurs – der er, som Gee formulerer det: ”kinds within kinds” (Gee, 2011, p. 37).

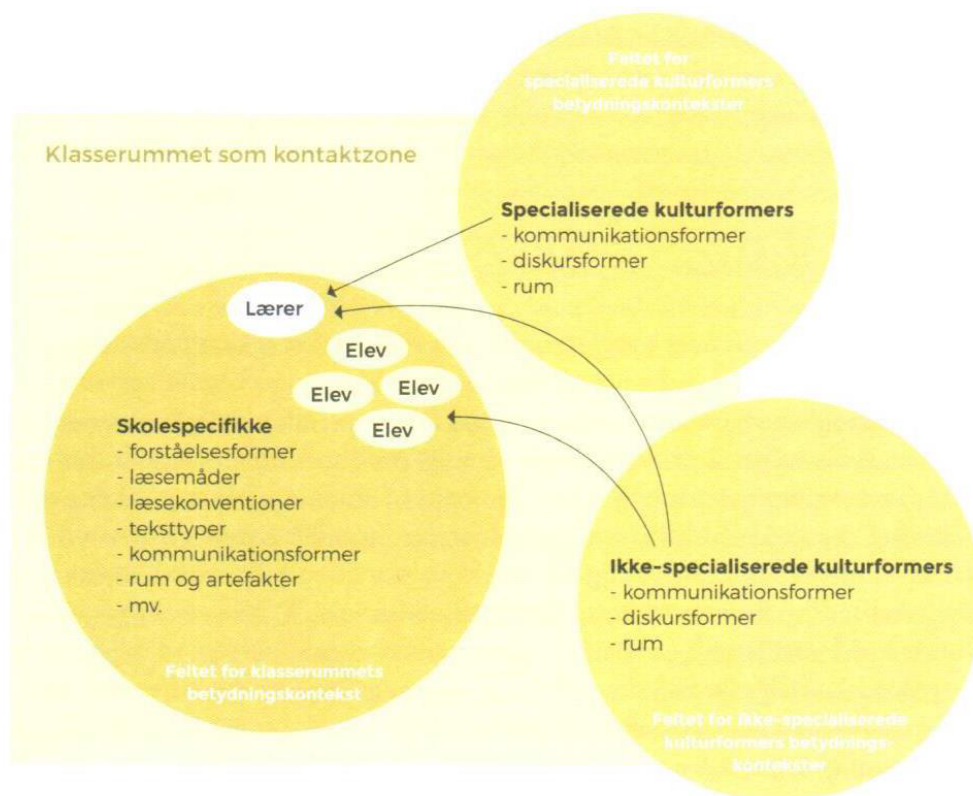
#### 2.1.2 Klasserummet som kontaktzone – Hetmars kulturformsperspektiv

Hetmars kulturformsperspektiv skal forstås i lyset af Gees tankesæt og hans ræsonnementer omkring diskursiv praksis, som de er udlagt i det foregående. Men fremfor at overtage Gees distinktion mellem *diskurs* og *Diskurs* indlejrer hun Gees diskursteori i et kulturformsperspektiv:

”Med inspiration fra Gee kan mit kulturformsbegreb uddybes på følgende måde: Til enhver kulturform, forstået som et felt af betydningskontekster (som Gee betegner Diskurser), er der gennem de enkelte betydningskontekster knyttet et felt af relevante former for ‘doing being an identity’, og disse former for ‘gøren identiteter’ er direkte forbundet med positioneringsmuligheder og -begrænsninger inden for de enkelte betydningskontekster.” (Hetmar, 2019, p. 127)

Hun overtager dermed Gees forståelse af social praksis som *doing*, *being some identity*, men bringer den ind i en ny rammesætning, hvilket nedenstående model (Hetmar, 2019, p. 322) kan illustrere:





(Hetmar, 2019, p. 322)

Modellen tilbyder grundlæggende et analytisk begrebsapparat, som gør det muligt at indfange kompleksiteten i skolens undervisningspraksis. Hun opererer, inspireret af Mary Louise Pratt, med idéen om klasserummet som en kontaktzone for forskellige kulturformer, hvor begrebet *kulturform* angiver ”et felt af betydningskontekster der – formelt eller uformelt – indgår i, konstituerer og reproducere institutionaliseret eller uniformeret praksis” (Hetmar, 2019, p. 516). I den forstand sidestiller Hetmar begrebet *betydningskontekst* med Gees begreb om Diskurs (med stort D) (Hetmar, 2019, p. 317), men knytter begrebet til et kulturformsperspektiv, hvorved hun opnår en nuancering af Gees skelnen mellem primære og sekundære Diskurser. I skolen er det således med Hetmars optik ikke først og fremmest et spørgsmål om at forstå, hvilken primær Diskurs elever bringer med sig ind i skolens sekundære Diskurser, men nærmere et spørgsmål om at undersøge, hvilke betydningskontekster der brydes i et klasserum, og hvilke muligheder og vilkår det giver for læring. Hetmar opererer således med tre forskellige typer af kulturformer<sup>3</sup>, der som minimum er på spil i ethvert klasserum: *En skolespecifik kulturform* repræsenteret gennem skolen som institution og

<sup>3</sup> Hetmar opregner i alt seks kulturformer (Hetmar, 2019, p. 108), men kun de tre, som er relevante for studiet, nævnes her.

udtrykt gennem klasserummets betydningskontekst (i modellen repræsenteret ved den mørkegule cirkel), *en række specialiserede kulturformer* repræsenteret gennem skolens fag og udtrykt gennem fagspecifikke betydningskontekster (i modellen repræsenteret ved den øverste cirkel) og endelig en række, i forhold til fagene, *ikke-specialiserede kulturformer* repræsenteret gennem eleverne og de sociokulturelle fællesskaber, de bevæger sig i uden for skolen (i modellen repræsenteret ved den nederste højre cirkel). Klasserummet kan i den forstand ses som en kontaktzone for forskellige kulturformer (Hetmar, 2019, p. 132), hvor lærer såvel som elever navigerer ud fra forskellige betydningskontekster, som ikke nødvendigvis stemmer overens.

De specialiserede og de ikke specialiserede kulturformer er kendetegnet ved at bringe betydningskontekster ind i skolen, som oprindeligt hører til i en diskursiv praksis uden for skolen (angivet gennem modellens pile), mens den skolespecifikke kulturform er særlig, fordi den har en række dominerende træk, der har det til fælles, at de kun forekommer i skolen. Den henter således sine betydningskontekster inde fra klasserummet. I det følgende skitseres det mest fremtrædende forhold ved den skolespecifikke kulturform, som har betydning for, hvordan man analytisk kan begrebsliggøre litteraturundervisningen fra et elevperspektiv, nemlig *rekontekstualisering*.

Skolen er som institution forpligtet på både at lære eleverne noget og tilse, at det foregår under ordnede forhold. Den skolespecifikke kulturform er således spændt ud mellem et sagsrelateret og et regulerende aspekt, og det har store konsekvenser for, hvordan klasserumsinteraktionen foregår.

Hetmar illustrerer sin pointe gennem følgende ordveksling, som hun tilfældigt lægger øre til, da hun passerer et klasserum, hvor en lærer er ved at læse højt fra Oehlenschlägers digt "Guldhornene":

*"De higer og søger/Hold så mund Brian/I gamle bøger/Lise, læg så den blyant."* (Hetmar, 2019, p. 116)

I ordvekslingen er det tydeligt, at der er to typer af ytringer i spil, nemlig ytringer der angår et sagsforhold (*De higer og søger/I gamle bøger*), og ytringer der skal regulere elevernes adfærd (*Hold så mund Brian / Lise, læg så den blyant*). Ordvekslingen kan således i eksemplet her illustrere, at en diskurs, forstået som en sammenhængende mængde af ytringer i kontekst (Hetmar, 2019, p. 115) kan rumme flere *diskurstråde*, som udtrykkes gennem forskellige betydningskontekster. I tilfældet her løber én diskurstråd knyttet til en betydningskontekst, hvor skolen opfattes som et sted, hvor elever ved at deltage i undervisningen skal udvikle sig fagligt og en anden diskurstånd knyttet til en betydningskontekst, hvor skolen opfattes som et sted, hvor elever skal lære at regulere deres adfærd,

så mange mennesker kan være til stede og lære samtidigt (Hetmar, 2019, p. 149). Fordi skolen som institutionel praksis er underlagt dette vilkår, optræder, hvad Hetmar med et lån fra Bernstein betegner, *rekontekstualisering* (Hetmar, 2017; 2019, p. 360). Med rekontekstualisering forstår Hetmar det forhold, at et fænomen flytter fra en betydningskontekst til en anden (Hetmar, 2019, p. 119). I eksemplet her er der tale om, at en diskursform, nemlig den litterære oplæsning af *Guldhornene*, hvis betydningskontekst associeres med frivillighed og fravær af kontrol, flytter ind i klasserummets felt af betydningskontekst, som netop ikke er kendetegnet ved hverken frivillighed eller fravær af kontrol. Diskursformen oplæsning forskydes således til diskursformen højtlesning, fordi den indlejres i en betydningskontekst, som både har et sagsrelateret og et regulerende aspekt. Den skolespecifikke kulturform er således kendetegnet ved at hente elementer fra andre kulturformer uden for skolen, eksempelvis fra specialiserede (fagspecifikke) kulturformer, og indlejre dem i en regulerende diskurs, hvorved de undergår en forandring og giver sig udslag i, hvad Hetmar med et lån fra norsk skriveforskning kalder *skolske*<sup>4</sup> diskursformer (Hetmar, 2009, p. 37).

For at forstå hvad der er på færde i et klasserum, må man således kunne begrebsliggøre ikke bare den konkrete diskurs, altså den sammenhæng der optræder, fordi ytringer følger efter hinanden i tid; den sammenhæng vi kan se ved at iagttage en undervisning, men tillige de diskurstråde, som løber på tværs af den konkrete diskurs. Hetmar opererer således med begrebet *diskurs* (i bestemt form) som udtryk for en afgrænset mængde af sammenhængende ytringer, der følger efter hinanden i tid, hvor afgrænsningen afhænger af det, der studeres og begrebet *diskursform* som udtryk for en gruppering af diskurser, eksempelvis litteratursamtalen, mens *diskurstråde* og *diskurser* (i ubestemt form) er begreber til at udtrykke de sammenhænge, der opstår i en diskurs eller en diskursform, ved at de enkelte ytringer knytter sig til forskellige betydningskontekster og skaber en sammenhæng på tværs. I afhandlingen her benyttes Hetmars overordnede begrebsliggørelse af *kulturformer* samt *betydningskontekst*, fordi det begrebsapparat er produktivt i forhold til at begribe kompleksiteten i et klasserum, men eftersom den empiri, der ligger til grund for studiet, ikke er klasserumsobservationer, anvender jeg ikke Hetmars nuancerede distinktioner mellem forskellige diskursbegreber, som de er skitseret i det ovenstående. Distinktionen mellem dem er efter min vurdering kun relevant, når de anvendes til at analysere konkret observerede undervisningssekvenser, fordi det er muligt gennem Hetmars nuancering at pege på, hvordan forskellige diskurstråde løber gennem en konkret diskurs. Jeg undersøger ikke konkrete diskurser i et klasserum, jeg undersøger, hvordan elever og lærere

---

<sup>4</sup> I artiklen: "Kulturformer som didaktisk kategori" (Hetmar, 2004, p. 109) anvender Hetmar *den skolske kulturform*, synonymt med *den skolespecifikke kulturform*.

italesætter en undervisningspraksis, hvorfor jeg alene benytter begreberne *diskurs* og *diskursform*. Begrebet *diskursform* anvender jeg til at begrebsliggøre de sammenhænge, der træder frem gennem elevernes og lærernes italesættelser af litteraturundervisningen, mens jeg anvender begrebet *diskurs* til at begrebsliggøre de sammenhænge, der træder frem, fordi de relaterer sig til den samme betydningskontekst.

Som konsekvens af, at den skolespecifikke kulturform både har et sagsrelateret og et regulerende aspekt, er der i skolen en tydelig rollefordeling, som beror på, at læreren må påtage sig en regulerende adfærd, ligesom eleverne ikke frit kan vælge skolen fra, men må navigere i klasserummet. Den skolespecifikke kulturform rammesætter således spillerummet for de interpersonelle relationer. I det følgende vendes blikket derfor mod Hetmars anden store inspirationskilde, nemlig socialpsykologisk positioneringsteori, som i det følgende vil blive udlagt og sat i relation til Hemars kulturformsperspektiv.

## 2.2 Interpersonelle relationer i en skolespecifik kulturform – inspirationen fra positioneringsteorien

Positioneringsteori er først og fremmest knyttet til psykologi som videnskab og vokser ud af den anden kognitive revolution, der betegner en bevægelse fra at opfatte og undersøge psykologiske fænomener som iboende til at opfatte og undersøge psykologiske fænomener som diskursive (Harré & Langenhove, 1999a, p. 3). Det er ikke at betragte som en generel teori, men snarere som et udgangspunkt for refleksion over forskellige aspekter af socialt liv (Harré & Langenhove, 1999a, p. 9). I den forstand kan positioneringsteori bibringe indsigter på tværs af vidensområder og har eksempelvis haft stor indflydelse på lingvistikken som forskningsfelt, bl.a. som den fremstilles af Sigmund Ongstad (Ongstad, 2012).

Positioneringsteori vinder frem i 1980'erne og 90'erne og udvikles først og fremmest af den britiske filosof og psykolog Rom Harré i samarbejde med særligt den australske praktiker Bronwyn Davies og den belgiske professor i socialvidenskab og psykologi Luk van Langenhove på baggrund af Searles sproghandlingsteori i et venligt opgør med socialpsykologiens metaforiske opfattelse af social interaktion som en art skuespil med fastlagte roller og dramaturgi, som den beskrives hos Goffman (Davis & Harré, 1999, p. 43). I stedet opfattes konkrete kommunikationssituationer som konstituerende for de omskiftelige relationer, der opstår mellem deltagerne i en samtale. Positioneringsteorien vender sig således fra en *transcendent* forståelse af menneskelig kommunikation, hvor udefrakommende regelsæt og roller definerer vores handlinger, mod en

*immanent* og mere dynamisk forståelse, hvor selve talehandlingen i en given kontekst konstituerer relationerne (Davies & Harré, 1990, p. 44). Positioneringsteori giver med andre ord mulighed for at forstå og italesætte de sociale processer, der udfolder sig i konkrete kommunikationssituationer, fordi den grundlæggende fokuserer på, hvordan psykologiske fænomener produceres i diskurser (Harré & Langenhove, 1999a, p. 4), og som sådan er positioneringsteorien et vigtigt bidrag i forhold til at nuancere forståelsen af den diskursive praksis' betydning for de interpersonelle relationer, også i forhold til denne afhandling.

### 2.2.1 Positionering som diskursiv praksis

Positioneringsteori opererer i forståelsen af sociale situationer med en analytisk triade, hvor enhver social episode må forstås som en relation mellem en given *talehandling* (speech act), den *storyline*, den indgår i og den *position*, man indtager (Harré & Langenhove, 1999a, p. 6; Harré & Moghaddam, 2003; Harré & Slocum, 2003). Når vi kommunikerer, taler vi ikke ud fra fastlagte roller prædefineret af de forskellige kommunikationssituationer, vi indgår i, men vi indtager sociale positioner ved at ytre os i overensstemmelse med det, socialpsykologien betegner en *storyline*; en betegnelse for de narrativer, vi forstår os selv og hinanden ind i (Harré & Langenhove, 1999a, p. 9). For at anskueliggøre, hvad det vil sige, anvender Harré og Langenhove et ofte citeret eksempel på en ordveksling, hvor Jones siger følgende til Smith: ”vær venlig at stryge min skjorte”. Ytringen kan siges at positionere de involverede samtalepartnere på forskellig vis. Ytringen kan eksempelvis siges at aktualisere en *storyline*, hvor samtalepartnerne indgår i en arbejdsgiver- og arbejdstagerrelation, hvor den ene har lov til at udstikke ordrer til den anden. På den måde positionerer initiativtageren (Jones) sig som en, der udstikker ordrer, mens modtageren (Smith) positioneres som en, man kan udstikke ordrer til:

”Positioning is a discursive practice. As already indicated above, within a conversation each of the participants always positions the other while simultaneously positioning himself. Whenever somebody positions him/herself, this discursive act always implies a positioning of the one to whom it is addressed. And similarly, when somebody positions somebody else, that always implies a positioning of the person him/herself.” (Harré & Langenhove, 1999b, p. 22)

En ytring vil således altid afstedkomme mindst to former for positionering, nemlig det Harré og Langenhove betegner selvpositionering (self positioning) og fremmedpositionering (other positioning) (Harré & Langenhove, 1999b, p. 22). Som det fremgår af det ovenstående eksempel positionerer Jones sig som en med den moralske ret til at udstikke ordrer (selvpositionering), mens

han i kraft af den position positionerer Smith som en person, man moralsk set kan udstikke ordrer til (fremmedpositionering). Imidlertid kan Smith handle forskelligt på Jones ordrer. Han kan tage fremmedpositioneringen til sig og svare bekræftende, hvorved han indtræder i en positionering af første orden, eller han kan frasige sig fremmedpositioneringen og italesætte en anden *storyline* ved eksempelvis at svare: ”hvorforskulle jeg stryge dine skjorter, jeg er ikke din tjener”. En sådan frasigelse kalder Harré og Langenhove positionering af anden orden, fordi den indbefatter introduktionen af en ny *storyline* i samtalen. Ved således at frasige sig fremmedpositioneringen bliver det muligt at forhandle og ændre de positioneringer, man inviteres ind i. At undlade at indgå i en *storyline*, man inviteres ind i, kan ske af mange grunde, både som udtryk for modstand, men også som udtryk for en uforståenhed overfor, hvad en *storyline* skal betyde, ligesom accept ikke behøver at være udtryk for en værdsættelse af den anslåede *storyline*, men kan være et udtryk for at den, der positioneres ind i en *storyline*, ikke antager at have noget valg (Davis & Harré, 1999, p. 40). I konkrete talehandlinger er der således forskellige typer af positioneringer på spil i sammenhæng med den dominerende *storyline*, som også kan variere, alt efter hvem der deltager. To personer kan således opleve den samme situation gennem helt forskellige *storylines* uden at indse, at de gør det (Davies & Harré, 1990, p. 57).

Positioneringer af første orden er sjældent intentionelle, påpeger Langenhove og Harré, netop fordi de eksisterer inden for en fungerende moralsk orden, som virker igennem den aktuelle *storyline*. Den sætter sig igennem, uanset om deltagerne er sig det bevidst eller ej, fordi man grundlæggende taler, som situationen påkræver (Davies & Harré, 1990, p. 49). Hverken *storylines* eller positioner er således frit konstruerede, men bliver til gennem relationen mellem sproghandling, position og *storyline* (triaden) (Harré & Langenhove, 1999b, p. 19). Først i kraft af positioneringer af anden og tredje orden bliver positioneringerne intentionelle og indebærer en forandringsmulighed. En force i positionsteorien, også set i forhold til denne afhandling, er således at stille et begrebsapparat til rådighed, som kan skærpe forståelsen af de handlemuligheder, vi gives i konkrete sproghandlingssituationer.

### 2.2.2 Subjektposition i spændingsfeltet mellem position og rolle

Selvom positionsteoretikerne distancerer sig fra rollebegrebet, fordi det konnoterer prædefinerede roller, som går forud for konkrete sproghandlinger, og som derfor kan forstås uafhængigt af disse (Davies & Harré, 1999, p. 33), opererer de alligevel med, kan man hævde, en art rollebegreb i form af begrebet *subjektposition*, hvilket Davies og Harré også selv anser som det begreb, der kommer rollebegrebet nærmest (Davies & Harré, 1990, p. 46; Davies & Harré, 1999, p. 43). Med dette begreb



introducerer Davies og Harré distinktionen ”position” og ”positionering” og angiver således, at vi, gennem de *storylines* vi forstår os selv og hinanden indenfor, om end det stadig må forstås dynamisk, udvikler nogle aktuelle positioner, som kan besættes (Davies & Harré, 1999, p. 41). ”A subject position is made available within a discourse” (Davies & Harré, 1990, p. 53), som Davies og Harré skriver, dog således forstået, at subjektpositionerne i princippet indebærer muligheden af at blive opfattet forskelligt af deltagerne, ligesom den enkelte *storyline* også kan variere alt efter, hvilken position den ses ud fra (Davies & Harré, 1990, p. 50). Davies og Harré bygger deres argument op med henvisning til, at vores tolkning af sociale situationer og fænomener beror på en uomgængelig proces, som indebærer, at vi lærer en række kategorier, som inkluderer nogle mennesker og ekskluderer andre, eksempelvis kategorierne mand/kvinde. Disse kategorier tilskriver vi mening gennem deltagelse i forskellige diskursive praksisser, som inkluderer en *storyline*, inden for hvilken subjektpositioner kan udfoldes. Vi positionerer følgelig os selv og hinanden i forhold til kategorier såvel som *storylines*, som om vi tilhører den ene og ikke den anden kategori. På den måde erkender vi, at vi kan besidde egenskaber, som med Davies og Harrés formulering ”locate oneself as a member of various sub classes of dichotomous categories and not of others – i.e. the development of a sense of oneself as belonging in the world in certain ways and thus seeing the world from the perspective of one so positioned” (Davies & Harré, 1990, p. 47). Vi positionerer således os selv og hinanden gennem en fælles konstrueret *storyline*, hvor deltagerne i samtalen solidarisk besætter komplementære subjektpositioner, og dermed er nogle positioner åbne for nogle deltagere, mens andre ikke er (Davies, 1990), ligesom kategorierne er rammesættende for, hvad vi forstår, og hvordan vi kan handle. Vi kan med andre ord kun forstå social identitet i lyset af de kategorier, der er tilgængelige for os i diskursen (Davies & Harré, 1990, p. 46). Man kan derfor diskutere, som Hetmar også gør det i sin doktorafhandling (Hetmar, 2019, p. 199), hvorvidt positionsteoretikerne trods deres afstandtagen fra rollebegrebet alligevel ikke opererer med rollebegrebet som funktion, netop fordi den konkret herskende diskurs er det, fænomener determineres i forhold til. Den herskende diskurs giver anledning til en fælles konstrueret *storyline*, som udstikker subjektpositioner, der åbner for en række positioneringsmuligheder, som vi selv (selvpositionering) eller andre deltagere (fremmedpositionering) besætter eller ikke besætter – en diskussion, der synes særlig relevant i undersøgelsen af skolens praksisform, fordi der i den skolespecifikke kulturform er en tydelig *storyline* i kraft af det sagsrelaterede og det regulerende aspekt, som rammesætter positioneringsmuligheder for aktørerne i klasserummet (jf. afsnit 2.1.3).

### 2.2.3 Positioneringsmuligheder i en skolespecifik kulturform

Den skolespecifikke kulturform har ifølge Hetmar det særlige karakteristikum, som det er skitseret i afsnit 2.1.2, at den henter sin betydningskontekst inden for klasserummet. Det får som konsekvens, at Hetmar ikke alene opererer med et positioneringsbegreb, men tillige fastholder et rollebegreb, idet en skolespecifik kulturform helt grundlæggende indbefatter nogle rollepar, eksempelvis rolleparret lærer/elev, som institutionelt forankrede rollerelationer og fastlagt som et vilkår i undervisningen (Hetmar, 2017, p. 77; 2019, p. 173). Der er således qua lærer/elev-rolleparret en grundlæggende asymmetri i en undervisningssituation, idet læreren har til opgave at gennemføre undervisningsprojekter, som eleverne til gengæld skal tage til sig og realisere som sagsrelaterede elevprojekter. Det sker gennem forskellige diskursformer med tilhørende kommunikationsformer, som på forskellig vis åbner for positioneringsmuligheder for henholdsvis elever og lærer. Hun fastslår således:

”Hver for sig synes hverken rollebegrebet eller positioneringsbegrebet at have tilstrækkeligt potentiale til at gribe kommunikation i spændingsfeltet mellem det statiske og det dynamiske, mellem socialt forankrede bindinger og forandringsmuligheder. Der er således brug for begge begreber i en didaktologisk teori hvis opgave det netop er at støtte refleksioner over handlingsmuligheder i institutionelt indfældede undervisningssituationer.” (Hetmar, 2019, p. 200)

Rollebegrebet er således anvendeligt til at sige noget om de relationer i klasserummet, der er indlejret i skolen som institution, og som viser sig gennem forventninger og krav eksempelvis til lærer- og elevadfærd. Det er dermed en væsentlig pointe hos Hetmar, såvel som i afhandlingen her, at der i en skolespecifik kulturform ikke alene opstår flydende og dynamiske positioneringer, men at den diskursive proces tillige indbefatter en række grundpositioner i tilknytning til rolleparret lærer/elev, i form af det hun kalder *tilpasset elev* og *ikke tilpasset elev*, som opstår på baggrund af en idealforestilling om eleven og relaterer sig til en adfærdsregulerende såvel som en sagsrelateret diskurs. Når Hetmar beskriver interpersonelle relationer i et klasserum, skelner hun således overordnet mellem *positioner* og *positionering*. *Positioner* er knyttet til rollebegrebet og kulturformen, og betegner de måder, hvorpå roller kan besættes, mens *positionering* er et processuelt begreb, der anvendes til at beskrive ”det handlerum, en rollebesidder tager eller får tildelt i en konkret kontekst” (Hetmar, 2019, p. 219). I afhandlingen her benyttes *position* og *positionering* i overensstemmelse med Hetmars brug.



Hetmars teoriudvikling er som tidligere nævnt, af almen karakter, selvom hun henter en stor del af sin empiri fra litteraturundervisningen, hvor hun gennem sine analyser illustrerer principperne bag idéen om klasserummet som kontaktzone for kulturformer. I undersøgelsen her er det imidlertid litteraturundervisningen som brydningsfelt for kulturformer, der er interessant, hvorfor blikket i det følgende vendes mod litteraturundervisningen som diskursiv praksis.

### 2.3 Litteraturundervisningen som brydningsfelt for kulturformer

Litteraturundervisningen som diskursiv praksis kan med Hetmar siges være spændt ud mellem nogle fagspecifikke kulturformer, der henter deres betydningskontekster i litteraturfaget, som eleverne skal positionere sig i forhold til og en skolespecifik kulturform, som eleverne ligeledes skal positionere sig i forhold til. I det følgende præsenteres nogle overvejelser over dynamikker i litteraturundervisningen, der kan tilskrives forskellige faglige betydningskontekster, som efterfølgende diskuteres i lyset af den skolespecifikke kulturform.

#### 2.3.1 Litteraturundervisningens fagspecifikke betydningskontekster

Når man ser nærmere på de fagspecifikke kulturformer, vil man kunne se, at litteraturundervisningen internationalt såvel som i Norden har været under indflydelse af skiftende litteraturteoretiske positioner. Man vil således kunne iagttage, hvordan specialiserede kulturformer siden 1970'erne med rod i henholdsvis *new criticism* og receptionsteori brydes i skolens litteraturundervisning. Mark Faust fra University of Georgia udlægger dette brydningsfelt i sit reviewessay fra 2000, hvor han diagnosticerer litteraturundervisningen i USA med henvisning til to grundmetaforer, nemlig retssalsmetaforen (courtroom) og markedspladsmetaforen (marketplace), som et billede på den litteraturpraksis, han mener, er gennemgribende i litteraturundervisningen anno 2000, og som han taler for at rekonstruere (Faust, 2000). Hans reviewessay er overordnet set et bidrag til en litteraturpædagogisk diskussion om receptionsteori og validitet, hvilket jeg skal vende tilbage til i kapitel 3 og blot her fokusere på hans karakteristik af litteraturundervisningen, fordi han med anvendelsen af de to metaforer ganske præcist beskriver nogle særlige karakteristika, der er med til at definere litteraturundervisningen som en diskursiv praksis, der udfolder sig i spændingsfeltet mellem hensynet til elevernes mulighed for at udfolde deres egne læsninger og hensynet til teksten som den instans, elevresponsen evalueres ud fra. Markedspladsmetaforen henviser til det første hensyn og er "based on the image of an intellectual marketplace of ideas" (Faust, 2000, p. 21). Den reproducerer således en logik, hvor de, der leverer de bedste argumenter og som evner at tale, så der lyttes, har udsigelsesretten, og henter, kunne man med Hetmar sige, sin betydningskontekst inden for litteraturfaget fra receptionsteorien. Retssalsmetaforen henviser til det andet hensyn og hviler på den

grundtanke, at "literary texts bear witness to hidden meanings [...] that can be revealed through questioning and cross-examination over a relatively brief period of time" (Faust, 2000, p. 19). Den litterære samtale mimer således retssalens logik, hvor det er muligt og ønskeligt at nå frem til en domsafsigelse, eksempelvis en tekstfortolkning, på baggrund af grundigt forberedte argumenter, eksempelvis i form af henvisning til tekststeder som dokumentation for analytiske overvejelser. Den henter, set med Hetmars optik, sin betydningskontekst inden for litteraturfaget fra *new criticism*. Litteraturundervisningen som diskursiv praksis ballancerer ikke intentionelt en retssals- eller en markedspladslogik, påpeger Faust. Diskurserne er tværtimod så magtfulde, fordi de virker i det skjulte (Faust, 2000, p. 20), og de aktiverer et sprogligt livsrum, som vi enten føler os hjemme i eller fremmede for (Skaftun, 2009, p. 53). Man kan diskutere, om de ikke også er virkningsfulde, fordi de samtidig virker inden for en skolespecifik kulturform, hvor regulerende diskurstråde flettes sammen med sagsrelaterede diskurstråde gennem en skolespecifik kommunikationsform.

### 2.3.2 Litteraturundervisningen som skolespecifik kulturform

I studier og fremstillinger, der undersøger litteraturundervisningen som diskursiv praksis, kan man finde ganske mange beskrivelser, der italesætter karakteristika, som kan siges at falde inden for de ovennævnte logikker, og som samtidig har det til fælles, at de demonstrerer, hvordan disse logikker sætter sig igennem i en genkendelig kommunikationsform (Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003; Hetmar, 2011, 2019; Marshall et al., 1995; Nystrand, 2006; Smagorinsky, 2001a; 2007). Studierne viser, hvordan den typiske interaktion i litteraturundervisningen foregår gennem et initiativ (fra læreren) efterfulgt af en respons (fra eleven), som følges op af en evaluering (fra læreren). En kommunikationsform, der i klasserumsforskningen går under betegnelsen IRE (Sinclair & Coulthard, 1975). IRE som kommunikationsform har også haft Hetmars opmærksomhed i flere publikationer, hvor hun undersøger en litteraturundervisningspraksis (Hetmar, 2004; 2011). Hun forstår kommunikationsformen i lyset af den skolespecifikke kulturform, og hun karakteriserer den som en form for overhøring, hvor læreren stiller lukkede spørgsmål, som hun selv "sidder med svaret på" (Hetmar, 2011, p. 77). IRE som kommunikationsform har på den måde meget lidt til fælles med samtalen, som den fungerer uden for en skolespecifik kulturform (Hetmar, 2017, p. 83). Man kan således sige, at også kommunikationsformer rekontekstualiseres og transformeres, når de anvendes inden for skolen, med særlige positioneringsmuligheder til følge. Eksempelvis positioneres elever let som opgaveløbere, ligesom de henvises til enten en aktiv eller en passiv elevrolle, der kan være svær at bryde ud af (Hetmar, 2019, p. 38). Når man er elev i litteraturundervisningen, må man således

positionere sig domænerelevant<sup>5</sup> ved at genkende betydningskonteksten fra klasserummet, hvor læreren tilrettelægger undervisningen med de kommunikationsformer, hun finder hensigtsmæssige for at kunne gennemføre sit undervisningsprojekt, mens man samtidig skal kunne genkende de fagspecifikke og til tider modsatrettede betydningskontekster, som sagsforholdet i litteraturundervisningen udspringer af. Det næste spørgsmål, som naturligt melder sig, er således, hvad dette vilkår betyder for den elevgruppe, som har denne afhandlings interesse, nemlig elever med og i læseforståelsesvanskeligheder. Hvilke positioneringsmuligheder er der eksempelvis for elever, som i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser?

#### 2.4 Læsevanskeligheder som kategori i skolen

Hverken Gees diskursteori, socialpsykologisk positioneringsteori eller Hetmars samlede kulturformsperspektiv har særligt blik for elever med og i læseforståelsesvanskeligheder. De er interesserede i diskurserne og de dynamikker, som foregår, og ikke i særlige karakteristika hos enkeltindivider. Imidlertid er både Gee og enkelte af positionsteoretikerne optagede af, hvordan minoritetsgrupper, eksempelvis elever, som ikke kender skolens sociale koder fra hjemmet, marginaliseres, fordi skolen ikke i tilstrækkelig grad lykkes med at indkulturere dem (Davies & Hunt, 1994; Gee, 2008, p. 88). Positioneringsteorien kan således bidrage til at belyse læseforståelsesvanskeligheder i social praksis. I det følgende peges derfor på centrale marginaliseringsmekanismer, der gør sig gældende i skolen som diskursiv praksis, set i relation til denne afhandlings elevgruppe, nemlig elever, der i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser.

Davies og Hunt er som positionsteoretikere grundlæggende interesserede i, hvordan marginaliserede positioner opstår i skolen som praksisform, og de viser gennem deres klasserumsundersøgelser, hvordan kategoriseringens dynamik sætter sig igennem, når der bedrives traditionel undervisning; det de betegner *teaching-as-usual*, som er karakteriseret ved, at læreren, som de formulerer det "unquestionably knows what is going on and who has the authority to assert the correctness of that view" (Davies & Hunt, 1994, p. 390). Mange vestlige diskurser er grundlagt på en række binære sæt af kategorier, såsom sort vs. hvid, magtfuld vs. ikke magtfuld, kompetent vs. ikke kompetent, hvor den ene del af binariteten er normsættende (eksempelvis kategorien *kompetent elev*), og ud fra hvilken

---

<sup>5</sup> Hetmar oversætter Gees formulering "doing, being some identity" med formuleringen "positionere sig domænerelevant", og man må således forstå Hetmars formulering i lyset af den betydningskontekst, Gees formulering vækker, og som er udlagt i afsnit 2.1.2. (Hetmar, 2019, p. 127)

den anden defineres (eksempelvis kategorien *ikke kompetent elev*) (Davies & Hunt, 1994, p. 390), og som følge af det skabes marginaliserede elever. Deres ærinde er at vise, at elever låses fast i mønstre, der reproducerer afmagt, hvis de positioneres i forhold til den afledte kategori (Davies & Hunt, 1994, p. 389). Deres undersøgelser bygger på tidligere studier, bl.a. af antropologen McDermott, som undersøger, hvordan nogle elever ser ud til at lykkes i skolen, mens andre ikke gør. De refererer til særligt et studie (McDermott, 1976), hvor McDermotts pointe er, at kategoriseringen af svage og stærke i en klasse gennem organiseringen af undervisningen fastholder nogle elever i positionen som svage fremfor at modvirke det. Det sker umærkeligt, fordi gruppen af elever, der positioneres som stærke (i dette tilfælde som stærke læsere), indgår i en *storyline* (I er dygtige læsere), som understøtter deres læring, mens gruppen af elever, der positioneres som svage (i dette tilfælde svage læsere), indgår i en *storyline*, der modarbejder læring (I er svage læsere). Der løber således forskellige betydningsskabende grundfortællinger om de to forskellige elevgrupper, som understøttes af, at de stærke læsere, qua organiseringen af undervisningen, indgår i kendte rutiner, hvor elevernes opmærksomhed kan rette sig mod læsningen, mens gruppen af svage læsere, stadig qua organiseringen af undervisningen, ikke har samme mulighed for at indgå i en læserutine. De må i stedet bruge tid på at markere for at få ordet, ofte i konkurrence med stærke elever, som henvender sig for at få lærerens opmærksomhed – og får den. Studiet viser, som det også er tilfældet med Davies og Hunts egne studier, at marginaliserede elever ikke er marginaliserede i kraft af individuelle karaktertræk, men snarere fordi *teaching-as-usual* sætter sig igennem, hvorved de henvises til marginaliserede subjektpositioner. *Teaching-as-usual* indbefatter på den måde en indbygget modsætning, fordi læring, på en gang anses at fordre kollaborative processer, men samtidig inden for diskursen opfattes som en individuel aktivitet, hvorved kategorier så som *stærke* og *svage* bliver virksomme. Det er således bemærkelsesværdigt, at hvad der træder frem som et diskursivt fænomen på samme tid opfattes som en individuel problematik:

“Educational institutions are places where, above all others, the tension/contradiction between being an individual and being a member of various collectives is played out.” (Davies, 1990, p. 344)

En væsentlig pointe hos Davies og Hunt er således, at vores positioneringsmuligheder bliver til inden for rammerne af nogle diskursive kategorier i konkrete *storylines*, som sætter sig igennem, uden at vi er bevidste om det eller aktivt vælger dem til. Positioner er som sådan altid relative. Man kan med andre ord kun positioneres som svag, hvis andre positioneres som stærke. Man kan derfor sige, at Davies og Hunt med deres perspektiv kan åbne for et sociokulturelt blik på fænomenet

læseforståelsesvanskeligheder; en forskningstilgang som ikke er vanlig i undersøgelsen af læsevanskeligheder, men som til gengæld står stærkt i specialforskningen. I det følgende belyses derfor kort med reference til positioneringsteori de få studier, som findes i grænsefladen mellem specialforskningen og læseforskningen, som har relevans for dette studie qua en sociokulturel tilgang til læsevanskeligheder.

#### 2.4.1 Læsevanskeligheder i en sociokulturel optik

I 1993 skriver McDermott en skelsættende artikel med titlen: "The acquisition of a child by a learning disability"<sup>6</sup> (McDermott, 1993), hvor han med afsæt i et casestudie følger eleven Adam i forskellige sociale settings for at blive klogere på, hvorfor han ikke lykkes i skolen. Titlen er i sig selv tankevækkende og anslår, at det er kategorien indlæringsvanskeligheder, som tilegner sig barnet og ikke omvendt. Han formulerer det således:

"LD exists as a category in our culture, and it will acquire a certain proportion of our children as long as it is given life in the organization of tasks, skills, and evaluations in our schools [...] it is possible to argue that it is the labels that precede any child's entry into the world and that these labels, well-established resting places in adult conversations, stand poised to take their share from each new generation." (McDermott, 1993, p. 271)

Artiklen udfolder på det grundlag, hvordan eleven Adam i henholdsvis en testsituation, en undervisningssituation og en fritidsklubsituation agerer og bliver mødt forskelligt i forhold til læsning, som er den kompetence, der er i fokus for McDermotts undersøgelse og følgelig interessant for nærværende studie. Man kan med positioneringsteorien sige, at Adam positioneres og positionerer sig forskelligt, alt efter hvilken social praksis han er en del af. Han har forskellige kompetencer sociale såvel som kognitive (forstået som læsekompetence), der spiller sammen på forskellig vis og påvirker Adams engagement. I alle situationer agerer Adam kompetent, men ikke altid som læreren ønsker det. I fritidsklubsituationen er det muligt for Adam at bruge sine sociale kompetencer til at overkomme sine læsevanskeligheder – her positionerer han sig som en elev, der med hjælp fra en kammerat i læsesituationen kan udføre den fælles bageaktivitet, som er omdrejningspunktet for samværet, mens han i undervisningssituationen og testsituationen må positionere sig som klassens klovn for at aflede både lærer og elever og på den måde overkomme sine læsevanskeligheder ved at undgå at læse, for her er hjælp ikke en mulighed, men snyd. Pointen for McDermott er ikke at hævde,

---

<sup>6</sup> Artiklen er oversat til dansk og har fået følgende titel: "Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn" (McDermott, 1996)

at nogle børn ikke lærer langsommere og med større besvær end andre børn, men at vores måde at organisere skole og undervisning på, med de kategorier vi tilskriver mening, influerer på, hvordan elevers kompetencer (eksempelvis læsekompetence og social kompetence) virker forskelligt ind på hinanden og giver nogle børn anderledes handlemuligheder end andre. Med andre ord: ”Dem, som barnet samspiller med, er med til at bestemme de kompetencer, barnet har” (Hedegaard, 2005, p. 60). I dette perspektiv er læsevanskeligheder først og fremmest socialt konstruerede.

Selvom læsevanskeligheder ikke traditionelt undersøges i en sociokulturel optik, findes en række studier, eksempelvis inden for *new literacy studies*, som undersøger marginaliserede unges erfaringer med literacy. Franzaks reviewartikel, som er udarbejdet på baggrund af studier af marginaliserede unge læsere sammenholdt med policydokumenter og literacy-læringsteori med fokus på litteraturundervisningen (English language arts classroom), finder eksempelvis, at læsevanskeligheder er kontekstafhængige og ikke alene et udtryk for individuelle færdigheder (Franzak, 2006). Når hun sammenholder forskning, der på den ene eller den anden måde inddrager de marginaliserede elevers egne perspektiver, finder hun, at elevernes interesse for de tekster, de læser, er afgørende for deres motivation, ligesom også deres oplevelse af agency er det. Hun peger på, at man med et sociokulturelt blik på literacy og literacy-undervisning i skolen, som det eksempelvis fremlægges af *new literacy studies*, kan modvirke de magtstrukturer, der marginaliserer særlige befolkningsgrupper på baggrund af køn, klasse, race eller andre identitetskategorier, som bevirker, at nogle elever oplever skolens literacy som fremmedgørende.

Der findes ligeledes studier, som ud fra en antropologisk tilgang belyser fænomenet læsevanskeligheder, eksempelvis Sinclairs fænomenologiske undersøgelse af, hvordan elevidentiteten ”not a reader” bliver til (Sinclair, 2013). I en dansk kontekst findes et lignende afsæt i Bettina Perregaards undersøgelse af de sproglige og sociale processer, der ligger til grund for børns skriftsproglige udvikling i skolen. Hun relaterer ikke til et begreb om læsevanskeligheder, men skelner mellem stærke og svage elever. Hun bruger i sin analytiske tilgang bl.a. positioneringsteori og konkluderer: ”Derfor er det en forenkling at tro, at det overvejende er bestemte færdigheder – som den målbare læse- og stavfærdighed – der gør forskellen mellem de stærke og svage elever først og sidst i skoleforløbet” (Perregaard, 2003, p. 15), og peger i stedet på ”sammenhænge mellem klasseværelsets sociale organisation, fordelingen af roller og arbejdsopgaver inden for *speech events* og enkelte elevers manglende muligheder for skriftsproglig udfoldelse og dermed faglig udvikling” (Perregaard, 2003, p. 16) som forklaringslementer. Aase Holmgaard undersøger i 2007, med samme

udgangspunkt, men ud fra et erfaringsperspektiv, hvordan en gruppe unge elever på den samme specialefterskole for unge med svære læsevanskeligheder oplever og udpeger tegn på læsevanskeligheder. Hun finder, at børn opdager deres egne læsevanskeligheder ved at iagttage andre børns læsefærdigheder:

”Set fra et erfaringsperspektiv dannes læsevanskeligheders betydning gennem konstante forhandlinger med kammerater, lærere og forældre om meningen med de markører, som set fra børn og unges perspektiv gør deres læsevanskeligheder tydelige og adskiller dem fra de andre børn og deres tydelige tegn på læsefærdigheder.” (Holmgaard, 2007, p. 8)

Hun bidrager således også til et sociokulturelt begreb om læsevanskeligheder, der indbefatter, at fænomenet læsevanskeligheder ud fra et erfaringsperspektiv først og fremmest må anskues som en social erfaring, der ikke har sociale, psykiske og emotionelle *konsekvenser*, men derimod et socialt, psykisk og emotionelt *afsæt*, som må medtænkes i skolens tilgang til læsning og læsevanskeligheder. Gennem en analyse af otte temaer (de andre børn, forældre, læreren, problemet, rummelighed, selvtillid, tid og vilje) gør hun op med de etablerede professionelle forståelser, som alene opfatter læsevanskeligheder som et intrapsykisk fænomen og problematiserer en tænkning, der udelukkende hviler på en forståelse af læsevanskeligheder som ”et skriftsprogligt fænomen, der fyldestgørende kan belyses gennem teoridannelser om skriftsprog og mangelfulde skriftsproglige kompetencer” (Holmgaard, 2007, p. 204). Hun peger på, at læsevanskeligheder for de involverede først og fremmest opleves som et relationelt og socialt fænomen, der har vidtrækkende konsekvenser for den enkelte, men også for samfundet som helhed.

Disse studier har betydning for studiet her, fordi de bryder med traditionens måde at forstå læsevanskeligheder på alene som et kognitivt fænomen og baner vejen for at undersøge læsevanskeligheder i en social praksis. Set fra en sociokulturel optik kan et fænomen som læseforståelsesvanskeligheder ikke forstås isoleret, som et individuelt karaktertræk, men må ses inden for den sociale praksis, hvorefter de er en del.

Man kan med afsæt i det ovenstående pege på, at litteraturundervisningen, når den foregår som *teaching-as-usual*, er en kompleks social praksis, hvor marginaliseringsmekanismer sætter sig igennem qua kategoriernes betydningstilskrivning og skaber subjektpositioner, elever såvel som lærere må besætte. Man må således spørge sig selv, hvilke marginaliseringsmekanismer der er på færde, når elever genkendes som elever med læseforståelsesvanskeligheder. Ved at anlægge et sociokulturelt blik på den sociale praksis, hvori læseforståelsesvanskelighederne kommer til syne,



bliver det således muligt at undersøge, hvordan læseforståelsesvanskeligheder gestaltes i subjektpositioner.

## 2.5 Afrunding

Sammenfattende kan man sige, at det er kompleksiteterne i den sociale dynamik, som findes i et hvert klasserum, der er forsøgt begrebsliggjort med afsæt i Hetmars kulturformsperspektiv og fra en sociokulturel optik sat i relation til denne afhandlings genstandsfelt, nemlig læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen. Det gøres ikke, som man kan kritisere McDermott for, med afsæt i en radikal socialkonstruktionisme, men i en erkendelse af, at al praksis er diskursiv, hvorfor også kognitive processer må forstås i deres kontekst. Hetmars teori er, som indledningsvist nævnt, en fagpædagogisk teori, som udfordrer den etablerede fagpædagogiske tænkning, og som tydelig forskel viser det sig ved, at hun fravælger en indholdskategori, i sin fagpædagogiske teori, og om det skriver hun:

”Mit valg indebærer imidlertid ikke et opgør med den forestilling at undervisning altid er undervisning i noget. Valget er en følge af at det synes vanskeligt at opretholde den forestilling at undervisningens ’noget’ er det fælles indhold elever og lærere er i kommunikation om. I det hele taget er det denne undren over hvad kommunikationen i klasserummet egentlig drejer sig om, som er afhandlingens drivkraft.” (Hetmar, 2019, p. 361)

Man kan, som Hetmar gør det her, med rette problematisere kategorien *undervisningens indhold*, også i litteraturundervisningen, netop fordi der i ethvert klasserum altid vil eksistere forskellige læsninger, således at det indhold, vi er sammen om, ikke alene kan siges at være den fysiske tekst, men tillige de læsninger, de enkelte elever aktualiserer, og som er indlejret i den komplekse diskursive praksis, en litteraturundervisning udgør. Imidlertid kan den forestilling også problematiseres, fordi ræsonnementet indebærer, at der *er* læsninger, men i undersøgelsen her kan det netop ikke tages for givet. Hetmar peger selv på det forhold, at ”tekster må læses før de bliver til indhold” (Hetmar, 2019, p. 366), men hvad Hetmar ikke medtænker, vil jeg hævde, er, at det indbefatter nogle kognitive færdigheder, som knytter sig til at være skriftsprogskyndig (Skaftun, 2009, p. 39), og som ikke er en naturlig del af alle elevers beredskab. Det indbefatter en række basisprocesser, om man vil, som ikke kan tages for givet. Eftersom målgruppen i undersøgelsen her er elever, som af skolen er kendt som elever, der har vanskeligt ved at forstå det, de læser, får indholdskategorien en anden status. Vi må med andre ord træde et skridt tilbage i argumentationen og spørge til undervisningens indhold, når



den ikke pr. automatik er tilgængelig for alle. Der er således et kognitivt element, som spiller en afgørende rolle i analysen af litteraturundervisningen som diskursiv praksis. I det følgende vil jeg derfor opholde mig ved undervisningens indhold, nemlig litterære tekster og litterær læsning (kap. 3) og siden sætte det i relation til den kognitive proces, læsning af litterære tekster er, særligt når den er vanskelig (kap. 4)

### Kapitel 3: Læseforståelsesprocessen i en receptionsteoretisk optik

Som påpeget i det foregående kapitel henter litteraturundervisningen betydningskontekster inden for såvel som uden for skolen. I dette kapitel undersøges betydningskonteksterne for en fagspecifik kulturform (litteraturvidenskabsfaget) nærmere, idet afhandlingens tekstbegreb, og den rolle litterære tekster spiller for læseprocessen, ekspliciteres. Den forskningstradition inden for litteraturvidenskab, som særligt undersøger læserens rolle i læsning af litterære tekster, kan man med en samlet betegnelse kalde *læserorienteret litteraturteori* (Møller, 2013)<sup>7</sup>. Læserorienterede teorier, for feltet består netop af flere forskellige teoretiske retninger, er opstået som en reaktion på 1950'ernes *New Criticism* i USA (Connell, 2008; Iser, 1978; Rosenblatt, 1994; Sørensen, 2001). Reaktionen kommer i første omgang fra Tysklands receptionsæstetikere, bl.a. Hans Robert Jauss og Wolfgang Iser, som med rod i hermeneutikken (Jauss) og fænomenologien (Iser) fokuserer på forholdet mellem tekst og læser i receptionen (Shi, 2013), og siden fra USA i form af *reader-response criticism*, hvor Louise Rosenblatt anses som en af pionererne (Connell, 2008, p. 105; Penne, 2015, p. 49; Skaftun, 2009, p. 80; Sørensen, 2001, p. 74). Læserorienteret litteraturteori reagerer samlet set på den forestilling, at en litterær tekst er autonom, og at dens mening ligger gemt i teksten uafhængigt af hvem, der læser den, hvornår og hvordan den læses. Omdrejningspunktet i den litterære kritik skifter dermed fra tekstens mening til den æstetiske proces, som konstituerer denne mening. Receptionsteori er således kendetegnet ved at nuancere forståelsen af læserens rolle, som tidligere har været taget for givet, og har med sit fokus på læseren haft stor indflydelse på litteraturpædagogikken i Danmark såvel som i USA. I det følgende skitseres kort det receptionsteoretiske landskab for med afsæt i det at præsentere afhandlingens tekstbegreb. Dernæst diskuteres den rolle, litterære tekster spiller for læseprocessen, og sluttelig diskuteres, hvilke implikationer det har for en undersøgelse af elever med og i læseforståelsvanskeligheder

#### 3.1 Receptionsteori – et læserorienteret perspektiv

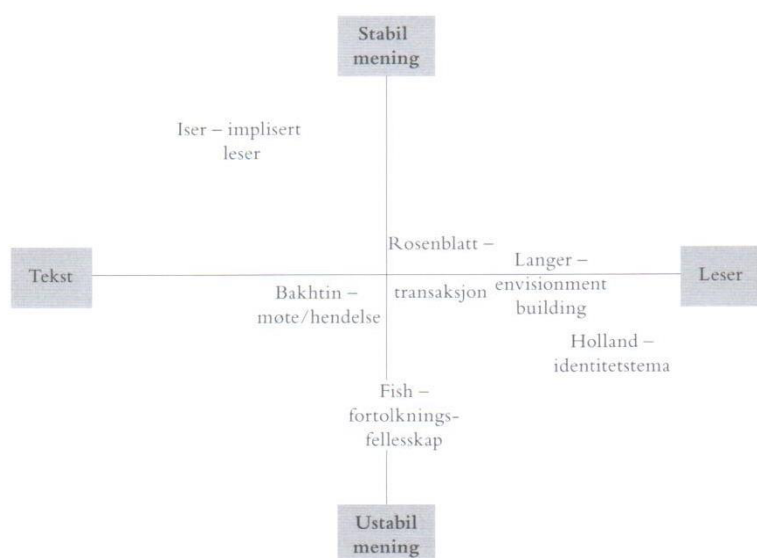
Læserorienteret litteraturteori er som nævnt ikke en samlet retning, men beskrives ofte som forskellige positioner på et kontinuum udstrakt mellem tekst og læser, forstået således at de forskellige retninger kan placeres i forhold til hinanden, alt efter hvor stor vægt de tillægger henholdsvis teksten og læseren i receptionsprocessen. Birte Sørensen beskriver dette kontinuum således:

---

<sup>7</sup> I det følgende benytter jeg begrebet receptionsteori synonymt med læserorienteret litteraturteori.

”Synspunkterne kan beskrives som et kontinuum fra det at lægge så meget vægt på teksten, at det er svært at skelne mellem denne holdning og nykritikkens syn på den autonome og lukkede tekst – over forskellige mellemformer, hvor teksten anskues som et samspil mellem tekst og læsere – frem til de teorier, hvor teksten kun findes i læserens reception.”  
 (Sørensen, 2001, p. 74)

Atle Skaftun nuancerer denne tilgang yderligere ved at sortere teoretikerne på et kontinuum, ikke bare ud fra i hvilken grad de vægter teksten eller læseren som meningsbærer, men også i hvilken grad denne mening er stabil. Når han i *Litteraturens nytteværdi* tegner et billede af det receptionsteoretiske landskab, benytter han således nedenstående model:



(Skaftun, 2009, p. 84)

Af modellen fremgår det, hvordan de mest indflydelsesrige receptionsteoretikere placerer sig i forhold til hinanden med afsæt i, hvorledes de anskuer forholdet mellem tekst og læser i meningsproduktionen. Ved på denne måde at kategorisere de forskellige teoretikere bliver det på én gang klart, hvordan de adskiller sig fra hinanden, men modellen tegner også konturerne af, hvad der er de læserorienterede teories fælles akilleshæl, eller udfordring om man vil, nemlig spørgsmålet om relativisme i litteraturvidenskaben, som følge af at den personlige læseproces er en afgørende faktor i meningsskabelsen, som tilmed anskues mere eller mindre ustabil. Denne problematik accentueres yderligere i en litteraturpædagogiks kontekst. Faust, der har en baggrund som lærer i den amerikanske

high school, stiller problematikken på spidsen i sit tidligere omtalte reviewessay fra 2000. Her beskriver han, hvordan en læserorienteret tilgang i litteraturundervisningen på en gang er en kærkommen mulighed for at tage elevernes forskellige læsninger alvorligt, men som samtidig har afstedkommet det, han kalder ”a double bind for teachers who find themselves seeking to validate students’ personal responses to literature without simultaneously warranting unbridled subjectivism” (Faust, 2000, p. 9)<sup>8</sup>. Fausts pointe peger således frem mod den hovedkritik, som typisk fremsættes af en læserorienteret litteraturteori, nemlig faren for at litteraturvidenskab såvel som litteraturredidaktik ender i den rene relativisme, når læseren tillægges så stor betydning (Iser, 1978, p. 23).

Det ser således ud til, at der iboende læserorienterede positioner er en gennemgående problematik omkring læsningers validitet<sup>9</sup>, både udtrykt som kritik udefra, men også som en diskussion inden for det læserorienterede forskningsfelt, der centrerer sig om, hvor kriterierne til vurdering af læsningers validitet skal komme fra, hvis grundantagelsen er, at mening ikke er tekster iboende og tillige mere eller mindre ustabil. Som Skaftuns model viser, går de forskellige receptionsteoretikere til spørgsmålet ved på forskellig vis at balancere mellem en vægtlægning af henholdsvis tekst og læser som meningsbærer og ved at balancere mellem forskellige tilgange til, hvilken status man kan tillægge litterær mening i forståelsesprocessen. Faust argumenterer for i føromtalt reviewartikel, at denne problematik ikke bør løses gennem en balancering mellem vægtlægning af teksten på den ene side og læseren på den anden side. Han påpeger i stedet, at denne måde at gå til problematikken på spejler en dualistisk tænkemåde, som hentes fra *New Criticism* og tidligere tiders litteraturvidenskab, og som derfor er dømt til at ende i det, han kalder ”a double bind” for de litteraturredidaktikere, som skal gøre brug af de litteraturvidenskabelige teorier i deres arbejde med elevers læsning. I stedet mener han, at læserorienteret teori bør nytænkes således, at den traditionelle dualismetænkning, der anskuer tekst og læser som to forskellige poler, ophæves. Læserorienteret teori må tænkes ind i et nyt litteraturvidenskabeligt paradigme. Det giver han selv et bud på ved at gribe tilbage til Louise Rosenblatts transaktionsteoretiske litteraturteori, som han mener, er blevet misforstået; et synspunkt, som ikke ligger Rosenblatt selv fjernt, idet hun i artiklen ”Viewpoints: Transaction versus Interaction: A Terminological Rescue Operation” reagerer på, at hendes transaktionsteoretiske forståelse af læseprocessen opfattes som værende lig med beskrivelser af interaktionsprocesser, fordi det forstås inden for et positivistisk paradigme (Rosenblatt, 1985). Faust viser, hvordan en nytænkning af

---

<sup>8</sup> En diskussion som også kendes i en dansk kontekst.

<sup>9</sup> Termen ”validitet” benytter jeg i overensstemmelse med forskningsfeltet selv, hvor man kan finde den benyttet af både Iser og Rosenblatt.

begrebet *experience*, som er et nøglebegreb hos Rosenblatt, kan føre til en forståelse af transaktionsprocessen, som ophæver dualismen, fordi meningsskabelsen hverken er i læseren eller i teksten, men opstår som et tredje under processen. Hvad enten man forholder sig til problematikken vedrørende læsningers validitet gennem en balancering mellem tekst og læser, eller man griber spørgsmålet epistemologisk an som Faust, så vil man i en litteraturpædagogisk kontekst have brug for en forståelse af selve læseprocessen og dermed læserens rolle under læsning af litterære tekster. Desuden vil man have brug for et tekstbegreb, der kan bibringe en ramme, inden for hvilken man kan opstille kriterier for valg af tekster, som er særligt velegnede til i forskningsmæssigt øjemed at vise, hvad der kendetegner den litterære læseproces, og i et pædagogisk øjemed hvilke tekster, som mest sandsynligt egner sig til at invitere elever ind i en læseproces, som udvikler dem som litterære læsere.

Denne afhandling tager derfor afsæt i to forskellige læserorienterede positioner, nemlig en interaktionel tilgang i form af Wolfgang Iser samt en transaktionel tilgang i form af Louise Rosenblatt og Judith Langer. Iser har med sin vægtlægning af teksten i meningsskabelsen udviklet et brugbart tekstbegreb, når man kognitivt skal undersøge en litterær læseproces. Med sit fokus på den interaktionelle læseproces forholder han sig eksplicit til, hvordan den litterære tekst muliggør denne proces – hans tekstbegreb er med andre ord synligt til stede, selvom det er læseprocessen, som er i fokus. Isers tekstbegreb danner afsæt for mit udvalgs-kriterium af studiets litterære tekst, ligesom det sammen med en kognitionspsykologisk tilgang til læseprocessen bidrager med en rammesætning for min analyse af elevers læseproces, når de læser litterære tekster, ligesom også læsningernes validitet forstås med afsæt i Iser. Rosenblatt og Langer er valgt, fordi de med deres teoretiske forståelse af læseprocessen som en transaktion mellem tekst og læser i en situeret praksis har undersøgt den litterære læseproces empirisk og udviklet et nuanceret begrebsapparat for karakteristiske læseformer og -positioner, som jeg anvender i min analyse af elevernes konkrete læseproces i en situeret praksis.

Man kan med rette indvende, at en læserorienteret teoretiker som Stanley Fish også kunne have bidraget med et teoretisk begrebsapparat i en analyse af læseprocessen i en situeret praksis, idet han vægter fortolkningsfællesskabet i meningsskabelsen, men som det fremgår af Skafuns model s. 28, er Fish tillige at finde blandt de teoretikere, der opfatter den litterære mening som ustabil. Han er således langt mere optaget af den fælles fortolkningspraksis end af selve læseprocessen, hvilket har været årsagen til at fravælge ham, idet jeg har brug for en nuanceret begrebsliggørelse af læseprocessen også som en kognitiv proces.

I det følgende præsenteres først Iser's teoretiske forståelse af litterære teksters rolle i en interaktionel læseproces. Dernæst vendes blikket først mod Rosenblatts udlægning af en transaktionel læseproces samt de forskellige læseformer, der kendetegner den, og siden mod Langers mere detaljerede beskrivelse af den transaktionelle læseproces. Sluttelig diskuteres en receptionsteoretisk tilgang i lyset af elever med og i læseforståelsesvanskeligheder.

### 3.2 Litterære tekster som læseform – Iser's teori om æstetisk respons

”selv om ingen enkelt teknik eller enkelt træk i dag kan anses for at være specifikt litterært eller fiktivt, så er visse teknikker (i vores kultur og på vores tid) stærkt associeret med konventionaliseret fiktion, samt at modtagerens opfattelse af eller formodning om, at en tekst er fikcionaliseret, afgørende vil påvirke hendes fortolkning. Så på den ene side eksisterer der ingen klar grænse mellem fiktive og ikke-fiktive tekster; på den anden side giver forestillingen om en sådan grænse og en sådan forskel sig i meget høj grad udslag i tilgangen til og diskussionen af tekster.” (Nielsen, 2013, p. 180)

Således skriver Henrik Skov Nielsen, når han i en antologi om litteraturteori skal anskueliggøre det paradoks, at grænsen mellem fiktion og ikke-fiktion ikke eksisterer, men på samme tid har stor betydning, et paradoks som også andre har italesat (McCarthy, 2015, p. 101). I skolens litteraturundervisning vil man eksempelvis kunne se, at der er en lang række tekster, som går igen, når lærere opgiver tekster i forbindelse med eksamen, ligesom man i de læremidler, der er tilgængelige i bogform eller på læringsportaler, vil kunne finde tekster, som er let genkendelige som *tekster til skolens litteraturundervisning*. En lang række af disse tekster er kendetegnet ved, at de inviterer til en læseform, som tager højde for, hvad didaktikere ofte betegner som ”litterær fordobling” (Hetmar, 2011, p. 106; Illum Hansen, 2004; Lorentzen, 2009; Steffensen, 2005), og som er et væsentligt element i det, man vil kunne kalde litterær kompetence, som elever i folkeskolen forventes at udvikle gennem litteraturundervisningen. Med formuleringen ”litterær fordobling” forstås det forhold, at litterære tekster har en særlig virkelighedsreference. Tekstelementer henviser ikke i første omgang til virkelige objekter uden for teksten, men får deres betydning ved at relatere til hinanden med den konsekvens, at der opstår merbetydning; betydningen fordobles så at sige (Illum Hansen, 2004, p. 202).

Iser er en af de læserorienterede litteraturteoretikere, som systematisk har reflekteret over og givet et bud på, hvad der gør litterære tekster særegne, hvilket muliggøres af, at Iser ikke først og fremmest er optaget af litteraturteori ud fra en empirisk tilgang, hvor den faktuelle læsers forståelsesproces er i

centrum, men af at nå frem til en mere principiel forståelse af de principper, der ligger til grund for interaktionen mellem tekst og læser (Iser, 1978). I Skaftuns model placeres Iser således som en teoretiker, der vægtlægger teksten på tekst/læser-aksen, idet Iser pointerer, at det er litterære teksters særlige form, som muliggør en æstetiks erfaring, og det er det forhold, der konstituerer Isers samlede teoribygning; hans "theory of aesthetic response" (Iser, 2000). Iser har et pragmatisk sprogsyn og anskuer grundlæggende, med inspiration fra Austins og Searls teorier om talehandling (speech acts), den litterære læseproces som en kommunikationssituation, idet tekstens mening opstår i interaktionen mellem tekst og læser, men med den undtagelse, at kommunikationen ikke foregår ansigt til ansigt (Iser, 1978, p. 166). I menneskelig interaktion generelt vil de kommunikerende parter have mulighed for at samstemme deres forskellige livsverdener ved slet og ret at reagere på hinandens udsagn og reaktioner. En sådan mulighed findes ikke i det kommunikative forhold mellem tekst og læser, hvorfor Iser peger på, at hvis denne kommunikation skal lykkes "clearly, the reader's activity must be controlled in some way by the text" (Iser, 1978, p. 167). Iser opererer således i sin receptionsteori med to poler i meningsskabelsen og formulerer sig således om den litterære læseproces:

"The literary work has two poles, which we might call the artistic and the aesthetic: the artistic pole is the author's text and the aesthetic is the realization accomplished by the reader. In view of this polarity, it is clear that the work itself cannot be identical with the text or with the concretization, but must be situated somewhere between the two. It must inevitably be virtual in character, as it cannot be reduced to the reality of the text or to the subjectivity of the reader, and it is from this virtuality that it derives its dynamism. As the reader passes through the various perspectives offered by the text and relates the different views and patterns to one another he sets the work in motion and so sets himself in motion, too." (Iser, 1978, p. 21)

I passagen er der flere vigtige pointer. Citatet tydeliggør, at Iser, på trods af at han vægtlægger tekstens særlige karakteristika, her benævnt som *various perspectives*, ikke har en ontologisk forståelse af tekstens mening. "Meaning is no longer an object to be defined, but is an effect to be experienced" (Iser, 1978, p. 10), som han formulerer det andetsteds, og han beskriver netop denne mening som virtuel og anvender begrebet *work*, som betegnelse for den meningsskabelse, som opstår i kommunikationen mellem tekst og læser. Desuden viser citatet, at denne meningsskabelse er en proces, som sætter både tekst og læser i bevægelse. Tekstens mening er således ikke at forstå som et statisk læseprodukt, men en dynamisk proces, hvorfor vi eksempelvis oplever, at det samme værk påvirker os forskelligt til forskellige tider. Endelig benævner han polerne tekst/læser som henholdsvis

en kunstnerisk og æstetisk pol, hvilket accentuerer, at det er en skabelsesproces, der er tale om. I det kunstneriske ligger der en forståelse af, at forfatteren nedlægger sin kunstneriske intention i værket (Iser, 1978, p. 24; 1981, p. 127), mens der i det æstetiske ligger en forståelse af, at der i mødet bringes noget nyt ind i verden, som ikke har været der før (Iser, 1978, p. 22). Således forstået kan man sige, at litterære tekster er en læseform, som muliggøres af tekstens formsprog.

### 3.2.1 Litterære teksters dannelsespotentialer og særlige virkelighedsreference

Når Iser på denne måde accentuerer læseprocessens skabelsespotentialer, så siger det samtidig noget om Isers grundlæggende syn på litterære tekster som menneskets mulighed for at frisættes og komme til at se verden gennem nye øjne:

”Først gennem kriser i vores forståelses- og iagttagelsesramme opnår de deres virkning, at åbne for den indsigt, at vi ikke kan gøre brug af vor frihed, så længe vi spærrer os inde i vor private forestillingsverden.” (Iser, 1981, p. 126)

Litterære tekster har med andre ord et dannelsespotentialer, men ikke nødvendigvis af opbyggelig art, idet litterære tekster giver læseren mulighed for at stifte bekendtskab med et erfaringsgrundlag, som ikke er vores eget. Gennem læsning af litterære tekster kan vi opleve og udleve fremmedartede livssituationer, som vi ellers ikke ville træde ind i uden at blive fanget af konsekvenserne, og på den måde kan tekster hjælpe os til at se os selv og verden på ny (Iser, 1978, p. 19; 1981, p. 129).

Når litterære tekster har et sådant dannelsespotentialer, hænger det sammen med, at de til forskel fra andre tekster har en særlig virkelighedsreference. Litterære tekstformer adskiller sig fra andre tekstformer, der ”fremstiller eller beretter om et objekt, som eksisterer uafhængigt af teksten” (Iser, 1981, p. 106). Når vi eksempelvis læser informerende tekster, så læser vi om forhold, der har rod i den virkelige verden, ikke nødvendigvis i den forstand at forfatteren forholder sig objektivt til et sagsforhold, men forstået således, at teksten har en direkte reference til virkelige objekter. Teksten præsenterer virkelighedens objekter; den afspejler virkeligheden. Litterære tekster har ikke denne direkte virkelighedsreference, idet virkelighedens objekter ikke præsenteres, men konstitueres. Iser udtrykker det således:

”Hvis teksten som sit indhold har reaktioner på objekter, så tilbyder den indstillinger til den verden, den konstituerer. Dens realitet beror ikke på, at den afbilder forhåndenværende virkelighed, men på, at den stiller indsigt i denne til rådighed.” (Iser, 1981, p. 107)



De litterære tekster refererer ikke til reale objekter i virkeligheden, men lader en verden, som vi kender igen fra vores erfaringer, fremtræde i en ny, fiktiv form. De forskellige tekstelementer får ikke deres betydning ved at henvise til virkelige objekter, men ved at henvise til andre objekter inden for fiktionen selv. Ved således at bringe konventioner og fænomener ind, vi kender fra den virkelige verden, og reorganisere dem i den fiktive verden i uventede konstellationer, så fravristes den referentielle betydning og en ny opstår (Iser, 1978, p. 61). Man kan med andre ord sige, at litterære tekster *fortolker* en virkelighed, mens andre tekster, eksempelvis informerende tekster *fremstiller* en virkelighed. Dermed leverer Iser det teoretiske grundlag for, hvad jeg tidligere har præsenteret i form af det didaktiske begreb *at læse med fordobling*, som således er tæt knyttet til litterære teksters dannelsespotentiale.

### 3.2.2 Litterære teksters ubestemthed

Iser fastholder, som vi har set, i opposition til *New Criticism*, at litterære tekster ikke er et ontologisk fænomen, men netop en læseform:

”En litterær teksts betydninger skabes overhovedet først gennem læseprocessen; de er produktet af et samspil mellem tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse, som det alene er forbeholdt tolkningen at opspore.” (Iser, 1981, p. 105)

Derfor er det selve læseprocessen, som muliggøres af de litterære teksters særlige formsprog, der har interesse for Iser. Det er i læseprocessen, tekstens potentiale udfoldes, og det er gennem læseren, teksten kommer til live (Iser, 1978, p. 19). I undersøgelsen af litterære teksters særegenhed, er Iser således optaget af, hvad der konstituerer mulighedsbetingelserne for den litterære læseproces. Litterære teksters særlige virkelighedsreference er et af de konstituerende forhold, som tidligere beskrevet, et andet forhold, som udspringer af det, er de litterære teksters ubestemthed.

Som tidligere nævnt beror interaktionen mellem tekst og læser (the work) på, at læseren realiserer tekstens mening, og denne realisering må nødvendigvis være virtuel og forløbe over tid, idet den bliver til i selve læseprocessen og påvirkes gensidigt af denne (the wandering viewpoint) (Iser, 1978, p. 112). Når vi læser, danner vi billeder på baggrund af de objekter, teksten stiller til rådighed, som samles og konstituerer tekstens mening (Iser, 1981, p. 109). Den virtuelle realisering, bliver således til gennem læserens forestillingsevne, og med inspiration fra gestaltpsykologien opfatter han læserens behov for at skabe mening som drivkraften bag den selektion, læseren må foretage under billeddannelsen (Iser, 1978, p. 186). Iser bygger sin forståelse af den virtuelle realisering på

fænomenologen Ingardens begreb om *skematiserede billeder*. Når vi læser litterære tekster, så skaber vi indre billeder på baggrund af de litterære objekter, som teksten fremstiller, og det litterære værk (work) opstår i kraft af læserens indbildningskraft i mødet med de litterære objekter (Iser, 1978, p. 141). En vigtig pointe er imidlertid, at den litterære billeddannelse adskiller sig afgørende fra den billeddannelse, vi foretager os i dagligdagen. Vi må med andre ord skelne mellem *perception*, som kræver et fysisk objekt, og *ideation*, som opstår på baggrund af et objekt, der ikke er der. Fordi litterære tekster har en særlig virkelighedsreference, hvor tekstelementer ikke henter deres reference udadtil, men indadtil, idet der i litteraturen ikke er en virkelig empirisk verden som referencepunkt at holde billeddannelsen op imod, så sker den virtuelle realisering; læserens billeddannelse, netop på baggrund af en ideation. Vi skaber indre billeder, fordi litterære tekster producerer noget, som ikke er eksplicit manifesteret i sproget (Iser, 1978, p. 142):

”This is how ideation brings forth an imaginary object, which is a manifestation of that which was not formulated in the text. However, what is not formulated does arise out of what *is* formulated, and so the written text must employ certain modes in order to bring about and simultaneously guide the conceivability of the unwritten.” (Iser, 1978, p. 147)

At bringe det usagte frem gennem det sagte er grundlæggende det forhold, som konstituerer litterære teksters egenart, og som hænger tæt sammen med en anden teoretisk landvinding hos Iser, nemlig begrebet om teksters tomme pladser. Særligt for litterære tekster er, at de skematiserede billeder ”ofte uformidlet støder sammen” (Iser, 1981, p. 110), således at der opstår tomme pladser mellem dem, og disse tomme pladser åbner for fortolkningsmuligheder:

”Hence the structured blanks of the text stimulate the process of ideation to be performed by the reader on terms set by the text.” (Iser, 1978, p. 169)

De tomme pladser udgør således for Iser det vigtigste koblingspunkt mellem tekst og læser, og det er tekstens ubestemthed i form af de tomme pladser, som giver anledning til læserens aktive medvirken ”i fuldbyrdelsen af den i teksten nedlagte intention” (Iser, 1981, p. 127). Læserens opgave er med andre ord at udfylde de tomme pladser (fill in the blanks), ikke sådan forstået, at vi kan lægge os fast på en entydig forståelse eller nå frem til en form for oversættelse af noget på forhånd givet, for den æstetiske effekt ligger i oplevelsen og erfaringen, ikke i forklaringen (Iser, 1978, p. 22). At den litterære læseproces er en æstetisk proces, betyder netop, at vi har mange udfyldningsmuligheder, men også at der ikke er en objektiv referenceramme i en virkelig verden, som kan afgøre rigtigt og

forkert i denne udfyldningsproces (Iser, 1978, p. 230). At indgå i en interaktion med en tekst er ikke at forstå som en internalisering af en tekstlig position, men netop som en transformation, der lader det æstetiske objekt komme til syne (Iser, 1978, p. 203). For Iser er det imidlertid afgørende, at den litterære tekst rummer betingelserne for forskellige realiseringer. ”De tomme pladser i en litterær tekst er imidlertid ikke på nogen måde, som man måske kunne formode, en manko, men tværtimod en elementær forudsætning for, at den kan opnå sin virkning” (Iser, 1981, p. 111), som han pointerer, og som en teoretisk forankring af det opererer han med en tekstlig instans, han kalder den implicite læser, der forklarer den asymmetri, som er til stede mellem tekst og læser i form af de tomme pladser:

”the concept of the implied reader designates a network of response-inviting structures, which impel the reader to grasp the text. No matter who or what he may be, the real reader is always offered a particular role to play, and it is this role that constitute the conception of the implied reader.” (Iser, 1978, pp. 34-35)

I enhver litterær tekst vil de tomme pladser fungere som samlingssteder, der inviterer til at blive udfyldt, ikke tilfældigt, men ved at en læser realiserer, hvad tekstens strukturer giver mulighed for. Den implicite læser er derfor ikke at forveksle med den reale læser, men skal forstås som en tekstlig instans, der bliver til på grund af dette asymmetriske forhold mellem tekst og læser. Ligeledes er det den implicite læser, som muliggør litterære teksters dannelsespotentiale, idet de gennem deres litterære formsprog (repertoire and strategies) tilvejebringer et perspektiv på verden frem for en gengivelse af verden, som læseren skal bringe frem gennem læsningen:

”The text must therefore *bring about* a standpoint from which the reader will be able to view things that would never have come into focus as long as his own habitual disposition were determining his orientation, and what is more, this standpoint must be able to accommodate all kinds of different readers.” (Iser, 1978, p. 35)

Dette ”standpoint” eller perspektiv på verden, som er forfatterens, og som kan se helt anderledes ud, end den reale læsers eget perspektiv er, hvad Iser betragter som litterære teksters dannelsespotentiale, der muliggøres af den implicite læser og realiseres af den reale læser. Litterære tekster indeholder således nogle strukturer; et samspil mellem form og indhold (repertoire and strategies), som ikke i sig selv er meningen. Mening opstår i læsningen og er ikke lingvistisk formuleret, men etableres i samspillet mellem den implicite læser og den aktuelle læsers forestillingsevne, ved at læseren udfylder tekstens tomme pladser selektivt. Iser har således, vil man kunne hævde, et idealiseret syn på læseren. Dette forhold kommer også til at danne afsæt for Isers argument for læsningers validitet,

idet de enkelte læsninger netop repræsenterer en selektiv realisering af den implicitte læser, således at man kan sammenligne læsningers selektion og forholde dem til den implicitte læser som tekstlig instans og lade dette blive målestokken for, hvor valid en læsning er (Iser, 1978, p. 37).

I afhandlingen benytter jeg begrebet *litterære tekster* i overensstemmelse med ovenstående udlægning af Isers teori om æstetisk respons og hans forståelse af forholdet mellem tekst og læser. En litterær tekst er altså i denne betydning at forstå som en læseform, der kommer i stand, fordi teksten har en særlig virkelighedsreference, som afstedkommer et spil mellem det sagte og det usagte i form af tomme pladser, der leverer afsættet for læserens skabelse af en litterær forståelse. Litterære tekster, som de defineres i denne afhandling, er således tekster, der med et didaktisk begreb kan læses med fordobling. Iser leverer således både den teoretiske begrundelse for de kriterier, der ligger til grund for min tekstudvælgelse i mit Verbal Protocol-studie, hvilket beskrives nærmere i kapitel 6, ligesom hans teoretiske tilgang bidrager med et referencepunkt, som jeg i analysen holder de deltagende elevers læsninger og italesættelser op imod, således at jeg vurderer og reflekterer over deltagerens læsninger ved at benytte Isers receptionsæstetiske forståelse af en litterær læseproces. Imidlertid er Isers teoretiske tilgang ikke velegnet til en nuanceret forståelse af den konkrete læseproces i en situeret praksis, dels fordi hans afsæt ikke er empirisk, dels fordi hans forståelse af læseprocessen er grundlagt på en ideallæser, som evner at omsætte tekstens tegn.

### 3.3 Den litterære læseproces

Iser er ofte kritiseret for, at han fastholder en tekstorienteret forståelse af læseprocessen, selvom han er af den opfattelse, at det er i interaktionen mellem tekst og læser, meningen opstår: "reception theory, as I have tried to formulate it, conceives of literature as a form of interaction" (Iser, 2000, p. 312). Stanley Fish har således åbent kritiseret Iser i et review af *The Act of Reading*, hvor han problematiserer netop dette forhold (Fish, 1981). Hamilton og Schneider er enige i kritikken og går så langt som til at hævde, at hvad de betegner som Isers mystificerende stil slører, at han ikke giver et klart svar på, hvad det egentlig er, der foregår under læsning af litterære tekster, hvilket også hænger sammen med, at han ikke definerer læsningen som en målorienteret og intentionel aktivitet (Hamilton & Schneider, 2002). Man kan således med Hamilton og Schneider pege på, at Isers receptionsæstetiske optik i kombination med en kognitionspsykologisk optik vil kunne komme tættere på, hvad der kendetegner litterær læsning:

”Cognitive science in general may update reception theory, but cognitive psychology in particular should enable a cognitive reception theory to take shape.” (Hamilton & Schneider, 2002, p. 655)

Judith Langer er en af de forskere, der har taget tråden op, om end langt tidligere, og bruger som metode Verbal Protocol, der har vist sig særligt egnet netop til undersøgelse af en litterær læseproces ud fra en teoretisk tilgang, der kombinerer et kognitivt og et sociokulturelt blik på læseprocessen (Langer, 1990). I det følgende præsenteres Langers model over den litterære læseforståelsesproces, men først diskuteres Rosenblatts transaktionsteoretiske teori (The transactional theory of the literary work), idet hun har banet vejen for Langers forståelse af den litterære læseproces.

### 3.3.1 Rosenblatts transaktionelle perspektiv

Rosenblatt er som Iser optaget af, hvad der kendetegner den litterære læseproces og forstår også sig selv i opposition til *New Criticism*, men hvor Iser er optaget af den ideale læser, er Rosenblatt optaget af den reale læser, ligesom hun til forskel fra Iser har som mål ikke bare at begrebsliggøre, men tillige at teste sin teoretiske base. Hun beskriver i værket *The Reader, the Text, the Poem. The transactional Theory of the Literary Work*, hvordan 40 års studier af studerendes læseprocesser har resulteret i hendes transaktionsteori (Rosenblatt, 1994, p. x). Hendes udgangspunkt er dermed et andet, idet hendes afsæt er empirisk.

Grundlæggende anskuer Rosenblatt læseprocessen som en transaktion mellem tekst og læser. Hun opponerer således mod Iser, som hun kritiserer for at have en dualistisk tilgang (Rosenblatt, 1985; 2005), idet han beskriver processen som en interaktion, hvor læserens opgave er at udfylde tekstens tomme pladser. Hun opponerer mod Isers grundlæggende tanke om, at der er to poler i læseprocessen, som kan beskrives selvstændigt, nemlig tekst og læser. Med afsæt i John Deweys forståelse af fænomenet *experience* anskuer hun i stedet læseprocessen som en transaktion (transaction), og markerer dermed en ophævelse af det traditionelle skel mellem den observerende og det observerede; mellem subjekt og objekt i enhver erfaring (experience). Hun forstår i overensstemmelse med Dewey i stedet erfaring som en dynamisk proces, der forener de to. Det er i lyset af denne betydning af begrebet transaktion, Rosenblatt definerer forholdet mellem tekst og læser (Connell, 2008, p. 107). ”Transaction, then, designates an ongoing process in which the elements or parts are seen as aspects or phases of a total situation” (Rosenblatt, 1985, p. 98). For at illustrere sin pointe bruger hun billedet af den udøvende musiker. Man vil ikke kunne placere musikken hverken i musikeren eller i nodepapiret – musikken er det, der opstår i transaktionen (Rosenblatt, 1994, p. 13). Det samme, hævder hun, gør sig gældende i læseprocessen, hvor hun reserverer begrebet ”text” til den serie af

tegn, som vi kan forstå som lingvistiske symboler, mens hun refererer til "the poem" som selve transaktionen (the evoking of a poem):

"The poem, then, must be thought of, as an event in time. It is not an object or an ideal entity. It happens during a coming-together, a compenetration, of a reader and a text. The reader brings to the text his past experience and present personality. Under the magnetism of the ordered symbols of the text, he marshals his resources and crystallizes out from the stuff of memory, thought, and feeling a new order, a new experience, which he sees as the poem." (Rosenblatt, 1994, p. 12)

Der er flere væsentlige pointer at hæfte sig ved. For det første er det afgørende, at den litterære erfaring forstås som en proces og ikke et produkt af en læseproces, der er således et væsentligt tidsligt aspekt, som bevirker, at transaktionen mellem tekst og læser hele tiden er dynamisk og indvirker på hinanden både frem og tilbage. Desuden er det afgørende, at *the poem* ikke er identisk hverken med læseren eller teksten, ligesom det ikke betegner en særlig litterær genre, men slet og ret den erfaring (experience) som opstår i transaktionen. Erfaring bliver dermed også et nøglebegreb, idet læseprocessen ikke kan tænkes som en rent intellektuel proces. I læseprocessen frembringes følelser, som opstår, fordi vi responderer på teksten med hele vores oplevede liv og vores nutidige personlighed. Teksten fungerer således dels som stimuli, der retter læserens opmærksomhed mod forhold i teksten (the concepts linked with verbal symbols), der kan aktivere tidligere erfaringer, dels som regulator for læserens bearbejdning undervejs (the selecting, rejecting, and ordering of what is being called forth). Eftersom Rosenblatt anskuer transaktionen mellem tekst og læser således, beskæftiger hun sig i sin fremstilling ikke med teksten i sig selv, og hvad der konstituerer de tekster, der kan give anledning til en sådan transaktion. Hun tillægger med andre ord tekst og læser lige stor betydning og er derfor at finde meget tæt på midten i Skaftuns model, gengivet tidligere i dette kapitel. Hun holder dermed mere konsekvent end Iser fast i, at litterære tekster er en læseform.

Man kan påpege, at Rosenblatt i nogen grad gør Iser uret, når hun udlægger ham som en receptionsteoretiker, der har en dualistisk forståelse af forholdet mellem tekst og læser. Som tidligere vist opererer han i lighed med Rosenblatt også med en tredje instans, *the literary work*, som jeg vil mene, kan opfattes som en pendant til Rosenblatts *poem* (jf. afsnit 3.2). Imidlertid er Rosenblatt mere radikal i sin forståelse af litterære tekster som en læseform, idet hun afstår fra at karakterisere litterære tekster, som vi har set Iser gøre det.

### 3.3.2 Efferent og æstetisk læsning

Rosenblatts særlige bidrag til den receptionsteoretiske forskning beror netop på denne unddragelse, idet hun fremfor at karakterisere litterære tekster i stedet udfolder, hvad der kendetegner en litterær læseform, og det gør hun ved at skelne mellem efferent og æstetisk læsning (*efferent and aesthetic reading*)<sup>10</sup>. Denne skelnen beror på forskelle i læserens fokus undervejs i læsningen. Ordet ”efferent” er afledt af latin ”efferre” og betyder: ”at bære væk” og efferent læsning betegner således en læseform, hvor læseren er optaget af det, der ligger efter, nemlig den information, man får ud af læsningen. Æstetisk læsning derimod betegner en læseform, hvor læseren er fokuseret på selve processen og de følelser, der opstår undervejs (Rosenblatt, 1994, p. 22 ff.). Forstået således er hverken efferent eller æstetisk læsning bundet til en særlig teksttype, men er læseformer, som vil kunne benyttes under læsning af alle tekster, og ofte vil læseren under læsning af en tekst svinge mellem efferent og æstetisk læsning:

”It is more accurate to think of a continuum, a series of gradations between the nonaesthetic and the aesthetic extremes. The reader’s stance toward the text – what he focuses his attention on, what his ‘mental set’ shuts out or permits to enter into the center of awareness – may vary in a multiplicity of ways between the two poles.” (Rosenblatt, 1994, p. 35)

Men læser man litterære tekster efferent, så læser man ikke *the poem*. Eller rettere: ”If a literary work of art is to ensue, the reader must turn his attention as fully as possible toward the transaction between himself and the text” (Rosenblatt, 1994, p. 28). Rosenblatt vil således medgive, at der er tekster, der, for at komme til live som litterære tekster, må læses æstetisk (Rosenblatt, 1994, p. 90), men hun reformulerer undersøgelsesspørgsmålet, således at hun ikke spørger, hvad der kendetegner litterære tekster, men hvad der kendetegner en litterær læseform, og flytter således opmærksomheden fra teksten i sig selv til den læseform, den i mødet med en læser afstedkommer.

”I argue that the aesthetic is not an inherent attribute of the text. Nor is it simply an attitude of the reader sans text. The writer who wishes to write a work of art adopts an aesthetic stance in order to bring forth as many clues as possible for the hypothetical reader. But although a text, say, *Julius Caesar*, may offer great aesthetic potentialities, it can be read either

---

<sup>10</sup> Jeg benytter Rosenblatts originale begrebspar, men i en fordansket form i lighed med eksempelvis Hetmar (Hetmar, 2019, p. 79), fordi begrebsparret efterhånden må siges at have slået igennem som indholdsbegreber også i en nordisk kontekst. Sylvie Penne har forsøgt sig med en oversættelse, og anvender begreberne ”sagprosalæsning” og ”læsning af fiktion” (Penne, 2015, p. 46). Imidlertid finder jeg det svært at oversætte begreberne, uden at oversættelsen kommer til at konnotere teksttype frem for læseform.



as a work of art or as an example of Elisabethan syntax.” (Rosenblatt, 1994, p. 184)

Det er således muligt at læse det, vi traditionelt opfatter som litterære tekster, med en rent efferent læseform, hvilket bl.a. sker, når læseren er optaget af at lave systematiske formanalyser på baggrund af den opfattelse, at tekster indeholder tegn, som kan beskrives objektivt (Rosenblatt, 1994, p. 89), eller når læseren responderer på et tekstunivers, som om det bestod af virkelige personer og hændelser og ikke fiktive elementer, hvilket bl.a. er belyst i en dansk kontekst af Bo Steffensen (Steffensen, 2005) og Thomas Illum Hansen (Illum Hansen, 2004). Efferent læsning, mener Rosenblatt, er den dominerende læseform, også i skolens litteraturundervisning (Rosenblatt, 1994, p. 79).

Rosenblatts svar på, hvad der karakteriserer en læseform, som kan bringe et litterært værk til syne (literary experience), centrerer sig følgelig hverken om læseren eller tekstens tegn, men om det, hun kalder ”a reader-plus-text perspective” (Connell, 2008). Ofte opstår en æstetisk læseform helt automatisk, når tekstens verbale symboler aktiverer det, hun kalder ”a structure of ideas and attitudes that grow out of and around the concept of social life” (Rosenblatt, 1994, p. 56), eller når nonverbale symboler tilsiger det, eksempelvis hvis en tekst er placeret i afdelingen for skønlitteratur på biblioteket eller læses i en kontekst, hvor den læseform er vanlig, men alene hvis læseren er i stand til at indoptage læseformen; læseformen kommer således i stand ud fra andre tegn end verbale tegn (cues) alene. En litterær erfaring indbefatter både en kognitiv og en emotionel respons på værket, således at læseren gennem organisering og reorganisering kognitivt bygger tekstens verden op, ligesom det indbefatter, at læseren reagerer følelsesmæssigt på den tekstverden, han eller hun gennemlever (Rosenblatt, 1994, p. 69), hvorfor det heller ikke er muligt at lade andre forklare eller formidle den litterære erfaring, ligesom man ikke kan få en spiseoplevelse ved at høre om andres restaurantbesøg (Rosenblatt, 1994, p. 86). Læserens fornemste opgave er med Rosenblatts ord ”to participate as fully as possible in the potentialities of the text” (Rosenblatt, 1994, p. 69), og med begrebet ”potentiale” fremhæver hun dermed også tekstens åbenhed. For at opnå en litterær erfaring skal læseren med andre ord igennem en ”lived-through process of building up the work under the guidance of the text” (Rosenblatt, 1994, p. 69). Når det litterære værk således er blevet til for læseren gennem æstetisk læsning, kan det fortolkes. For Rosenblatt er fortolkninger ikke, som den ellers typisk regnes som, selve meningskonstruktionen, men netop en reaktion på den tilblivelsesproces, som den litterære erfaring er: ”Interpretation involves primarily an effort to describe in some way the nature of the lived-through evocation of the work” (Rosenblatt, 1994, p. 70). For Rosenblatt er det derfor en pointe, at den litterære erfaring slet og ret er selve meningskonstruktionen i form af det, hun



kalder "the lived-through evocation" (Rosenblatt, 1994, p. 69) og denne erfaring kan efterfølgende danne afsæt for en fortolkning. Hvis vi forveksler selve meningsskabelsen med den fortolkende proces, kommer vi til, mener Rosenblatt, at sløre for den litterære erfaringsproces, som er i udgangspunktet; en pointe jeg skal vende tilbage til.

Rosenblatt er som andre receptionsteoretikere optaget af at distancere sig fra den kritik, der som tidligere nævnt fremsættes, nemlig kritikken i forhold til læsningers validitet, og hendes primære tilgang i forhold til det er den ovenstående skelnen mellem læseproces og fortolkning. Læserens fremkaldelse af *the poem* er en personlig erfaring, mens fortolkningen er den bearbejdning, som kan vurderes ud fra fastlagte kriterier, og som kan variere alt efter konteksten:

"Two prime criteria of validity as I understand it are that the reader's interpretation not be contradicted by any elements of the text, and that nothing be projected for which there is no verbal basis." (Rosenblatt, 1994, p. 115)

En fortolknings validitet afgøres således af dens trofasthed over for teksten, og i erkendelsen af at den altid udgår fra en personlig erfaring. Rosenblatt pointerer desuden, at en litterær fortolkning med kvalitet både beror på tekstens mønstre (pattern of the signs) og på, hvad disse mønstre sætter i gang hos læseren (Rosenblatt, 1994, p. 137). Hun reformulerer derfor også i dette tilfælde undersøgelsesspørgsmålet og spørger ikke, om en fortolkning er god eller ikke god i sig selv, men under hvilke omstændigheder en fortolkning er god eller ikke god. Hun fremhæver dermed, at litterære oplevelser er for alle, og at kvalitet opstår, når vi hver især læser, eller med Rosenblatts ord *performs* efter bedste evne. Hun fremhæver på den måde, at litterær læsning ikke kan forstås uafhængigt af sociale forhold og kulturel baggrund: "We might refer to reader, text, and poem, but each is an aspect of relationship occurring at a particular time under particular social and cultural circumstances" (Rosenblatt, 1994, p. 181), men betydningen og karakteren af det sociokulturelle aspekt er ikke belyst nævneværdigt, hvad det til gengæld er hos Judith Langer, hvis teoretiske ståsted kan ses som en videreudvikling af Rosenblatts transaktionsteoretiske position i en sociokulturel forståelsesramme.

### 3.3.3 Envisionment building – Langers bidrag til receptionsforskningen

Langer har som Rosenblatt et empirisk udgangspunkt. Hun er optaget af, hvordan skolen bedre kan varetage en litteraturundervisning, der udvikler eleveres litterære tænkemåde, som, hun i lighed med Rosenblatt mener, er overset. Men hvor Rosenblatt finder sit teoretiske ståsted i litteraturvidenskaben

og pædagogisk filosofi, så henter Langer sit teoretiske grundlag i den tidlige literacy-forskning, som i begyndelsen af 80'erne vokser ud af en kognitionspsykologisk forståelse af læsning og skrivning, hvilket betyder, at Langer vægter det sociokulturelle perspektiv højt:

”The skills and concepts that accompany literacy acquisition do not stem in some automatic way from the inherent qualities of print, but are aspects of the specific uses of and approaches to literacy that are implicit within the social, political, and intellectual forces that constitute that society.”  
(Langer, 1987, p. 5)

Langer har, hvad hun selv betegner som et *sociokognitivt* perspektiv på literacy, hvor både sociale og kognitive faktorer spiller en rolle i udviklingen af literacy (Langer, 1987, p. 17), og det indbefatter en forståelse af, at al læring er socialt situeret, at *literacy learning* er en interaktiv proces, og endelig at kognitiv adfærd er influeret af konteksten og påvirker den mening, som produceres (Langer, 1987, p. 11). Når vi interagerer med hinanden, lærer vi ikke bare en literacy-brug, men vi lærer ligeledes, hvad der regnes for værdifuldt, og med Langers ord ”that notion guides the strategies they use to do as they see done ” (Langer, 2005, p. 100). Dertil kommer, at der ofte er en kløft mellem den diskurs, der er fremtrædende i skolen, som viser sig i måden, sproget bruges på, og det hverdagsliv eleverne kommer fra. Langers hovedanliggende er derfor at bidrage til en forståelse af, at literacy må undersøges og tilegnes i de forskellige faglige domæner, hvor det optræder, netop fordi sproget ikke kan ses uafhængigt af den kontekst, det optræder i, ligesom hun argumenterer for, at literacy må betragtes som en aktivitet og ikke en række isolerede færdigheder, som skal læres (Langer, 1987, p. 4). Langers vigtigste teoretiske bidrag i den sammenhæng er følgelig hendes begreb *envisioning knowledge*, som er fundamentet for hendes forståelse af, hvordan literacy kan udvikles i faglige domæner, og som senest er beskrevet i udgivelsen *Envisioning knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines* (Langer, 2011a).

Langer er, som det fremgår, optaget af literacy i forskellige domæner, men hendes helt centrale teoriudvikling må siges at angå *envisioning knowledge* i litteraturundervisningen, hvilket også har været udgangspunktet for hendes forskning. I værket *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction* (Langer, 2011b) udfolder Langer sin forståelse af det, hun kalder *envisionment building*, og som adskiller sig fra en forestilling om forståelsesprocessen som en proces, hvor information føjes til information som byggeklods på byggeklods:

”Envisionments are dynamic sets of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind

during every reading, writing, speaking, or other experience in which one gains, expresses, and share thoughts and understandings. Each envisionment includes what the individual does and does not understand, any momentary supposition about how the whole will unfold, and any reaction to it. An envisionment is always either in a stage of change or available for and open to change. This act of change is ‘envisionment building’.” (Langer, 2011b, p. 10)

*Envisionment building* er således ikke en aktivitet, som alene foregår under læsning, men er et begreb for den proces, det er at bygge sin forståelse af noget op, som altid er socialt og kulturelt situeret. Denne *envisionment building* foregår selvsagt også, når vi læser litteratur, og kan beskrives som en proces, hvor læseren opbygger forestillinger af en tekstverden på baggrund af tekstens semiotiske tegn og signaler. Langer er således helt på linje med Rosenblatts transaktionsteoretiske position, hvor det hverken er læseren eller teksten i sig selv, men selve læseprocessen, og dermed den litterære erfaring (experience), som er i fokus:

”It should be no surprise that I think that literature needs to be regarded as more than a type of text or kind of content – but rather as a way to think.”  
(Langer, 2011b, p. 144)

Hun placerer sig derfor i Skaftuns model tæt på Rosenblatt, men dog lidt tættere på læseren i tekst/læser-aksen af den årsag, at Rosenblatt er mindre interesseret i den subjektive erfaring. Langer undersøger, ofte med Verbal Protocol som forskningsmetode, læseprocessen hos den enkelte læser i detaljer og finder i lighed med Rosenblatt, at den orientering mod mening, som læseren indtager i læseprocessen, er afgørende for forståelsen (læserens mentale repræsentation af tekstens indhold) såvel som for oplevelsen (den litterære erfaring). Hvor Rosenblatt skelner mellem en efferent og en æstetisk læseform, skelner Langer mellem en *diskursiv orientering* og en *litterær orientering*. I en *diskursiv orientering* holder læseren fast i et referencepunkt udenfor teksten, som kan fungere som støtte i vores *envisionment building*, eksempelvis når vi forfølger et argument eller forsøger at ophæve en inkonsistens; det hun kalder ”maintaining a point of reference”. I en *litterær orientering*, udforsker læseren forskellige betydningsmuligheder og leder efter noget, vi ikke helt ved, hvad er; det hun kalder ”exploring horizons of possibilities” (Langer, 2011b, kap. 3). Hvad enten læseren har den ene eller den anden orientering, så foregår hans *envisionment building* ved, at han indtager forskellige læsepositioner, som Langer beskriver i form af fem *stances* (Langer, 2011b, pp. 17-21):

- 1) *Being outside and stepping into an envisionment*
- 2) *Being inside and moving through an envisionment*

- 3) *Stepping out and rethinking what you know*
- 4) *Stepping out and objectifying the experience*
- 5) *Leaving an envisionment and going beyond*

Overordnet fungerer de fem læsepositioner inden for begge orienteringer, men den konkrete *envisionment building* skabes af den orientering, læsningen har (Langer, 2011b, p. 28). Som hos Rosenblatt betyder det imidlertid ikke, at en litterær læsning er subjektiv. Langers tilgang til spørgsmålet om læsningers validitet er grundlagt på den opfattelse, at "the text's contribution to the meanings a person forms cannot be ignored" (Langer, 2011b, p. 39), hvorfor hun også kan operere med et begreb for at læse i dybden (Langer, 2011b, p. 76). Der er i teksten en række vejvisere (guideposts), som vores *envisionment building* former sig ud fra, ligesom den sociale kontekst, vi læser i, former den. Det er således en væsentlig pointe for Langer, at det er i den sociale aktivitet, orienteringen skabes, og ikke som sådan en læsemåde, der vælges (Langer, 2011b, p. 28). I det følgende beskrives kort de fem læsepositioner ud fra en litterær orientering.

*Being outside and stepping into an envisionment* betegner den læseposition, man indtager, når man begynder læsningen af en tekst og skal forsøge at skabe sig et overblik over, hvad teksten drejer sig om, og trænge ind i dens forestillingsverden. Man kan betragte læsepositionen som en samtale, læseren har med sig selv, hvor han forsøger at koble træk i teksten med egen viden og erfaring. Denne læseposition optræder altid i begyndelsen af læsningen, men kan også optræde undervejs, eksempelvis hvis læseren støder på ukendte ord eller forvirres over noget, så han mister fokus.

*Being inside and moving through an envisionment* betegner den læseposition, hvor læseren optages af at udvikle en dybere forståelse af teksten. Han bruger sit begyndende overblik til at nedsænke sig yderligere i tekstens forestillingsverden i et samspil mellem tekst, kontekst, personlig erfaring og viden om verden. I denne læseposition elaborerer læseren på sin forståelse, idétester og holder sin *envisionment* åben.

*Stepping out and rethinking what you know*. Denne læseposition adskiller sig fra de andre læserpositioner, som alle er *envisionment building* positioner, idet perspektivet vendes på hovedet. I stedet for at bygge en forestillingsverden op afsøger læseren, hvordan tekstens forestillingsverden påvirker læserens egen livsverden. Her bruger læseren sin *envisionment* til at reflektere over noget, han tidligere har følt, gjort eller vidst, før han læste teksten, således at teksten virker tilbage på læserens egen selvforståelse. Det kræver litterær erfaring og forekommer derfor sjældnere end de andre læsepositioner, men er ofte årsagen til, at vi læser litteratur.

*Stepping out and objectifying the experience.* I denne læseposition distancerer læseren sig til sin udviklede *envisionment* og reflekterer over den for at kunne objektivere sin forståelse af teksten. I denne position relateres den litterære erfaring (*experience*) til andre former for erfaring, ligesom det er i denne læseposition, læseren fokuserer på forfatterens brug af litterære virkemidler og forholder sig til teksten som tekst.

*Leaving an envisionment and going beyond.* Denne læseposition var ikke oprindeligt en del af Langers teoriudvikling, men kom til senere, og betegner en mere sjælden læseposition, som forudsætter, at læseren har en meget rigt udfoldet *envisionment*, som han kan transformere til en ny *envisionment building* erfaring. Eksempelvis når kunstnere med inspiration fra et værk skaber et nyt værk.

Samlet set kan man sige, at de forskellige læsepositioner (*stances*) repræsenterer de muligheder, læseren har under en litterær læsning og dermed en litterær forståelsesproces, og således forstået begrebsliggør de i detaljer den læseform, som Rosenblatt betegner æstetisk læsning. Rosenblatt og Langer er således begge af den opfattelse, at den litterære læsning ikke er et særkende ved teksten alene, men kommer i stand ved læsningens orientering, hvorfor enhver tekst kan læses med begge orienteringsformer. Når Langer vælger ikke at overtage Rosenblatts begreber for henholdsvis en efferent og en æstetisk læseform, hænger det sandsynligvis sammen med, at Langers forståelse af læseprocessen adskiller sig fra Rosenblatts på et afgørende punkt. Hvor Rosenblatt anskuer læseformerne som et kontinuum, hvor læseren kan læse mere eller mindre æstetisk, fastholder Langer en principiel skelnen, idet orienteringerne er udtryk for det overordnede mål, som styrer læsningen, og som derfor ikke kan være rettet to steder hen på samme tid, men som dog kan skifte også under læsning af den samme tekst (Langer, 2011b, p. 42).

Man kan med det ovenstående in mente konkludere, at Rosenblatts litteraturvidenskabelige teori om transaktionen mellem tekst og læser i læseprocessen med Langer udvikles til en generel model for forskellige læsepositioner, som kan optræde under læsningen af litterære tekster, og det er disse teoretiske forståelser, jeg anvender i afhandlingens analyser. Rosenblatts skelnen mellem efferent og æstetisk læsning, der samtidig fremstiller den litterære læseproces som både en kognitiv og en affektiv læseproces, danner det teoretiske afsæt for afhandlingens første analyseramme, ligesom Langers fem læsepositioner fungerer som et mere finmasket begrebsapparat til at indfange læseprocessen hos de konkrete elever i studiet.

### 3.4 Litterær læsning og læseforståelsesvanskeligheder

Læsning af litterære tekster kræver, som det fremgår af det ovenstående, noget særligt af læseren. I en receptionsteoretisk forståelsesramme opstår det særlige forhold i selve læseprocessen og inkluderer tekst såvel som læser. Dette særlige beskriver Iser med ord som "ideation" eller "imagination", mens det hos Rosenblatt refereres til som "lived-through evocation" og hos Langer som "envisionment building". Fælles for de tre perspektiver er altså, at en litterær læseform er en særlig erfaring, som kommer i stand ved, at læseren kognitivt danner indre billeder og skaber en tekstverden under læsningen affødt af tekstens tegn. I denne afhandling belyses denne proces hos en særlig gruppe, nemlig elever, som i skolen er kendt som elever, der ikke i tilstrækkelig grad lykkes med denne form for læsning; elever med og i læseforståelsesvanskeligheder. I det følgende skitseres kort, hvilke implikationer valget af en receptionsteoretisk forståelsesramme, som den er præsenteret i det ovenstående, har for en undersøgelse af læseprocessen netop hos elever med og i læseforståelsesvanskeligheder.

Ifølge Iser, er den æstetiske respons en kognitiv proces, som kræver, at læseren ved at respondere på teksten selv skaber en forståelse – en litterær erfaring, som giver mulighed for at se verden og sig selv på ny. Hans teori om æstetisk respons udgår, som tidligere skitseret, ikke fra en empirisk interesse, men er en teoretisk konstruktion, som udforsker det principielle møde mellem tekst og læser, hvorfor Isers overvejelser over interaktionen mellem tekst og læser er hæftet op på, hvad jeg tidligere har beskrevet som en ideallæser, hvor læsningen er drevet af nysgerrighed og en evne til at træde i den implicite læsers fodspor. Dette forhold rejser nogle væsentlige spørgsmål i forhold til at anvende receptionsteori, som den formuleres af Iser, i en undersøgelse af elever med og i læseforståelsesvanskeligheder.

"Iser's model seems to suggest that if our students will open their minds, they will participate in a learning experience – the text will teach them."  
(Kantz, 1987, p. 156)

Denne pointe kan man finde hos Margaret Kantz, som forholder sig til, hvorledes Isers teori om æstetisk respons kan anvendes i en pædagogisk kontekst. Man kan i forlængelse af det spørge, hvad det betyder for interaktionen mellem tekst og læser, at den læser, der møder teksten, ikke er en ideallæser, som af sig selv evner at realisere den implicite læsers spor. Den litterære læseproces er, som Iser viser det, en kompliceret og krævende proces, som kræver en åben indstilling samt en kreativ og metakognitiv tilgang, fordi læseren undervejs i læsningen gennem de tomme pladser hele tiden aktivt må indoptage nye perspektiver og lade andre falde, og må man spørge sig selv, hvordan denne

rekursive proces ser ud for en læser med og i læseforståelsesvanskeligheder og med hvilke konsekvenser. Med andre ord: "As Sartre has rightly pointed out, texts always take place on the level of their reader's ability" (Iser, 1978, p. 207), og selvom Iser her på ingen måde har en læser med vanskeligheder i tankerne, peger han med Sartre på, at har en læser ikke tilstrækkelig litterær kompetence, så efterlades læseren desorienteret (Iser, 1978, pp. 207-208).

Når det drejer sig om elever med og i læseforståelsesvanskeligheder, er der også et andet grundlæggende forhold, som vedrører, hvad man med kognitive termer kunne kalde *den leksikalske processering* af en tekst, hvilket Kantz eksemplificerer i en meget genkendelig pædagogisk kontekst: "We have all experienced the frustration of trying to teach some delightful aspect of a literary text only to discover that students are bewildered by some lexical, syntactic, or semantic problem" (Kantz, 1987, p. 159). Når man undersøger den litterære læseproces hos elever med og i læseforståelsesvanskeligheder, rejser der sig følgelig et spørgsmål, som vedrører læsningens helt basale komponenter, og hvilken rolle de spiller for det litterære møde. Isers begreb om tekstens tomme pladser, som hos ham er et udtryk for en tekstlig instans, vil følgelig i en undersøgelse af elever med og i læseforståelsesvanskeligheder skulle reaktualiseres eller udsættes for et perspektivskifte, om man vil, og i stedet forstås som en læseraktivitet, idet vi hver især har forskellige forudsætninger, også på det leksikalske niveau, for at danne de inferenser, der får læsningen til at lykkes og får *the literary work* til at fremstå. Som Kantz påpeger, må man forsøge at tage højde for den aktuelle læseproces og ikke "undervalue the work done by the reader in representing the text" (Kantz, 1987, p. 161). Isers receptionsteori er således velegnet som teoretisk rammeværk for forståelse af det principielle møde mellem en litterær tekst og dens læser, fordi teorien så eksplicit forholder sig til, hvad litterære tekster er og kræver af læseren. Men en undersøgelse af den konkrete læseproces – den litterære respons – må tillige nuanceres gennem en empirisk tilgang; for som Kantz formulerer det "reading is what readers do, never what texts do" (Kantz, 1987, p. 158).

Rosenblatt og Langer repræsenterer i denne afhandling, som tidligere skitseret, en empirisk tilgang til receptionsteori. I deres forskning er det således den reale læser, som søges undersøgt og generaliseret ud fra. Rosenblatts principielle skelnen mellem læseprocessen og den litterære fortolkning, som netop ikke findes hos Iser, udgør grundlaget for i første omgang at kunne få øje på læseprocessen som æstetisk læsning, der arter sig forskelligt alt efter den, der læser, og skal man lykkes med det, kræver det en læser, der er parat til at reagere på tekstens tegn (cues) (Rosenblatt, 1994, p. 83). Det gør hendes teoribygning velegnet, når det kommer til at undersøge elever med og i



læseforståelsesvanskeligheder, fordi selve processen kommer i fokus frem for tolkningen, der anskues som processens produkt. Med denne skelnen er det således muligt at få øje på, hvilke særlige spørgsmål der rejser sig, når processen ikke forløber ideelt, ligesom samspillet mellem den kognitive og den affektive respons, som er den æstetiske læsnings kendetegn, kan holdes for øje, og her peger Rosenblatt særligt på læserens oplevelse af interesse som et parameter for at opnå succes, fordi det er interessen, som er drivkraften bag *the evocation of the poem* (Rosenblatt, 1994, p. 54), og lykkes det ikke, vil man ofte forstå det som en svaghed ved teksten eller en svaghed ved læseren (Rosenblatt, 1994, p. 55).

Langers særlige bidrag til denne afhandlings teoretiske grundlag er at finde i hendes sociokognitive tilgang til den litterære læsning som en literacy-praksis. Langer har i lighed med Rosenblatt og Iser heller ikke læseforståelsesvanskeligheder som særligt fokusområde, men hun er den af de tre teoretikere, som forholder sig mest eksplicit til elever med og i læseforståelsesvanskeligheder, i den forstand at hun (qua sin sociokognitive tilgang) fremstiller klasserummet som den arena, literacy-færdighederne skal læres inden for, og her er nogle elever bedre stillet end andre, fordi de bringer en baggrund med sig, som gør det lettere for dem at tilegne sig og indgå i skolens kulturform. Langers sociokognitive model af de fem læsepositioner under læsning af litterære tekster danner således et teoretisk afsæt for at undersøge læseprocessen i en situeret praksis, og fordi den skitseres med så høj en detaljeringsgrad, åbner det for spørgsmål om, hvordan en litterær læseproces konstitueres netop for elever med og i læseforståelsesvanskeligheder. Hvad sker der eksempelvis, når processen ikke forløber problemfrit, hvordan reflekteres det i elevernes læsepositioner, og hvad betyder det for elevernes socialisering ind i forskellige læsepositioner?

En receptionsteoretisk tilgang er som nævnt ikke særskilt optaget af læseprocessen, når den opleves som vanskelig, eller når den ikke forløber uproblematisk, men er slet og ret optaget af forholdet mellem tekst og læser. Det perspektiv findes i stedet inden for en kognitionspsykologisk forståelse af læseprocessen, hvorfor blikket nu vendes mod læsningen som en kognitiv proces.

## Kapitel 4: Læseforståelsesprocessen i en kognitionspsykologisk optik

Litteraturundervisningen har, som det fremgik af kapitel 3, sine særlige tekster, som kræver noget særligt af læseprocessen. Når man vender blikket mod den kognitionspsykologiske læseforskning, står det hurtigt klart, at læseforståelsesprocessen i sig selv er uhyre kompleks og kræver lavere- såvel som højereordensprocesser (Bråten, 1997, p. 95; Fox & Alexander, 2017; Pressley, 2000). Har man tilmed vanskeligt ved dele af denne proces, øges kompleksiteten. I det følgende skitseres først, hvordan kognitive læseprocesmodeller har udviklet sig med henblik på at klarlægge, hvilket kognitionspsykologisk rammeværk afhandlingen tager afsæt i. Dernæst udfoldes relevante delkomponenter i læseforståelsesprocessen og diskuteres i forhold til denne afhandlings erkendelsesinteresse, nemlig elever med og i læseforståelsesvanskeligheder. I det følgende benytter jeg begrebet *læseforståelse* frem for *tekstforståelse*, som ellers er en ofte anvendt oversættelse af forskningslitteraturens *Reading Comprehension*. Det gør jeg for at understrege, at denne undersøgelses perspektiv er elevens, hvorfor jeg vælger at accenturere *læse* frem for *tekst* gennem begrebet læseforståelse.

### 4.1 Læseprocesmodeller i en kognitiv optik

I den kognitionspsykologiske læseforskning er der siden midten af det 20. århundrede, hvor forskningen for alvor tog fart, givet forskellige bud på, hvorledes de enkelte komponenter i læseforståelsesprocessen forholder sig til hinanden. Disse komponenter er fremstillet i en række forskellige læseprocesmodeller. Emily Fox og Patricia A. Alexander skitserer i deres oversigtskapitel i *Handbook of Research on Reading Comprehension*, hvordan de fremherskende læseprocesmodeller fra starten af det 20. århundrede og frem til i dag kan ses som repræsentanter for tre faser i læseforståelsesforskningen, som de benævner ”retrospective”, ”perspective” og ”properspective” ud fra, hvordan samspillet er mellem tekstsyn og forståelsesproces anskuet i en skolekontekst (Fox & Alexander, 2017, p. 335). I det følgende præsenteres de to første faser, mens den tredje, som angår fremtidig forskning, præsenteres sidst i dette kapitel som optakt til kapitel 5, hvor det teoretiske rammeværk for denne afhandling samles og præsenteres i en analysemodel.

Som afsæt for Fox og Alexanders fremstilling ligger en antagelse om, at læseforståelsesprocessen foregår som en aktivitet mellem en tekst og en læser, ved at læseren på baggrund af teksten danner en mental repræsentation, hvilket stemmer overens med andre fremstillinger (Broek & Kremer, 2000; Bråten, 2007; Oakhill et al., 2015; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2007).

Fox og Alexander beskriver processens præmisser således:

”How the comprehension process unfolds and what readers build in terms of mental representations are reflective of the interaction among readers, text, activity and situation [...] Specifically, characteristics of the reader (e.g., prior knowledge or motivations), text (e.g., complexity or familiarity), activity (e.g., locate details or evaluate arguments), or the situation (e.g., working in cooperative groups or high-stake testing situations) significantly affect the process of comprehending and the internal representation formed.” (Fox & Alexander, 2017, p. 336)

I det Fox og Alexander betegner den retrospektive fase i 1960’erne og 70’erne, anskues læseforståelse primært som en udledning og en rekonstruktion af tekstens budskab, hvilket har sin pendant i litteraturvidenskabens syn på tekstens autonomi, hvor mening ligeledes antages at være teksten iboende (jf. kap. 3). Disse tidlige modeller (extraction-assembly models) er betydningsfulde, fordi de artikulerer de bagvedliggende, ikke observerbare kognitive processer i en forståelsesproces (Tracey & Morrow, 2012, p. 153). Imidlertid fremstiller de tidlige modeller læseprocessen som en lineær proces, hvor delfærdighed bygger på delfærdighed (Fox & Alexander, 2017, p. 337), hvorfor de også går under betegnelser som *bottom up models* (Stanovich, 1980) eller *information processing models* (Tracey & Morrow, 2012, p. 151). Denne tilgang kritiseres tidligt af Rosenblatt (Rosenblatt, 1994), og op gennem 80’erne og frem kan man se, hvordan de tidlige modeller afløses af læseprocesmodeller, der anskuer læsningen som en meningskonstruktion (construction-integration models). I den nuværende ”perspective” fase, er det således selve interaktionen mellem tekst og læser, der optager feltet, i takt med at kognitiv psykologi vinder frem og med det mulighederne for eksempelvis gennem Verbal Protocol at undersøge selve læseprocessen. Der er i denne fase ligeledes stor interesse for at undersøge læsevanskeligheder og effekten af anvendelse af læseforståelsesstrategier, ligesom også interessen for skemateori vokser, og Kintschs indflydelsesrige *Situation model* (Kintsch & Van Dijk, 1978) står i dag som en bredt anerkendt læseprocesmodel, også når man undersøger læseprocessen, når den ikke forløber som forventet. I takt med at multimodale tekster får større fokus, udvides *construction-integration*-modeller sig til også at medtænke denne dimension, hvorfor Fox og Alexander peger på, at vi i dag bygger vores forståelse af læseprocessen på, hvad de kalder ”Extended Constructive-Integrative models” (Fox & Alexander, 2017, p. 343), som også repræsenterer en større interesse for både læseformålets betydning, og den rolle tekstevaluering spiller.

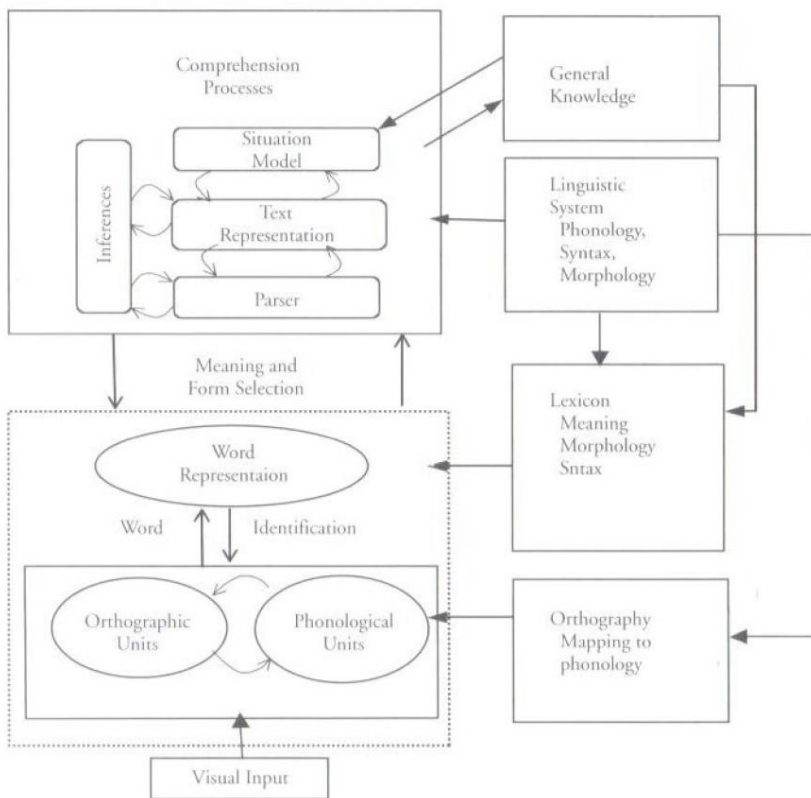
Opsamlende kan man sige, at der i forskningen i dag er konsensus om at anskue læseforståelsesprocessen som en aktiv, iterativ proces, hvor læseren konstruerer et meningsindhold

på baggrund af tekstens tegn. Imidlertid fremstilles læseforståelsesprocessen i en kognitionspsykologisk optik i dag typisk som en ”kold”, ren kognitiv proces, men også affektive processer, såsom motivation og interesse, ligesom kontekstuelle forhold, såsom kompleksiteten i læsesituationen, spiller en afgørende rolle (Fox & Alexander, 2017, p. 346).

I det følgende præsenteres to læseprocesmodeller, der hver på sin måde fremstiller læseprocessens forskellige aspekter, og som har særlig relevans for mit studie, idet forfatterne forholder sig til, hvilke problemer der kan opstå under læseforståelsesprocessen. Først omtales Perfetti, Landi og Oakhills overordnede model af læseforståelsesprocessens delkomponenter (Perfetti et al., 2007, p. 229). Den kan betragtes som en *construction-integration*-model, fordi den anskuer processen som en konstruktionsproces, dog indsnævret til kun at omfatte skrevne tekster, hvilket også gælder for mit studie, hvorfor man ikke kan betragte den som en *extended construction-integration*-model. Den har sin styrke ved at inkorporere andre læseprocesmodeller og derudfra skitsere relationerne mellem de enkelte delkomponenter for at klargøre, hvad det kræver at udvikle en god læseforståelse. Imidlertid tager den ikke højde for motivation som en faktor i læseprocessen, ligesom den heller ikke tager højde for læsningens kontekst. Det gør til gengæld Broem og Kremer i deres *construction-integration*-model, (Broek & Kremer, 2000, p. 9), hvorfor denne model også omtales i det følgende. Til sammen udgør disse to modeller afsættet for afhandlingens kognitionspsykologiske blik på læseforståelsesprocessen.

#### 4.2 Læsningens delkomponenter

Perfetti et al.s procesmodel viser, hvorledes læsningens forskellige delkomponenter er relateret til hinanden.

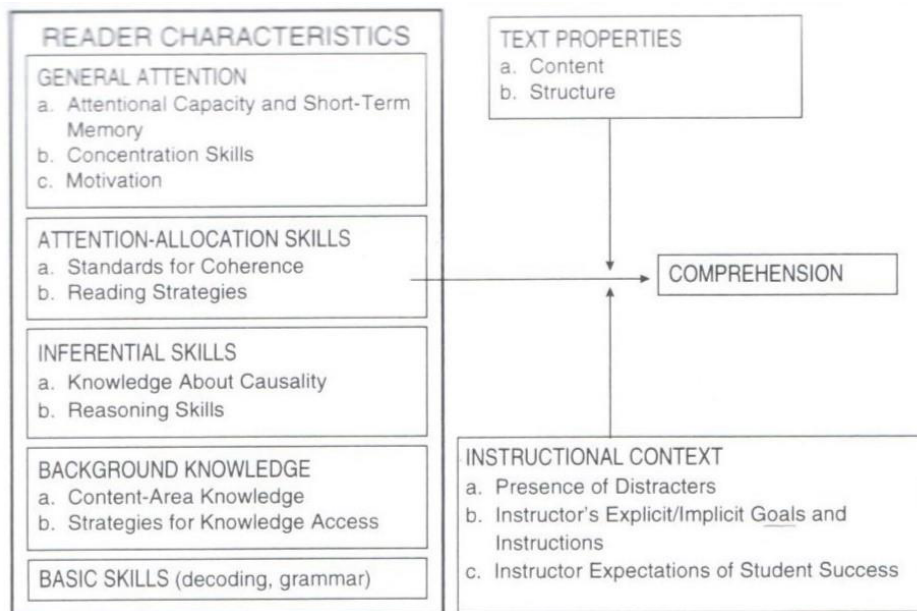


(Perfetti et al., 2007, p. 229)

Modellen bygger på Kintsch og Van Dijks *Situation model* og skitserer, hvorledes forskellige komponenter virker ind på hinanden under læserens opbygning af en mental repræsentation. De peger på to overordnede aktiviteter i den proces, som gensidigt påvirker hinanden; selve ordidentifikationen og de forståelsesmekanismer, der træder i kraft under læserens meningskonstruktion. I deres forståelse af ordidentifikationsprocessen bygger de på Gough og Tunmers model *The simple view of reading*, som beskriver, hvordan afkodningen spiller en afgørende rolle for forståelsen (Gough & Tunmer, 1986). Vores afkodningsfærdigheder er bestemt af evnen til at etablere sikre grafem-fonem korrespondancer som grundlag for ordidentifikationen, og har man sikre ordrepræsentationer, er grundlaget for en flydende læsning til stede. Sikre ordrepræsentationer er relateret til viden om syntaks såvel som ordkendskab, der igen er relateret til baggrundsviden, som pilene i modellen angiver. De øvrige forståelsesmekanismer i modellen omfatter primært inferensdannelse, monitorering og viden om tekststrukturer, som alle i tæt tilknytning til baggrundsviden er vigtige komponenter i læserens dannelse af et forestillingsindhold (situation model)<sup>11</sup>. Som tidligere nævnt

<sup>11</sup> Af modellens grafiske fremstilling kan man ikke se monitorering og viden om tekststruktur som selvstændige komponenter, men det fremgår af tekstens udlægning af modellen (Perfetti et al., 2007, p. 230).

tager modellen ikke højde for motivationens betydning for læseforståelsesprocessen, ligesom den heller ikke medtager kontekstens betydning. Det gør til gengæld Broek og Kremer i deres model over komponenter i læseforståelsesprocessen:



(Broek & Kremer, 2000, p. 9)

Broek og Kremers model tager som Perfetti et al. også afsæt i Kintsch og Van Dijks *Situation model*, men til forskel fra Perfetti et al. er Broek og Kremer ikke optaget af at kortlægge forskellige relationer mellem enkeltkomponenter. I stedet kategoriserer de, hvilke faktorer der har betydning for, om læseforståelsesprocessen lykkes eller ikke lykkes, og disse faktorer kategoriseres som tilhørende henholdsvis læseren, teksten eller konteksten. De færdigheder, som læseren skal være i besiddelse af, opregner de til henholdsvis basisfærdigheder, såsom afkodning og syntaktisk viden (basic skills), baggrundviden (background knowledge), evnen til at danne inferenser (inferential skills), metakognitive færdigheder (attention-allocation skills) samt generel opmærksomhed dækkende over hukommelseskapalet, koncentrationsevne og motivation (general attention). Under tekstegenskaber opregner de indhold og struktur, mens konteksten i modellen her udgør en undervisningskontekst, hvor læserens forventning samt undervisningens indhold og form mv. spiller en rolle. Modellen udmærker sig således ved at kategorisere komponenterne fra Perfetti et al.s model og ved tillige at medregne motivation og kontekst som afgørende faktorer i en læseforståelsesproces.

I det følgende præsenteres med afsæt i Perfetti et al. og Broek og Kremer de komponenter, som er særligt relevante for denne afhandlings undersøgelsesspørgsmål, og de diskuteres i lyset af deres

betydning for læseforståelsesprocessen, når den ikke forløber uproblematisk. Først præsenteres de leksikalske processers rolle, idet basisprocesser udgør en væsentlig faktor særligt for elever med og i læseforståelsesvanskeligheder. Dernæst præsenteres særskilt to højereordensprocesser, nemlig inferensdannelse og metakognition, som har vist sig at spille en væsentlig rolle, når læseforståelsesprocessen er vanskelig. Afslutningsvis præsenteres affektive faktorer i form af engagement og motivation samt læsningens kontekst, som også kan siges at have en særlig indflydelse for elever med og i læseforståelsesvanskeligheder.

#### 4.2.1 Leksikalske processer (basic skills)

”Word level processing is never the whole story in comprehension. However, it is a baseline against which to assess the role of higher-level processes such as comprehension monitoring and inference making” (Perfetti et al., 2007, p. 424). Selvom leksikalske processer ikke alene kan forklare, hvorfor læseprocessen er svær for nogle (Oakhill, 1994, p. 823), spiller de en afgørende rolle (Andreassen & Braten, 2010; Lau, 2006). Til det leksikalske niveau regnes de basisprocesser, som fører til hurtig og præcis ordidentifikation, nemlig afkodning og syntaktisk processering, som hver på sin måde er influeret af ordkendskabets bredde (omfanget af ordkendskab) og dybde (graden af ordkendskab) samt kapacitet i arbejdshukommelsen.

Afkodning er en samlet betegnelse for den bogstav-lyd-korrespondance, læseren etablerer under ordidentifikationsprocessen. For at afkodningen skal lykkes, kræver det fonologisk opmærksomhed, ligesom det kræver ortografisk viden, så ordidentifikationsprocessen kan forløbe flydende. Gough og Tunmer peger på afkodningens centrale, men ikke enestående rolle i deres teori om læseprocessen ”The simple view of reading” (Gough & Tunmer, 1986, p. 7), som i en dansk pædagogisk kontekst ofte udlægges således: Niveaue i læsefærdighed er et produkt af niveaue i afkodning og niveaue i sprogforståelse ( $L=A \times S$ )<sup>12</sup> (Elbro, 2017, p. 38). Denne teoretiske indsigt understøttes også af anden forskning (Perfetti et al., 2007; Pressley, 2000; Stanovich, 1980). Problematisk ved modellen er imidlertid, at den antyder en rækkefølge, idet man i artiklen kan finde formuleringer såsom: ”after print is decoded, it must be understood” (Gough & Tunmer, 1986, p. 8), hvilket har ført til, at modellen betegnes som en *bottom up* model, og man vil da også i dag se på forståelsesprocessen som en gensidig proces, hvor det leksikalske niveau og højereordensprocesser simultant virker ind på hinanden (Perfetti et al., 2007, p. 242; Stanovich, 1980).

---

<sup>12</sup> En formel som dog i mange sekundære, ofte didaktiske fremstillinger lidt misforstået gengives som læsning (L) = afkodning (A) X forståelse (F) (Brudholm, 2011, p. 20)



Linnea Ehri, som har et udviklingsteoretisk perspektiv på læseprocessen, nuancerer yderligere tilgangen til afkodningens rolle og beskriver fire faser, der gensidigt påvirker hinanden under udviklingen af det, hun kalder *sight word reading*, hvor læseren gennem opbygning af alfabetisk viden opnår afkodningskompetence ved at tilegne sig fonologiske strategier, som gradvist i en iterativ proces afløses af ortografiske strategier, til læsningen fremstår flydende (Ehri, 1999; 2007)<sup>13</sup>. *Sight word reading* kan således på dansk oversættes med automatiseret afkodning<sup>14</sup>, hvor vi læser flydende uden at være opmærksomme på den fonologiske omkodning, som ligger til grund for ordafkodningen<sup>15</sup>.

Udviklingen mod at blive en automatisk afkoder og i takt med det en flydende læser kan bremses på forskellig vis. Processen kan bremses af svage fonologiske forudsætninger, som man eksempelvis kan se hos dyslektikere<sup>16</sup>, eller den kan bremses af et svagt ordkendskab og begrænset semantisk viden. Begrænsninger i ordkendskabets bredde kan gøre afkodningsprocessen svær, eftersom det nødvendigvis er sværere at afkode ord, man ikke kender. Manglende dybde i ordkendskabet kan ligeledes virke begrænsende, fordi ord, man kun kender til overfladisk, men ikke kender nuancerne af, eksempelvis i form af over og underbegreber, antonymer og synonymmer mv., kan gøre det svært at få greb om tekstens univers. Har man således et begrænset ordkendskab, virker det som en flaskehals for forståelsen (Perfetti et al., 2007, p. 240; Pressley, 2000). Desuden peger flere undersøgelser i retning af, at har man vanskeligt ved den leksikalske processering, vil adgangen til det semantiske indhold ligeledes bremses, og det vil kunne føre til en forståelse på et lavere abstraktionsniveau, fordi den konkrete betydning lettere aktiveres end abstrakte sammenhænge (Nation, 2007, p. 263; Perfetti et al., 2007, p. 241).

Arbejdshukommelsen (working memory) spiller også en væsentlig rolle, idet den fungerer som en bagvedliggende faktor for de leksikalske processer, hvad enten det drejer sig om afkodning eller syntaktisk processering (Andreassen & Braten, 2010). Perfetti et al. peger på, at forskelle i

---

<sup>13</sup> Det vil føre for vidt i denne sammenhæng at redegøre nærmere for ordlæseprocessen. Den beskrives mere udførligt hos Ehri (Ehri, 2007).

<sup>14</sup> Elbro kalder det i sin formidlende fremstilling "parate bogstavfølger" (Elbro, 2007, p. 51) for netop at understrege, at det ikke er parate ordbilleder, læseren opbygger, men netop en hurtighed i at genkende bogstavfølger.

<sup>15</sup> Der ligger en omfattende forskning til grund for at hævde, at sikker ordidentifikation beror på en fonologisk omkodning, som det vil føre for vidt at udfolde her. Hos Stanovich findes en omfattende argumentation for, hvorfor kontekstens rolle i ordidentifikationsprocessen er underordnet (Stanovich, 1980), mens en udlægning af, hvilken rolle den fonologiske omkodning spiller for ordidentifikationen, findes hos Lundberg (Lundberg, 1997).

<sup>16</sup> Definitionen af dysleksi er et forskningsfelt for sig. I denne afhandling forstår jeg dysleksi, i overensstemmelse med Elbro, som vanskeligheder med skriftens lydprincip (Elbro, 2007, p. 71).

arbejdshukommelse korrelerer stærkt med forskelle i læseforståelsesniveau. Desuden peger de på, at det er en aktiv arbejdshukommelse frem for kapacitet i korttidshukommelsen, som er den afgørende faktor i udviklingen af læseforståelse (comprehension skills). Arbejdshukommelsens rolle i forhold til afkodning er primært relateret til det, Perfetti et al. betegner ”a phonological memory system” (Perfetti et al., 2007, p. 238). Når vi afkoder ord, sker det på baggrund af en fonologisk omkodning, og har man begrænsninger i arbejdshukommelsen, påvirker det evnen til hurtig ordgenkendelse, idet ord opbevares i vores indre leksikon med deres fonologiske, ortografiske, syntaktiske og semantiske identitet (Lundberg, 1997, p. 59). Med afsæt i forskellige studier konkluderer Perfetti et al. følgende:

”The general conclusion appears to be that working memory differences related to reading skill are fairly specific to language processing. Indeed, the even more general conclusion is that language processing weaknesses are at the core of reading comprehension problems. These weaknesses will often be manifest specifically in phonology but they can also be reflected in other aspects of language processing.” (Perfetti et al., 2007, p. 238)

Arbejdshukommelsen influerer således på den syntaktiske processering, således at det ikke kun giver sig udslag i problemer omkring den fonologiske omkodning, men omkring de basale leksikalske processer mere generelt. Arbejdshukommelse korrelerer endvidere med generelle kognitive færdigheder og er til dels biologisk bestemt, men antages også at kunne påvirkes eksempelvis gennem viden og erfaring, hvorfor læseerfaring og den kontekst, læsningen foregår i (eksempelvis undervisning), er vigtige forhold for udviklingen af læsefærdighed.

Den leksikalske processering er, som vi har set, afgørende for forståelsesprocessen og dermed for udvikling af en flydende læsning. Med The National Reading Report (National Reading Panel, 2000) står det klart, at flydende læsning (fluency) som særskilt område rangerer højt på listen over faktorer, der spiller en væsentlig rolle for læseudvikling, og flere undersøgelser peger på, at en ikke flydende afkodning kan virke hæmmende for læseforståelsen (Stahl, 2009, p. 440). Der er i forskningen ikke fuldstændig konsensus om, hvad begrebet *fluency* dækker over, men man kan iagttagende, hvordan *fluency* i forskningen går fra at betegne et mål for præcision i afkodningen og automatiseret ordidentifikation til også at inkludere et forståelsesaspekt. En anke i forhold til at anskue *fluency* alene som et mål for præcision og automatisering er, at det har ført til et uhensigtsmæssigt undervisningsfokus på læsehastighed og præcision (Allington & McGill-Franzen, 2017). Forskningen i dag vil derfor ofte eksplicit inkludere et forståelsesaspekt i udlægningen af *fluency*, eksempelvis i form af relevant brug af prosodi (Allington & McGill-Franzen, 2017), således at

flydende læsning betegner en automatiseret og hurtig afkodning, hvor læseren samtidig demonstrerer sin forståelse ved at udnytte tekstens prosodiske information (Kuhn & Schwanenflugel, 2017, p. 317). Flydende læsning, hvor prosodi medregnes som et aspekt, kan både afspejle forståelse, til forskel fra en rent teknisk oplæsning, ligesom prosodien kan fungere som læserens forståelsestjek af egen læsning, idet læseren bruger den lydlige feedback til korrektion eller stadfæstelse af sin forståelse. Desuden kan højtlesning med relevant prosodi også fungere som støtte for arbejdshukommelsen under processeringen (Kuhn & Schwanenflugel, 2017, p. 317). Vigtigt er det imidlertid at bemærke, at korrelationen mellem lav *fluency* og lav *comprehension* er til stede, mens det omvendte, altså høj *fluency* og høj *comprehension*, ikke er (Allington & McGill-Franzen, 2017, p. 284). Man kan med andre ord forvente, at ikke flydende læsere også vil have problemer med læseforståelsen, mens en flydende læsning ikke er nogen garanti for, at forståelsen følger med.

Opsamlende kan man sige, at der i forskningslitteraturen i dag er bred enighed om, at vanskeligheder med processering på det leksikalske niveau virker negativt ind på forståelsen. Man taler således om, at begrænsninger i afkodning og ordkendskab virker som en flaskehals for forståelsen, idet de kognitive ressourcer, som skulle give mulighed for komplekse forståelsesprocesser, i stedet bruges på de leksikalske processer (Gough & Tunmer, 1986; Lau, 2006; Perfetti et al., 2007; Pressley, 2000; Stanovich, 1980, p. 58). Stanovich, som har undersøgt forskelle på henholdsvis flydende og ikke flydende læsere, peger endvidere på, at vanskeligheder med den leksikalske processering kan føre til, at læseren kompenserer ved at forlade sig på højereordensprocesser i ordafkodningsprocessen. På baggrund af det udvikler han, hvad han kalder en *interactive-compensatory model*, som illustrerer, hvordan højereordensprocesser hos læsere, som har vanskeligt ved ordidentifikationsprocessen, ikke, som man har antaget tidligere, er et udtryk for, at konteksten spiller en afgørende rolle i læseprocessen også for de leksikalske processer, men må ses som udtryk for, at læseren i mangel på effektive afkodningsstrategier er henvist til at trække på andre vidensressourcer. Han konkluderer følgende:

”The compensatory assumption states that a deficit in any knowledge source results in a heavier reliance on other knowledge sources, *regardless* of their level in the processing hierarchy.” (Stanovich, 1980, p. 63)

Det får betydning for vores forståelse af læsere, som har vanskeligt ved den leksikalske processering, idet deres kognitive ressourcer, ifølge Stanovichs model, anvendes på at hente informationer fra konteksten i selve ordidentifikationsprocessen, som i stedet kunne være brugt på at skabe et dækkende forestillingsindhold; en mental repræsentation.

#### 4.2.2 Højereordensprocesser: Inferens

Når læseren skal skabe en mental repræsentation af en tekst, kræver det inferensdannelse (Broek & Kremer, 2000; Kispal, 2008; Perfetti et al., 2007), og evnen til at danne inferenser er helt afgørende for forståelsesniveauet (Kispal, 2008, p. 2). Helt overordnet kan inferensdannelse defineres som følger: ”Ideas which are not included in a message but which are captured by the internal representation of that message are called inferences” (Singer, 1994, p. 480). Al læsning fordrer således inferensdannelse, og ikke mindst litterær læsning, idet litterære tekster ofte i en meget subtil form indeholder tomme pladser, som behandlet i kapitel 3. I den kognitionspsykologiske forskning, er der ikke tradition for at anskue litterær læsning som en læseform, der kræver en særlig form for inferensdannelse, om end man kan se ansatser til at knytte inferensdannelse til læsning af litterære tekster. I McCarthys reviewartikel fra 2015, som sammenholder studier, der undersøger litterær læsning, peger hun på, at litterære tekster kræver ”higher-order inferences” eksempelvis i form af fortolkende inferenser, der kan reflektere tekstens dybere mening, og som ikke let lader sig kategorisere ud fra på forhånd fastlagte kategorier (McCarthy, 2015, p. 100). Man kan diskutere, om ikke *inferensdannelse* og *udfyldning af tekstens tomme pladser* kan anskues som to forskellige måder at begrebsliggøre væsentlige forhold ved den samme proces, som til sammen kan give et mere dækkende billede af, hvad der kendetegner en litterære læseforståelsesproces; en diskussion, som også andre forskere tager op (Kantz, 1987), og som jeg skal vende tilbage til i afsnit 4.2.3. I dette afsnit udfoldes et kognitionspsykologisk blik på læserens udfyldelse af tomme pladser set i relation til de vanskeligheder, der kan opstå i processen. Som eksemplificering undervejs i kapitlet bruges *Raftehegn* af Kim Fupz Aakeson, som ligeledes er den tekst, der indgår i afhandlingens Verbal Protocol-studie (bilag A).

Der er i forskningslitteraturen ikke fuldstændig konsensus om begrebsliggørelsen af inferensdannelsesprocessen eller kategoriseringen af inferenstyper, og der findes adskillige udlægninger af inferensprocessen (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Broek, 1994; Daugaard, 2015; Graesser et al., 1994; McKoon & Ratcliff, 1992; Singer, 1994; Trabasso & Nicholas, 1980). Kispal konkluderer i sit review fra 2008, at der dog på tværs af forskelligheder kan peges på to overordnede kategorier af inferenser, som kan genfindes i de fleste studier og oversigter, men repræsenteret med forskellige begreber, nemlig *coherence inferences* og *elaborative inferences* (Kispal, 2008, p. 8). Denne overordnede skelnen beror på, hvorvidt inferenserne regnes som nødvendige for forståelsen af en tekst eller ikke. *Coherence inferences*, som også går under betegnelsen *Text-connecting inferences* (Cain & Oakhill, 1999) eller, som hos Singer, *bridging inferences* (Singer, 1994), er nødvendige for

forståelsen af en tekst, mens *elaborative inferences* også kaldet *Gap-filling inferences* (Cain & Oakhill, 1999) ikke regnes som absolut nødvendige for forståelsen. I det følgende betegnes de to kategorier henholdsvis *forbindende inferenser* (coherence inferences) og *uddybende inferenser* (elaborative inferences), idet de danske betegnelser aktualiserer endnu en væsentlig skelnen mellem de to typer, der går på, hvorvidt inferenserne er tekstinterne og dannes lokalt (forbindende inferenser) eller teksteksterne og dannes globalt ved brug af baggrundsviden (uddybende inferenser).

De forbindende inferenser danner man, når man forbinder en tekstinformation med en anden, og derfor betegnes de også som tilbagevisende inferenser (backward inferences) (Singer, 1994, p. 487). Indledningen til novellen ”Raftehegn” kan illustrere dette: ”Rafterne kom om torsdagen, jeg havde lovet min far at hjælpe ham, han var sikker på vi kunne knalde det hegn op på en lørdag” (Aakeson, 2011, p. 19). Her må man kunne drage den tekstinterne slutning, at ”han” viser tilbage til jeg-fortællerens far. Teksten fortsætter: ”’Vi bliver glade for det’, sagde min far. ’Alle de idioter der glor ind i vores have’. Idioterne var folk med hunde der gik tur på marken, vores grund lå i den yderste række, og man kunne se lige ind i vores have fra grusstien” (Aakeson, 2011). Her må man slutte sig til, at hegnet sættes op for at hindre forbipasserende i at se ind i haven. De tekstinterne inferenser dannes således både ud fra tekstbånd, eksempelvis i form af pronomielle inferenser<sup>17</sup> (text-connecting inferences), og ud fra et semantisk indhold, som man kan slutte sig til lokalt.

De uddybende inferenser danner man for at få en mere nuanceret forståelse af en tekst, og i den proces er man afhængig af at kunne aktivere relevant baggrundsviden gennem de associationer, som den givne tekst fremkalder. ”Elaborative inferences are not necessary for comprehension of the text presented but enrich the mental representation of that text”, skriver Bowyer-Crane og Snowling (Bowyer-Crane & Snowling, 2005, p. 192). I Raftehegn kan man læse følgende passage: ”’Nå’ sagde min mor, ikke andet. Hun var kommet ud med en trøje om skulderen for at se på bunken af rafter. Hun frøs og holdt om sig selv med begge arme. De så ikke på hinanden. ’Det bliver godt’. Han løftede en rafte, vejede den i hænderne, holdt den som en lanse og rakte mig den. Jeg anede ikke, hvad jeg skulle med den og lagde den tilbage” (Aakeson, 2011, p. 20). Her må man, for at nuancere sin forståelse og få glæde af den dybde, der ligger i teksten, kunne trække på de associationer, der opstår mellem enkeltord og konteksten, der lader læseren fornemme en krigsagtig stemning i familien, som jeg-fortælleren ikke ved, hvordan han skal navigere i. Derfor kalder man også de uddybende følgeslutninger for fremadrettede (forward inferences) (Singer, 1994, p. 487), idet de arbejder fremad

---

<sup>17</sup> Den danske betegnelse findes også eksempelvis i Oakhill, Cain & Elbro, 2015, p. 67.

i forhold til læserens bearbejdning af teksten og foregriber, det man med Iser, Rosenblatt og Langer kunne kalde en fortolkning af teksten (jf. kap. 3).

Kispal peger i sit review på særligt to værker, som citeres hyppigt i forskningslitteraturen, og som hver især har bidraget til at nuancere de to overordnede inferens kategorier, nemlig Pressley og Afflerbach, som med deres metaanalyse af 38 Verbal Protocol-studier opregner ni forskellige inferenstyper; en metaanalyse der omtales grundigt i kapitel 6, samt Graesser et al., der i deres review af eksisterende empirisk forskning opregner 13 typer af inferenser, men alene på baggrund af læsning af narrative tekster (Graesser et al., 1994; Kispal, 2008, p. 11; Pressley & Afflerbach, 1995). Desuden bidrager Bower-Crane og Snowling med yderligere en nuancering, også med afsæt i læsning af narrative tekster (Bower-Crane & Snowling, 2005). I det følgende omtales Graesser et al.s studie, der har narrative tekster som omdrejningspunkt, med henblik på at følge forskningens nuancering af hvilke inferenser, der anses som nødvendige for læserens dannelse af en mental model af en narrativ tekst.

Graesser et al. har som mål i deres artikel ”Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension” at præsentere en konstruktivistisk teori, bl.a. grundlagt på skemateori (Graesser et al., 1994, p. 377), der skal give bud på karakteren af inferenser, der dannes på baggrund af baggrundsviden under læsning af narrative tekster og deres status i forståelsesprocessen (Graesser et al., 1994, p. 372). Deres grundlæggende tese er, at vi altid læser for at skabe mening og etablere en tekstlig sammenhæng, som ikke bliver selvmodsigende på hverken lokalt eller globalt niveau, ligesom vi altid vil søge forklaringer på, hvorfor handlinger mv. optræder i teksten (Graesser et al., 1994, p. 372). På baggrund af denne tese viser Graesser et al., at ikke bare lokale, men også globale inferenser spiller en afgørende rolle for forståelsen<sup>18</sup>. Tidligere har forskningen primært centreret sig om forbindende inferenser, der dannes lokalt, og regnet dem som nødvendige for forståelsen (Graesser et al., 1994, p. 376). Graesser et al.’s bidrag til forskningen er, at de skelner mellem inferenser, der foregår *online* og *offline* og dermed breder skalaen af inferenstyper ud og viser, hvordan også *globale* forbindende inferenser er væsentlige for forståelsen, idet de foregår *online*, hvilket indikerer, at det er mere sandsynligt, at læseren danner disse inferenser, end de inferenser, der

---

<sup>18</sup> Den antagelse deles imidlertid ikke af hele forskningsfeltet. McKoon og Ratcliff præsenterer i artiklen ”Inference during reading” (McKoon & Ratcliff, 1992) i stedet en minimalistisk hypotese, hvor antagelsen er, at kun de inferenser, der primært retter sig mod tekstens lokale niveau, genereres automatisk under læsningen. De antager således, at nogle processer er mere grundlæggende end andre, idet inferenser, der drages på det lokale niveau, kan give anledning til, at mere strategiske inferenser dannes efterfølgende.



foregår *offline* (Graesser et al., 1994, pp. 378-382). De argumenterer således for, at den meningssøgende aktivitet ansporer os til at danne inferenser, både lokalt og globalt, med mindre vi mangler baggrundsviden, der sætter os i stand til det (Graesser et al., 1994, p. 372). Desuden giver deres eksplicitering af uddybende inferenser anledning til at formode, at narrative tekster lægger op til uddybende inferenser og fører over i, hvad man i en litteraturvidenskabelig optik med Rosenblatt kunne kalde æstetisk læsning (Rosenblatt, 1994), fordi læseformålet er retningsgivende for læseprocessen (Graesser et al., 1994, p. 377). Man kan altså i inferensforskningen spore en tendens fra udelukkende at regne de lokale, forbindende inferenser som nødvendige for forståelsen til også at regne de inferenser, der ligger ud over det tekstinterne, og som kræver baggrundsviden, som nødvendige for forståelsen. Man kan indvende, at det tekstvalg, Graesser et al. lægger til grund for deres analyser, bærer præg af hovedsageligt at være konstruerede tekster, som derfor ligger langt fra denne afhandlings forståelse af litterære tekster (jf. kap. 3). Det rummer nogle problematikker, som jeg vender tilbage til i afsnit 4.2.3.

Inferensdannelse er, som vist i det ovenstående, afgørende for forståelsen, og der kan være flere forhold i spil, når den proces viser sig vanskelig. Tre faktorer gør sig særligt gældende, nemlig arbejdshukommelse, metakognition og baggrundsviden (Kispaal, 2008; Nation, 2007), ligesom inferensdannelse i sig selv også har vist sig at have selvstændig forklaringskraft (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001). Arbejdshukommelse spiller ikke bare en rolle i forhold til de leksikalske processer, som vist i afsnit 4.2.1, men er også afgørende for evnen til at danne inferenser, idet processen beslaglægger kapacitet i arbejdshukommelsen (Broek & Kremer, 2000, p. 10; Nation, 2007; Perfetti et al., 2007, p. 232), særligt hvis den viden, der kræves, skal hentes fra flere videnskilder (Kispaal, 2008, p. 13), eller hvis de informationer, som skal i spil for at kunne danne inferenser, ligger langt fra hinanden i teksten (Nation, 2007, p. 259; Oakhill, 1994; Singer, 1994, p. 493 og 499). Noget tyder på, at processen kræver så stor processeringskraft, at læseren prioriterer de inferenser, der er nødvendige for forståelsen (Perfetti et al., 2007, p. 231), samt de inferenser, hvor den nødvendige viden er lettest tilgængelig (Cain et al., 2001, p. 857). Har man således begrænsninger i arbejdshukommelsen, vil man have dårligere forudsætninger for at danne inferenser.

Dannelse af inferenser kræver også en aktiv læseindstilling (metakognition), og netop læsere, som ser ud til at have vanskeligt ved at danne inferenser, stiller sig ofte tilfredse med deres forståelsesniveau på et tidligt tidspunkt i læsningen (standard of coherence) (Broek & Kremer, 2000, p. 7; Perfetti et al., 2007, p. 233), ligesom de ser ud til at have samme tilgang til alle tekster uanset



læseformål (Kispal, 2008, p. 16). Cain og Oakhill peger således på at: "They do not see reading as an active, constructive process: It is only when their incorrect answer and therefore inadequate understanding is brought to their attention and they are required to search for some information, that these children make such links" (Kispal, 2008, p. 16). Kispal opregner følgende karakteristika for, hvad læsere med vanskeligheder med at danne inferenser er mindre opmærksomme på:

"that a text should make sense to them, that they should be monitoring their understanding for potential inconsistencies, about strategies to adopt when embarking on a text, about strategies to adopt when an inconsistency occurs, about the need to draw inferences at all, about the information that is relevant to the drawing of inferences." (Kispal, 2008, p. 17)

Baggrundsviden bliver i forskningslitteraturen fremhævet som den vigtigste baggrundsfaktor for dannelse af inferenser (Kispal, 2008, p. 17). Den påvirker såvel forbindende som uddybende inferenser (Nation, 2007, p. 259) og omfatter både viden på det leksikalske niveau, baggrundsviden mere generelt og viden, som lagres i langtidshukommelsen, fra den tekst, der læses (Nation, 2007, p. 259). Ikke overraskende kræver inferensdannelse, at læseren har den nødvendige viden, der skal til for at forbinde tekstens dele og sammenholde det med egen baggrundviden i konstruktionen af en mental repræsentation af teksten. "An inference can be made only when the requisite general knowledge necessary to make that inference is available" (Cain et al., 2001, p. 850), men også læsere, som har den nødvendige baggrundviden, får ikke altid aktiveret den. At have den relevante baggrundviden er således ingen sikring af, at den også bruges aktivt under læsningen (Cain et al., 2001, p. 850; Elbro & Buch-Iversen, 2013; Kispal, 2008, p. 17; McMaster et al., 2012). Desuden er der forskning, der tyder på, at læsere med et lavt forståelsesniveau aktiverer ikke-relevant baggrundviden, således at de inferenser, der dannes, ikke altid er korrekte eller plausible (Cain et al., 2001, p. 851; Kispal, 2008, p. 19; McMaster et al., 2012; Seipel, Carlson, & Clinton, 2017). Endelig ser det også ud til, at manglende ordkendskab kan påvirke evnen til at danne inferenser, idet læsere med et stort ordkendskab har større chance for at kunne finde den viden frem, der kræves for at kunne danne relevante inferenser (Kispal, 2008, p. 20; Nation, 2007, p. 263).

Der kan som vist i det ovenstående være forskellige baggrundsfaktorer, der bevirker, at inferensprocessen kan være svær for nogen, men den kan også have selvstændig forklaringskraft. Cain et al. har således undersøgt sammenhængen mellem baggrundviden og inferensdannelse, og de konkluderer følgende:

”In the present study, we demonstrated that children with comprehension difficulties are deficient at making inferences that require integration of textual premises with a taught knowledge base, even when those inferences are necessary for comprehension.” (Cain et al., 2001, p. 858)

En forskningsmæssig indsigt fra undersøgelsen er således, at elever, som påviseligt har den rette baggrundsviden, alligevel ikke formår at bruge den, selvom den er nødvendig for forståelsen. I undersøgelsen her er manglende baggrundsviden derfor ikke forklaringen på, at eleverne ikke formår at danne inferenser. En mulig forklaring er ifølge undersøgelsen, at de deltagere, der har svag læseforståelse, sandsynligvis har problemer med at fokusere på relevante tekstinformationer, som er nødvendige at lokalisere for at kunne danne inferenser, eventuelt fordi de ikke tror, det er ”lovligt” at benytte en viden, der ligger uden for teksten; en tese der understøttes af anden forskning (Kispal, 2008, p. 19). Desuden peger undersøgelsen på, at de uddybende inferenser giver anledning til flere fejl, end de forbindende inferenser for deltagere med lavt læseforståelsesniveau, hvilket indikerer, at de er mindre opmærksomme på at registrere de tekstlige informationer, der skal til for at danne uddybende inferenser. Dette billede kan uddybes af Oakhills andre undersøgelser, der peger på, at elever med svag læseforståelse har svært ved at skabe teksthelheder, fordi de ser på ord enkeltvis og ikke udnytter konteksten i samme grad som den stærke læser (Oakhill, 1994, p. 830), og inferensdannelsen ser ud til at volde dem besvær, både når de læser selv, men også under oplæsning (Oakhill, 1994).

#### 4.2.3 Diskussion af kognitionspsykologiens forståelse af inferensdannelse

Med udgangspunkt i det ovenstående kan man sige, at forskningen i inferensdannelse med kategoriseringen i forbindende og uddybende inferenser tilbyder væsentlige indsigter i, hvilken rolle højereordensprocesser, såsom inferensdannelse, spiller i læseforståelsesprocessen, og hvilke baggrundsfaktorer der virker ind på processen. Med den viden er det også muligt at pege mere nuanceret på, hvor der kan opstå problemer i processen, og den kognitionspsykologiske forskning giver således også grobund for udvikling af en undervisningspraksis, som ikke tager forståelsesprocessen for givet, men ser det som en proces, der kan hjælpes på vej eksempelvis af eksplicit undervisning. Når man yderligere undersøger inferensdannelsesprocessen med afsæt i en særlig teksttype, nemlig narrative tekster, kan man spore en tendens i forskningen, som vist i det ovenstående, gående fra alene at anskue forbindende følgeslutninger som nødvendige for forståelsen til også at anskue andre typer af inferenser, der beror på baggrundsviden, som vigtige, hvilket sandsynliggør, at også teksttypen spiller en rolle i inferensprocessen. Imidlertid er det påfaldende, at

undersøgelser af inferensdannelse af narrative tekster ofte er udført med, hvad McCarthy betegner "simple narrative texts" (McCarthy, 2015, p. 100). Man kan eksempelvis finde tekstuddrag, der er konstrueret helt specifikt til de enkelte studiers undersøgelsesinteresse, eller man kan finde berettende tekster, eksempelvis fabler, eventyr eller krimigåder, hvor det narrative forløb er centralt. I disse studier vil genrebetegnelsen *narrative tekster* typisk fremgå af titlen og ikke eksempelvis *fiktive tekster* eller andre betegnelser, som konnoterer komplekse litterære tekster. Undtagelsesvis kan nævnes Verbal Protocol-studier, hvor man eksempelvis kan finde lyrik eller andre komplekse fiktive tekster som tekstgrundlag, dog ikke alene til undersøgelse af inferensprocessen, men forståelsesprocessen mere generelt og ofte også med et receptionsteoretisk rammeværk som del af det teoretiske grundlag (Burkett & Goldman, 2016; Earthman, 1992; Langer, 1990; Peskin, 1998). En anden undtagelse findes hos Tengberg et al., som anvender komplekse litterære tekster, der eksplicit er valgt med det formål at give læserne udfordringer, men undersøgt i et empirisk forskningsdesign, hvilket giver helt anderledes undersøgelsesbetingelser og muligheder end kontrollerede eksperimentelle design, som ellers er typiske for den kognitionspsykologiske inferensforskning (Tengberg, Olin-Scheller, & Lindholm, 2015).

En mulig forklaring på anvendelsen af narrative tekster frem for mere komplekse litterære tekster i inferensforskningen kan ligge i, at undersøgelser af inferensprocessen, for at kunne generere viden på delprocesniveau, i høj grad må udføres med konstruerede tekster, som muliggør en undersøgelse af isolerede enkeltkategorier (McCarthy & Goldman, 2015). Graesser et al. bygger eksempelvis i overvejende grad deres analyser på forskning foretaget med eksperimentelle design, hvor kategoriseringen af inferenstyper er undersøgt gennem konstruerede tekster, der er fremstillet således, at man objektivt kan skelne mellem forskellige typer af inferenser. Man kan indvende, at det giver et fortegnet billede af forståelsesprocessen, særligt under læsning af literære tekster, hvilket også antydes af Graesser et al. (Graesser et al. 1994, p. 377). Konstruerede tekster giver ikke nødvendigvis et virkelighedstro billede af forståelsesprocessen, idet teksterne netop er konstrueret således, at det er muligt at undersøge én inferenstype ad gangen, og de giver således ikke nødvendigvis anledning til dybdegående læsninger, idet man som læser ikke danner uddybende inferenser, hvis teksten eller undersøgelsesformatet kun fordrer forbindende inferenser, og dermed kan udlægningen af forståelsesprocessen på baggrund af sådanne design fremstå mangelfuld. Man kan derfor pege på, at der er brug for at udvide optikken, når man undersøger inferensprocessen under læsning af litterære tekster, der, hvis de skal læses med dybde, tillige kræver en mere subtil litterær læseform, nemlig at kunne læse med fordobling (jf. kap. 3). Følgende eksempel fra "Raftehegn", kan illustrere dette: "Så

smed han kniven og gik ud, jeg hørte ham slå døren op ind til soveværelset, jeg hørte ham knalde den i, jeg hørte da hun faldt og da hun begyndte at græde. Så blev der stille, han kom ud i køkkenet igen og var helt rolig” (Aakeson, 2011, p. 24). I denne passage må man ud over at kunne danne de forbindende *pronomielle inferenser*, som gør, at man har styr på de deltagende personer, også kunne danne uddybende inferenser. Man må, hvis man skal kunne danne en nuanceret mental repræsentation af teksten, også danne den inferens, at faren har forvoldt moren skade. Denne inferens er i en kognitionspsykologisk optik uddybende og regnes altså ikke som nødvendig for forståelsen, men anskuet ud fra en receptionsteoretisk optik kan inferensprocessen med tanke på Isers udlægning af litterære tekster samt Rosenblatt og Langers udlægning af forståelsesprocessen under læsning af sådanne litterære tekster (jf. kap. 3) tillige forstås som en transaktion mellem tekst og læser, hvor forskellige læsere vil danne forskellige mentale billeder af hændelsen, og hvor forståelsesniveauet vil afhænge af læserens udnyttelse af tekstens tegn. Anskuet således må inferensdannelsen eksemplificeret i det ovenstående anses som en væsentlig del af forståelsen, fordi læseforståelsen bliver mangelfuld, hvis ikke man har kunnet slutte sig til, at noget sker i soveværelset, selvom faren kommer ud helt rolig. Man kan således argumentere for, at man må se på den *litterære læseforståelsesproces* ud fra såvel en kognitionspsykologisk som en receptionsteoretisk optik. I den forstand kan man pege på, at litterære teksters kræver en æstetisk læseform (Rosenblatt, 1994), fordi tekstens tomme pladser fordrer, at læseren danner forskellige former for forbindende og uddybende inferenser under skabelsen af en mental repræsentation, der leder læseren frem mod en tolkning. Tengberg m. fl. betjener sig i deres effektstudie af multiple forståelsesstrategier af netop en sådan forståelsesramme, idet de i deres empiriske undersøgelse anskuer udvikling af læseforståelse i lyset af både kognitionspsykologisk forskning og receptionsteori i erkendelsen af, at forståelsesprocessen er forskellig alt efter den teksttype, der læses, og inferensdannelsen i litterære tekster må lede videre over i en fortolkende proces. (Tengberg et al., 2015).

Også andre forskere problematiserer den kognitionspsykologiske inferensforsknings undersøgelse af inferensprocessen, når den appliceres på litterære tekster, og argumenterer for, at en litterær læsning kræver mere af læseren end forbindende og uddybende inferenser:

”Modern literary theorists assume that authentic literary texts can support any number of interpretations [...] Tapping into readers’ interpretations of literature thus requires more open-ended response tasks that are done while having access to the literary works, which is quite a different situation from the typical laboratory experimental task using textoids and

dependent variables that address memory for what was read.” (McCarthy & Goldman, 2015, p. 588)

En litterær læsning fordrer således også fortolkende inferenser (interpretive inferences), som indbefatter, at læsningen rækker ud over det tekstlige univers og forholder sig tematisk fortolkende eller generaliserende (McCarthy & Goldman, 2015, p. 593). Selvom McCarthy og Goldman forholder sig kritiske til inferensforskningens undersøgelsesmetoder, når de undersøger inferensdannelse under læsning af narrative tekster, er det blandt andet på baggrund af disse forskningsindsigter, deres egne undersøgelser bliver til, og de fremhæver således eksempelvis Greasser et al. som forskere, der giver grundlag for at undersøge inferensdannelsen som en fortolkende proces, antagelig fordi Greasser et al. medtager inferenser angående eksempelvis tematik og forfatterens intention. Burkett og Goldman undersøger ligeledes fortolkende inferenser og under hvilke omstændigheder, en fortolkende læsning bedst kommer i stand med teorigrundlag fra både den kognitive inferensforskning og receptionsteori, og de finder, at også uerfarne litteraturlæsere formår at danne fortolkende inferenser, selvom de er mindre sofistikerede end den erfarne læsers og lettest kommer i stand under guidning (Burkett & Goldman, 2016). En forskningsindsigt som er vigtig, når man skal forstå læseforståelsesprocessen hos elever med og i læseforståelsessvanskeligheder.

Opsamlende kan man sige, at inferensdannelse, når det kommer til den litterære læseforståelsesproces, med fordel kan anskues ud fra både en kognitionspsykologisk og en receptionsteoretisk optik i erkendelsen af, at en litterær læseform indbefatter forbindende og uddybende inferenser såvel som fortolkende inferenser. Verbal Protocol er en ofte brugt metode, når det glæder undersøgelse af en kompleks litterær læseproces (McCarthy & Goldman, 2015), og vender man sig mod en af forskningens mest anerkendte metaanalyser af Verbal Protocol-studier, nemlig Michael Pressley og Peter Afflerbachs *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading* (Pressley & Afflerbach, 1995), vil man da også kunne se, at deres opgørelse over ekspertlæserens bevidste læseforståelsesprocesser inkluderer såvel forbindende og uddybende inferensprocesser som fortolkende processer.

#### 4.2.4 Højereordensproces: Metakognition

En aktiv læseindstilling er endnu en højereordensproces, som er afgørende for udbyttet af læseprocessen. Som illustreret i det ovenstående er læseforståelsesprocessen kompleks, idet mange komponenter skal koordineres og fungere samtidig, og det kræver opmærksomhed under læsningen (Baker & Brown, 1984, p. 354; Broek & Kremer, 2000, p. 10; Griffith & Ruan, 2005, p. 5); det kræver

med andre ord en høj grad af metakognition: ”successful text comprehension involves metacognition – the active management of meaning creation through a process of mediation between reader, text, and context factors” (Tracey & Morrow, 2012, p. 72). Desuden ser metakognitive kompetencer ud til at fungere uafhængigt af det kontekstuelle således forstået, at har man gode metakognitive kompetencer, så kan man som oftest overføre disse kompetencer fra et område til et andet; fra en problemløsningsopgave til en anden (Bråten, 1997).

I forskningslitteraturen er der tradition for at skelne mellem to hovedkomponenter, nemlig *viden* om egen kognition og *regulering* af egen kognition (Baker, 2005, p. 62; Baker & Brown, 1984, p. 353; Bråten, 1997, p. 100; Paris, Waisk, & Turner, 2015, p. 616)<sup>19</sup>. Det sker på baggrund af John Flavell (Flavell, 1979), der regnes som ophavsmanden, og som stadig citeres hyppigt i forskningslitteraturen (Channa, Nordin, Siming, Chandio, & Koondher, 2015; Griffith & Ruan, 2005; Kane, Lear, & Dube, 2014). Komponenten *viden om egen kognition* beskriver Flavell i form af tre variabler, nemlig *knowledge of selfvariable*, som angår selvopfattelse, *knowledge of taskvariable*, som angår viden om, at forskellige informationer kræver forskellig bearbejdning og endelig *knowledge of strategies*, som angår viden om kognitive strategier som vej til at opnå forskellige kognitive mål (Flavell, 1979). Komponenten *regulering af egen kognition* kan beskrives som de selvregulerende mekanismer, en aktiv læser benytter sig af i bestræbelsen på at løse problemer. Det kan eksempelvis være monitorering af egen læsning, anvendelse af forskellige læseforståelsesstrategier eller klargøring af læseformål. Læsning kan således i høj grad anskues som en problemløsningsopgave, og niveauet i læseforståelse afhænger af evnen til at opdage, når forståelsen svigter, og sætte ind med en regulerende mekanisme for at løse problemet (Bråten, 1997, p. 101).

Anvendelse af forskellige læseforståelsesstrategier er som nævnt en af de mekanismer, læseren kan benytte sig af før, under og efter læsningen for at regulere sin forståelse. I forskningslitteraturen defineres forståelsesstrategier lidt forskelligt, men i afhandlingen her skelnes, i overensstemmelse med anden forskning (Alexander & Jetton, 2000, p. 295; Paris et al., 2015, p. 610) mellem evner (skills), som læseren ubevidst anvender under læsningen, og læseforståelsesstrategier, som læseren bevidst udvælger og anvender. Læseforståelsesstrategier er således ifølge denne forståelse en intentionel handling, som kræver viden om strategier. Der er mange undersøgelser, som peger på, hvilke forståelsesstrategier kompetente læsere anvender, og særligt har metoden Verbal Protocol vist

---

<sup>19</sup> Broek og Kremer skelner lidt anderledes, idet de differentierer mellem metakognition (som videnskomponenten) og strategier (som reguleringskomponenten) (Broek & Kremer, 2000, p. 10)



sig særdeles anvendelig til det formål. I kapitel 6 beskrives metoden og de for afhandlingen relevante fund, som den har tilvejebragt. Her skal blot opsamlende peges på, at god læseforståelse kræver meget af læseren i form af metakognitiv viden og regulering:

”For å ha god leseforståelse må man være seg bevisst de grunnleggende påvirkningskildene i en lesesituasjon, det vil si sine egne karakteristika, de lesestrategiene som er tilgjengelige og de krav som ulike leseoppgaver stiller, samt hvordan disse interagerer. Men ikke nok med det. Man må også kunne demonstrere sin innsikt i praksis, ved å koordinere disse viktige determinanter for leseforståelse gjennom en effektiv kontroll og regulering av sin egen lesing.” (Bråten, 1997, p. 101)

Når læseforståelsesprocessen er vanskelig, kan det derfor også tilskrives en mangelfuld evne til at monitorere sin egen læsning og regulere den på baggrund af det (Denton et al., 2015; Lau, 2006; Nation, 2007, p. 261; Paris et al., 2015, p. 621; Seipel et al., 2017). Dermitzaki et al. opsummerer det i følgende passage: ”To conclude, researchers generally agree that poor readers lack engagement in strategic action and they lack monitoring skills, flexibility to adapt and regulate their reading in different situations, and control over their reading in comparison to good readers” (Dermitzaki, Andreou, & Paraskeva, 2008, p. 477). I forskningen er der således eksempler på, hvordan læsere med svag læseforståelse ikke monitorerer deres læsning i en sådan grad, at de opdager, når forståelsen svigter, og sidder med en fornemmelse af at forstå, uden det er tilfældet (Baker & Brown, 1984, p. 356; Graesser et al., 1994, p. 374). Desuden er der forskning, der peger på, at læsere med lav læseforståelse ofte anskuer læsningen som en afkodningsopgave og ikke som en meningskonstruktion (Baker, 2005, p. 68; Baker & Brown, 1984, p. 358). I andre tilfælde opdager læsere med svag læseforståelse, når forståelsen bryder sammen, men mangler den viden, der skal til for at kunne sætte ind med regulerende aktiviteter; de benytter således kompenserende strategier (Baker & Brown, 1984, p. 354). Har man eksempelvis besvær med at afkode teksten, eller er der ord, man ikke forstår, kan man gætte sig frem eller springe passagen over og håbe på, at den videre læsning vil klargøre problemet. Desuden indbefatter videnskomponenten, som tidligere nævnt, også læserens selvopfattelse, som kan virke ind på de strategier, læseren sætter i værk eller undlader at sætte i værk, forstået således at læsere, som opfatter sig selv som svage, kan have tendens til at undlade at gribe til strategier, hvor de oplever, de kommer til at udstille sig selv som eksempelvis dumme (Baker, 2005, p. 63; Baker & Brown, 1984, p. 358). Læserens interesse eller motivation for læsningen spiller også en afgørende rolle i forhold til metakognition (Paris et al., 2015, p. 624). Der er således forskning,



der viser, at des større interesse læseren har for opgaven, des mere overvåger de deres egen læsning og vice versa (Nation, 2007, p. 261).

Samlet set kan man sige, at læsere, som ikke i så høj grad monitorerer og regulerer deres egen læsning, som oftest også vil have sværere ved at forstå det, de læser. I forskningslitteraturen beskrives sådanne læsere som havende en lav *standard of coherence* (Broek & Kremer, 2000, p. 10), hvilket er et udtryk for, at læserens forventning til eget læseudbytte er lav. Læsere, som ikke forventer sig så meget af egen læsning, forholder sig mindre metakognitivt under læsningen, og det giver læseren et dårligere udgangspunkt for at forstå.

#### 4.3 Engagement og læsningens kontekst

I det ovenstående er forståelsesprocessens delkomponenter i sammenhæng med forskellige baggrundsfaktorer udlagt. Ud over det spiller også læserens indstilling til læseprocessen og den kontekst, den foregår i, en væsentlig rolle for læseforståelsen (Anmarkrud & Bråten, 2009; Broek & Kremer, 2000; Guthrie & Wigfield, 2000; Paris et al., 2015). Broek og Kremer påpeger eksempelvis, at læserens opmærksomhed kan dirigeres væk fra en tekstlig opmærksomhed enten ved manglende motivation eller på grund af en opmærksomhedsforstyrrelse (ADHD) (Broek & Kremer, 2000, p. 10).

Den affektive del af læsningen har haft forskningens interesse siden midten af 1990'erne og inkluderer forskellige områder såsom engagement, interesse, motivation, involverethed, vedholdenhed, mestringsforventning, sociale relationer og autonomi (Alexander & Jetton, 2000; Guthrie & Wigfield, 2000; Springer, Dole, & Hacker, 2017). I afhandlingen forstår jeg det affektive aspekt i overensstemmelse med Guthrie og Wigfield, som benytter termen *engagement* som en samlet betegnelse, der både indeholder et kognitivt, et socialt og et motivationelt aspekt af læseprocessen: "engaged readers in the classroom or elsewhere coordinate their strategies and knowledge (cognition) within a community of literacy (social) in order to fulfill their personal goals, desires, and intentions (motivation)" (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 404). At være en engageret læser indbefatter således både metakognitive kompetencer og en personlig optagethed, og begge dele er væsentlige for en god læseforståelse, fordi engagerede læsere har en tendens til at læse mere og derfor hurtigere får en større læseerfaring og oparbejder større læsefærdighed end ikke engagerede læsere. Man taler derfor i forskningslitteraturen om en Matheuseffekt, et ofte anvendt billede på, at den, der i forvejen har, skal få mere, mens den, der har lidt, skal miste det (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 405; Stanovich, 1986). Motivation kan i den forstand opfattes som det vigtige bindeled mellem læseerfaring og læsefærdighed, idet motivationen får os til at handle (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 405).

Motivation bliver i forskningslitteraturen ofte behandlet ud fra fire forskellige aspekter, nemlig læseformål, indre vs. ydre motivation, mestringsforventninger samt sociale forhold (Alexander & Jetton, 2000; Guthrie & Wigfield, 2000, pp. 407-408). Det første aspekt har at gøre med hvilket mål, der driver læseren frem, som enten kan være læringsorienteret eller resultatorienteret. Begge former for målorientering påvirker motivationen, men kun det første associeres med livslangt engagement og læring.

Det andet aspekt har at gøre med, hvorvidt motivationen er indre (intrinsic) eller ydre (extrinsic). Læsere, som er drevet af indre motivation, læser af lyst. De er involverede og interesserede, ligesom de er nysgerrige og drives af de udfordringer, der kan være ved at forstå en tekst. Anderledes forholder det sig med læsere, der drives af ydre motivation. De læser eksempelvis, fordi de har fået at vide, de skal, og kan ansføres gennem belønning og anerkendelse. Ydre motivation skal dog ikke forstås i opposition til indre motivation, idet de virker positivt ind på hinanden, og begge former for motivation indvirker på både læsemængde og læsehyppighed, men læsere med ydre motivation alene har den begrænsning, at læsningen opfattes som nødvendig for at komme i mål med opgaver, mens læsere, der primært er drevet af indre motivation, læser for at forstå, ligesom de oplever læsningen som lystfyldt. Desuden spiller læserens interesse for indholdet af de tekster, der skal læses, også en væsentlig rolle og er tæt knyttet til indre motivation (Bråten, 1997, p. 98; Clinton & Broek, 2015; Guthrie & Wigfield, 2000, p. 412; Springer et al., 2017; Wade, Buxton, & Kelly, 1999). Undersøgelser peger eksempelvis på, at læsning, der fører til ny viden, eller som kan relateres til læserens egne erfaringer, opleves interessant. Tilsvarende opleves svære tekster ikke interessante, fordi de mangler baggrundsforklaring eller er dårligt organiserede og derfor gør det vanskeligt at konstruere et sammenhængende forestillingsbillede (Wade et al., 1999).

Det tredje aspekt angår mestringsforventninger (self-efficacy) og defineres som evnen til at vurdere egen formåen. Læsere, som har stor tiltro til egne evner i forhold til læsning, er mere tilbøjelige til at gå aktivt til læsningen og anvende forståelsesstrategier, ligesom de oplever krævende tekster som udfordringer, de aktivt kan arbejde på at løse. De anskuer således læsning som et problemløsningsarbejde.

Det fjerde og sidste aspekt angår læsningens sociale dimension (social motivation) og har således også med læsningens kontekst at gøre. Læsere, som kan lide at deltage i det sociale fællesskab, læsningen foregår indenfor, ser også ud til at læse mere, ligesom de ofte også er indre motiverede, og her spiller konteksten en rolle eksempelvis i form af opmærksomme lærere, der kan skabe et trygt

læsemiljø, og som har forventninger til elevernes mestring (Paris et al., 2015, p. 629). Hos Paris et al. kan man finde følgende formulering:

”In addition, the attitudes and expectations that are conveyed by parents, teachers, and peers shape students’ views of themselves as learners, which further mediate the investment of personal resources and energy.” (Paris et al., 2015, p. 631)

God læseforståelse ser altså grundlæggende ud til at hænge sammen med engagement. ”Students with high intrinsic motivation, a learning goal orientation, and high self-efficacy are relatively active readers and high achievers” (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 408), og selvom sammenhængen ikke er direkte, ser det ud til, at motivation og interesse øger læserens villighed til at investere kognitiv energi i læsningen, hvilket igen virker ind på læserens motivation (Springer et al., 2017, p. 530). Motiverede læsere er, fremhæver Guthrie og Wigfield, vedholdende, også selvom læsningen byder på udfordringer (Guthrie & Wigfield, 2000), hvilket også understøttes af anden forskning (Paris et al., 2015, p. 626). Er læseren ikke motiveret, er der stor sandsynlighed for, at læseren investerer færre kognitive kræfter i arbejdet og vil lettere blive distraheret. Manglende motivation kan således også føre til en lav *standard of coherence*. I Daniels kvalitative undersøgelse af modvillige læsers eget perspektiv på motivationens rolle i en skolekontekst finder hun, at relationen til læreren, interessen for skoleopgaver og følelsen af at kunne mestre de opgaver, de stilles overfor, er de væsentligste parametre for motivation (Daniels, 2005).

Læsere, som oplever vanskeligheder med at forstå de tekster, de læser, vil også alt andet lige være mindre motiverede (Janssen, Braaksma, & Rijlaarsdam, 2006; Lau, 2006; Paris et al., 2015, p. 626), og indre motivation ser ud til at kunne tilskrives en særlig væsentlig rolle for læsere med en lav grad af læsefærdighed (Logan, Medford, & Hughes, 2010). Bråten påpeger med Garner, Alexander og Hare, at det er afgørende, hvad børn tager med sig, når de oplever, at deres læsefærdigheder ikke slår til:

”a learner who tends to attribute failure to effort might ask ”What might I do differently to succeed?” On the other hand, a learner who tends to attribute failure to ability might ask a very different question, something along the lines of “Am I stupid?” Only the first question is likely to induce strategy use and improve comprehension. Children asking the ability question are likely to assume that comprehension success is not in their control.” (Bråten, 1997, p. 98)

En lignende pointe, kan man finde hos Guthrie og Wigfield (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 408) og hos Paris et. al. (Paris et al., 2015, p. 626). Paris et. al. peger endvidere på, at elever for at undgå nederlag kan indoptage undvigelsesstrategier, eksempelvis ved at glemme at tage sine bøger med i skole eller læse forkerte sider, ligesom de kan indoptage uhensigtsmæssige strategier ved eksempelvis at undlade at deltage aktivt eller give indtryk af at være interesserede og involverede uden egentlig at være det. Elever kan også ty til uhensigtsmæssige strategier på baggrund af manglende monitorering og give indtryk af at se travle ud og følge lærerens anvisninger fremfor at søge hjælp. Desuden kan eleverne tillægge læsning mindre værdi og kompensere ved i stedet at investere energi i andre aktiviteter såsom sport eller andre skolefag. Andre igen eksternaliserer årsagerne til nederlag i forbindelse med læsning ved at tilskrive ydre forhold såsom opgavens sværhedsgrad, lærerens feedback, uro, andre elevs rolle eller sygdom skylden (Paris et al., 2015, p. 624). At have interesse i den tekst, der skal læses, har også en særlig betydning for dem, der har vanskeligt ved læsning, idet den energi, de skal lægge i læsningen, kan være overvældende, og processen kan derfor hjælpes på vej af tekster, som de har en interesse i at læse (Springer et al., 2017, p. 520).

#### 4.4 Afrunding

Som det fremgår af det ovenstående, kan elever, som har et lavt læseforståelsesniveau, have vanskeligt ved alle aspekter af læseforståelsesprocessen, og meget tyder på, at det ofte ikke kun er en enkelt faktor, der spiller ind: "Our descriptive results suggest that ninth-grade students who struggle with reading comprehension of academic texts struggle with all of the components at once" (Cromley, 2007, p. 320). Elever med og i læseforståelsesvanskeligheder kan således have vanskeligt ved de leksikalske processer, som kan optage så megen kognitiv kapacitet, at der ikke er plads til at investere i højereordensprocesser. Ligeledes kan de uafhængigt af vanskeligheder med den leksikalske processering have vanskeligt ved højereordensprocesser såsom inferensdannelse og metakognition. Inferensdannelsen ser ud til, som det vil være fremgået af det ovenstående, at have selvstændig forklaringskraft, ligesom inferensdannelsen må ses i tæt sammenhæng med den teksttype, der læses. Metakognition spiller som vist også en væsentlig rolle, og hos læsere med lav læseforståelse vil deres *standard of coherence* kunne påvirke tilgangen til deres læsning og eventuelt give anledning lavere monitorering og regulering af læsningen. Når læsningen er vanskelig, vil det også ofte påvirke engagement og motivation, som ligeledes kan virke bremsende for læseforståelsen og påvirke den energi, læseren lægger i læsningen.

I indledningen til dette kapitel gengav jeg Fox og Alexanders bud på tre faser i læseforståelsesforskningen, nemlig den *retrospektive*, den *perspektive* og den *properspektive* fase, som skitserer, hvordan fokus historisk set har flyttet sig fra et isoleret kognitivt blik på læseforståelsesprocessen (Text Comprehension) over en større accentuering af interaktionen mellem tekst og læser (Text and Comprehension) til en fremtidig fase, som de spår vil komme til at vægtlægge kontekstens betydning for læseforståelsesprocessen (Fox & Alexander, 2017, p. 335). Ifølge Fox og Alexander står vi overfor at gentænke den udvidede *construction-integration* model, fordi forskelligartede læsesituationer og dermed læsningens kontekst må tages i betragtning:

”Another possibility for reframing the view of reading comprehension would be to move away from focusing on the constructive aspect of reading comprehension toward a more phenomenological view that would look at the experience of reading [...] Its application as well to the experience of readers studying or learning from texts would require a shift away from externally imposed explanations of readers’ activity and towards the interesting and challenging question of how it is to be a reader engaged in learning (or struggling to learn) from a text.” (Fox & Alexander, 2017, p. 345)

Der er, fremhæver de, indlysende fordele ved en sådan tilgang, idet læseprocessens kompleksitet, både hvad angår tekstformater og læsesituationen, ikke underkendes, og studier med en sådan tilgang vil kunne fungere som validitetstjek på ”finer-grained explanations of components of the overall reading activity” (Fox & Alexander, 2017, p. 345) ved at sammenholde med læserens perspektiv. Der er også naturlige begrænsninger ved en sådan tilgang, nemlig faren for ”the loss of just those levels of granularity, isolation, and sequencing” (Fox & Alexander, 2017, p. 345). Med Fox og Alexander kan man hævde, at der i en undersøgelse af læseforståelsesprocessen, også når den ikke forløber som forventet, tillige er brug for forskningstilgange, som medtænker konteksten, og som anskuer læseforståelsesprocessen fra den læsendes perspektiv i bestræbelsen på at undgå at kompleksitetsreducere, således som det er denne afhandlings ambition.

## Kapitel 5: Elever med og i læseforståelsesvanskeligheder – en analysemodel

I dette kapitel præsenteres en samlet optik på afhandlingens genstandsfelt; *læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen* i form af en analysemodel. Jeg har i indledningen fremlagt den antagelse, at enhver undervisningspraksis er en kompleks størrelse, hvor væsentlige forhold lades ude af syne, hvis den kun iagttages gennem én isoleret optik. Efterfølgende har jeg argumenteret for et flerstemmigt, teoretiske grundlag, som i denne afhandling udgør en trifokal optik på læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen, der repræsenterer en gradvis indsnævring fra kontekst til kognitive processer. De tre optikker er ligeledes forsøgt operationaliseret i et anvendeligt begrebsapparat, der udgør det samlede rammeværk for afhandlingens analyse af, hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i litteraturundervisningen. I kapitel 2 skitserede jeg således en sociokulturel optik på litteraturundervisningen som diskursiv praksis, i kapitel 3 en receptionsteoretisk optik på læserens møde med litterære tekster og endelig i kapitel 4 en kognitionspsykologisk optik på læseforståelsesprocessen.

I nedenstående analysemodel er dette rammeværk forsøgt anskueliggjort. Modellen viser, hvordan elever, der i skolen er kendt som elever, der har vanskeligt ved at forstå det, de læser, er spændt ud mellem kognitive processer i mødet med en litterær tekst, og den diskursive praksis, det møde bliver til i. Modellen illustrerer således, hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig på forskellig vis i litteraturundervisningen alt efter, hvorfra vi ser.

I modellen er det en pointe, at der er tre forskellige optikker, som med hver sit teorigrundlag belyser genstandsfeltet, men de tre optikker fungerer også gennem et samlende perspektiv, som er grundlagt af afhandlingens metodiske greb. Hver af de tre optikker bidrager således til et elevperspektiv gennem Verbal Protocol som metode, idet det er elevernes og lærernes italesættelser frem for klasserumsobservationer, der er afhandlingens datagrundlag. Ved at analysere elev- og lærerinterview komparativt i en sociokulturel optik belyses elevernes perspektiv på læsning og litteraturundervisning, mens elevernes kognitive møde med en litterær tekst analyseres på baggrund af deres Verbal Reports under højtlesning af en litterær tekst i en kognitionspsykologisk såvel som en receptionsteoretisk optik.

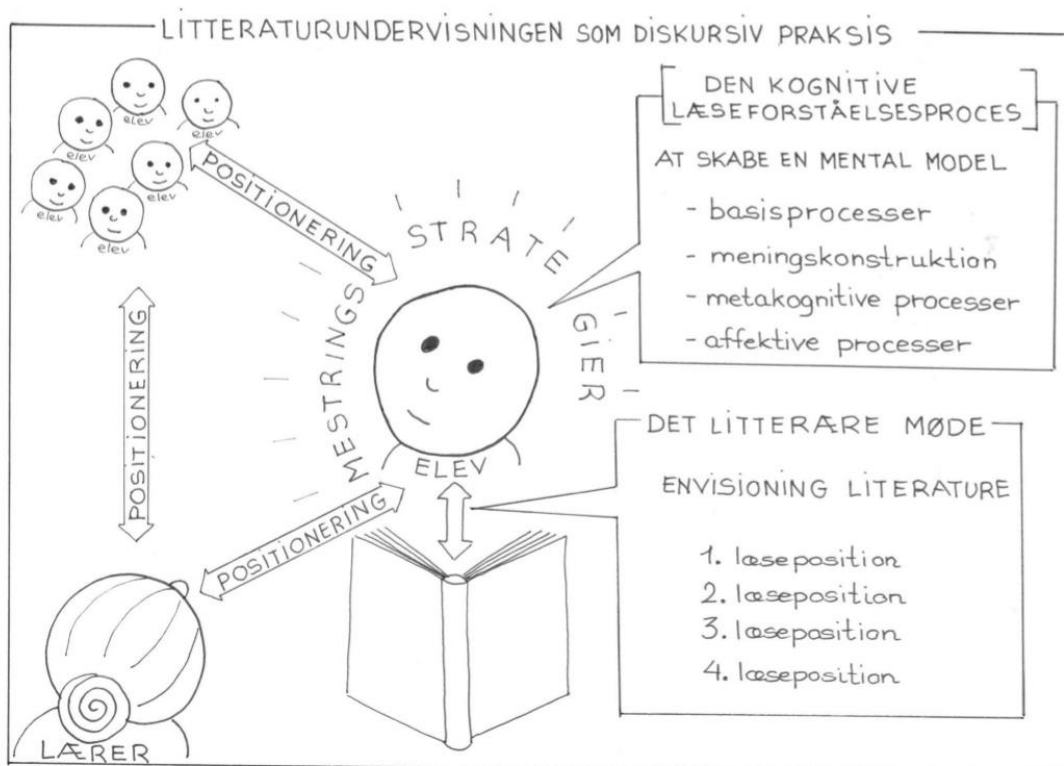


Fig. 5.1: analysemodel

Modellen illustrerer, hvorledes læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen som fænomen kan begrebsliggøres gennem tre forskellige optikker, som hver især har betydning for, hvad vi forstår. Når vi fokuserer på litteraturundervisningen som diskursiv praksis gennem en sociokulturel optik, træder forskellige rollerelationer og positioneringsmuligheder frem. I modellen illustreres det ved positioneringspile, som løber mellem læreren og de andre elever, mellem eleven og læreren og mellem eleven og de andre elever<sup>20</sup>. Når vi ser gennem en kognitionspsykologisk optik, anskues læsning som en kognitiv proces, hvorved forskellige forståelsesprocesser træder frem (illustreret gennem den øverste højre ramme i modellen), og når vi ser gennem en receptionsteoretisk optik begrebsliggøres genstandsfeltet ved at rette blikket mod det litterære møde, hvorved elevernes *envisionment building* træder frem (i modellen illustreret gennem den nederste højre ramme).

<sup>20</sup> Jeg har prioriteret at tegne modellen, så den kan anvendes generelt. Jeg har således i modellen medtaget positioneringspile mellem alle aktørerne, selvom mit forskningsdesign ikke giver mig mulighed for at undersøge, hvordan de andre elever positionerer læreren.



Modellen viser således, hvordan forskellige begrebssætninger kan kaste lys over forskellige aspekter af den samme situation. De tre teoretiske optikker fungerer, kunne man sige, som tre forskellige lyskilder, der hver med deres begrebssætning kan indfange væsentlige og væsensforskellige aspekter af genstandsfeltet. Modellen egner sig således til at svare på to grundlæggende spørgsmål i en analyseproces:

1. Hvilken teori ser vi gennem?
2. Hvad får vi øje på?

De mestringsstrategier, der kommer til syne hos eleverne, illustreres i modellen som en cirkel, med stråler der udgår fra eleven med og i læseforståelsesvanskeligheder i midten, fordi de bliver til i det komplekse samspil mellem kognitive og sociokulturelle aspekter af læseforståelsesprocessen i litteraturundervisningen som diskursiv praksis. Modellen er dermed et konkret bud på, hvordan vi kan forstå læseforståelsesvanskeligheder, sådan som de manifesterer sig i litteraturundervisningen.

Man kan diskutere, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at nærme sig et genstandsfelt fra forskellige optikker, fordi hver optik bringer forskellige videnskabsteoretiske rødder og forskningstraditioner med sig, som potentielt kan støde sammen (Lincoln & Guba, 2011, p. 117). Det kan være en reel problematik, hvis ikke de forskellige optikker bidrager til et samlet perspektiv. I dette tilfælde er det *elevperspektivet*, som overordnet set samler og bevirker, at de tre optikker kommer til at interferere. Man kan anskueliggøre en sådan tænkning med projektoren som metafor, fordi den kan indfange betydningen af at belyse et fænomen fra forskellige optikker. Når man projicerer en genstand, går man fra højere former for kompleksitet til lavere former for kompleksitet, og den projektion, man får, afhænger af, hvorfra man ser. Projicerer man eksempelvis en tredimensionel cylinder, vil man belyst fra siden kunne se en firkant, mens man belyst fra oven vil kunne se en cirkel. Det samme fænomen kan altså tage sig forskelligt ud alt efter, hvorfra det belyses. På samme måde kan man sige, at det komplekse genstandsfelt *læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen* vil tage sig forskelligt ud, alt efter hvordan det bliver belyst, og til sammen giver det, vil jeg hævde, et rigere erkendelsesgrundlag, end optikkerne hver for sig kan give. I analysen vil det eksempelvis fremgå, hvordan de samme konkrete elevstrategier kan anskues gennem forskellige optikker, hvorved professionelle kan få et mere nuanceret beredskab til at støtte op om elevens faglige udvikling og deltagelsesmuligheder i litteraturundervisningen, end hvis en enkelt optik udgjorde erkendelsesgrundlaget.

## Kapitel 6: At indtage et elevperspektiv – studiets metode

Kvalitativ forskning kan beskrives som en forskningsstrategi, der ”tends to be concerned with words rather than numbers” (Bryman, 2004, p. 266). Men i flere fremstillinger, inklusive Brymans egen, problematiseres en sådan ensidig forståelse. I introduktionen til *The Sage handbook of qualitative research* kan man således finde følgende beskrivelse:

”Qualitative research is many things at the same time [...] Its practitioners are sensitive to the value of the multimethod approach [...] Qualitative research embraces two tentions at the same time. On the one hand, it is drawn to broad, interpretative, postexperimental, postmodern, feminist, and critical sensibility. On the other hand, it is drawn to more narrowly defined positivist, postpositivist, humanistic, and naturalistic conceptions of human experience and its analysis.” (Denzin & Lincoln, 2011, p. 6)

Denzin og Lincoln peger dermed på, at kvalitativ forskning kan betragtes som komplekse fortolkende aktiviteter (Denzin & Lincoln, 2011, p. 6), der bedrives af forskellige forskningsfelter, som følgelig benytter forskellige forskningsmetoder, og som potentielt kan trække på forskellige erkendelsesteoretiske positioner. Jeg forholder mig pragmatisk til denne diskussion (jf. kap. 5). Som beskrevet i indledningen er min forskningsinteresse eksplorativ; der er en elevgruppe, vi har brug for at kende bedre, og min forskningsstrategi er dermed kvalitativ, forstået således at jeg ønsker at fortolke for at skabe meningssammenhænge (Bryman, 2004, p. 279; Charters, 2003b; Kruuse, 2007, p. 19; Tanggaard & Brinkmann, 2010b, p. 17; Thagaard, 2004). Jeg søger således, med afsæt i et elevperspektiv og forskningsmetoden Verbal Protocol at undersøge genstandsfeltet *læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen* empirisk gennem en trifokal optik, hvorved både kognitive og sociokulturelle aspekter af fænomenet træder frem. Verbal Protocol er en metode, hvor analyseresultater ofte beskrives kvantitativt, men i dette studie anvendes metoden kvalitativt og kombineres med elev- og lærerinterview, således at det bliver muligt at forfølge både et kognitivt såvel som et diskursivt spor i analyserne som præsenteret i indledningen.

I det følgende udfoldes, hvordan den kvalitative fordring er håndteret i dette studies forskningsdesign. Indledningsvis præsenteres nogle overvejelser over forskningsprocessens vej frem til et trifokalt blik på læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen og den betydning, det fik for projektets forskningsdesign. Derefter præsenteres og diskuteres Verbal Protocol som forskningsmetode, hvorefter tidligere studier med relevans for denne afhandling præsenteres og diskuteres. Afslutningsvis skitseres afhandlingens konkrete design, herunder studiets udsigelseskraft og etiske overvejelser.

## 6.1 Forskning som en foranderlig proces

Min motivation for at gå i gang med studiet var som præsenteret i indledningen et ønske om at inkludere en elevgruppe, som oplever vanskeligheder med læsning af litterære tekster i skolen, og som vi ikke i tilstrækkelig grad lykkes med at give deltagelsesmuligheder. Intentionen var således i udgangspunktet at gennemføre et interventionsstudie med fokus på inklusion af elever med læseforståelsvanskeligheder i litteraturundervisningen med afsæt i følgende forskningsspørgsmål: ”Hvordan kan en eksplicit litteraturundervisning i overbygningen kvalificeres, så den inkluderer elever med læseforståelsvanskeligheder, således at deres litterære tekstkompetence udvikles”. For ikke alene at have et teoretisk afsæt for udvikling af et didaktisk design, planlagde jeg en forundersøgelse for at undersøge læseprocessen hos den gruppe af elever, interventionsstudiet skulle inkludere. I det følgende ses en model over studiets oprindelige forskningsdesign.

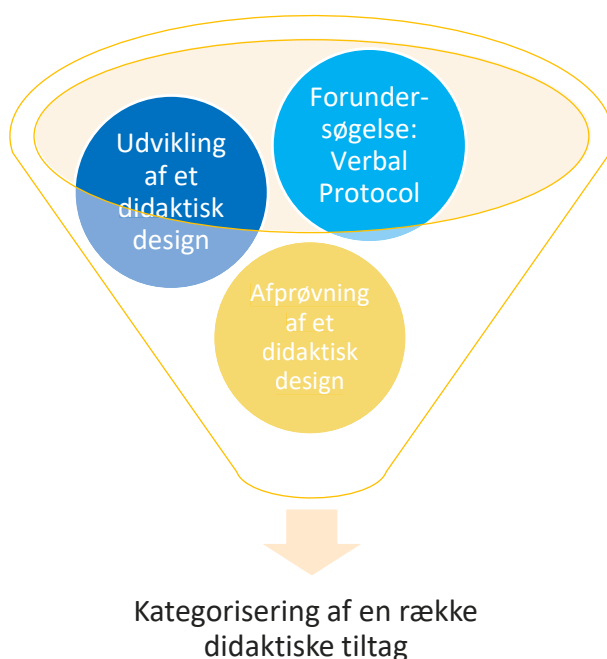


Fig. 6.1: Det oprindelige forskningsdesign

Forundersøgelsen igangsatte jeg i april 2015 med brug af Verbal Protocol som forskningsmetode i erkendelsen af, at læsning er en kognitiv proces. I løbet af april til oktober gennemførte jeg Verbal Protocols med syv elever, ligesom jeg interviewede deres dansklærere for at have mulighed for at triangulere mine data. I løbet af de syv Verbal Protocols blev det tydeligt for mig, med Afflerbachs ord ”That readers are more than cognitive in their reading” (Afflerbach, 2000, p. 174). Elevernes læseproces var ikke alene udtryk for en kognitiv proces, men var så tydeligt indlejret i en situationel

praksis, som gav anledning til at undersøge læseprocessen ud fra en sociokulturel optik, som vist i indledningen (s. 2). De fund, der opstod under forskningsprocessen, afstedkom således en gentænkning af det grundlæggende forskningsdesign, og beslutningen om at udvide Verbal Protocol-studiet på bekostning af interventionsstudiet blev truffet i erkendelsen af, at læseprocessen for elever, som i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser, er et komplekst fænomen, som må undersøges ud fra mere end én optik.

Fra oktober 2016 til januar 2017 gennemførte jeg således endnu 13 Verbal Protocols med tilhørende lærerinterview, som ikke adskilte sig formmæssigt fra de tidligere. Den første Verbal Protocol med tilhørende lærerinterview udgjorde projektets pilotstudie. Pilotstudiet kom til at influere på projektets endelige design, men det førte ikke til grundlæggende ændringer, hvorfor pilotstudiet indgår på lige fod med de andre Verbal Protocols i analyserne. Nedenfor ses en model af afhandlingens metodiske design i dets endelige form.

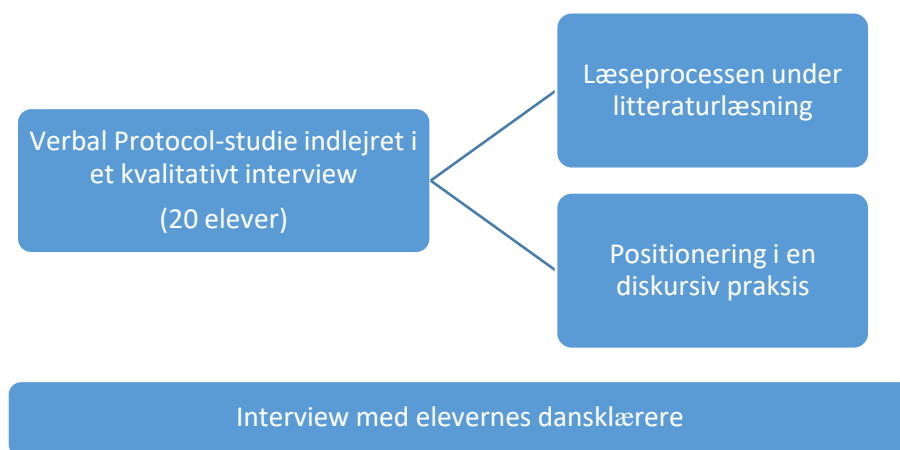


Fig. 6.2: Det endelige forskningsdesign

Som det fremgår af modellen, er højtænkings-seancerne indlejret i et kvalitativt interview<sup>21</sup>, oprindeligt fordi min forskningsbaserede hypotese var, at elever i netop denne situation gør sig tanker under læseforståelsesprocessen, men antageligt vil have svært ved at forholde sig metakognitivt til egen læsning og også vanskeligt ved at formulere sig verbalt om læseprocessen (Janssen et al., 2006; Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam, & Bergh, 2012; Lau, 2006; Nation, 2007; Norman, 2012; Oakhill et

<sup>21</sup> Når jeg refererer til hele studiet, som indeholder elevernes højtænkning og det omkransende interview, benytter jeg betegnelsen Verbal Protocol. Når jeg refererer til den del af Verbal Protocol, som angår højtænkningssituationen, benytter jeg betegnelsen højtænkings-seance. Når jeg refererer specifikt til elevernes responser under højtænkningen, benytter jeg betegnelsen Verbal Reports. Når jeg alene refererer til det omkringliggende interview med eleverne, benævner jeg det elevinterviewet eller elevsamtalen.

al., 2015; Perfetti et al., 2007). For at få adgang til deres tanker om, hvad der har betydning for dem i læseprocessen og som elev i skolens litteraturundervisning, hvis det viste sig vanskeligt at verbalisere læseforståelsesprocessen, valgte jeg at indlejre højttæknings-seancen i et kvalitativt interview. På den måde får deltagerne rum til at forholde sig til deres læseproces efter selve læseprocessen, hvilket er en almindelig brugt opfølgning på Verbal Reports (Charters, 2003b, p. 73), ligesom deltagerne får mulighed for at italesætte, hvordan de oplever sig selv som læsere og det at være i skolens litteraturundervisning. Pilotstudiet blev et vigtigt pejlemærke for, om det var muligt at opnå meningsfulde Verbal Reports med denne elevgruppe. I pilotstudiet blev det imidlertid klart, at det både var muligt og tillige meget informativt at undersøge læseforståelsesprocessen gennem højttænkning. Hos Janssen et. al., som sammenligner svage og stærke litteraturlæseres læseproces gennem Verbal Protocol, var forventningen, som hos mig, at rapporterne fra de svage litteraturlæsere ville være kortere end rapporterne fra de stærke deltagere, men erfaringen er også der, at længden af rapporterne ikke adskilte sig negativt, men tværtimod ofte var længere (Janssen et al., 2006), hvilket i studiet her også medvirker til et solidt grundlag for at undersøge disse elevernes læseforståelsesproces.

Verbal Protocols er først og fremmest en metode til at få adgang til den kognitive proces under læsning, men feltet peger også på muligheden af at kunne forstå læseprocessen i lyset af teori, der anskuer læsning som en situeret praksis. Pressley og Hilden udtrykker det således:

”As Resnic (1991) pointed out, ’we seem to be in the midst of multiple efforts to merge the social and cognitive’.” (Kucan & Beck, 1997, p. 288)

Som forskningsprocessen skred frem, blev dette perspektiv mere og mere nærværende, og rationalet bag at indlejre højttæknings-seancerne i et kvalitativt interview blev tydeligt ikke alene ud fra argumentet om, at målgruppen er deltagere med en lav grad af læsefærdighed set fra en kognitiv optik, men i lige så høj grad for at skabe de bedste forudsætninger for at kunne få øje på læseprocessen som en situeret praksis.

Man kan med rette indvende, at studiet, som det fremstår i dag, kunne være kvalificeret ved at følge og observere den litteraturundervisning, deltagerne har været en del af i en periode, netop fordi studiet informeres ikke bare af kognitive teorier om læsning, men ligeledes af sociokulturelle teorier, hvilket kunne give mulighed for yderligere triangulering, men det blev af praktiske årsager ikke muligt for mig. I sig selv var det vanskeligt at finde frem til elever, som lå indenfor mit udvalgs-kriterium, hvorfor man vil se, at deltagerne er spredt ud på syv forskellige skoler i 12 forskellige klasser, og hvis

udvalgskriteriet samtidig skulle omfatte elever, hvis dansklærere var villige til at bruge tid sammen med mig i en observationsproces, som var sårbar, netop fordi de elever, jeg ville observere, repræsenterede en undervisningsopgave, der var svær at håndtere, så var det min vurdering, at jeg ville få svært ved at få et datagrundlag, som var stort nok.

## 6.2 Verbal Protocol

Verbal Protocol er i udgangspunktet udviklet som forskningsmetode, men er siden brugt dels som diagnosticerende metode, dels som et metodisk greb i undervisningssituationer (Berne, 2004). Som forskningsmetode er Verbal Protocol ikke at betragte som en standardiseret metode, der vil kunne gøre det muligt i kvantitativ forstand at sammenligne forskellige fund i forskellige studier (Afflerbach, 2000, p. 166; Pressley & Afflerbach, 1995, p. 17). Der er i stedet tale om en metode, som i høj grad lader sig tilpasse forskellige forskningsspørgsmål, som forskellige studier søger at besvare.

”Indeed, the hallmark of this methodology is its open-ended nature, with a great strength being that verbal protocol studies can be flexibly fitted to the question posed by researcher rather than the questions needing to be adjusted to research methodology.” (Pressley & Hilden, 2004, p. 316)

I litteraturen findes eksempler på både kvalitative og kvantitative studier, ligesom deltagere og de konkrete omstændigheder, hvorunder metoden er gennemført, varierer. I det følgende skitseres historisk metodens udvikling med henblik på at klarlægge præmisserne for det konkrete design i denne afhandling.

### 6.2.1 Verbal Protocol – en kognitiv forskningsmetode

Verbal Protocol<sup>22</sup> udvikles som forskningsmetode i takt med, hvad man ofte betegner som den kognitive revolution inden for psykologisk forskning og går også under navnet Think-aloud Protocol, fordi metodens genstand, som navnet antyder, er deltagere, der tænker højt, mens de udfører en given opgave. Op gennem 1950’erne afløses behavioristiske undersøgelsesmetoder med fokus på observation af stimuli og respons af metoder, der forsøger at indfange de kognitive processer, som afstedkommer en given respons (Kucan & Beck, 1997, p. 271). Verbal Protocol er, set i det lys, et bud på en metode til at undersøge selve den kognitive proces, primært i form af tankeprocesser under

---

<sup>22</sup> Afsnit 6.2 bygger hovedsageligt på to fremstillinger, nemlig Pressley og Afflerbach: *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading* (Pressley & Afflerbach, 1995) samt Susan E. Israel: *Verbal Protocols in Literacy Research. Nature of Global Reading Developments* (Israel, 2015), hvis ikke andet er angivet.

problemløsning, siden som en metode til at undersøge kognitive processer under læsning, som således anskues som en problemløsningsaktivitet.

Ericsson og Simon udgiver i 1984 *Protocol Analysis: Verbal reports as data*, som opsummerer den hidtidige forskning på tværs af områder inden for kognitionspsykologisk forskning, der anvender Verbal Protocol, og adresserer de metodologiske udfordringer knyttet til metoden og samler deres analyser i en række anbefalinger til videre forskning. Ericsson og Simon er først og fremmest optagede af problemløsningsprocesser af det, de betegner som veldefinerede problemer kendetegnet ved, at det er muligt gennem testning at definere, hvad der kan gælde for en løsning, og hvad der ikke kan (Kucan & Beck, 1997, p. 276). I lyset af teori om informationsprocessering (IP) og konstruktionen af henholdsvis korttids- og langtidshukommelse, argumenterer de for, at den mest valide måde at få adgang til indhold i korttidshukommelsen på og dermed til information om den kognitive proces under problemløsningsopgaver, er gennem analyse af data, der verbaliserer tankeindhold i korttidshukommelsen samtidig med, at det tænkes. *Protocol Analysis: Verbal Reports as data* (1984/1993) betragtes i dag som et standardværk, som den videre forskning forholder sig til. De vigtigste metodiske anbefalinger fra Ericsson og Simon følger af deres argumentation for verbalisering af tankeindhold i korttidshukommelsen som metodens force. Det giver anledning til at foretrække Verbal Protocols, som er udført *simultant* med tankeprocessen, og som angår *indholdet* i tankeprocessen frem for Verbal Protocols, som er udført *retrospektivt*, og som verbaliserer *fortolkninger* af tankeprocessen. Ligeledes anbefaler de, at Verbal Protocol alene bruges til at undersøge ikke-automatiserede processer, som netop kræver bevidst tænkning og derfor processeres i korttidshukommelsen, ligesom de anbefaler omhyggelighed i den instruktion, deltagerne tilbydes, for at undgå, at instruktionen kommer til at udgøre et bias i studiet ved at intervenere med tankeprocesserne. Disse anbefalinger spiller også en rolle i dette studies design, hvilket jeg vil komme tilbage til, men først nogle bemærkninger om Verbal Protocol i læseforskningen.

#### 6.2.2 Verbal Protocol som metode i læseforskningen

Selvom Verbal Protocol som undersøgelsesmetode med fokus på læseprocessen må siges for alvor at udvikles med Ericsson og Simons udgivelse som grundlag, er der allerede fra starten af 1900-tallet studier, som på forskellig vis undersøger læseprocessen gennem analyse af deltagerrespons på tekstlæsning. Op gennem 1970'erne og 80'erne raffineres de i takt med, at teoretiske perspektiver inden for kognitionsforskningen udvikles og giver mulighed for at forbinde analyser af kognitive processer under læsning med udvikling af læseprocesmodeller (Kucan & Beck, 1997, p. 273). I 1995



udgiver Pressley og Afflerbach værket *Verbal Protocols of Reading. The nature of Constructive Responsive Reading*, som udgør en metaanalyse af Verbal Protocol som metode til undersøgelse af læseprocessen med afsæt i metodiske anbefalinger fra Ericsson og Simon. Dette på trods af, at Ericsson og Simon i udgangspunktet stiller sig tvivlende overfor, hvorvidt Verbal Protocol er en egnet metode til undersøgelse af læseprocessen, antagelig fordi læsning ikke er en problemløsningsaktivitet, som er veldefineret i Ericsson og Simons forstand, eftersom læsere selv sætter deres læseformål, som kan ændre sig under læsning. Med publikationen *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading* må man konkludere, at der ikke var grund til pessimisme, snarere tværtimod. Publikationen er overbevisende i sin demonstration af Verbal Protocol som en velegnet metode til at opsamle viden om læseprocessen hos den ældre, kompetente læser, hvorfor værket da også optræder som referenceværk i de fleste studier, der anvender Verbal Protocol til undersøgelse af læseforståelsesprocessen, ligesom metoden er anerkendt i forskningsverdenen som en velegnet metode til at få viden om læseprocessen, som ikke lader sig indfange af gængse testformer (Gillam, Fargo, & Robertson, 2009).

I *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading* analyserer Pressley og Afflerbach 38 primærstudier (men medtager over 40 studier) med brug af Grounded Theory som analysemetode. De konkluderer, at der er grund til at antage, at analysen med de 38 primærstudier har nået et mætningspunkt, hvilket efterfølgende forskere har bekræftet (Pressley & Hilden, 2011), og dermed at alle vigtige, bevidste processer under læsning fremgår af metaanalysens katalogisering af de registrerede processer. På den baggrund fremsætter de en ny teori om ekspertlæsning (expert reading), nemlig *Constructively Responsive Reading*, som antager, at ekspertlæseren aktivt konstruerer sin forståelse gennem bevidst respons på tekster, som viser sig ved konstante og bevidste skift i processering.

I analysen har Pressley og Afflerbach forholdt sig til eksisterende teori om læseprocessen, som den fremgår af studierne, og på tværs af studierne katalogiseret et omfattende repertoire af bevidste meningskabende processer, som foregår før, under og efter læsningen. Gennem tre overordnede kategorier skelner de mellem *meningskonstruktion*, *monitorering* og *evaluering* i processeringen og viser, at ekspertlæseren (the constructively responsive reader) holder sig tekstens hovedidé klar og vedholdende reflekterer sin læsning i forhold til det, han forudsiger, og fremsætter hypoteser ved at trække på sin baggrundsviden. Han læser med stort engagement og påvirkes personligt af læsningen og sidst, men ikke mindst, infererer han ud fra den baggrundsviden, han har, hvilket også sætter

rammen for hans metakognitive muligheder<sup>23</sup>. Den meget omfattende katalogisering er ikke at betragte som processer, enhver ekspertlæser anvender hver gang, der læses, men et repertoire, som den kompetente læser kan benytte alt efter læseformål og teksttype. Det er således en ideallæser, den omfattende katalogisering repræsenterer.

I Pressley og Afflerbachs analyse af studierne forskellige teorirammer viser de, hvordan det omfattende repertoire af bevidste meningsskabende processer alle kan rummes inden for eksisterende teori om læseprocessen, naturligt nok, fordi studierne er informeret af eksisterende teori, blot rummes de ikke af én teori alene, netop fordi de til sammen beskriver en meget kompleks proces. Det teoretiske fundament for metoden i de forskellige studier spænder vidt fra moderne kognitive teorier, der fokuserer på forskellige delelementer i læseprocessen, såsom ordprocessering, inferensdannelse, baggrundsviden og metakognition over receptionsteori (Reader Response Theory), hvor tekstens mening ikke ligger objektivt tilgængelig for læseren, men hvor tekstens mening konstrueres i samspil med læseren (jf. kap. 3). Sidstnævnte teori er en vigtig inspirationskilde til Pressley og Afflerbachs udvikling, idet de finder, at ekspertlæseren netop konstruerer og reviderer sin forståelse i en kompleks responsproces. Læseprocessen (skilled reading) anskues således som en aktiv meningsskabende proces med afsæt i en tekst, som læseren responderer på alt efter læseformål. Opsamlende udtrykker Pressley og Afflerbach følgende:

- ”1. Reader responding as conceived by Rosenblatt (1938, 1978) is central to constructive responsivity.
2. Constructively responsive readers control their use of strategies through monitoring, as Baker and Brown (1984) described it.
3. The top-down processing summarized by schema theory (e.g., R.C. Anderson & Pearson, 1984) is in constructively responsive reading; so is the bottom-up processing emphasized by van Dijk and Kintsch (1983).
4. Constructively responsive reading is massively inferential. Constructively responsive reading is socially embedded, with construction and responsivity often in the service of social goals.” (Pressley & Afflerbach, 1995, p. 117)

Samlet set kan man sige, at både moderne kognitive teorier om læseprocessen og receptionsteorier bidrager til forståelsen af ekspertlæseren, men ingen af modellerne kan stå alene, hvorfor der er behov

---

<sup>23</sup> Beskrivelsen her er grundet afhandlingens sigte meget kortfattet, men er i Pressley og Affletbachs udgivelse viet et langt kapitel 3 og samles også i en overskuelig oversigt i samme værk s. 105. Andre fremstillinger opsummerer ligeledes Pressley og Afflerbachs fund, bl.a. (Israel, 2015; Pressley & Hilden, 2011).

for den nyudvikling, Pressley og Afflerbach demonstrerer. I deres analyser finder de, som det fremgår af citatet, også bevidste processer, der ser ud til bedre at kunne forstås i lyset af sociokulturel teori, idet nogle deltagere bevidst responderer på den sociale kontekst, læsningen foregår i, men eftersom de fleste studier ikke forholder sig eksplicit til data i lyset af sociokulturel teori, konkluderer de, at læsning naturligt er forankret i en social kontekst, og betragter det som et oplagt område for videre forskning, hvilket nærværende studie er et bud på<sup>24</sup>.

I 2015 udgives endnu en metaanalyse, som samler og analyserer Verbal Protocol-studier fra 1995 og frem til udgivelsestidspunktet. Susan E. Israel, som startede sin forskerkarriere med Micael Pressley som vejleder på sin ph.d.-afhandling, udgiver værket *Verbal Protocols in Literacy Research. Nature of Global Reading Development*. Hun bidrager ikke afgørende til forskningen ved at katalogisere nye bevidste læseforståelsesprocesser i forlængelse af Pressley og Afflerbach, men finder, at studierne fra 1995 og frem qua deres mere specifikke tilgang til Verbal Protocol i form af et særligt blik på f.eks. teksttyper eller deltagerkarakteristika giver anledning til at kategorisere læseforståelsesprocessen i et udviklingsperspektiv. De nye studier viser stor variation i strategierne hos forskellige deltagergrupper, som giver grobund for en kategorisering i faser. Hun skitserer således, på baggrund af en analyse af 32 studier, fire faser, man kan anskue læseforståelsesprocessen i lyset af: Tidlige læseforståere (early comprehenders), uerfarne læseforståere (novice comprehenders), dygtige læseforståere (skilled readers) og ekspert læseforståere (expert comprehenders).

En vigtig pointe ved at anskue læseforståelsesprocessen i et udviklingsperspektiv er, at læseforståelse beskrives dynamisk og ikke statisk som et produkt af læsefærdighed. Susan E. Israel udtrykker opsamlende om sin analyse:

”Phases are used to demonstrate that comprehension processes can be developed through instruction, can occur at early stages even prior to acquisition of reading ability, and can overlap depending on text structures and text types being read.” (Israel, 2015, p. 73)

Nyt i forhold til eksisterende forskning er også, at de studier, Israel medtager, er globale og ud over amerikanske studier også indbefatter studier primært fra Asien og Europa, særligt Norge. Det globale islæt viser sig ved, at hun i analyserne må operere med et begreb, hun henter fra den internationale forskning, nemlig begrebet ’deeper comprehension’, som hun ud fra de internationale studier

---

<sup>24</sup> I Afflerbachs metodologiske bidrag til *Handbook of Reading Research*, vol. 3 i 2000 fremhæver han ligeledes, at Verbal Protocol i fremtiden vil kunne hjælpe med at forstå skæringspunktet mellem kognition, respons og den sociale verdens betydning i læseforståelsesprocessen (Afflerbach, 2000, p. 173).

definerer som "the process of comprehension that performs increased elaborations, organizational skills, and monitoring ability" (Israel, 2015, p. 10). Israel finder således ikke, at læseforståelsesprocesserne adskiller sig afgørende fra den kategorisering, vi finder hos Pressley og Afflerbach, men nærmere adskiller sig i kvalitet, primært fordi studierne giver anledning til at undersøge mere specifikke forhold i forståelsesprocessen.

Når hun ikke finder nye kategorier af læseprocesser, må vi formode, at det dels hænger sammen med, at Pressleys og Afflerbachs analyser har nået et mætningspunkt, dels at hendes formål med udgivelsen og analysen er at knytte bånd mellem Verbal Protocol som forskningsmetode og som pædagogisk redskab, hvorfor hun naturligt optages af udviklingspotentialer hos læseren, som kan findes afspejlet i de faser, hun opstiller på baggrund af de rapporterede processer på tværs af alder og teksttyper. De to hovedværker er på den måde inspirationsgivende på hver sin måde i nærværende studie, idet jeg med afsæt i Pressley og Afflerbach og deres katalog over ekspertlæserens forståelsesprocesser kan kategorisere læseprocesser hos den gruppe af læsere, som hos Israel typologiseres som *novice comprehenders*.

Når man, som det fremgår af den ovenstående skitsering, vurderer Verbal Protocols som metode, tyder meget på, at metoden er velegnet til at undersøge kognitive såvel som affektive og sociale aspekter af læseforståelsesprocessen (Afflerbach, 2000, p. 163), men som allerede Ericsson og Simon påpegede, er der nogle metodiske udfordringer, som må adresseres.

### 6.3 Metodologiske begrænsninger

Netop fordi metoden er brugt til at indfange indre processer, som ikke er mulige at observere direkte, har metoden nogle begrænsninger. I det følgende diskuteres tre overordnede problematikker ved brug af Verbal Protocol, som er de hyppigst nævnte i forskningslitteraturen, ligesom det adresseres, hvordan jeg har forholdt mig til de nævnte problematikker i mit forskningsdesign.

#### 6.3.1 Den epistemologiske indvending

Man kan fra et epistemologisk udgangspunkt helt overordnet problematisere, hvorvidt det overhovedet giver mening at tale om adgang til indre processer, der foregår i hjernen (Charters, 2003b, p. 70; Kasper, 1998, p. 358). "Precisely because thoughts does not have its automatic counterpart in words, the transition from thought to words leads through meaning...and then through words" (Vygotsky, 1962, her citeret i Charters, 2003b, p. 70). Det er anskuet således metodens grundlæggende problematik. Med det in mente og med bevidstheden om, at deltagernes højtænkning ikke kan betragtes som udtryk for en direkte og uformidlet adgang til den fulde indre tankeproces

(Charters, 2003b, p. 70), er det med Pressley og Hildens ord ikke desto mindre en metode, som potentielt kan bringe mange indsigter med sig (Pressley & Hilden, 2004, p. 319). Verbal Protocol som metode har sin store force i at give mulighed for at forstå personafhængige faktorer i læseforståelsesprocessen, eksempelvis processer, strategier og motivation samt affektive faktorer såsom engagement og disses indbyrdes forhold, og den giver mulighed for at undersøge kontekstuelle variable såsom teksttype og den situationelle kontekst (Afflerbach, 2000, p. 165; Charters, 2003b, p. 71). Pressley og Hilden sammenfatter metodens forcer i følgende betragtninger:

“Verbal Protocols of reading have provided valuable insights about the nature of constructively responsive reading. We know of no other method that reveals quite as much about active, strategic processes during reading. Although not a completely clear window on how the mind processes text, it is a window that admits a great deal of light.” (Pressley & Hilden, 2004, pp. 313, 319)

Og, kunne man tilføje, i særlig grad hvis metoden også informeres af sociokulturel teori<sup>25</sup>. På den måde bliver erkendelsesinteressen i den efterfølgende analyse at udvikle et blik for, hvordan højtænkningen ikke er udtryk for en ”ren” proces løsrevet fra den kontekst, den er opstået i, men et udtryk for netop det i processen, som fandt vej i en verbalisering i en given form.

### 6.3.2 Den ontologiske indvending

En anden vigtig indvending, som også må adresseres, er af ontologisk karakter og formuleres tidligt af behavioristen J.B. Watson allerede i 1920 (Afflerbach, 2000, p. 164). Han påpeger, at metoden, som har til hensigt at undersøge en naturlig kognitiv proces, i sin form kommer til at intervenere med selvsamme proces, idet en verbalisering af bevidste processer med et specifikt afsæt (task parameters) kan påvirke processen, fordi selve sprogliggørelsen kan ændre tankeindholdet. Samme kritik findes også hos Charters (Charters, 2003b, p. 71). Ericsson og Simon imødekommer kritikken gennem deres konstruktion af langtidshukommelse og korttidshukommelse. Den information, vi finder i korttidshukommelsen, stammer fra to kilder, nemlig stimuli udefra og viden fra langtidshukommelsen af både procedural og deklarativ karakter, som de udefrakommende stimuli bearbejdes ud fra. Vi har hurtigt adgang til information i korttidshukommelsen og kan rapportere den, og der er også bred enighed om, at den har en ganske lille kapacitet, hvorfor information fra korttidshukommelsen hurtigt flytter til langtidshukommelsen.

---

<sup>25</sup> Peter Smagorinsky, som undersøger skriveprocesser gennem Verbal Protocol, argumenterer eksempelvis for at anskue Verbal Protocol i en sociokognitiv optik netop for at tage højde for, at sprog altid er en del af en social og kulturel kontekst (Smagorinsky, 2001b, p. 235).

”Ericsson & Simon (1984/93) extensively developed the case that people’s reports and the current contents of short-term memory are often valid; they also argued that reports of recent memories are often veridical with what was being reflected on in the recent past.” (Pressley & Afflerbach, 1995, p. 6)

Ved således at sørge for, at Verbal Protocols udføres online – eller tilnærmelsesvist online så de tankeprocesser, der verbaliseres, faktisk stammer fra korttidshukommelsen, konkluderer de, at metoden er valid. Det afstedkommer naturligt en række metodologiske anbefalinger som tidligere beskrevet (afsnit 6.2.1), der netop går på at sikre, at rapporteringen er af processer fra korttidshukommelsen. De studier, som er medtaget af Pressley og Afflerbach samt Israel indeholder både studier, hvor deltagerne rapporterer online, og hvor de stoppes undervejs i læsningen. Der er få studier, som undersøger forskellen på Verbal Protocols udført ved, at deltagerne tænker højt, mens de læser, som anbefalet af Ericsson og Simon, og Verbal Protocols, hvor deltagerne stoppes bestemte steder og opfordres til efterfølgende at tænke højt. Judith Langer (Langer, 1986, p. 258) finder i sit Verbal Protocol-studie af 61 elever, at med undtagelse af længden af rapporterne så er der ikke nævneværdig kvalitativ forskel på de to former for rapporter. Craine-Thoreson et al. finder i deres studie fra 1997, som specifikt undersøger denne sammenhæng, at man får det mest valide studie, hvis deltagere med høj læsefærdighed rapporterer online, mens deltagere med lav læsefærdighed rapporterer gennem opfordring, fordi deres forvirring bliver mere realistisk portrætteret, når de stoppes undervejs i læsningen. Det kræver mod at formidle utilstrækkelighed, og det ser ud til, at markerede stop i teksten lettere giver deltagerne anledning til at artikulere tanker om en svær læseproces, end hvis initiativet alene ligger hos deltagerne (Crain Thoreson, Lippman, & McClendon-Magnuson, 1997, pp. 583, 587). I mit studie, som netop undersøger elever, der forventeligt er udfordrede i læseforståelsesprocessen, har jeg af samme årsag fundet det mest hensigtsmæssigt at lave stop undervejs, hvorefter deltagerne rapporterer.

Ligeledes anbefaler Ericsson og Simon, at det skal være indhold fra korttidshukommelsen, der rapporteres, og ikke fortolkninger af selvsamme indhold. Det betyder, at deltagerne bør rapportere, *hvad* de tænker, ikke *hvordan* og *hvorfor* de tænker det. I et undersøgelsesdesign, der undersøger læseprocessen, betyder det, at deltagerne ikke ifølge Ericsson og Simon bør opfordres til at rapportere deres anvendelse af læseforståelsesstrategier, og hvad der får dem til at anvende dem, men slet og ret hvad de tænker under læseprocessen. Der er endnu ikke studier, der kan sige, hvorvidt det vil influere afgørende på validiteten, men der er god grund til at understøtte, at det, der rapporteres, bør være indhold ikke fortolkninger (Charters, 2003b, p. 72; Pressley & Hilden, 2004, p. 314). I mit



studie, hvor deltagerne netop forventes at have et ringe kendskab til og måske i endnu mindre grad oplever succes med at anvende læseforståelsesstrategier, har jeg valgt at influere mindst muligt i rapporteringsprocessen, således at jeg ikke leder deltagerne frem mod bestemte tanker. Min undersøgelsesinteresse er at forstå, hvad der optager deres tanker, mens de læser en litterær tekst, og ikke i udgangspunktet at medvirke til at nuancere Pressley og Afflerbachs katalogisering af forskellige læseforståelsesprocesser.

I studierne, der medtages i Pressley og Afflerbachs samt Israels analyser, findes både rapporteringer af indhold og af fortolkninger. Pressley og Afflerbach medgiver, at en af metodens største udfordringer er, hvorvidt Verbal Protocols er troværdige, hvorfor de i forlængelse af Ericsson og Simon problematiserer studier, som ikke foregår online, og studier, hvor det ikke primært er indholdet, der rapporteres. Alligevel argumenterer de for, at hvert studie må tilrettelægges ud fra en balance mellem vægtning af validitet i form af sikkerhed for, at det er tankeprocesser fra korttidshukommelsen, der rapporteres, og kvaliteten af det, der rapporteres i forhold til forskerens undersøgelsesspørgsmål. Derfor opfordrer de til gennemsigtighed i analyser og en grundig beskrivelse af forskningsdesign og teoretisk grundlag. Studier, som anvender retrospektive processer, diskvalificeres således ikke pr. automatik, så længe afstanden mellem læsning og højtænkning ikke er for stor, ligesom de heller ikke pr. automatik diskvalificerer studier, der rapporterer fortolkninger af processen, netop med tanke på metakognitiv læseprocessteori, hvor en vigtig pointe for forskeren bliver at kunne skelne mellem de deltagere, der forholder sig metakognitivt, og dem, der ikke gør (Pressley & Afflerbach, 1995).

Hvorvidt Verbal Protocols giver adgang til en naturlig proces kan problematiseres yderligere med tanke på læseforståelsesprocessen som særligt undersøgelsesobjekt. Man kan indvende, at man ved at stille deltagerne en opgave, der kræver en metakognitiv tilgang, nemlig at tænke højt om sin læseproces, også kommer til at anspore til en metakognitiv læseproces. Når man ansporer deltagerne til at tænke bevidst om deres egen læseproces ved at verbalisere den, kan man komme til at opfordre til en proces, som måske i udgangspunktet ikke naturligt er metakognitiv. I studiet her er denne problematik reel, men af mindre betydning grundet min forskningsinteresse, som er at undersøge en litterær læseproces, som den foregår *i skolen*, hvor en metakognitiv læseproces netop fordres. Af samme årsag har jeg tilstræbt en skolelignende kontekst for Verbal Protocol-studiet, således at interviewsituationen afspejler en læsesituation, som matcher det, eleverne forventes at gøre i skolen. Jeg er imidlertid meget opmærksom på at interferere mindst muligt med deres tankeprocesser i



situationen ved at prompte deltagerne mindst muligt for at få det mest dækkende billede af hver enkelt deltagers læseforståelsesproces.

### 6.3.3 Sprog som metodologisk problematik

Pressley og Afflerbach fremhæver yderligere en metodologisk problematik, som måske i virkeligheden er den største, nemlig at sprog, fordi det er skabt af individet og dermed sammenvævet med individets personlighed, altid vil skulle fortolkes – tilmed af en person med en anden livsverden.

”Spoken language is the data used in protocol analysis, and the richness and the variability of language are the greatest assets and liabilities of the verbal reporting methodology. We consider the constructive nature of language comprehension to be one the greatest ongoing challenges to protocol analysis.” (Pressley & Afflerbach, 1995, p. 2)

Den sproglige udfordring opstår, fordi højtænkning i lighed med Vygotskys begreb om ”inner Speech” er elliptisk i sin opbygning, idet det, der tænkes højt, ikke nødvendigvis er udtrykt i konsistente og sammenhængende udtryk, netop fordi de tankeprocesser, der højtænkes, ikke er ment som kommunikation til andre end tænkeren (Charters, 2003b, p. 69). En lignende problematik rejses af Smagorinsky (Smagorinsky, 2001b). Mit studie er særligt i forhold til den problematik, fordi situationen som tidligere forklaret mimer en undervisningssituation, hvor deltagerne netop er opmærksomme på, at de skal tænke højt for at give mig et indblik i, hvordan de læser litterære tekster, men pointen, i forhold til at sprog altid skal fortolkes, er der fortfarende, ligesom den elliptiske form er genkendelig også i mit studie. Man må således som forsker være indstillet på selv at skulle fortolke de verbaliserede tankeprocesser, eftersom afklarende spørgsmål undervejs i højtænkeprocessen ikke er en mulighed, fordi de kommer til at interferere med en naturlig proces, ligesom de opfølgende spørgsmål, som i mange studier stilles umiddelbart efter højtækningsprocessen, altid vil være udtryk for tankeindhold fra langtidshukommelsen (Charters, 2003b, p. 74). Pressley og Afflerbach imødegår kritikken ved at indoptage og diskutere Ericsson og Simons metodiske anbefalinger i deres egen analyse og ved at opfordre til gennemsigtighed i forskningsdesign. Det indbefatter en øget opmærksomhed både på det teoretiske afsæt og på validitet f.eks. gennem triangulering af data, hvor man sammenholder Verbal Reports med objektive målinger af f.eks. læsehastighed eller tekstforståelse. I mit studie vægter jeg af samme årsag også validering, men eftersom jeg anvender Verbal Protocol kvalitativt, er valideringen ikke foretaget ud fra objektive mål som foreslået af Pressley og Afflerbach. I stedet tager jeg højde for den sproglige problematik ved efter tekstlæsningen at vende tilbage til passager i deltagernes højtænkning, der undrede mig, så de kunne uddybe deres

tanker, således at det bliver en måde at triangulere på, ligesom jeg har fulgt Pressley og Afflerbachs anbefalinger til gennemsigtighed i mit forskningsdesign.

I det ovenstående har jeg peget på nogle metodiske problematikker ved Verbal Protocol som metode, og hvordan jeg imødekommer dem. I det følgende gennemgås tidligere studier, som qua deltagergruppe og teksttype har særlig relevans for tilblivelsen af mit forskningsdesign.

#### 6.4 Tidligere Verbal Protocol-studier med relevans

Når man gennemgår forskningslitteraturen, tegner der sig hovedsageligt to spor, eller to traditioner, som adskiller sig i måden datamaterialet i de enkelte studier analyseres på, og hvis begrundelse oftest ligger implicit i de to traditioners anvendelse af metoden. Verbal Protocol er grundlæggende en hermeneutisk metode, fordi det indsamlede datamateriale, som nævnt, kræver en sproglig interpretation, hvor deltagerens verbale udsagn kodes i forskellige kategorier. Kodningen kan efterfølgende behandles kvalitativt, men i langt de fleste studier behandles datamaterialet kvantitativt. I det følgende betegner jeg studier, som primært analyserer data kvantitativt, for *kvantitative studier*, mens studier, der primært analyserer datamaterialet kvalitativt, betegnes *kvalitative studier*, hvilket, når det adresseres, ligger i tråd med andre forskeres betegnelser (Charters, 2003b). I det følgende kortlægges først, hvordan Verbal Protocol indgår i forskellige forskningsfelter. Derefter sammenfattes de vigtigste pointer fra tidligere studier af deltagere med en lav grad af læsefærdighed<sup>26</sup>, fordi deltagergruppen i nogen grad er sammenlignelig med min deltagergruppe, der i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser. Også studier, der undersøger læseprocessen under læsning af komplekse litterære tekster, inddrages, fordi de kan pege på særlige forhold ved læseprocessen med netop den teksttype, som er omdrejningspunktet i mit studie. Slutteligt sammenfattes, hvordan disse tidligere studier har haft indflydelse på mit konkrete forskningsdesign.

##### 6.4.1 Verbal Protocol-studier – en oversigt

Langt de fleste studier er som nævnt kvantitative (Charters, 2003b; Pressley & Afflerbach, 1995, p. 17). De er typisk informeret af kognitionspsykologisk teori og undersøger ofte enkeltfænomener såsom inferensdannelse, opsummering af tekst, informationssøgning mv. eksperimentelt. Den type studier ses også suppleret med eksplorative og deskriptive formål, så en kvantitativ analysetilgang kombineres med en kvalitativ. Andre kvantitative studier undersøger selve læsehandlingen frem for enkeltaspekter ved læsning ud fra et bredere sigte end et rent kognitivt (Afflerbach, 2000, p. 166;

---

<sup>26</sup> I studierne benyttes forskellige betegnelser for deltagere med lav læsefærdighed. Når studierne præsenteres i det følgende angiver jeg for klarhedens skyld den engelske betegnelse, som det enkelte studie anvender.

Smagorinsky, 2001b). Kvantitative studier findes også i en litteraturteoretisk tradition, hvor Verbal Protocol anvendes til at undersøge litterær læsning og relationen mellem tekst og læser (Burkett & Goldman, 2016; Janssen et al., 2006; Janssen et al., 2012; Langer, 1986 ). I langt mindre grad anvendes Verbal Protocols i studier med et rent kvalitativt sigte, f.eks. i studier foretaget af retorikere (Cullum, 1998; Bazerman, 1989 og Charney, 1993, her fundet i Pressley & Afflerbach, 1995, p. 17), og studier inden for skriveforskningen (Smagorinsky, Daigle, O'Donnell-Allen, & Bynum, 2010) og forskningen inden for English as a Second Language (Charters, 2003b; Kang & Pyun, 2013; Kools, Ruiters, van, & Kok, 2004; Li, 2014 ) samt studier, der undersøger den litterære læseproces (Earthman, 1992; Janssen & Braaksma, 2018; Langer, 1990; Peskin, 1998; Peskin, 2007; Pieper, Pieper, & Strutz, 2018). Disse studier kombinerer ofte Verbal Reports med andre kvalitative metoder såsom observation eller interview bl.a. for at analysen kan udfoldes i, hvad man med Geerts begreb kunne kalde "Thick descriptions" (Bryman, 2004, p. 275) eller for at få et mere grundigt billede af enkeltdeleteres tanker om læseprocessen. Charters, som er fortalende for at bruge Verbal Protocol kvalitativt, foreslår efter inspiration fra Rankin at behandle hver deltager som et mindre casestudie (Charters, 2003b, p. 76), hvor Verbal Protocol indgår på lige fod med andre metoder i en deskriptiv analysestrategi. I den type studier kan man finde Verbal Reports med den samme deltager over længere tid i kombination med observation og interview (Cullum, 1998), eller man kan finde studier med få deltagere, hvor deltagerne ikke er udvalgt ud fra særlige kriterier, men hvor deltagernes rolle som quasi-forskere<sup>27</sup> er i højsæde, og hvor deltagernes højtænkning er omgivet af præ- og post-interview (Charters, 2003a). Mit studie skriver sig ind i traditionen af kvalitative Verbal Protocol-studier, der kombinerer Verbal Reports med det kvalitative interview, men uden en bestræbelse på at opnå tykke beskrivelser af enkeltdeletere, hvilket udfoldes i afsnit 6.5.

Verbal Protocol-studier både inden for den kvalitative og den kvantitative tradition er hovedsageligt gennemført med deltagere med høj læsefærdighed, primært fordi det er de ikke-automatiserede processer, der kan give adgang til velegnede data om forståelsesprocessen (Pressley, 2000, p. 173). Anvendes metoden derimod med deltagere, som har en lav grad af læsefærdighed, vil den ikke-automatiserede læsning besværliggøre en verbalisering af forståelsesprocessen, ligesom deltagere med potentielt svage verbale forudsætninger forventeligt kan have vanskeligt ved at reflektere over en læseproces, som også er verbal. Kritikken er velbegrundet og finder genklang i megen af forskningslitteraturen (Charters, 2003b; Janssen et al., 2006; Pressley & Afflerbach, 1995).

---

<sup>27</sup> Charters bruger begrebet til at fremhæve, at deltagerne inviteres med til at reflektere over forskningsprocessen.

Afflerbach og Johnston problematiserer således anvendelsen af metoden hos yngre elever, som er midt i at udvikle deres læsefærdighed, idet de kan have vanskeligt ved at forholde sig metakognitivt til deres egen læsning, mens de læser (Pressley & Hilden, 2004, p. 315).

Imidlertid findes der studier, særligt i de senere år, som undersøger processen hos yngre læsere, for hvem læseprocessen ikke endnu er helt automatiseret (Akrofi, Swafford, & Janisch, 2010; Brown & Others, 1996; Norman, 2012), ligesom der findes studier, der medtager deltagere med et lavt læseforståelsesniveau (Berne, 2004; Crain Thoreson et al., 1997; Denton et al., 2015; Dermitzaki et al., 2008; Griva & Anastasiou, 2009; Laing & Kamhi, 2002; Lau, 2006; McMaster et al., 2012; Samuelstuen & Bråten, 2005 ; Seipel et al., 2017; Wang, 2016; Yau, 2005), herunder deltagere med indlæringsvanskeligheder eller specifikke sprogvanskeligheder (Gillam et al., 2009; McClintock, Pesco, & Martin-Chang, 2014; Wigent, 2013) eller blot mindre erfarne læsere (Janssen et al., 2006; Janssen et al., 2012; Peskin, 1998; Pieper et al., 2018). I de følgende to afsnit (afsnit 6.4.2 og 6.4.3) præsenteres en række studier med fokus på elever med lav læsefærdighed, idet deltagergruppen i nogen grad er sammenlignelig med min gruppe af deltagere.

#### 6.4.2 Kvantitative studier med fokus på deltagere med lav læsefærdighed

Langt de fleste studier, som undersøger læseprocessen hos deltagere med et svagt læseforståelsesniveau, er kvantitative sammenligningsstudier af forskellige delfærdigheder, teksttyper eller målgrupper, som ikke tager højde for afkodningens betydning for deltagerens læseforståelsesniveau, hvilket hos nogen nævnes som en svaghed ved studiet (Lau, 2006) og hos andre ikke tematiseres (Dermitzaki et al., 2008; McMaster et al., 2012; Seipel et al., 2017; Wigent, 2013). Generelt må man sige, at det er en grundlæggende svaghed ved disse sammenligningsstudier, idet læseforståelsesprocessen kan influeres kraftigt af deltagerens afkodningskompetencer (jf. kap. 4). Hvis afkodning adresseres i studier, som undersøger deltagere med svag læseforståelse, er det primært studier med diagnosticerede deltagere, f.eks. deltagere med gennemgribende udviklingsforstyrrelser såsom autisme eller psykiske handicaps såsom mongolisme, ligesom man også kan finde studier, der sammenligner læseforståelsesprocesser hos deltager med og uden specifikke sprogvanskeligheder (*language impairment*) (Gillam et al., 2009; McClintock et al., 2014). I den type studier får deltagerne typisk læst teksten op fremfor selv at læse den for at undgå afkodningens indflydelse på forståelsesprocesserne. Kun få, ofte kvalitative studier, tematiserer afkodningens betydning for deltagerens læseforståelsesproces hos neurotypiske deltagere, men i et design, hvor deltagerne selv afkoder den tekst, de skal tænke højt ud fra (Denton et al., 2015; Griva & Anastasiou, 2009; Wang, 2016; Yau, 2005) og primært som en konstatering af, at afkodning virker

negativt ind på læseforståelsen. Samuelstuen og Bråten undersøger imidlertid som nogle af de få specifikt afkodningens betydning for læseforståelsen ved at medtage deltagere med et kendt lavt afkodningsniveau, men stadig i et design, hvor deltagerne afkoder teksten selv, og de finder, at højereordensprocesser såsom strategibrug og baggrundsviden kan kompensere for processer på ordniveau (Samuelstuen & Bråten, 2005). Laing og Kamhi, som også tematiserer afkodningens betydning, benytter et andet design og undersøger læseforståelsesprocessen for henholdsvis deltagere, der lytter til tekst og tænker højt, og deltagere, der læser tekst og tænker højt, og de korrigerer således for afkodningens rolle i læseforståelsesprocessen (Laing & Kamhi, 2002). I deres design er det derfor muligt, og også hensigten, at udskille læsere, der har forståelsvanskeligheder, som ikke kan forklares af afkodningsvanskeligheder. De konkluderer, at afkodningen ligger som en afgørende variabel under tekstforståelsen, men at der tillige er en gruppe, som har forståelsvanskeligheder på trods af en ellers tilfredsstillende afkodning.

I de nævnte kvantitative studier, som fokuserer på deltagere med henholdsvis stærk og svag læseforståelse, finder man, i lighed med anden kognitiv læseforskning (jf. kap. 4), at deltagere med et svagt læseforståelsesniveau i langt mindre grad har et læseformål. De anvender færre kognitive strategier og langt mindre effektivt, ligesom de forholder sig mindre metakognitivt til deres læsning. De udnytter i mindre grad en meningsøgende læseform, men leder efter mening på enkeltordsniveau. De anvender også baggrundsviden mindre succesfuldt og danner færre inferenser og med ringere kvalitet. Imidlertid er gruppen af deltagere med et lavt læseforståelsesniveau ikke en homogen gruppe, hvilket Verbal Protocol som metode til forskel fra andre måder at undersøge læseforståelse på er særlig velegnet til at kaste lys over, netop fordi metoden giver adgang til selve læseprocessen og ikke kun læseproduktet. Enkelte studier, som har undersøgt variationen i gruppen af deltagere med lavt læseforståelsesniveau, har således identificeret to subgrupper, nemlig *paraphrasers*, der er kendetegnet ved at bruge strategier på et lavt processeringsniveau som f.eks. parafrasering (low-level processes) og *lateral connectors*<sup>28</sup>, der er kendetegnet ved at benytte flere forskellige, tværgående strategier såsom forudsigelse og elaborerende inferenser, der trækker på baggrundsviden, personlige associationer og evalueringer, men som ikke er kohærente med teksten (McMaster et al., 2012; Seipel et al., 2017).

---

<sup>28</sup> Mc.Master kalder denne gruppe for *elaboraters* (McMaster et al., 2012)

Enkelte af de kvantitative sammenligningsstudier inddrager tillige motivationens betydning for læseforståelsesprocessen (Dermitzaki et al., 2008; Janssen et al., 2006), mens det til gengæld er et fokuspunkt for mange kvalitative studier.

#### 6.4.3 Kvalitative studier med fokus på deltagere med lav læsefærdighed

De kvalitative studier, der har fokus på deltagere med lav læsefærdighed, har ofte også fokus på motivation, som lader sig undersøge, fordi studierne ofte kombineres med enten observation (Berne, 2004) eller interview (Lau, 2006; Yau, 2005). Lau sammenligner eksempletvis strategibrug hos otte henholdsvis *good and poor readers* med Verbal Protocol og kombinerer sine resultater fra rapporterne med resultater fra interview med deltagerne. Laus studie<sup>29</sup> er asiatisk, og deltagerne benytter således et logografisk skriftsystem, men hun finder i tråd med vestlig forskning (Pressley & Afflerbach, 1995) at *good readers* anvender flere strategier end *poor readers*, og at *poor readers* også har problemer på det leksikalske niveau uden dog at diskutere det yderligere. Gruppen af *poor readers* ser ud til at processere teksten på et mere overfladisk niveau end gruppen af *good readers* og parafraserer i langt højere grad teksten ved at gengive tekstindhold ordret fremfor at konstruere tekstens hovedtanke. Gruppen af *poor readers* forholder sig således primært til tekstens leksikalske niveau uden nævneværdig brug af strategier. Under læsning af narrative tekster gør gruppen af *poor readers* også i mindre grad brug af elaborerende inferenser som strategi til at forstå implicite temaer. Ud over forskelle på det kognitive procesniveau finder Lau også, at *poor readers* på grund af deres lave læsefærdighed er mindre motiverede: "The combined problems of poor reading ability and motivation made them reluctant to process the text at a deeper level and they gave up easily when they encountered reading difficulties" (Lau, 2006, p. 383). Hun finder, at de er mere modvillige til at gennemføre læseopgaven og lettere giver op, f.eks. når de støder ind i svære ord, og vil gerne have læsningen overstået hurtigst muligt, hvilket også ligger i tråd med anden forskning (Guthrie & Wigfield, 2000). De drives primært af ydre motivation og læser mest for at kunne tage de test, man skal tage i skolen, og ikke af lyst. I studiet peger Lau på, at deltagernes vanskeligheder på ordniveau kan have været afgørende for deres forståelsesproces, idet selve ordprocesseringen kan have optaget plads, som ellers kunne være brugt på højereordensprocesser (Lau, 2006, p. 394). Studiet her peger således på, at *poor readers* har vanskeligheder både på det leksikalske såvel som på et højereordensniveau, og samtidig oplever de manglende motivation og læselyst.

---

<sup>29</sup> Studiet er ikke alene kvalitativt, men også kvantitativt.



Berne er også optaget af motivationens rolle for læseprocessen. Hun undersøger i sit interventionsstudie læseprocessen hos otte voksne *struggling readers* og finder, at interventionen med Verbal Protocol som undervisningsmetode ikke ser ud til at lykkes, som man kunne forvente ud fra resultater med unge *struggling readers*, og hun konkluderer, at deres læseproces ikke er sammenlignelig med unge *struggling readers* læseproces, netop fordi de voksne deltagere har en lang erfaring for ikke at kunne leve op til læsekrav, hvilket har påvirket deres motivation og følelse af selvværd (Berne, 2004), hvilket også stemmer overens med anden forskning (Swalander, 2012). I undersøgelsen tematiseres deltageres afkodningsniveau ikke, og undersøgelsen indlejres ikke i en sociokulturel teoriramme, hvilket man må formode kunne have været med til at kaste lys over deltageres særlige læseproces, som ifølge undersøgelsen påvirkes betydeligt af den erfaring, de voksne bærer med sig. Det gør til gengæld Yau i sit studie, hvor hun i lyset af en sociokognitiv teoriramme sammenligner læseforståelse hos henholdsvis en *less skilled reader* og en *skilled reader*, mens de læser en narrativ tekst, dog uden at det sociokulturelle aspekt kommer til at udgøre meget mere end en ramme for analysen af den sproglige proces. I studiet adresseres både deltageres ordafkodningsniveau og højereordensprocesser, og hun finder med brug af Rosenblatts skelnen mellem efferent og æstetisk læsning, at den kompetente læser (*skilled reader*) bevæger sig på et kontinuum af efferent og æstetisk læsning i form af en varieret strategibrug i et klart sprog, mens den mindre kompetente læser (*less skilled reader*) udfordres på ordniveau og oplever flere gange at måtte springe ord over eller finde erstatningsord. Hans strategier forbliver således på et leksikalt processeringsniveau, og selv med de anvendte strategier på ordniveau, som hjælper ham igennem læsningen, formår han ikke at inferere udover på lokalt niveau, og hans læsning forbliver bogstavelig (*literal understanding*). Hans læseproces er derfor primært efferent og er således kendetegnet ved at indbefatte forbindende inferenser (*bridging inferences*), parafrase og repetition. Ligeledes finder hun afgørende forskelle i de to læseseres engagement og motivation, hvilket datamaterialet fra interviewdelen særligt belyser. Hvor den kompetente læser oplever læsning som en udviklende aktivitet, oplever den mindre kompetente læser læsning som en skoleaktivitet, og noget man gør for at tilfredsstille andre, f.eks. sine forældre, ligesom deltagerne udtrykker, at deres forældre på samme vis opfatter læsning som noget, man må betale skolen for at kunne tilegne sig for at kunne opnå social mobilitet. Læsning er således ikke en kognitiv aktivitet løsrevet fra en social kontekst, hverken som det udtrykkes af den kompetente eller den mindre kompetente læser. Hun konkluderer derfor følgende:



“To fully develop our understanding of how literacy exists and is used within social, historical and cultural contexts, literacy research should not only study linguistic and cognitive processes in reading, but should also investigate the social and cultural implications of literacy practices.” (Yau, 2005, p. 221)

Netop kombinationen af et kognitivt og et sociokulturelt teorigrundlag kan man finde enkelte eksempler på i Verbal Protocol-studier, der undersøger læseprocessen under læsning af litterære tekster.

#### 6.4.4 Studier med fokus på læsning af komplekse litterære tekster

Alle Verbal Protocol-studier er i sagens natur opgavedrevet (taskbased) og udføres med en bestemt læseopgave med en særlig teksttype, som smitter af på de strategier, der findes i analysen. Studier, der undersøger læseprocessen under læsning af komplekse litterære tekster tæller både kvantitative (Burkett & Goldman, 2016; Janssen et al., 2006; Janssen et al., 2012; Langer, 1986) og kvalitative (Earthman, 1992; Janssen & Braaksma, 2018; Langer, 1990; Peskin, 1998; Peskin, 2007; Pieper et al., 2018) studier og er typisk sammenligningsstudier af erfarne og ikke erfarne litteraturlæsere på samme alder (Burkett & Goldman, 2016; Janssen et al., 2006; Janssen et al., 2012) eller med et aldersspænd (Earthman, 1992; Langer, 1990; Peskin, 1998; Pieper et al., 2018).

I Janssen et al.s studier fra 2006 og 2012<sup>30</sup> er målgruppe såvel som formål sammenligneligt med mit. 19 hollandske gymnasiestuderende, der er udvalgt af deres lærere som henholdsvis stærke og svage studerende, læser fem noveller og præsenteres for teksterne på en computerskærm segment for segment, hvorunder de tænker højt. Janssens motivation for at gennemføre undersøgelsen er, som min, en oplevelse af, at litteraturundervisning ofte fokuserer på læseprocessens produkt frem for selve læseprocessen med det til følge, at eleverne ikke får undervisning rettet mod litteraturforståelse. Det teorigrundlag, Janssen et al. lægger til grund for deres analyse, er dels kognitiv læseforskning i form af Dijk & Kintschs skemateori (Dijk & Kintsch, 1983) og Pressley og Afflerbachs ”constructive responsive reading” (Pressley & Afflerbach, 1995), dels kognitiv litteraturteori (Kneepkens & Zwaan, 1994), således at den litterære læseforståelsesproces anskues som en særlig proces, der både har et kognitivt og et emotionelt aspekt, der hænger tæt sammen med, at litterære tekster er åbne og flertydige.

”In addition, literary texts are often ambiguous, indefinite, and open. Because literary texts raise questions about meanings (e.g. open endings,

---

<sup>30</sup> De to studier anvender det samme datamateriale.

allusions, metaphorical language), readers are stimulated to deal with gaps, to search for connections, and to develop their own interpretations.” (Janssen et al., 2006, p. 36)

Janssen et al.s udgangspunkt for analysen er således, at litterære tekster kræver en særlig læseform, som kan undersøges kognitivt, hvilket deres kodningskategorier afspejler. De finder, at læsere, som af lærerne kendes som stærke læsere i litteraturundervisningen, bruger flere og mere varierede og fleksible læseaktiviteter tilpasset forskellige litterære genrer end de elever, som af lærerne kendes som svage læsere i litteraturundervisningen, der primært bruger deres kræfter på rekonstruktion af teksten og på at danne sig en basisforståelse. De stærke læsere har endvidere flere både emotionelle og evaluerende responser, mens de svage primært fokuserer på enkeltord og sætninger, mens de genfortæller tekstnært, antagelig fordi selve tekstrekonstruktionen kræver så mange ressourcer, så der ikke levnes plads til højereordensprocesser, her forstået som emotionel, evaluerende og associativ respons, helt i tråd med hvad Peskin (Peskin, 1998) og Earthman (Earthman, 1992) finder. De stærke læsere ser således ud til også at gennemføre læsningen med et større personligt engagement.

Langer er som Janssen et al. optaget af den litterære meningskabelse, som hun ønsker at revitalisere som en anerkendt tankeform på lige fod med en videnskabelig tankeform. Hun undersøger den litterære læseproces hos 36 deltagere (både *average* og *above average*, som dog ikke udgør et særligt fokuspunkt for analysen) gennem læsning af seks forskellige tekster (to digte, to noveller og to informerende tekster). Hendes teoretiske grundlag er, som tidligere nævnt, sociokognitivt (Langer, 1990, p. 231). Hendes studie viser, hvordan den litterære læseproces tager form som *envision building* gennem forskellige læsepositioner (jf. kap. 3), der udgør studiets analysekategorier. Hendes afgørende pointe er, at den litterære læseforståelsesproces ikke er en fremadskridende proces, som når et højere og højere abstraktionsniveau, i takt med at forståelsesprocessen skrider frem, men snarere en rekursiv proces, der består af forskellige meningskabende muligheder, der danner grundlag for at udvikle forståelse, og som er kvalitativt forskellig alt efter teksttype.

Earthman undersøger gennem Verbal Protocol kombineret med interview ligeledes en litterær læseforståelsesproces hos 16 henholdsvis erfarne og ikke erfarne litteraturlæsere. Hun har i lighed med Langer sit teoretiske afsæt i kognitiv læseforskning i form af skemateori (Dijk & Kintsch) såvel som i receptionsteoretisk litteraturteori (Rosenblatt, Iser), netop fordi en litterær læseproces fordrer, at læseren skaber mening til forskel fra blot at uddrage mening (Earthman, 1992, p. 353). Hun kategoriserer tre elementer i læseforståelsesprocessen, som adskiller de to grupper af deltagere, nemlig inferensdannelse (*Gab-Filling*), tekstrepertoire i form af betydningsskabende steder og

situationer i en tekst samt multiple perspektiver. Hun finder i tråd med de tidligere skitserede studier, at den uerfarne litteraturlæser er mere afhængig af tydelige tegn i teksten, der kan hjælpe med at udfylde tekstens tomme pladser, både hvad angår plottet, karaktererne og tomme pladser afstedkommet af symbolsk sprog. Desuden læser de hen over meningskabende tekstelementer, som kunne have givet dem adgang til vigtige temaer, dels fordi de mangler eller ikke bruger relevant baggrundsviden, dels fordi de ikke er bevidste om det litterære sprog som et udtryk for en forfatters valg og fravalg. Endnu en effekt af det, konkluderer hun, er de uerfarne læses følelse af utilfredshed ved læsningen. Når læseren ikke er kendt med betydningsfulde tekstrepertoarer (hvad der kan sammenlignes med manglende baggrundsviden), er der ikke cirkulation mellem tekst og læser – transaktionen fungerer ikke, og læseren mister interessen (Earthman, 1992, p. 371). Derfor giver de også hurtigt op, hvis de forvirres under læsningen. Desuden er den uerfarne læser tilbøjelig til at kunne se en tekst fra flere perspektiver og ligeledes at skifte perspektiv undervejs, f.eks. i forhold til at have sympati eller ikke sympati med en karakter. Det er ligeledes karakteristisk for den uerfarne læser at søge efter ét rigtigt svar og gerne så tidligt som muligt under læsningen. Med afsæt i sine interviewdata peger hun på, at en mulig forklaring kan være, at de uerfarne deltagere har oplevet en litteraturundervisning, som har understøttet en sådan læseform frem for en mere undersøgende tilgang, hvor flere perspektiver afsøges (Earthman, 1992, p. 379).

Buckett og Goldman finder i lighed med Earthman og Janssen et al., at ikke-erfarne læsere er mindre tilbøjelige til at læse fortolkende, men deres studie viser tillige, at den fortolkende læsning let hjælpes på vej, hvis de tilskyndes til det eksempelvis ved at svare på spørgsmål angående teksten, om end læsningen ikke er så sofistikeret som hos den erfarne læser (Burkett & Goldman, 2016)

#### 6.4.5 Tidligere studiers indflydelse på det konkrete design

Opsamlende kan man konkludere, at på trods af forskningslitteraturens skepsis overfor Verbal Protocol-studier med deltagere med svage læsefærdigheder, som tidligere beskrevet, så viser de her omtalte studier, at det er muligt at foretage Verbal Protocols også med denne deltagergruppe.

De kvantitative Verbal Protocol-studier peger således på karakteristiske forhold ved læseprocessen, når den er vanskelig. Disse studier har sammen med de studier, der særligt har den litterære læseproces som omdrejningspunkt, informeret mit valg af kodningskategorier, som vil blive præsenteret i kapitel 7. Desuden har de haft indflydelse på væsentlige valg, jeg har skullet foretage med hensyn til den konkrete udformning af mit design. Den svaghed, som jeg har påpeget ved de kvantitative sammenligningsstudier, med Laing og Kamhi som eneste undtagelse, der beror på, at de

ikke i nævneværdig grad tager højde for, hvilken rolle afkodningen spiller for deltagernes forståelsesproces, fordi den undersøges i et design, hvor deltagerne selv skal afkode teksten, har jeg forsøgt at imødegå ved slet og ret at læse teksten op for alle mine deltagere. I mit studie har jeg ikke som i Laing og Kamhis studie været optaget af at udskille gruppen af deltagere med specifikke forståelsesvanskeligheder (*poor comprehenders*) for at se på afkodningens forklaringskraft i forhold til forståelsen. Jeg har i stedet undersøgt forståelsesprocesserne hos en mere sammensat deltagergruppe, der i skolen kendes som elever, der har svært ved at forstå det, de læser. Men for at sikre mig, at det er forståelsesprocesser uden direkte indflydelse af afkodningskompetencen, jeg får adgang til, har deltagere fået læst teksten op af mig, hvilket ikke er vanligt.

De kvalitative studier har primært givet inspiration til, hvordan den metodiske kritik af Verbal Protocol, særligt når det gælder studier med deltagere, der har en lav grad af læsefærdighed, kan imødegås. De kvalitative studier har således bekræftet mig i at holde fast i min datadrevne beslutning om at undersøge læseprocessen gennem en trifokal optik og forfølge både et kognitivt og et sociokulturelt spor i analysen. Når kritikken af Verbal Protocols gennemført med deltagere med svag læseforståelse fremføres bredt i forskningslitteraturen (Afflerbach, 2000, p. 173; Charters, 2003b, p. 72), så er det ikke kun på grund af målgruppens særlige karakteristika, vil jeg hævde, men det hænger også sammen med det teoretiske grundlag, metoden anskues ud fra. Anvendes metoden på et kognitionspsykologisk grundlag, så vil deltagerne fremstå som svage informanter, qua deres sproglige vanskeligheder, men hvis metoden også anvendes i et sociokulturelt lys, som i mit tilfælde, må man netop spørge sig selv, om det at have en svag læsefærdighed automatisk vil give "poor think alouds" (Pressley & Hilden, 2004, p. 315), som forskningslitteraturen angiver. Det forudsætter i så fald, at de analysekategorier, man lægger ned over sit datamateriale, alene er kognitive kategorier. Hvis man, som jeg, også funderer sin analyse i sociokulturel teori, så rettes opmærksomheden ikke alene på de sproglige processer, men også på den situationelle kontekst, deltagernes læsning optræder i, og nye kategorier kommer til syne, som ikke alene angår den kognitive proces. Som Afflerbach udtrykker det: "Although protocol analysis provides compelling evidence that constructive cognition is central to reading, it also proves that reading is more than cognition" (Afflerbach, 2000, p. 165). I afhandlingens analysedel (kap. 7 og 8) fremgår det, hvorledes datamaterialet af netop denne årsag må begribes ud fra to sideordnede analyserammer med hvert sit teoretiske afsæt, nemlig en analyse med afsæt i kognitionspsykologisk læseprocessteori og receptionsteori, for at få adgang til læseforståelsesprocessen under læsning af litterære tekster, og sociokulturel teori, for at få adgang til

deltagernes læsning i en situationel kontekst. Men først en gennemgang af studiets konkrete design, udsigelseskraft og etiske implikationer.

#### 6.5 Studiets design: Verbal Reports indlejret i et kvalitativt interview

Præsentationen af dette studiets konkrete udformning skal ses i lyset af afhandlingens forskningsspørgsmål, som adresserer to underordnede spørgsmål:

*Hvad kendetegner læsning af litterære tekster hos elever med og i læseforståelsesvanskeligheder?*

*Hvilke læseforståelsesprocesser kommer til syne, når elever med og i læseforståelsesvanskeligheder tænker højt under læsning af en litterær tekst?*

*Hvordan italesætter og italesættes elever med og i læseforståelsesvanskeligheder læsning og den litteraturundervisning, de møder i skolen?*

Præsentationen er organiseret ud fra Pressley og Afflerbachs anbefalinger til gennemsigtighed som omfatter fire fokusområder:

- Deltagere
- Tekst
- Instruktion af deltagere
- Analysestrategi

Afsnittet suppleres desuden med overvejelser over det kvalitative interview som forskningsmetode, og hvordan det er anvendt med de 20 elever og deres dansklærere. Pressley og Afflerbachs krav til gennemsigtighed indbefatter desuden refleksioner over reliabilitet i studiet, som i afhandlingen her behandles i sammenhæng med studiets udsigelseskraft i afsnit 6.6.

##### 6.5.1 Studiets deltagere

De 20 deltagere i studiet her er valgt ud fra det kriterium, at de skal score under 18 i Den Nationale Test i Læsning (*tekstforståelse*), ud fra en antagelse om, at det dermed er sandsynligt, at deltagerne er udfordret i deres læseforståelse i forhold til de krav, skolen stiller. Deltagernes scorer i henholdsvis *afkodning* og *sprogforståelse* indgår ikke i udvælgelseskriteriet, og man vil se, at elevernes scorer her ligger mere spredt. Det har således ikke været målet alene at medtage gruppen af elever, man i forskningslitteraturen betegner ”poor comprehenders”, altså elever med specifikke forståelsesvanskeligheder, men at få et bredt udsnit af elever, som af den ene eller den anden årsag har svært ved at forstå det, de læser. Det har med andre ord været hensigten at rekruttere en elevgruppe, som er repræsentativ for den skolevirkelighed, som enhver litteraturundervisning retter sig mod. En vigtig undtagelse er dog elever med et andet modersmål end dansk ud fra det rationale,

at deres sproglig udviklingsproces udgør en særlig problematik, som jeg i dette studie ikke tager højde for, hvorfor elever med et andet modersmål end dansk ikke er medtaget i studiet.

Den Nationale Test i Læsning er hovedsageligt valgt som udvælgelseskriterium ud fra et pragmatisk hensyn. Den Nationale Test i Læsning er en obligatorisk test, som alle elever skal tage på henholdsvis 2., 4., 6. og 8. klassetrin. Ved således at anvende resultater fra Den Nationale Test i Læsning i 8. klasse som udvælgelseskriterium, har jeg i udgangspunktet adgang til et sammenligneligt deltagerkriterium for elever på forskellige skoler (uafhængigt af elevernes lærere). Dertil kommer, at Den Nationale Test i Læsning opgiver separate testmål for henholdsvis elevernes *afkodning*, *sprogforståelse* og *tekstforståelse*. Jeg har således kunnet udvælge elever alene på deres testscore i *tekstforståelse* og stadig have kendskab til deres score i både *sprogforståelse* og *afkodning*, ligesom jeg har kunnet lade elevscoren på alle elever på en årgang på forskellige skoler være afgørende for, hvilke elever med tilhørende lærere der skulle deltage, og fra hvor mange skoler, og ikke omvendt. Jeg kunne også have valgt at lade lærere udvælge de elever, de oplever som havende vanskeligt ved at forstå de litterære tekster, de læser i skolen, men et sådant udvalg ville kunne risikere at bero på subjektive oplevelser med en risiko for at være påvirkede af lærernes mulige fastlåste forventning til elever (Beuchert & Nandrup, 2014, p. 31). I stedet har jeg med Den Nationale Test i Læsning mulighed for at anvende en landsdækkende, objektiv evalueringsform, i den forstand, at lærerbias er udelukket, eftersom lærervurderinger ikke er inddraget i resultatopgørelsen.

Man kan med tanke på den kritik, der aktuelt er fremsat af Den Nationale Test i Læsning, diskutere, hvorvidt testen er velvalgt som udvalgs-kriterium, eftersom testen er behæftet med stor måleusikkerhed (Bundsgaard, 2016; Bundsgaard & Puck, 2016; Bundsgaard & Kreiner, 2019), hvilket jeg skal vende tilbage til i kapitel 9. Imidlertid anvender jeg testen med bevidstheden om, at det er et øjebliksbillede, som tilmed kan være behæftet med måleusikkerhed, hvorfor jeg i analysen sammenholder testresultaterne med lærernes vurdering af elevernes læsefærdighed, elevernes egne udsagn og min faglige vurdering for at få en mere dækkende forståelse af deltageres reelle læsefærdighed.

Herunder følger en oversigt over de 20 deltagere (13 drenge og syv piger) og deres scorer i Den Nationale Test i Læsning.

Nationale Test i Læsning, 8.kl.	Tekstforståelse	Afkodning	Sprogforståelse
Elev 1	3	1	2
Elev 2	5	24	34
Elev 3	4	1	4
Elev 4	4	39	65
Elev 5	12	37	32
Elev 6	14	61	51
Elev 7	11	9	16
Elev 8	15	12	7
Elev 9	6	9	4
Elev 10	7	3	3
Elev 11	4	26	5
Elev 12	16	9	19
Elev 13	17	41	47
Elev 14	7	41	24
Elev 15	7	55	99
Elev 16	12	25	35
Elev 17	15	22	62
Elev 18	5	6	9
Elev 19	5	25	16
Elev 20	9	35	64

Af tabellen fremgår det, at lidt over halvdelen af de 20 deltagere scorer under 8 i *tekstforståelse*, mens resten scorer mellem 9 og 17, hvilket indikerer at det er elever med svag læseforståelse, som indgår i undersøgelsen, mens deltagernes scorer spænder fra 1-61 i *afkodning* og fra 2-99 i *sprogforståelse*. I studiet indgår imidlertid en enkelt elev, som må siges ikke at have vanskeligheder med læsning, når hans resultat fra Den Nationale Test i Læsning sammenholdes med de andre mere kvalitative mål for læsefærdighed, nemlig elev nr. 6. Det er således et godt eksempel på den usikkerhedsfaktor, der er ved at bruge Den Nationale Test i Læsning som udvalgs-kriterium. Den Nationale Test i Læsning kan være retningsgivende, men resultaterne må behandles med øje for den usikkerhedsfaktor, de er behæftet med. Selvom elev nr. 6 ikke kan betragtes som en elev med vanskeligheder, indgår han alligevel i studiet, fordi han med sin anderledes profil udgør et vigtigt sammenligningsgrundlag.

De 20 deltagerne har alle gennemgået Den Nationale Test i Læsning i 8. klasse. To elever går på deltagelsestidspunktet stadig i 8. klasse, mens de resterende 18 elever går i 9. klasse. Deltagerne er indhentet på syv forskellige skoler placeret i det midt og vestjyske. Nedenfor følger en oversigt over skolernes karakteristika, og hvordan elever og lærere er fordelt.



Skole	Karakteristika	Lærer/elev sammenhæng
Skole1	0.-9. kl. Ca. 750 elever	A/1 B/2
Skole 2	7.-10. kl. Ca. 230 elever	C/3 G/8/9 H/10/11
Skole 3	0.-9. kl. Ca. 600 elever	D/4/5 E/6 I/12/13
Skole 4	0.-9. kl. Ca. 650 elever	F/7
Skole 5	0.-9. kl. Ca. 250 elever	J/14
Skole 6	0.-9. kl. Ca. 320 elever	K/15/16/17
Skole 7	0.-9. kl. Ca. 300 elever	L/18/19/20

De nævnte skoler er udtryk for et pragmatisk valg, idet det overordnede rekrutteringsgrundlag er elever, der scorer under 18 i tekstforståelse. Fremgangsmåden har således været at finde frem til elever, der matcher tekstforståelsesscoren på en skole ad gangen, indtil jeg ikke fik afgørende nye perspektiver.

#### 6.5.2 Teksten

Når man undersøger forskellige Verbal Protocol-studier varierer det, hvorvidt deltagerne læser den samme tekst eller individuelle tekster, som deltagerne selv har valgt. I nærværende studie har de 20 deltagere alle læst den samme litterære tekst ”Raftehegn” af Kim Fupz Aakeson fra novellesamlingen *Jeg begyndte sådan set bare at gå* fra 2011 (Aakeson, 2011). Den blev udleveret i kopi med to spørgsmål påtrykt i forlængelse af teksten (bilag A). Teksten er valgt ud fra den betragtning, at det er en tekst, elever i overbygningen typisk vil kunne støde på<sup>31</sup>, idet undersøgelsen skal generere viden om, hvilke tanker deltagerne gør sig, når de læser tekster, som de forventes at kunne forstå i den

<sup>31</sup> Novellen er f.eks. at finde i Ayoë Quist Henkels læremiddel *Sammen om at læse litteratur, 6.-7. klasse* (Henkel, 2013)

undervisning, de deltager i. Tekstens sværhedsgrad kan derfor siges at være afpasset 8./9.-klasselevens niveau og afspejler en tematik, som kan være velkendt fra litteraturundervisningen. Læseforståelseskompetencen undersøges således i lyset af de læsekra, eleven møder i sin skolehverdag (Elbro, 2007) også for at balancere mellem en højtækningsopgave, som kræver mere end rent automatiserede processer, men som på den anden side heller ikke overvælder deltagerens kognitive kapacitet (Charters, 2003b, p. 72). Af interviewene med lærerne fremgår det, at Kim Fupz Aakeson er en forfatter, som læses meget i overbygningen, og lærerne har i interviewene forholdt sig positivt til, at det er en tekst eller i det mindste en forfatter, man typisk læser i overbygningen. Jeg har gennem lærerne ligeledes sikret mig, at deltagerne ikke har læst teksten på forhånd i undervisningen<sup>32</sup>.

Et andet vigtigt forhold angående valg af tekst til dette studie var at give deltagerne en læsetekst som med Pressley og Hildens ord ligger ”within their reading level” (Pressley & Hilden, 2004, p. 315), således at de kognitive ressourcer, der kræves af den metakognitive proces, det er at kunne formulere sig om sin egen læsning, frigives fra selve ordlæseprocessen. ”Raftehegn” er ikke syntaktisk en kompleks tekst, men efter pilotstudiet blev det klart for mig, at skulle jeg have adgang til forståelsesprocessen, måtte jeg læse teksten højt fremfor at lade deltagerne afkode teksten. Alle 20 deltagere har således fået hele teksten læst op af mig, dog indledt af deltagerens egen højtlesning af novellens anslag, for at jeg kunne få et indtryk af deres afkodningsniveau og -strategier.

Eftersom studiet skal generere viden om, hvordan en specifik målgruppe læser netop litterære tekster, var det også et vigtigt parameter, at teksten kræver en litterær læseform, som beskrevet i kapitel 3 (*læsning med fordobling*). ”Raftehegn” udmærker sig ved at være en kort, afsluttet litterær tekst, som giver anledning til en æstetisk læseform og til fortolkningsprocesser, såsom at danne uddybende og fortolkende inferenser, således at undersøgelsen giver mulighed for at synliggøre, hvad deltagerne gør, netop når disse forståelsesprocesser er nødvendige. Novellen handler om en lettere dysfunktionel familie, som har svært ved at kommunikere med hinanden, hvilket vises gennem en situation, hvor far og søn sammen laver et raftehegn, mens moren på afstand overvåger processen. Det er beskrivelserne af byggeprocessen og dialogen mellem far og søn, der bærer novellen, og det er særligt derigennem novellen lader sig læse med fordobling. De to spørgsmål, deltagerne får umiddelbart efter læsningen, er konstrueret, så deltagerens svar kan give en indikation af, hvorvidt de formår at læse

---

<sup>32</sup> I et enkelt tilfælde stødte jeg ind i en elev, som tidligere havde læst novellen på en anden skole, og som derfor udgik af undersøgelsen.

infererende og dermed læse med fordobling, hvis det ikke er fremgået undervejs i højtænkningen. De to spørgsmål fremgår af bilag A.

### 6.5.3 Instruktion af deltagerne

Verbal Protocol-seancerne med eleverne foregik uden undtagelse på de deltagende elevers skoler, hvilket også gjorde sig gældende for interviewene med lærerne<sup>33</sup>, og hver Verbal Protocol tog mellem 30 min. og en time, men typisk 40 min. Som oftest fulgte elevens dansklærer eleven hen til det lokale, seancen skulle foregå i. Mit udgangspunkt for deltagerinstruktionen var at intervenere mindst muligt med en naturlig læseproces vel vidende, at deltagerne blev sat i en situation, hvor skolen udgjorde rammen for en læsepraksis, som til forveksling kunne minde om en skolelignende opgave med en ældre erfaren læser, der styrer en læseproces med en mindre erfaren læser. I afsnit 6.7.1 vender jeg tilbage til det, for nu skal det bare nævnes, at eleverne for de flestes vedkommende hurtigt blev trykke ved situationen, og seancen blev afviklet i god stemning. Indledningsvis blev hver deltager sat ind i opgaven af mig, med følgende formulering, som opstod efter erfaringer fra pilotstudiet – ikke nødvendigvis med ens ordlyd i alle tilfælde, men med samme indhold:

”Jeg er simpelthen så glad for, NAVN, at du vil hjælpe mig her i dag og fortælle mig, hvad du tænker på, når du læser. Det kommer til at foregå sådan, at jeg stiller dig nogle få spørgsmål om læsning, så læser vi en tekst sammen – du læser et afsnit først, og så overtager jeg og læser resten af teksten højt, og så stopper jeg undervejs og beder dig om at sige, hvad du tænkte på undervejs? Og så er der nogle få spørgsmål til sidst.” (bilag B)

Fordi deltagerne ikke er ekspertlæsere (Pressley & Afflerbach, 1995) valgte jeg at lade højtænkningen foregå ved at angive stop undervejs i læsningen. Dette valg blev også truffet ud fra, at deltagerne er unge mennesker, som er uvante med og for enkeltes vedkommende også generte over situationen, og som ikke inden selve samtalen blev oplært i at tænke højt, som man ellers ser det i Verbal Protocol-studier (Pressley & Afflerbach, 1995), netop fordi jeg gerne ville have adgang til, hvad de faktisk tænkte under deres læseproces, og ikke opfordre til en bestemt måde at tænke på. Ligeledes sikrer stoppene undervejs, at deltagerens arbejdshukommelse ikke overbelastes (Charters, 2003b, p. 72). Af bilag A fremgår det, hvilke steder i teksten jeg har indlagt stop, hvor deltagerne af mig er blevet opfordret til at tænke højt ved brug af sætninger som ”Hvad kom du til at tænke på?”, ”Hvilke tanker løb gennem dit hoved” og så fremdeles. At vælge de samme stop hos alle deltagerne har ligeledes givet mig mulighed for at sammenligne protokollerne på tværs, idet alle deltagere som

---

<sup>33</sup> I udgangspunktet gennemførte jeg Verbal Protocol med eleven inden interviewet med læreren, men i enkelte tilfælde foregik det omvendt af praktiske årsager.

minimum stopper et fastsat antal steder i teksten. Hvis deltagerne undtagelsesvist ikke rigtigt kunne verbalisere, hvad de tænkte på, har jeg spurgt yderligere ind et par gange med den samme type formulering som angivet ovenfor, og hvis de har tænkt højt på en måde, som gav anledning til, at der kunne være flere tanker, har jeg spurgt ind til, om de kom til at tænke på andet. Ligeledes har jeg stillet deltagerne opfølgende spørgsmål til deres højttenkning umiddelbart efter for i analysen at kunne supplere deltagerens højttenkning med deres retrospektive blik på læseprocessen som led i at nå dybere i forståelsen.

#### 6.5.4 Det kvalitative interview med eleverne

Det kvalitative forskningsinterview er kendetegnet ved at være rettet mod en persons livsverden (Kruuse, 2007, p. 171), og eftersom materialet eller det indhold, man som forsker får adgang til, er udtrykt i sprog, er forskningsinterviewet særligt velegnet til at få adgang til menneskers måde at tænke gennem sproget på. Det er i sin essens ”en social praksis, der er situeret i en specifik historisk og kulturel kontekst” (Tanggaard & Brinkmann, 2010a, p. 30). Min anvendelse af det kvalitative forskningsinterview ligger, grundet mit forskningsspørgsmål, i tråd med hvad Brinkmann og Tanggaard betegner som en socialkonstruktivistisk og diskursanalytisk tilgang, idet jeg er optaget af, hvordan deltagerne italesætter både deres læseproces, men også den litteraturundervisning, de oplever og er en del af i skolen.

Både før og efter elevernes højttenkning har jeg interviewet eleverne ud fra retningslinjer for et kvalitativt, seminstruktureret interview (Kruuse, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015) med en på forhånd udviklet interviewguide (bilag B). Jeg har valgt den semistrukturerede form frem for et løst struktureret interview ud fra mit forskningsspørgsmål, som er rettet mod elevernes læseforståelsesproces og den litteraturundervisning, de er en del af, således at jeg sikrer mig, at eleverne før og efter højttenkningen, hvor jeg som forsker ikke forfølger deres svar, forholder sig til netop det. Det betyder dog ikke, at interviewguiden er fulgt minutiøst og i samme rækkefølge hver gang. Kruuse beskriver i sin metodiske fremstilling det kvalitative interview dels som en videnskab, der kræver, at interviewerens er systematisk og har en analytisk indstilling, dels som en kunstform, der fordrer, at interviewerens kan arbejde kreativt, så nye muligheder opdages (Kruuse, 2007, p. 148). Det indbefatter, at interviewerens holder sig åben over for flertydigheder og det foranderlige, ligesom det fordrer, at interviewerens forholder sig sensitivt, men også neutralt, hvilket jeg vender tilbage til i afsnit 6.6.2. Med det in mente har jeg tilstræbt at give rum for den naturlige rækkefølge, som opstod ud fra elevernes svar under samtalerne, ligesom jeg har forfulgt tematikker, eleverne har bragt på bane, og som de talte engageret om, selvom de ikke var en del af den oprindelige guide. Det har også

af etiske grunde været en væsentlig pointe for mig oprigtigt at lade deltagerne komme til orde og give dem mulighed for at formulere sig om deres litterære læsning og litteraturundervisning. Jeg har således tilstræbt en balance mellem at følge deltagerne og sikre mig svar, der belyser mit forskningsspørgsmål. Jeg har følgelig mærket vigtigheden af at kunne bevæge sig frit mellem forskellige typer af interviewspørgsmål lige fra helt direkte spørgsmål, som let lod sig formidle, over opfølgende spørgsmål rettet mod deltagerens temaer til spørgsmål, som på deltagerne formodentlig virkede for abstrakte, hvorfor jeg måtte kontekstualisere spørgsmålet, for at de kunne forstå, hvad jeg gerne ville have svar på (Kruuse, 2007; Tanggaard & Brinkmann, 2010a).

Alle Verbal Protocols, men også lærerinterview, er efterfølgende transskriberet. Transskriptionerne har jeg selv foretaget, og hvis det var muligt, relativt tæt på interviewtidspunktet, så uklarheder ved gennemlytning kunne løses, fordi jeg havde situationen present. Det viste sig vigtigt i flere tilfælde, særligt fordi flere elever ikke var helt distinkte i deres udtale. Jeg har fortrinsvis transskriberet ordret (Kvale & Brinkmann, 2015), men har tillige fundet det nødvendigt at markere få mundtlige træk ved samtalerne, som praksis også er i andre kvalitative Verbal Protocol-studier (Cullum, 1998). Jeg har således markeret korte og lange pauser samt følelsesudtryk såsom latter eller suk. Ligeledes har jeg markeret, hvis enten jeg som interviewer eller deltagerne har brudt ind for at få ordet, ligesom jeg har markeret, hvis udsagn er sagt med ironi, engagement eller lignede, netop for at kunne tage højde for disse tegn i undersøgelsen af deltagerens læseforståelsesproces. Derudover har jeg afsnitsopdelt samtalerne, således at hvert afsnit rammesætter ordvekslingen i en meningssammenhæng. Man kan således sige, at analyseprocessen er i gang allerede med transskriptionen. De citater, der er skrevet ind i afhandlingen, har jeg af formidlingsmæssige og etiske grunde tilpasset en skriftlig form, således at mundtlige træk som f.eks. ”øh” og ordgentagelser, som opstår som konsekvens af, at deltagerne tænker, mens de taler, er slettet.

#### 6.5.5 Det kvalitative interview med lærerne

Som led i at kunne triangulere mit datamateriale har jeg interviewet de deltagende elevers dansklærere. Jeg har talt med i alt 12 lærere, hvoraf lærer A og D også fungerer som læsevejledere på deres skoler. På samme måde som med eleverne har jeg benyttet et semistruktureret interview med en på forhånd udviklet interviewguide, som sikrer mig, at lærerne beskriver dels litteraturundervisningen og deres oplevelse af de deltagende elev(er)s plads i den, dels de deltagende elevers læsehistorie (bilag C). Jeg har benyttet de samme retningslinjer for transskription som ved elevsamtalerne.

Interviewet med lærerne er medtænkt i designet, fordi det er en måde, hvorpå jeg kan triangulere. For det første giver lærerinterviewene mig mulighed for at kontekstualisere elevernes udtalelser, f.eks. når de beskriver sig selv som deltagende eller ikke deltagende, hvilket kan spejles i lærerens udsagn. Lærerinterviewene kan således give et perspektiv på det sagte og det usagte i elevinterviewene. For det andet kan jeg gennem lærerinterviewene, som netop fokuserer på elevernes læsehistorie og den litteraturundervisning, de har været en del af, få mulighed for at se på det samlede datamaterialet diskursivt og få syn for forskellige positioneringer og positioneringsmuligheder for lærere såvel som for elever. Havde jeg alene elevernes italesættelser, ville jeg ikke i samme grad kunne gennemføre en diskursiv analyse.

Under interviewene har jeg dog ikke i det øjemed aktivt forholdt lærerne de temaer, som trådte frem under elevsamtalerne, som det kunne have været interessant at få lærerens blik på. Jeg har således vægtet lærernes egne tanker og temaer, som de udfoldede sig ud fra interviewguiden, for uhildet at kunne få adgang til de diskurser, de italesætter. Ligesom med eleverne har jeg også her ballanceret mellem spørgsmål fra interviewguiden og interesseområder, som lærerne var optagede af, hvorfor jeg har et ret godt indtryk af, hvad der fylder for lærerne i undervisningsopgaven med netop disse elever. Interviewsituationen bærer præg af en særlig relation mellem deltager og interviewer (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 213), idet intervieweren ud fra en bestemt diskurs stiller spørgsmålene og leder samtalen. I lærerinterviewene kom det særligt til syne i deres positionering af mig som lærer med specifik viden om læsning, hvorfor lærerne i nogen grad også var optagede af at fremstå som gode lærere under interviewene, hvilket jeg må formode kan have påvirket deres udtalelser, hvilket jeg har måttet medtænke i analysen.

#### 6.5.6 Analysestrategi

I studiet anvender jeg en tostrengt analysestrategi, idet datamaterialet giver anledning til to analysespor, som beskrevet i indledningen. Analyserne er foretaget med brug af kodningsprogrammet NVivo, hvilket har muliggjort en kvantificering i analyseprocessen, hvor det har givet mening.

Analyseramme 1 angår læseforståelsesprocessens kognitive aspekt og er en teoridrevet analyse (Tanggaard & Brinkmann, 2010a, p. 47), hvor kodningskategorierne er blevet til med afsæt i det teoretiske grundlag, som er udfoldet i kapitel 3 og 4. Kodningskategorierne beskrives grundigt i afsnit 7.1. I denne del er elevernes Verbal Reports forgrundsdata (Bremholm, 2013), mens det omkransende elevinterview og lærerinterviewene udgør en referenceramme for analysen. Til Verbal Reports regnes elevernes oplæsning af tekstens anslag, den efterfølgende højtænkning, opsamling på

højttænkningen samt elevernes svar på de to tekstforståelsesspørgsmål, som stilles umiddelbart efter højttænkningen. Jeg har valgt at lade disse dele af datamaterialet udgøre analysegrundlaget for undersøgelsen af elevernes læseforståelsesproces, fordi de tilsammen udmønter elevernes meningskonstruktion under deres læsning. Men fordi elevernes svar på de to forståelsesspørgsmål til teksten ikke er elevinitieret, vil det i analysen fremgå, hvis data stammer fra netop disse svar.

Analysesramme 2 angår læseforståelsesprocessens diskursive aspekt og er primært datadrevet (Tanggaard & Brinkmann, 2010a, p. 47). Kodningskategorierne er blevet til i en hermeneutisk proces og har derfor haft forskellige udformninger undervejs i analysen. I modsætning til analysesramme 1 er kodningskategorierne således ikke fastlagte ved analysens start, idet selve kodeudviklingen er en væsentlig del af analysen, hvorfor de forskellige kodningskategorier ikke som i analysesramme 1 kan findes igen som analysekategorier. De skal i stedet ses som en måde at skabe overblik på, systematisere og trænge dybere ned i materialet, hvorfor analysens temaer i nogle tilfælde modsvares af en kodningskategori og i andre tilfælde ikke gør, men i stedet løber på tværs. I bilag D findes en liste over kodningskategorierne, som de så ud ved analysens afslutning. I denne analysedel indgår lærerinterviewene som forgrundsdata lige såvel som de omkransende elevinterview, mens elevernes Verbal Reports indgår som baggrundsdata.

For at give indsigt i karakteren af studiets datamateriale er som bilag vedlagt transkription af Verbal Protocols med tre elever samt to lærerinterview (Bilag E, F, G, H, I).

## 6.6 Projektets udsigelseskraft

Som tidligere beskrevet er dette studie kvalitativt. Kvalitativ forskning beskrives i megen metodelitteratur som en term, der står i opposition til kvantitativ forskning, idet den kvalitative forskning er optaget af, hvad Brinkman og Tanggaard kalder kvaliteter ved menneskelivet frem for kvantiteter (Tanggaard & Brinkmann, 2010b). Når erkendelsesinteressen således grundlæggende er en anden for den kvalitative forskning, må de evalueringskriterier, hvorefter den vurderes, også se anderledes ud. I én forskningstradition forsøges kvantitative termer bragt ind i en kvalitativ tradition, hvad man eksempelvis kan se hos Mason (Bryman, 2004, p. 273). Imidlertid er der også tilgange til kvalitativ forskning, der som udgangspunkt modsætter sig idéen om at assimilere evalueringskriterier fra den kvantitative forskning. Alan Bryman stiller sig i sin metodologiske publikation som talsmand for denne position og opregner med støtte i bl.a. Lincoln og Guba to overordnede kriterier for vurdering af kvalitativ forskning, nemlig autensitet (authenticity) og troværdighed (trustworthiness),



som han siden specificerer i fire kriterier, der er ækvivalente med kvantitative forskningskriterier (Bryman, 2004, p. 273). De fire kriterier lyder som følger:

- *Confirmability* (bekræftelse), som modsvarer objektivitet som kvantitativt kriterium
- *Dependability* (pålidelighed), som modsvarer reliabilitet som kvantitativt kriterium
- *Transferability* (overførbarehed), som modsvarer ekstern validitet som kvantitativt kriterium
- *Credability* (troværdighed), som modsvarer intern validitet som kvantitativt kriterium

Som beskrevet i afsnit 6.4 befinder langt de fleste Verbal Protocol-studier sig inden for en kvantitativ forskningstradition og lader sig vurdere ud fra vurderingskriterier, som assimilerer kvantitative evalueringskriterier. Anderledes ser det ud med mit Verbal Protocol-studie, som er kvalitativt, og som ikke meningsfuldt lader sig vurdere ved at assimilere kvantitative vurderingskriterier. I det følgende vil jeg derfor med afsæt i Brymans fire kriterier diskutere udsigelseskraften for nærværende Verbal Protocol-studie.

#### 6.6.1 Confirmability (bekræftelse)

Confirmability fungerer som pendant til den kvantitative forsknings objektivitetskriterium. I kvantitativ forskning er objektivitet et væsentligt kvalitetskriterium, hvor forskersubjektets indflydelse søges elimineret, således at den viden, der produceres, er objektiv og derfor gyldig (Karpatschhof, 2010, p. 418). Inden for et kvalitativt forskningsparadigme er forestillingen om absolut objektivitet ikke til stede, men kvalitet vurderes i stedet ud fra i hvilken grad, forskeren har søgt at undgå åbenlyse bias, som kan opstå, hvis forskeren eksempelvis lader sig styre af personlige, teoretiske eller værdimæssige forforståelser (Bryman, 2004, p. 276). En styrke ved et kvalitativt studie er således, hvilket andre forskere kan bekræfte, at forskningsprocessen fremstår som en uhildet og saglig indsamling, bearbejdning og efterfølgende fremstilling af et givent datamateriale i en given kontekst, hvor forskeren har argumenteret for grundantagelser og metodiske valg.

I dette studie har jeg bestræbt mig på at gå så sagligt som muligt til sagen. Den største udfordring ved det har været at forholde mig distanceret særligt til de deltagende elever, som tidligere beskrevet. Det er en faldgrube, jeg undervejs i pilotstudiet blev meget bevidst om, og som jeg efterfølgende både i interviewseancerne og i den efterfølgende fortolkningsproces var nødt til at forholde mig til. Ved gennemlæsning af mine Verbal Protocols kan jeg i retrospekt se, at jeg i min iver for at opmuntre eleverne undervejs, særligt fordi det for mange var en uvant og også en svær situation, brugte rosende ord som ”ja” og ”fint”, som af eleverne kan være blevet tolket som en vurdering af deres udsagn og

dermed have påvirket deres højtænkning og svar i interviewdelen. Efterfølgende har jeg gennemgået mine analyser, for at sikre mig, at jeg ikke kom til at lade min sympati influere på analysen.

#### 6.6.2 Dependability (pålidelighed)

Dependability er den kvalitative forsknings pendant til den kvantitative forsknings reliabilitetskriterium, som skal sandsynliggøre, at de samme resultater vil kunne opnås ved at gentage forskningsprocessen. I kvalitativ forskning afgøres pålideligheden af et studie af den grad, hvormed forskningsprocessen er gjort transparent for andre, som ønsker at gentage studiet. I Verbal Protocol-studier er pålideligheden ofte tematiseret, og selv i kvantitative studier forstås reliabilitet hovedsageligt som transparens i forskningsprocessen (Pressley & Afflerbach, 1995), som tidligere beskrevet, netop fordi datamaterialet er sproglige udtryk, som kræver fortolkning, og fordi studierne teorigrundlag er afgørende for valg af design og dermed resultater. I Verbal Protocol-studier styrkes pålideligheden således gennem forskerens systematiske fremlæggelse af forskningsprocessen fra design over analyse til det endelige produkt, altså forskerens evne til transparent at fremlægge sin forskningsproces, således at andre forskere kan vurdere troværdigheden og se, hvorvidt forskningen udføres på en pålidelig måde (Thagaard, 2004, p. 177).

Jeg har bestræbt mig på, som det er fremgået, ud fra Pressley og Afflerbachs kriterier for Verbal Protocol-studier i detaljer at beskrive fremgangsmåden i nærværende studie, således at både teoretisk forankring og metodiske valg står klart, så enhver anden forsker vil kunne vurdere kvaliteten af mine valg og holde dem op mod studiets fund. Ligeledes har jeg transskriberet alt datamateriale, jeg har indsamlet, og ladet det indgå i analysen, således at materialet på opfordring kan rekvireres, hvis det ønskes. Man kan indvende, at den interne pålidelighed kunne være styrket gennem en reliabilitetsundersøgelse gennemført på baggrund af et udtræk i datamaterialet, som kodes af en anden forsker ud fra de anvendte kodningskategorier. Jeg har ikke udført så systematisk en undersøgelse, men har i stedet diskuteret kodningskategorier med kolleger undervejs i processen og lavet stikprøver på dataeksempler, som andre forskere har forholdt sig til ud fra min kodemanual.

#### 6.6.3 Transferability (overførbarhed)

*Transferability* er den kvalitative forsknings pendant til ekstern validitet, som vurderes ud fra, hvorvidt et kvantitativt studies resultater kan siges også at være gældende for større populationer. Kvalitative studier gennemføres ofte med få deltagere, og studierne resultater er typisk fremkommet i en unik kontekst (Bryman, 2004, p. 275). Kvalitative studier tager med Roald og Køppes ord ”udgangspunkt i det enkelte og unikke tilfælde og stiler efter en udtømmende forståelse af dette” (Købbe & Roald, 2008, p. 89). Overførbarhed som vurderingskriterium i kvalitativ forskning er

således et spørgsmål om, i hvilken grad det enkelte studies fund kan siges at være generaliserbare og dermed lader sig overføre til andre specifikke kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 333; Thagaard, 2004, p. 191). Bryman fremhæver således, at modsat kvantitativ forskning, som lader sig vurdere ud fra, hvorvidt det er muligt at generalisere til større populationer, så lader kvalitativ forskning sig vurdere ud fra, om det er muligt at generalisere analytisk.

”In other words, it is the quality of the theoretical inferences that are made out of qualitative data that is crucial to the assessment of generalization.”  
(Bryman, 2004, p. 285)

Analytisk generaliserbarhed beror således på, i hvilken grad ens resultater kan være vejledende for, hvad der vil kunne ske i lignende situationer (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 335; Købbe & Roald, 2008). For at kunne understøtte det stræbes der ofte efter ”tykke beskrivelser”, et begreb som er hentet fra antropologien (Geertz), og som dækker over, at forskeren nøje beskriver den situationelle kontekst, og lader den kontekstualisering udgøre et argument for graden af overførbare, således at læserne har mulighed for at kunne vurdere, hvorvidt en situation er genkendelig og lader sig overføre til andre situationer (Bryman, 2004, p. 275; Kvale & Brinkmann, 2015, p. 212).

Mit Verbal Protocol-studie er ikke lagt an på ”tykke beskrivelser”. Jeg har grundet mit forskningsspørgsmål ikke været optaget af at indsamle et bredt datamateriale, men har i stedet nøje tilrettelagt et forskningsdesign, som beskrevet i det ovenstående, der stiller skarpt på en særlig elevgruppe, valgt ud fra fastlagte kriterier, og deres læseforståelsesproces i en særlig kontekst. Overførbareheden i dette studie skal således ikke vurderes ud fra forventningen om tykke beskrivelser, men ud fra hvorvidt de genkomne mønstre, analysen fremviser, er konsistente med den teoretiske forankring og anden forskning, som analysen fremstår på baggrund af. Jeg har i selve dataindsamlingsprocessen transskriberet løbende og således været i gang med en fortolkningsproces tidligt i forskningsprocessen for at kunne vurdere, hvornår jeg havde nået et mætningspunkt i datamængden, således at analysens udsigelseskraft ikke beroede på tilfældige iagttagelser (Købbe & Roald, 2008, p. 97). I den forstand vil jeg mene, at studiet her er analytisk generaliserbart forstået således, at nærværende studie vil kunne danne en forventningshorisont for, hvad man vil kunne forvente at iagttage hos andre elever, der i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser i litteraturundervisningen. Jeg har således bestræbt mig på gennem tre forskellige optikker at gå nuanceret til forståelsen af, hvad læseforståelsesvanskeligheder er i en skolekontekst, som forhåbentlig kan perspektivere andre beskrivelser og forståelser af fænomenet læseforståelsesvanskeligheder.

#### 6.6.4 Credibility (troværdighed)

*Credibility* som vurderingskriterium angår vurderingen af grundlaget for tolkningen, og dermed i hvilken grad et givent socialt fænomen belyses konsistent, så analysen for andre forskere fremstår som troværdig. Forskningen skal med Thagaards ord kunne overbevise den kritiske læser ved at være ”udført på en tillidsvækkende måde” (Thagaard, 2004, p. 176). Deltagervalidering og triangulering anses i en sådan optik som måder at styrke forskningens troværdighed på (Bryman, 2004, p. 275; Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 321-322).

##### 6.6.4.1 Triangulering

Triangulering er en måde at opnå større troværdighed på ved at trække på flere forskellige metoder inden for det samme studie, i mit tilfælde Verbal Reports kombineret med interview af elever såvel som lærere. I studier, som har børn og unge som deltagere, er en tilgang til troværdighedskriteriet ofte, hvorvidt børnene fortæller sandheden og hvilke incitament, de kan have til ikke at fortælle sandheden enten af udefrakommende grunde, f.eks. påvirkning fra interviewer, eller fordi de har den alder, de har (Kruuse, 2007, p. 211). En triangulering vil i sådanne tilfælde gå ud på gennem kilde- eller metodetriangulering at stadfæste, hvorvidt deltagerne taler sandt. Ud fra samme logik vil inkonsistens i deltagersvar svække et studie. I mit studie er tilgangen til troværdighed en anden, idet deltagerne (elever såvel som deres lærere) i sig selv er undersøgelsesobjektet.

”Når det drejer sig om interviewsvar, kan det godt være, at interviewpersonen ikke ’siger sandheden’ om de faktiske forhold, men udsagnene kan alligevel godt udtrykke sandheden, for eksempel om personens opfattelse af sig selv.” (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 323)

Netop fordi jeg er optaget af at undersøge, hvordan elever tænker, når de læser, og deres positionering i skolens kulturform, bliver faktiske forhold underordnet elevernes og lærernes italesættelser af deres oplevelser. Kruuse begrebsliggør dette ved at skelne mellem to forskellige roller i troværdighedsproblematikken, man kan betragte deltagerne ud fra, nemlig rollen som *informant*, hvor man beder deltagerne fortælle så sandt som muligt, hvorefter deres udsagn kontrolleres af andre kilder, eller rollen som *repræsentant*, hvor det interessante er deltagerens tilgang og oplevelse, også selvom man ikke vil kunne validere udsagnene, når man går til andre kilder (Kruuse, 2007, p. 254).

I mit studie behandles deltagerne primært som *repræsentanter*, idet jeg er optaget af, hvad de tænker, og hvordan de positionerer sig selv og bliver positioneret i skolens kulturform. Trianguleringen i studiet består således hovedsageligt igennem flere kilder (Verbal Reports, elevinterview og lærerinterview) at sammenholde de forskellige italesættelser, så det bliver muligt at ’se bag om de

faktiske forhold' og få øje på mønstre. Når jeg således gennem triangulering opdager, at f.eks. elevdeltageres italesættelser ikke stemmer overens med lærerdeltageres italesættelser, så er der grund til at antage, at de faktiske forhold har set anderledes ud, men fremfor at betragte det som en svækkelse af deltagerens troværdighed, så betragter jeg det som en mulighed for at få øje på de forskellige positioneringsmuligheder, der er, eller nærmere ikke er til stede. De faktiske forhold, som jeg kun vil kunne gisne om, får således ikke status af en objektiv virkelighed, som deltagersvar kan måles op imod, men som en markør af, at noget er på færde.

I et tilfælde har jeg dog anskuet elevdeltagerne ud fra *informantrollen*, nemlig i spørgsmålet om deres læsefærdighed. Jeg har således gjort brug af triangulering ved at sammenholde elevernes eget syn på deres læsefærdighed, lærernes vurdering, et normativt mål for elevernes læsefærdighed i form af resultater fra Den Nationale Test i Læsning og min egen vurdering gennem elevsamtalerne. Her fungerer triangulering som en vej til at få et mere reelt og dækkende billede af elevernes læsefærdighed som en kognitiv proces og har været nødvendig for at kunne perspektivere analysens diskursive aspekt.

#### 6.6.4.2 Deltagervalidering

En anden måde at styrke troværdigheden af kvalitative studier på er ved undervejs i forskningsprocessen at præsentere deltagerne for analyser og fortolkninger, forskeren er nået frem til. Bryman fremhæver deltagervalidering som en måde at sandsynliggøre på, at de sociale verdener, forskeren fremstiller, også kan genkendes af de deltagere, der udgør dem (Bryman, 2004, p. 274).

I et Verbal Protocol-studie synes deltagervalidering knapt så relevant, idet jeg bygger mine analyser og fortolkninger på et fuldt transskriberet datamateriale, som det er muligt undervejs i fortolkningsprocessen at vende tilbage til igen og igen som en konstant reference. Det betyder dog ikke, at jeg anskuer transskriptionerne som et objektivt referencepunkt i forskningsprocessen. Også transskriptioner er fortolkninger. Dels ligger der en fortolkning i selve nedskrivningen (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 243), dels ligger der en fortolkning i den måde, transskriptionerne bliver valgt ud på som eksempler og siden analyseret ud fra et teoretisk rammeværk. Jeg har ikke validitetstjekket mine transskriptioner ved at lade andre forskere transskribere udvalgte interview, fordi mit datamateriale ikke er mere omfattende, end jeg selv har kunnet transskribere det hele. Jeg har således mine egne observationer som støtte ved tvivlstilfælde, ligesom jeg har undladt at gætte mig frem, hvis lyd kvaliteten fra optagelsen ikke har gjort det muligt at høre præcist, hvad der blev sagt. Med hensyn til selve fortolkningsprocessen har jeg i stedet for deltagervalidering, som tillige ville være svært

gennemførlig, fordi deltagerne ikke længere går i folkeskolen, været opmærksom på at triangulere mine data, som beskrevet i det ovenstående. Mine fortolkninger er således fremkommet ved at sammenholde flere kilder, ligesom jeg har bestræbt mig på gennem righoldige eksempler, som af samme årsag var en anbefaling hos Pressley og Afflerbach, at sandsynliggøre mine analyser med blik for også at forholde mig til eksempler, der ikke umiddelbart så ud til at passe ind i mønstret. Desuden har jeg bestræbt mig på at finde bekræftelse gennem anden forskning. Dertil kommer, at målet qua den diskursive tilgang, ikke kun er at præsentere deltagerens selvforståelse, men i høj grad også at se bag om og undersøge den diskursive praksis, deltagerne positionerer sig og positioneres i, hvorfor deltagervalidering netop ikke er hensigtsmæssig som et kriterium for troværdighed. Det giver imidlertid anledning til et etisk dilemma, som skal blive omdrejningspunktet i det følgende afsnit.

## 6.7 Forskningsetik

Svend Brinkmann pointerer i sit metodekapitel "Etik i en kvalitativ verden", at "der i kvalitativ forskning generelt er et komplekst forhold mellem etiske problemer og potentialer", fordi "kvalitativ forskning ofte handler om menneskers personlige liv og placerer private ytringer i en offentlig arena" (Brinkmann, 2010, p. 429). En vigtig drivkraft i dette studie er at give stemme til en gruppe unge mennesker, der i skolen har svære deltagelsesmuligheder. Som sådan angår studiets forskningsinteresse et etisk potentiale, men det rejser imidlertid også en række etiske problemstillinger, som præsenteres i det følgende.

I 1964 vedtog World Medical Association den såkaldte Helsinki-erklæring, som i dag må siges at være alment accepterede etiske retningslinjer for forskning, der berører mennesker, og som skal sikre, at omsorgen for forsøgspersoners interesse altid må veje tungere end videnskabens og samfundets interesser (Fink, 2003). I humanistiske forskningsprojekter forvaltes det ofte i praksis ved, at deltagerne afgiver informeret samtykke, som behandles med fortrolighed, således også i dette projekt.

Jeg indledte projektets dataindsamlingsfase med at kontakte skoleledere på forskellige skoler med information om projektet og forhørte mig, om de kunne tænke sig at deltage med relevante elever og lærere. Enkelte skoler takkede nej, men de fleste takkede ja, og jeg fik lov til at kontakte skolernes læsevejledere, som efterfølgende var behjælpelige med at finde relevante elever og deres dansklærere. Inden lærerne takkede ja til at deltage, blev de skriftligt informerede, ligesom jeg gennemgik studiets formål og fremgangsmåde med dem pr. telefon. Lærerne kontaktede efterfølgende elever såvel som deres forældre, og de fik ligeledes skriftlig information om studiets formål og fremgangsmåde. Denne

skrivelse fungerede ligeledes som den skriftlige del af det informerede samtykke<sup>34</sup> (bilag J). Fortrolighed er en anden vigtig del af at lade omsorgen for deltagerne gå forud for andre hensyn. Jeg har behandlet de oplysninger, jeg er blevet givet, fortroligt, fortrinsvis ved at anonymisere de involverede deltagere og deres skoler. Det er muligt, fordi deltagerne kommer fra mange forskellige skoler og kun ganske få fra den samme klasse eller lærerkollegie. Jeg var under hele dataindsamlingsprocessen ligeledes meget opmærksom på at understrege over for deltagerne, at jeg er omfattet af tavshedspligt og ikke skal rapportere tilbage hverken til forældre eller de deltagende elevers lærere. Måske afstedkom det, at der under interviewene fremkom følsomme personhenførbare oplysninger, hvorfor jeg undervejs anmeldte projektet til Datatilsynet, som efterfølgende godkendte projektet (bilag K) med deraf følgende skærpede krav til datahåndtering.

#### 6.7.1 Etik er mere end regler

Der er gode grunde til at have forpligtigende etiske retningslinjer for forskningsprocessen, eksempelvis som vi ser det i The Danish Code of Conduct for Research Integrity (Integrity, 2014), idet det skærper forskerens blik på etiske forhold og eventuelle dilemmaer, men etik må aldrig alene blive et spørgsmål om regler. Spørgsmål om etik må også altid være dybt forankret i den forskerposition, man indtræder i. Kvale og Brinkmann udtrykker det på følgende måde:

”Fortrolighed med værdispørgsmål, etiske retningslinjer og etiske teorier kan hjælpe forskeren til at træffe valg, der vejer etiske hensyn op mod videnskabelige i en undersøgelse. Men forskerens integritet – hans eller hendes viden, erfaring, ærlighed og fairness – er til syvende og sidst den afgørende faktor.” (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 120)

Det har givet anledning til yderligere etiske overvejelser, at de 20 elever, jeg har talt med, af skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser. Det understreger den asymmetri, som kendetegner interviewformen mere generelt (Kruuse, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015), men som får en særlig vægt netop pga. elevmålgruppen. Interviewsituationen har således mimet en skolelignende situation for eleverne, hvor interviewerens let med Harré og Davies begreb (Davies & Harré, 1990) positioneres som lærer og deltagerne som elever med vanskeligheder. Interviewene kunne med andre ord meget let komme til for eleverne at ligne endnu en testsituation, de har siddet så ofte i. Det har derfor været vigtigt for mig at imødekomme eleverne ved i introduktionen til interviewet at

---

<sup>34</sup> For tre elevers vedkommende foreligger der ikke et skriftligt samtykke fra forældrene, men alene et mundtligt samtykke, men på baggrund af den skriftlige information.



positionere deltagerne som hjælpere i den forstand, at de har en viden, jeg ikke har, nemlig en viden om hvordan det er for dem at læse litterære tekster og deltage i litteraturundervisningen.

Når jeg ser retrospektivt på dataindsamlingsperioden, og når jeg gennemlytter de 20 samtaler, så er det min oplevelse, at samtalerne i høj grad har været præget af, at deltagerne vitterlig gerne ville hjælpe mig, en elev siger eksempelvis: ”jamen du får det hele at vide, der er ikke nogen grund til at skjule noget” (elev 1), og at den potentielle oplevelse af testning hurtigt afløstes af en oprigtig og ofte også engageret undersøgelse af sagen, altså hvad er det lige, jeg som deltager tænker og oplever gennem en litterær læsning. Enkelte elever kedede sig dog også synligt og blev udtrættede undervejs, men fornemmelsen af en testlignende situation, eller at de ikke svarede fyldestgørende, sidder jeg ikke tilbage med. Samtidig har det særlige interpersonelle samspil også betydet, at jeg har haft meget let ved at sympatisere med de deltagende elever, og særligt pilotsamtalen med elev nr. 1 blev en øjenåbner for mig og gav anledning til en revurdering af min rolle som interviewer, hvorfor jeg under analysen har måttet være meget bevidst om ikke at lade denne sympati påvirke analyserne på en måde, så forskningen ikke længere kan siges at være uafhængig (Karpatschof, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

Af den ovennævnte asymmetri mellem forsker og deltagere udspringer også en anden fordring i Løgstrups forstand (Løgstrup, 2010), som indeholder et etisk dilemma (jf. afsnit 6.6.4.2), nemlig fordringen om at tage vare på den ulige magtrelation, der er til stede, også når forskeren efter endt dataindsamling skal formidle sine fund. Når elevsamtaler såvel som lærerinterview undergår en analytisk proces, og en række erkendelser træder frem, som hverken interviewer eller deltagere under samtalerne var klar over, kalder det på en særlig ordentlighed i den efterfølgende formidling, således at ingen af de deltagende parter føler sig udstillede eller udleverede. Samtidig ligger der en etisk fordring i som forsker at forblive tro over for de fund, som materialet rummer. Jeg har forsøgt at balancere mellem på den ene side at fastholde de fund, som analysen har bragt frem i lyset ud fra et ideal om videnskabelig redelighed, men i en form, som trækker de underliggende mekanismer frem, upåagtet at de i interviewene er personligt fremført, ud fra en etisk fordring om ”at tage vare på det af den andens liv, der er afhængigt af én, og som man har i sin magt” (Løgstrup, 2010, p. 39).

## Kapitel 7: Læseforståelsesprocessens kognitive aspekt – 1. delanalyse

En konsekvens af at se på fænomenet læseforståelsesvanskeligheder ud fra både en kognitionspsykologisk, en receptionsteoretisk og en sociokulturel optik blev beslutningen om at følge to spor i analysen af den indsamlede empiri, der afspejles i de to arbejdsspørgsmål, som det overordnede forskningsspørgsmålet er operationaliseret i:

*Hvad kendetegner læsning af litterære tekster hos elever med og i læseforståelsesvanskeligheder?*

*Hvilke læseforståelsesprocesser kommer til syne, når elever med og i forståelsesvanskeligheder tænker højt under læsning af en litterær tekst?*

*Hvordan italesætter og italesættes elever med og i læseforståelsesvanskeligheder læsning og den litteraturundervisning, de møder i skolen?*

Som det fremgår af indledningen, giver elevernes højtænkning anledning til en analyse af elevernes kognitive læseforståelsesproces, ligesom den giver anledning til at undersøge den diskurs, eleverne italesætter læseforståelsesprocessen indenfor. Set fra et elevperspektiv er læseforståelsesprocessen, som den italesættes af de 20 deltagende elever, én samlet forståelsesproces – elevernes højtænkning viser både deres kognitive proces, og hvorledes den diskursive praksis sætter sig igennem i selvsamme proces, sådan som det er søgt illustreret i analysemodellen i kapitel 5, men i fremstillingen her analyseres deres italesættelser i to særskilte kapitler, henholdsvis kapitel 7 og 8, som tematiserer læseforståelsesprocessen dels som en kognitiv aktivitet under læsning af en særlig teksttype, nemlig litterære tekster, dels som en diskursiv praksis, der er knyttet til skolens litteraturundervisning.

I det følgende præsenteres afhandlingens analyse af deltagernes kognitive læseforståelsesproces, når de læser en litterær tekst. Analysen er således en undersøgelse af de deltagende elevers *envisonment building* (jf. kap. 3). Først præsenteres analysens kodningskategorier under hensyntagen til Pressely og Afflerbachs kriterier for gennemsigtighed (jf. afsnit 5.6). Herefter præsenteres analysens resultater med afsæt i fem overordnede kategorier. *Basisprocesser* i form af afkodning og leksikalske processer i tilknytning til sprogforståelse udgør analysens første kategori, herefter udfoldes deltagernes inferensdannelse og fortolkende processer under kategorien *meningskonstruktion*, hvilket udgør kapitlets hovedfokus. Siden udfoldes deltagernes monitorering, brug af læseforståelsesstrategier samt mestringsstrategier under kategorien *metakognition*, og endelig udfoldes deltagernes evaluerende og emotionelle respons gennem kategorien *affektive processer*. Den sidste overordnede kategori *anden respons* angår læsesituationen, eller når højt læsningen ikke gav anledning til tanker, deltagerne kunne verbalisere. Kapitlet afsluttes med et teoretisk blik på analysens hovedpointer.

## 7.1 Præsentation af studiets kodningskategorier

Analysens kategorier er primært blevet til på baggrund af Pressley og Afflerbachs tredelte kategorisering af ekspertlæserens aktiviteter under læsning, nemlig *meningskonstruktion*, *monitorering* og *evaluering* (Pressley & Afflerbach, 1995, p. 31), idet deres metaanalyse udgør en samlet oversigt over forståelsesprocesser, man forventeligt vil kunne finde hos ekspertlæsere som beskrevet i kapitel 6. Men eftersom læseforståelsesprocessen i mit Verbal Protocol-studie er udført med læsere, som i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser i litteraturundervisningen, er Pressley og Afflerbachs overordnede kategorisering udmøntet i kodningskategorier tilpasset både målgruppe (elever med og i læseforståelsesvanskeligheder) og teksttype (litterære tekster).

Som det fremgår af kapitel 4 kan basisprocesser såsom afkodning og andre leksikalske processer udgøre en flaskehals for forståelsen. Verbal Protocol-studier er som oftest udført med deltagere, der under højtænkingsprocessen læser teksten selv, men eftersom jeg efterstræber en læseforståelsesproces, som ikke er influeret direkte af elevernes afkodningskompetence, er højtænkningen foretaget på baggrund af min oplæsning, som beskrevet i kapitel 6<sup>35</sup>. På trods af det er *basisprocesser* en overordnet kodningskategori med underkategorierne *afkodning* og *leksikalske processer knyttet til sprogforståelse*, hvilket er særegent for Verbal Protocol-studier.

Pressley og Afflerbachs kategori *meningskonstruktion* er bibeholdt i dette studie og er udmøntet i kodningskategorierne *parafrase*, *danne forbindende inferenser*, *danne uddybende inferenser*, *danne fortolkende inferenser*, *analysere* og *associere*. Kategorierne er blevet til med inspiration fra kognitionspsykologisk inferensforskning, som den er præsenteret og diskuteret i kapitel 4 i kombination med kodningskategorier anvendt i andre Verbal Protocol-studier, som anvender narrative eller litterære tekster (Lau, 2006; Seipel et al., 2017), og som tillige er informeret af receptionsteori (Burkett & Goldman, 2016; Janssen et al., 2006).

Pressley og Afflerbachs kategori *monitorering* er ligeledes bibeholdt i dette studie, men her kaldet *metakognitive processer* for i analysen at kunne opretholde en vigtigt forskningsbaseret skelnen mellem viden om og regulering af læseforståelsesprocesser (jf. afsnit 4.2.4) og er således udmøntet i tre kodningskategorier, nemlig *monitorere*, *anvende læseforståelsesstrategier* samt *anvende*

---

<sup>35</sup> Også af den årsag er det ikke muligt at overtage Pressley og Afflerbachs kodningskategorier direkte, eftersom mine deltagere er afskåret fra dele af læseprocessen, eksempelvis med lethed at gå tilbage i teksten og genlæse.

*mestringsstrategier* – sidstnævnte kategori er også særegen for dette studie qua målgruppen, som er stærkt udfordrede under læsningen, og som derfor ofte må gå andre veje for at mestre situationen.

Pressley og Afflerbachs kategori *evaluering* optræder også i dette studie som en overordnet kategori, men under betegnelsen *affektive processer*, som er udmøntet i kodningskategorierne *evaluerende processer* og *emotionel respons* ligeledes med inspiration fra Verbal Protocol-studier med litterære tekster (Janssen et al., 2006).

For at kunne opsamle responser, der falder uden for de ovennævnte kodningskategorier, anvendes kategorien *anden respons*. Den omfatter *respons på læsesituationen, et udblik til en undervisningskontekst* og *nul respons*, når deltagerne ikke kunne verbalisere deres tanker.

I nedenstående tabel præsenteres de enkelte kodningskategorier og eksemplificeres ud fra elevernes Verbal Reports.

Læseaktivitet (overordnet kategori)	Læseaktivitet (underordnet kategori)	Beskrivelse	Eksempler fra data <sup>36</sup>
Basisprocesser	Afkodning	Afkodning, der volder besvær under egen højtlesning, eller når afkodning omtales eller problematiseres	”rafte (søgende på lydene) rafte (pause) der står vel raftene (i teksten står: rafterne)” (elev 1)  ”læsemæssigt tænker jeg, hold da op, den er svær for mig” (elev 1)
	Leksikalske processer knyttet til sprogforståelse	Retter opmærksomhed mod egen sproglige formåen eller bruger vendinger, som ikke er i overensstemmelse med sproglige konventioner	”bejse, det ved jeg jo ikke engang hvad betyder” (elev 1)  ”nu fandt du i hvert fald en indflydelse i hvordan min hverdag den er” (elev 1)

<sup>36</sup> Som det fremgår af kap. 6 udgør datagrundlaget i denne analyse elevernes Reports, som omfatter elevernes oplæsning af tekstens anslag, den efterfølgende højtænkning, opsamling på højtænkningen samt elevernes svar på de to tekstforståelsesspørgsmål, som stilles umiddelbart efter højtænkningen. Elev- og lærerinterview fungerer som baggrundsdata.

Meningskonstruktion	Parafrase	Parafraaserer (tæt på tekstens ordvalg) eller registrerer konkrete detaljer	”At de lige er blevet færdige med at holde deres pause, og at nu er de næsten færdige” (elev 12)  ”og så ja, det der med, at han bare vil tjene pengene” (elev 9)
	Danne forbindende inferenser	Registrering af eller tvivl omkring indhold (ideas) i teksten på det leksikalske niveau, som ikke fremgår eksplicit, eksempelvis pronomielle eller semantiske referencer	”Altså hvis det er drengen, der siger det” (elev 1)  ”Jeg tænker, de sætter sådan et hegn op, for at folk de ikke skal kigge ind” (elev 18)
	Danne uddybende inferenser, herunder evaluerende inferenser	Registrering eller udfyldning af tekstens tomme pladser, som rækker ud over det leksikalske niveau og ind i en tolkning	”altså der står jo, at han, at sønnen kan jo høre råben derinde fra, og så kan det jo være, at han også sådan har slået moren” (elev 9)  ”det må være en hidsig far, han har” (elev 1)
	Danne fortolkende inferenser	Konstruerer fortolkende konklusioner, såsom at give mening til symbolsk sprog eller identificere tekstlige udsagn (budskab/morale)	”så det kunne måske godt være en dreng, der har lidt problemer med sin far, som måske er lidt bange for ham, altså bare siger ja, men egentlig ikke rigtig har lyst til det” (elev 1)
	Analysere	Retter opmærksomhed mod tekstens formsprog, eksempelvis opbygning, genre, fortælleforhold	”Ja, igen, jeg kan godt lide den måde, den er fortalt på, den måde, den er opbygget på” (elev 1)
	Associere	Relaterer teksten til personlige erfaringer eller viden om verden eller associerer frit ud fra ord eller tekstindhold	”så det er jo bare for at få penge, at han gør det (lille pause) det havde jeg nok også gjort” (elev 10)

			<p>”han havde meget arbejdstøj på, ham der manden, så jeg tænker, han er en slags murer” (elev 8)</p> <p>”Jeg tænker på en YouTuber, som hedder Kulden” (elev 11)</p>
Metakognitive processer	Monitorere	Registrerer egen forståelsesproces	<p>”jeg havde ret i første omgang” (elev 20)</p> <p>”og så forstod jeg ikke det der ’ha, ha’, men det kommer vel senere” (elev 19)</p>
	Anvende læseforståelsesstrategier	Anvender forståelsesstrategier eller angiver, at forståelsesstrategier kan anvendes	”det var måske et godt spørgsmål, hvem det er, <i>han</i> er” (elev 2)
	Anvende mestringsstrategier	Anvender eller beskriver strategier til mestring af situationen, når læsningen yder modstand	”(ser spørgende op på mig for at få hjælp)” (elev 3)
Affektive processer	Evaluere	Forholder sig evaluerende til eksempelvis teksthold, tekstens formsprog, forfatterens valg eller kvaliteten af den fysiske tekst	<p>”men den lyder spændende bare af den første side” (elev 1)</p> <p>”Jeg ved ikke om, hvordan du har det med sådan noget, men for mig ville det være svært” (elev 1)</p> <p>”Hvorfor kunne man ikke lige skrive det på en lidt anden måde” (elev 1)</p> <p>”Jeg synes bare, den er sløret” (elev 16)</p>

	Emotionel respons	Verbale og ikke verbale emotionelle responser på tekstdele, emotionelle udbrud	<p>”(ler lidt for-legent)” (elev 2)</p> <p>”(undertrykker et gab)” (elev 5)</p> <p>”(siger det med indlevelse)” (elev 20)</p> <p>”jeg bliver så nervøs” (elev 3)</p> <p>”Det er sådan lidt creepy, at hun bare står og nedstirrer en” (elev 20)</p>
Anden respons	Respons på læsesituationen	Registrering af forhold ved de fysiske omgivelser eller højtænkningssituationen	<p>”Jeg har virkelig ingen anelse om det ud over den lyd der, der er der nu” (elev 16)</p> <p>”der kom jeg til lige at læse det, inden du læste” (elev 8)</p>
	Nul respons	Registrering af at højtælningen ikke fører til tanker, der kan verbaliseres	”Aner ikke, hvad jeg tænkte på” (elev 16)
	Udblik til en undervisnings-kontekst	Sammenligner sig med andre elever eller omtaler litteraturundervisningen	”Hvor de andre de måske kan læse den på hvad? 20 min.” (elev 1)

Datamaterialet, der anvendes som forgrundsdata i analyseramme 1, indeholder i alt 712 responser, som dog godt kan indeholde overlap, idet en elevrespons eksempelvis kan være udtryk for både en metakognitiv og en affektiv proces. I det følgende struktureres analysen ved at præsentere hver overordnet kategori for sig, med hovedvægt på kategorien *meningskonstruktion*, for til sidst at sammenfattes i konklusioner på baggrund af det teoretiske rammeværk fra kapitel 3 og 4.

## 7.2 Basisprocesser

Til basisprocesser hører *afkodning* såvel som *sprogforståelse i tilknytning til leksikalske processer*. Alle 20 elever har responser med et afkodnings- såvel som et sprogforståelsesfokus. Der er i alt 39



responser, som vedrører afkodning, hvoraf 20 responser optræder i forbindelse med elevernes oplæsning, mens 107 responser vedrører sprogforståelse forstået således, at der i materialet er 107 eksempler på en sprogbrug, som ikke er i overensstemmelse med sproglige konventioner eller udsagn, som tematiserer sproglig formåen. I det følgende undersøges de to typer af basisprocesser hver for sig og sammenholdes med elevernes scorer i Den Nationale Test i Læsning for henholdsvis *afkodning* og *sprogforståelse*.

### 7.2.1 Afkodning

Når man ser på de 20 elevers resultater i Den Nationale Test i Læsning i *afkodning*, vil man kunne se, at en tredjedel af eleverne, som forventeligt vil have svært ved at forstå det, de læser, sandsynligvis også har et lavt afkodningsniveau indikeret af et scoringsresultat, som ligger under 10 (Elev 1, 3, 7, 9, 10, 12 og 18<sup>37</sup>). De må således ud fra testresultatet forventes af have en afkodningsproces, som optager megen energi, og som man derfor må forvente påvirker deres forståelsesniveau (jf. kap. 4). Denne antagelse må siges at blive bekræftet dels ud fra min egen vurdering på baggrund af deres højtlesning, dels på baggrund af lærernes vurdering af deres afkodningsniveau.

Int.: ”så tænker du bare højt ud fra (E: Hvad hedder den?) ud fra det du hører. Det kan du simpelthen læse der (peger i papiret), hvad den hedder” (lang pause). Er du i tvivl om, hvad der står egentlig?”

E: ”Ja.”

Int.: ”Ja (bekræftende), der står raftehegn.”

E: ”Nåh, okay, raftehegn.” (elev 1, l.38)

Ovenstående eksempel viser med al tydelighed, at eleven orienterer sig i teksten, allerede inden jeg er færdig med instruktionen, for hurtigt at konstatere, at han ikke kan læse det første ord, og det viser med lige så stor tydelighed, at jeg end ikke opfanger, at han har indledt højtlesningen, men stoppes allerede af det første ord, trods det at han under præinterviewet fortæller mig, at han typisk bruger oplæsningsprogrammet på sin computer, når han læser. Min kommentar ”det kan du simpelthen læse der” bliver sigende for, hvilket perspektivskifte det fordrer, når man skal forstå fænomenet læseforståelsesvanskeligheder, for han kan netop ikke bare lige læse det. Dette eksempel er ikke enestående. Også i et andet tilfælde oplever jeg, at jeg ikke opdager, at læsningen er gået i gang, fordi

---

<sup>37</sup> Elev 2, som har en score i afkodning på 24, må siges også at have afkodningsvanskeligheder vurderet ud fra elevens højtlesning af tekstens anslag, så hun regnes i det følgende også til denne elevgruppe.

det første ord byder på udfordringer, og i et enkelt tilfælde måtte vi opgive højtlesningen, inden den første sætning var læst til ende, på opfordring af eleven:

E: ”Skal jeg bare læse højt eller?”

Int.: ”Ja, du må nemlig rigtig gerne læse højt”.

E: (læser højt) ”Rifterne (der står rafterne) kom om torsdagen, og jeg havde, øh, lovet min far at hjælpe ham, han var sikkert (der står sikker) på (trækker lidt på ordet) vi kunne kna... kan jeg læse inde i mig selv og så stoppe, eller fordi?”

Int.: ”Jeg har lidt brug for, at du læser det højt, er det ubehageligt?”

E: ”Ja, det er, fordi jeg bliver så nervøs’.” (elev 3, l. 36)

For de otte omtalte elever, hvoraf elev 3 og 10 er diagnosticerede dyslektikere, er afkodningen således vanskelig, og de bremses undervejs af mange fejllæsninger, og med henvisning til Stanovichs model (jf. kap. 4) kan det betyde, at disse elever kompenserer ved at anvende kognitive ressourcer på at hente information fra konteksten i selve ordidentifikationsprocessen, som i stedet kunne være brugt på forståelsesprocesser. Afkodning bliver følgelig et væsentligt omdrejningspunkt særligt i elevernes italesættelser af læsning og litteraturundervisning, men for enkelte også i deres Verbal Reports – altså under deres højtænkning.

De resterende elever har med undtagelse af elev 6 og 15 et afkodningsresultat, der ligger mellem 12 og 41, med størstedelen placeret med en score fra 25 og op. Disse elever ligger ikke alarmerende lavt, idet de befinder sig over 25 percentilen. Lærerne oplever typisk disse elever som tekniske læsere, der kan afkode, men som bremses eksempelvis af hastighed eller manglende ordkendskab, mens få lærere slet ikke hæfter sig ved elevernes afkodningsniveau og den rolle, det spiller i elevernes læseforståelsesproces. Ser man imidlertid på, hvorledes disse elever afkoder under oplæsningen i studiet her, er det påfaldende, at alle 11 elever tøver ved flere ord og har en monoton stemmeføring, ligesom de læser uden anvendelse af prosodisk information fra teksten. Deres læsning fremstår derfor ikke flydende, hvilket indikerer, at afkodningen tager energi fra forståelsesprocesserne (jf. kap. 4). Der er således i undersøgelsen en diskrepans mellem lærernes opfattelse af den rolle, afkodningen spiller for deres elevers forståelsesproces, og den rolle, afkodningen viser sig at spille under elevernes højtlesning, hvilket jeg skal vende tilbage til i kapitel 8. For eleverne her optager afkodningen under højtlesningen megen processeringskraft, netop fordi den ikke er flydende, og følgelig bliver afkodning et væsentligt tema også for disse elever.

Elev 6 og 15 skiller sig ud. Elev 6 har ingen afkodningsvanskeligheder og læser flydende og med forståelse, hvorfor han også tidligere i afsnit 6.5.1 er beskrevet som en deltager, der falder uden for deltagerkriteriet, mens elev 15 som den eneste elev læser flydende, samtidig med at han ser ud til at have sværere ved forståelsen. Læreren siger eksempelvis: ”han læser tit højt og læser fint” (lærer K), hvilket den højtlesning, eleven foretager i studiet her, kan bekræfte, og samtidig siger læreren: ”han hører helt sikker til blandt dem, der har det sværere med at tilegne sig indholdet”, og forklarer det med, at han bl.a. har en begrænsning i forhold til ordkendskab, men påpeger også, at han hos eleven oplever en stærk forbindelse mellem motivation og forståelsesniveau, hvorfor han da også peger på, at en barriere for eleven er manglende forberedelse, for ”han kan godt, når han er forberedt, og når han gør en indsats” (lærer K). Der er således et enkelt tilfælde, hvor de forståelsesvanskeligheder, der måtte forekomme, ikke optræder sammen med vanskeligheder med afkodning.

Man kan opsamlende sige, at de 20 elever i forhold til deres afkodningsniveau falder i tre grupper: Elever med afkodningsvanskeligheder (Elev 1, 2, 3, 7, 9, 10, 12, 18), elever hvis afkodning ikke er flydende (Elev 4, 5, 8, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20) samt elever med en upåfaldende afkodning (Elev 6 og 15). 18 ud af de 20 elever er således udfordrede af deres afkodning, når de skal forstå litterære tekster, hvilket tematiseres i elevernes italesættelser af læsning og litteraturundervisning i det omkransende interview. Påfaldende er det imidlertid, at afkodningen ser ud til at spille så stor en rolle for disse elever, at den for enkelte af dem (elev 1, 2, 3, 4, 8, 16) også tematiseres undervejs i højtænkningen, selvom afkodningens rolle i dette studie er forsøgt elimineret, fordi eleverne ikke selv afkoder teksten, de tænker højt om. To elever angiver undervejs, at de orienterer sig under eller efter højtlesningen ved selv at læse med (elev 2 og 8). En elev er primært udfordret af tekstens fysiske udformning, idet hun synes, teksten er sløret, hvilket optager hendes tanker under min højtlesning (elev 16). En anden elev (elev 4) hæfter sig ved, hvordan hans læsning er langsom og mindre ”glidende”, som han formulerer det, end min højtlesning, og han forklarer, at ”siden det går så langsomt, så er der ting, man godt kan... der godt kan ryge forbi en” (elev 4). Højtænkningen fyldes for ham således også af de forståelsesmæssige konsekvenser, den svære afkodning har for hans læsning, når han, til forskel fra nu, selv skal læse, formentlig også afstedkommet af, at han indledningsvis er blevet bedt om at læse en passage højt.

En anden elev (elev 3) forholder sig metakognitivt til sin egen læsning under højtænkningen. Han formulerer, hvordan han danner hypoteser, når han konstruerer mening, men samtidig peger han på, hvordan denne proces besværliggøres af hans afkodningsniveau, fordi som han siger: ”jeg kan kun gætte mig frem til det, hvis det er, jeg lige stopper op lige et sekund og så tænker over det, fordi man

kan ikke bare læse og så tænke en masse over det, fordi så går det galt” (elev 3). Hans tanker kredser således om, hvilken rolle afkodningen ville spille for ham, hvis han nu selv skulle have læst teksten. Elev 1 optages af lignende tanker undervejs i højtænkningen, hvor man kan finde formuleringer som: ”læsemæssigt tænker jeg, hold da op, den er svær for mig” eller ”men igen, den er for svær at læse for mig, men den er meget god at høre på”. Hans højtænkning er således også præget af tanker om, hvordan processen ville have set ud, hvis nu han selv havde skullet læse teksten. Også hans meningskonstruktion medieres af hans afkodningsniveau, antagelig fordi den svære afkodning i hans elevliv hele tiden sætter sig igennem og følgelig fylder i hans tanker og selvforståelse – også når han ikke stilles over for et afkodningskrav. Følgende citat kan illustrere, hvor stor en plads den svære afkodning har for denne elev:

”men igen, øh, den er nok lidt for svær, hvis jeg sku’ læse den. Der er nogle noveller, dem kan jeg sådan nogenlunde læse, men den her, den tror jeg, den ville tage for lang tid og blive for svær, da jeg så de første sider (int.: ja, hvis du skulle læse den selv, tænker du på?) ja, det ville jo tage over en – jeg tror næsten det ville tage en hel lektion (int.: ja), 45 minutter for at blive helt færdig og forstå, hvad jeg læser (int.: ja), hvor de andre de måske kan læse den på hvad? 20 min., og så er de i gang med opgaver (int.: åh ja, ja) Jeg er altid lidt bagefter, men hvorimod computeren, så kan jeg hele tiden være lidt med dem, ikke, så vi godt kan gennemgå den måske samme dag (int.: ja). Det er da lidt træls, måske ikke at kan være med.” (elev 1, l. 158)

For eleven her er det tydeligt, at den svære afkodning optager en stor del af hans bevidsthed også i en læseforståelsesproces, som ikke kræver afkodning. En mulig forklaring kan ligge i, at hans afkodningsniveau spiller en afgørende rolle for hans deltagelsesmuligheder i undervisningen, ligesom det peger på, at læseforståelsesprocessen ikke kan anskues ud fra en kognitiv optik alene – en hypotese, som vil blive forfulgt i kapitel 8.

Elevernes afkodningsniveau ser på baggrund af det ovenstående ud til at spille en afgørende rolle for deres læseforståelsesproces og de tanker, der optager dem under meningskonstruktionen, vigtigt er det dog at holde sig for øje, at en del af elevernes optagethed kan være initieret af studiets metodiske design, idet eleverne dels sættes i en afkodningssituation umiddelbart inden højtænkningen, dels bedes forholde sig til sig selv som læsere som en del af det indledende interview. Det kan for nogle have afstedkommet et yderligere fokus på afkodningens rolle, men sammenlignet med hvor stor en del af datamaterialet, der kredser om afkodning, er der ingen tvivl om, at afkodningens rolle i

elevernes læseforståelsesproces og oplevelse af læsning spiller en afgørende rolle, hvilket vil blive tematiseret i kapitel 8.

#### 7.2.2 Leksikalske processer i tilknytning til sprogforståelse

Som det fremgår af det ovenstående afsnit, kan de 20 elever placeres i tre forskellige grupper angående deres afkodningsniveau. En tilsvarende kategorisering er langt mere vanskelig ud fra elevernes scorer i *sprogforståelse*<sup>38</sup>, også selvom den i hovedsagen følger elevernes scorer i afkodning, fordelt så elever med de laveste scorer i afkodning også scorer lavest i sprogforståelse. Det er vanskeligt først og fremmest, fordi eleverne ikke i overvejende grad har fået læst op i denne del af den Nationale Test i Læsning. Deres sprogforståelsesscorer er således influeret af deres afkodningsniveau og er derfor ikke en valid score. Læser man imidlertid elevernes *Verbal Reports* på tværs, er det tydeligt, at langt de fleste elever opleves sprogligt søgende i deres meningskonstruktion, særligt fordi de ser ud til at begrænses af deres ordkendskab og syntaktiske viden, hvilket kommer til syne ved, at de enten selvtalesætter en sproglig usikkerhed eller gennem en sprogbrug, som ikke er i overensstemmelse med sproglige konventioner (Elev 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20), og det stemmer overens med lærernes beskrivelser af elevernes sproglige profiler. Lærerne (lærer C, D, F, H, I, K, L) udtaler, at eleverne har svært ved at formulere sig, ligesom de hæfter sig ved et begrænset ordkendskab, og de oplever, at det påvirker deres forståelse. Imidlertid dækker lærernes karakteristik over ganske forskelligartede måder at navigere sprogligt på, som kommer til syne i elevernes højtænkning, og som viser, hvordan elevernes sproglige kompetencer udfolder sig på trods af deres leksikalske udfordringer. Studiet viser således en diskrepans mellem lærernes (mangel)syn på elevernes sproglige formåen og det sproglige repertoire, eleverne benytter sig af i højtænkningen.

En række elever formulerer sig kortfattet og tager ingen risici (elev 2, 7, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18). For nogle kommer det eksempelvis til syne ved, at de formulerer sig i stikord under højtænkningen, eller gentager fraser, mens andre elever (elev 7, 14, 18) holder sig på sikker grund ved hovedsageligt at anvende tekstens ordvalg. De kaster sig ikke ud i lange formuleringer og forklaringer eller retter min opmærksomhed på ord, de ikke forstår, lige med undtagelse af elev 11 og 16, som flere gange under læsningen udtrykker usikkerhed om ords betydning – de betjener sig med andre ord af en undvigestrategi. Andre elever kan, i modsætning til de mere fāmælte elever, beskrives som

---

<sup>38</sup> I Den Nationale Test i Læsning testes elevernes sprogforståelse med to opgavetyper, som måler elevernes kendskab til enkeltord samt talemåder. Testscoren bliver derfor i høj grad et mål for elevernes ordkendskab og ikke deres sprogforståelse i bredere forstand, begrundet i at der i forskningslitteraturen er en veldokumenteret sammenhæng mellem elevs ordforråd og deres senere læseforståelse (Elbro, 2007).

risikotagere (elev 1, 3, 4, 10, 13, 20). De har rigtig meget på hjerte og lader sig ikke stoppe af ord, de ikke forstår, eller ord, de ikke lige kan kalde frem, og flere henleder ofte min opmærksomhed på, at der er ord, de ikke forstår. En elev siger eksempelvis: ”bejse, det ved jeg jo ikke engang, hvad betyder” (elev 1). Disse elever er tydeligvis udfordrede sprogligt også i deres egen selvforståelse, men fremfor at reagere med tavshed finder de andre strategier. En del af eleverne (elev 1, 3, 4, 10, 12, 20) leder længe efter et præcist udtryk for det, de gerne vil udtrykke, ofte, fornemmer man, i mangel på abstrakte begreber. Det giver sig udslag i samtaler, hvor eleverne langsomt kredser sig ind på en tanke ved eksempelvis at forklare gennem eksempler:

”(pause) Åh, den var svær (pause), jeg tror, han måske nogen gange tænker, hold da op, det er lidt synd for hende (int.: ja), at faren er så hård ved hende, øh, og det kan måske også røre på drengen lidt, at hvorfor skal de altid være oppe at skændes, eller hvorfor skal de altid være imod hinanden, når en kommer med noget, så er den anden ikke helt enig i det eller, sådan noget, hvorfor at man ikke kan blive enige om måske en ting, det er nok drengen, der lidt tænker ’kom nu lige ind i kampen’, eller et eller andet, ik’.” (elev 1 - fra elevens svar på spørgsmål til novellen, l. 241)

Eleven her beskriver gennem eksempler sin fornemmelse af, at hovedpersonen føler medlidenhed med sin mor, og at hovedpersonen ønsker, at forældrene var bedre i stand til at samarbejde fremfor at bekrige hinanden. En sådan måde at tale sig igennem sin *envisionment på* er karakteristisk for disse elever. Hos en anden elev kan man eksempelvis finde følgende passage, hvor eleven indkredser sit billede af relationerne mellem de tre figurer i teksten:

”at, øhm, at, øhm han begynder at blive sur på faren eller også måske på moren, det ved jeg ikke helt (lille pause) (int.: ja), øh, også det med, jeg tror, at øh, bare sådan noget med, at faren han siger det med, at ’sådan er det, når man laver et raftehegn’, det tror jeg, at det var en joke, hun ikke synes var god, og at øh, at hun, hun er måske også lidt sur over, at han putter det på den måde, som om, sådan lidt ’ha, ha, jeg har barnet’ agtigt, (int.: ah), jeg ved det ikke helt.” (elev 4, l. 110)

Senere når han frem til, at faren måske ”ejer sønnen lidt mere” (elev 4), så det ser ud til, at det for disse elever kræver tid dels at få talt sig frem til en forståelse, idet han forud for citatet her siger ”nu er det ved at gå op for mig” (elev 4), dels at få talt sig frem til et udtryk, der er dækkende for deres tanker. Man kan fra en kognitionspsykologisk optik anskue elevens sprogliggørelse som et udtryk for en leksikalsk og syntaktisk begrænsning; et perspektiv som eksempelvis anlægges af lærerne, men anskuer man sprogliggørelsen ud fra Langers begreb om *envisionment building*, vil man se, hvordan

eleven her taler sig ind i sin *envisionment*, som han holder åben under den videre læsning, og dermed udgør det et eksempel på, hvorledes *Being inside and moving through an envisionment* bliver italesat af eleverne i en undersøgende tilgang til teksten (jf. kap. 3). Blandt disse elever kan man også finde eksempler på, hvordan de bruger sproget kreativt fremfor at lade sig stoppe, eksempelvis når de ikke helt kan huske eller ikke kender forskellige faste vendinger. Under højtænkningen kan man eksempelvis støde ind i formuleringer som: ”Ja, nu fandt du i hvert fald en indflydelse i hvordan min hverdag er” (elev 1), ”Han virker som en mand der, der går op og ned i svingninger, meget nemt” (elev 3), ”så fortsætter de jo bare på øh, fuld arm” (elev 10). Man fornemmer, hvordan de går til sproget med en umiddelbar friskhed og ikke lader sig bremse af, at de ikke altid mestrer sproglige konventioner. En anden strategi blandt eleverne er at opfinde ord til lejligheden. Her opfinder en elev eksempelvis ordet bagting i manglen på et begreb for det at bære nag: ”for det kan godt være moren, hun har været så flabet over for ham, det er der jo ikke nogen, der ved, det kan jo godt være sådan, en lille bagting ikk’.” (elev 1)

Man kan således med afsæt i det ovenstående konkludere, at elevernes måde at sprogliggøre deres *envisionment building*, på trods af udfordringer i forhold til leksikalske processer i form af ordkendskab og syntaktisk viden, vidner om forskellige strategier, der leder en del af eleverne ind i en undersøgende tilgang til den litterære tekst, som åbner for en forståelse, mens en anden gruppe ser ud til i højere grad at benytte undvigestrategier.

### 7.3 Meningskonstruktion

De fleste elever er bevidste om, at læsning af litterære tekster kræver en særlig læsform. Det handler om ”at læse i dybden”, ”læse mellem linjerne”, ”se ind i historien”, ”ned i teksten”, ”gætte sig til”, ”tænke ud i andre dimensioner” eller ”kunne regne den ud”, som de kalder det (elev 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 18, 19, 20<sup>39</sup>). De er med andre ord klar over, at læsning af litterære tekster kræver uddybende inferenser (jf. kap. 4). Elev 13 formulerer det således:

”man skal nærmest lidt længere ind i teksten (int.: ja) man skal sådan tænke lidt videre på det (int.: ja) øh, og det har jeg så prøvet lidt at gøre (int.: ja) og det er egentlig det, jeg er kommet frem til (int.: ja) der, øhm, det er sådan, jeg ved heller ikke lige helt, om det er en helt anden mening, der er.” (elev 13 – fra elevens svar på spørgsmål til novellen, l. 155)

Eleven her har talt sig igennem sin *envisionment* og læst ”længere ind i teksten”, men han sidder alligevel tilbage med en usikkerhed om, hvorvidt han skulle være nået frem til ”en helt anden

---

<sup>39</sup> Disse eksempler stammer fra hele elevdatamaterialet og ikke alene fra elevernes Verbal Reports.



mening”. Elevens formulering kan ses som en spejling af litteraturundervisningen som kulturform, hvor forskellige meningskonstruktioner forhandles, hvilket jeg skal vende tilbage til i kapitel 8. Men den kan også ses som et udtryk for, at *envisionment building* under læsning af litterære tekster for eleven her netop er *exploring horizons of possibilities* i Langers forstand (jf. kap. 3), hvilket i sagens natur indbefatter en usikkerhed, idet meningskonstruktionen holdes åben for nye input, selv efter læsningen er afsluttet. Eksemplet her viser således, hvordan litterære tekster inviterer til æstetisk læsning, netop fordi de indeholder tomme pladser og har en særlig virkelighedsreference (jf. kap. 3), og det kommer til syne hos flere af eleverne. De er således klar over, at litterære tekster kræver en særlig læseform, som de er mere eller mindre usikre på og også mere eller mindre komfortable ved, og det er følgelig meget forskelligt, hvordan deres meningskonstruktion manifesterer sig. Nogle elever associerer frit ud fra enkeltord, mens andre elever konstruerer mening ved at udfylde tekstens tomme pladser, og det betyder noget for, hvorvidt deres læsning er engageret eller ikke, ligesom det betyder noget for deres oplevelse af mestring; altså hvorvidt de oplever, at læsningen fører til en forståelse eller efterlader dem undrende og forvirrede.

I det følgende beskrives og grupperes elevernes *envisionment building* med afsæt i de seks kodningskategorier (*parafrase, danne forbindende inferenser, danne uddybende inferenser, danne fortolkende inferenser, analysere og associere*), som tilsammen giver et billede af, hvordan de 20 elever konstruerer mening gennem forskellige læsepositioner, hvilket giver anledning til en gruppering af eleverne i henholdsvis infererende-, parafraserende- og associative læsere<sup>40</sup>. I nedenstående figur findes en oversigt over, hvordan elevernes responser fordeler sig på de seks kategorier:

Meningskonstruktion	20	361
Analysere	6	16
Associere	15	56
Danne forbindende inferenser	8	10
Danne fortolkende inferenser	10	29
Danne uddybende inferenser	18	155
Parafrase	15	95

Fig. 7.1: Udskrift fra NVivo<sup>41</sup>

<sup>40</sup> Bilag E, F og G, som udgør det medsendte eksempel materiale på studiets Verbal Protocols, er valgt således at alle de tre læserprofiler er repræsenteret (Bilag E/parafraserende læser, bilag F/infererende læser og bilag G/associativ læser).

<sup>41</sup> Første kolonne angiver mængden af kilder (elever), mens anden kolonne angiver mængden af referencer (responser)

Som nævnt indledningsvis er de fleste elever bevidste om, at læsning af litterære tekster kræver en særlig læseform. Dette giver sig også udslag i deres meningskonstruktion, hvor man hos 18 elever kan finde eksempler på uddybende inferenser, som i studiet her betegner elevernes registrering eller udfyldning af tekstens tomme pladser, som rækker ud over det leksikalske niveau og ind i en tolkning. De uddybende inferenser udgør i alt 155 referencer (responser) og er dermed studiets mest omfangsrige kodningskategori, hvilket må ses som et udtryk for, at eleverne registrerer og på forskellig vis udfylder tekstens tomme pladser. Når man undersøger elevernes uddybende inferenser nærmere, kan man se, at alle elever med undtagelse af elev 11 danner flere forskellige uddybende inferenser (fra 4-13 referencer pr. elev), hvilket vidner om, at de alle er undersøgende på tekstens tomme pladser, men med svingende hyppighed og succes. En stor gruppe af elever (elev 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 15, 20) danner alle næsten udelukkende uddybende inferenser afbrudt af enkelte indslag af parafrase eller associationer, hvor de relaterer teksten til personlige erfaringer eller viden om verden og med meget få digressioner i form af *anden respons*. En anden gruppe af elever forholder sig primært parafraserende, men har også enkelte uddybende inferenser (elev 2, 7, 8, 14, 18, 19), mens en lille gruppe forholder sig rent associativt til teksten (elev 11, 16, 17). I det følgende behandles de tre forskellige måder at konstruere mening på hver for sig og undersøges ud fra Langers begreb om læsepositioner (jf. kap. 3).

### 7.3.1 De infererende læsere

Den største gruppe af elever konstruerer mening ved at danne uddybende inferenser, både de der har karakter af at udfolde teksten som led i at danne indre billeder som grundlag for en tolkning, og de der tydeligt bringer eleverne ind i en tolkning af teksten. I det følgende betegner jeg denne gruppe elever *infererende læsere* (elev 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 15, 20). Billedskabende inferenser er en hyppig form for inferensdannelse hos disse elever og forekommer ofte, når eleverne skal danne sig det første indtryk af teksten; den læseposition, Langer betegner *Being outside and stepping into an envisionment*. En elev siger eksempelvis efter første tekststop:

”jah, øhm, hm, den handler vel om, øh, sådan noget naturhegn, som øh, ja, jeg tænker personligt ikke ser særlig kønt ud (småleende), men øh, der er da meget smart, og øh, ja, det synes moreren i hvert fald heller ikke, og øh, også altså, og barnet, der, er heller ikke sådan just begejstret for, øh, at sætte det op, men øh, men det, jah, han/hun får penge for det.” (elev 5, l. 59)

Andre elever siger tilsvarende:

”Ja, altså, stadig det der med det der hegn, at det er sådan et højt hegn, sådan så at folk jo ikke kan kigge ind (pause).” (elev 9, l. 47)

”(lille pause) jeg tænkte på, øh, jeg tænkte på rafterne (int.: ja) altså, det er sådan, altså, jeg tænkte lidt på, at de skulle til at indhegne en øh, lille mark eller sådan noget (int.: ja) eller grunden.” (elev 13, l. 50)

Eleverne her er i gang med at danne sig et forestillingsbillede af det tekstlige univers. De udnytter med et begreb fra Iser deres *indbildningskraft* til at skabe indre billeder på baggrund af litterære objekter. De billeddannende, uddybende inferenser er således en vigtig del af elevernes indledende læseposition, hvor de danner deres første indtryk, og undervejs fører det også til vildskud, eksempelvis når en elev siger: ”Øh, det, de vil gerne arbejde hurtigt, så moren ikke skal se det hele, så det måske er en overraskelse f.eks.” (elev 15). I teksten er der ikke andre tegn på, at hegnet bliver bygget for at overraske moren, og det kan derfor ses som et eksempel på, hvorledes *envisionment building* er en undersøgende proces, hvor mening konstrueres gennem afprøvning af forskellige hypoteser. Eleverne konstruerer således mening ud fra en litterær orientering, hvor de med Langers ord undersøger *horizons of possibilities* (jf. kap. 3).

En del af de uddybende inferenser, eleverne danner, er, som vist i det ovenstående, et led i at danne sig forestillingsbilleder af det tekstlige univers under elevernes *envisionment building*, mens andre uddybende inferenser mere tydeligt peger ind i en tolkning for eleverne. Soveværelsesscenen (Aakeson, 2011, pp. 24, l. 10-15) er et af de tekststeder, som giver anledning til uddybende inferenser, der peger ind i en tolkning hos alle elever i denne gruppe. En typisk meningskonstruktion lyder eksempelvis således:

”Altså efter man hører, at moren hun græder, så må man jo tænke, at han måske har sagt noget til hende eller slået hende eller et eller andet, vold, jeg ved ikke (int.: ja), det må vel være sådan noget, et eller andet i den stil.” (elev 1, l. 211)

I eksemplet fremgår det, at det er tegn i teksten (jf. Iser), der får eleven til at slutte sig til, hvad der kunne ske i soveværelset og dermed udfylde den tomme plads, teksten indeholder, ligesom det viser elevens bevidsthed om, at der er mange mulige scenarier i en relevant meningskonstruktion. Markører for sådanne uddybende inferenser i elevernes højtænkning er eksempelvis formuleringer som: ”måske”, ”tror”, ”lyder det til”, ”virker som om”, ”jeg går i hvert fald ud fra”, ”det er vel noget med”, ”det kan godt være et tegn på”, ”noget tyder på”, ”man kan vist sige”, ”jeg tænker sådan”, ”jeg ved ikke”, ”jeg er ikke sikker på” eller brug af modalverber såsom ”må være” og ”kunne måske godt

være”, hvilket understreger, at deres meningskonstruktion er undersøgende og med en bevidsthed om, at en litterær læsning er en transaktion (jf. kap. 3). Når det er muligt for eleverne at udfylde tekstens tomme pladser, som i det ovenstående eksempel, er det, fordi de i deres meningskonstruktion her ikke længere indtager den første læseposition, men allerede har dannet sig deres første indtryk, som for alle elever i denne gruppe indbefatter en registrering af (også via uddybende inferenser), at forældrene i novellen har en anstrængt relation. Eleverne siger eksempelvis: ”jeg tænker, det må være en almindelig familie, der er lidt sure over noget, blandt andet” (elev 1), ”Jeg tænker, at far og mor, de er nok ikke lige så gode venner” (elev 3), ”det virker også som om, at forældrene ikke kan lide hinanden mere” (elev 4), ”og de ikke ser på hinanden, så det kunne godt tyde på, at de måske var lidt uvenner” (elev 6), ”Hm, moren er ikke særlig glad, og faren, han prøver bare at lave jokes, og så tror jeg (trækker lidt på det), det ikke går så godt imellem dem i deres forhold (elev 15)”. På baggrund af registreringer som disse bevæger eleverne sig fra den indledende læseposition (*Being outside and stepping into an envisionment*) og videre ind i en ny læseposition (*Being inside and moving through an envisionment*), hvor de udvikler en dybere forståelse af teksten. En elev ræsonnerer således under læsning af soveværelsesscenen:

”Okay, det eskalerede ret hurtigt, øh, så faren har vel slået hende (lille pause), tror jeg (lille pause), det er (lille pause), og sønnen han prøvet at gøre faren glad, øh, ved at sige nogen ting om rafterne, som han ved, at hans far gik meget op i, men, øhm, jah (lille pause), det ikke rigtig virker, og han, han måske også bliver lidt bange for sin far, når han står og smører rugbrødder, sådan flere end han skal og bare bliver ved med det (lille pause), jah, og også at, øhm, ’hørte ham råbe noget af det sædvanlige’, som om de tit kommer op at skændes.” (elev 4, l. 117)

Eleven her responderer ikke alene på, hvad der kan være foregået i soveværelset, men konstruerer mening ud fra flere mønstre i teksten. Han danner med afsæt i tekstudsagn en række uddybende inferenser, idet han læser drengens forsøg på at komme i dialog med sin far som en mulighed for at afværge faderens vrede, ligesom han slutter sig til, at situationen er genkommende. Desuden registrerer han den symbolske ladning, der ligger i faderens overproduktion af rugbrødsadder, en symbolik, som også andre elever tager op med formuleringer som: ”og så, hvis han ikke får afreageret, så går han helt i trance og bliver, fordi at, han bliver ved med at smøre de der rugbrød der” (elev 3), ”og han er meget, sådan aggressiv, hvad det der angår med det der rugbrød og egentlig bare smører så meget som muligt, fordi at han egentlig ikke tænker over, hvad det er, han laver” (elev 20). Denne måde at konstruere mening på er ikke enestående. En anden elev siger følgende:

”Hm, da det her, ja nu er der i hvert fald noget galt mellem øh, forældrene, øh, jeg ved ikke, om det er fordi, øhm, eller faren, han ikke er god ved hende, han måske slår hende, siden hun begynder at græde, eller, ja han er i hvert fald ikke god ved det, også den der måde han, han smækker døren på, og så da han kommer ud til sønnen, øhm, så er han, så er han bare helt rolig, så er han helt nede på jorden igen med hvad han skal have på sin leverpostejsmad, så, det kunne, det kunne godt tyde på, at øh, at de måske snart skulle til at skilles, de her forældre, tror jeg, jah (pause).”  
(elev 6, l. 97)

Eleven her analyserer sig også frem til det genkommende mønster i forældrenes forhold, og hans hypotese er følgelig, at forholdet måske ender i skilsmisse. Denne tanke er han ikke alene om. Også elev 4, 5, 10 og 13<sup>42</sup> opererer med en hypotese om, at forældrene skal skilles, og typiske formuleringer kunne lyde: ”jeg ved ikke, om de måske skal til at skilles eller noget”, ”så, det kunne, det kunne godt tyde på, at øh, at de måske snart skulle til at skilles, de her forældre”, ”jeg tænker lidt, at de der forældre, de er på grænsen til at skulle skilles næsten, fordi de er ret meget oppe at skændes”, ”ja det er i hvert fald en skilsmisse, det kunne jeg i hvert fald forestille mig”, ”ja hvem ved de går så langt, at de måske skal skilles, eller sådan et eller andet i den stil”. Andre elever tematiserer også en skilsmisse, men de er mere tvivlende i forhold til, om det kommer så vidt. En elev formulerer sig eksempelvis som følger: ”at moren hun ikke har det så godt, og at hun egentlig gerne vil skilles, men måske ikke øhm, øh, ikke rigtig gør det, fordi at det vil være synd for drengen”. Eksemplet her viser, hvordan eleven bruger sit begyndende overblik til at nedsænke sig yderligere i tekstens forestillingsverden (*Being inside and moving through an envisionment*), ligesom han forholder sig til teksten gennem sin egen erfaringsverden, idet han tænker, at en skilsmisse vil være synd for drengen.

Et andet væsentlig tekststed i novellen, hvor eleverne danner uddybende inferenser og tydeligt er i gang med at bevæge sig igennem deres *envisionment* er afslutningsscenen (Aakeson, 2011, pp. 25, l. 16 – 26, l. 22). Passagen er karakteristisk, fordi den indeholder tomme pladser, hvor det er vanskeligt at konstruere mening, hvis man alene søger en mening på det leksikalske niveau (en bogstavelig betydning), og det er følgelig nogle tekststop, hvor flere elever bevæger sig over i fortolkende inferenser. Samlet set kan man observere 27 (ud af 29) fortolkende inferenser hos denne elevgruppe. Det er således de elever, der primært læser infererende, som også danner fortolkende inferenser. En elev ræsonnerer eksempelvis således:

”de føler det som et fangeskab, og det er derfor at øh, ligesom han rækker, faren han rækker hånden ind til fangeskabet igen, og det er derfor drengen,

---

<sup>42</sup> Elev nr. 7 har en lignende hypotese, men medregnes ikke her, idet han tilhører gruppen af *parafraaserende læsere*.

han står og tænker og så ser ud over. Det er da, fordi han tænker, det er da bare dejligt herude, men han ved, når han kommer derind, så synes han ikke, det er så dejligt længere.” (elev 3, l. 119)

Eleven her tolker afslutningsscenen som et udtryk for, hvorledes sønnen og moren holdes fanget af faderen symboliseret gennem hegnet, der skal afskærme familien fra omverdenen. To andre elever (elev 4 og 13) danner lignende fortolkende inferenser, som samtidig viser en anden tendens hos denne elevgruppe, idet der i deres formuleringer ligger det, man kunne betegne en *evaluerende læsning* som en understrøm, idet de begge tager sønnens perspektiv og forestiller sig, hvordan sønnen må have det, og hvilke handlemuligheder han har for at løse op for den fastlåste familiesituation. Eleverne siger følgende:

”Altså, øh, det der med, at han, ham der drengen, han måske gerne vil væk derfra (int.: ja) ’folk, der skal andre steder hen’ (int.: ja) så måske, at han har tænkt sig at prøve at tage sin mor væk derfra (int.: ja) fordi det lyder også lidt som om, at han godt ved, at der er noget galt der.” (elev 13, l. 149)

”ja, han tænker jo selvfølgelig, at øh, at han øh, at han har på en eller anden måde bare lyst til at flygte fra det. Han er jo, han har i virkeligheden ikke lyst til at have noget med det at gøre. Han ville ønske, han kunne få dem til at blive venner, men det, det kan han jo ikke rigtigt, øhm, og jeg tror, han føler, at, at øhm, hans mor elsker ham, og hans far elsker ham, men de elsker ikke hinanden, og øh, og jeg tror måske, han er ved at blive sådan en anelse deprimeret, måske. Det ved jeg ikke helt.” (elev 4, l. 185)

Eleverne her konstruerer mening ud fra deres opfattelse af, hvad et godt familieskab er, hvorfor de følgelig tilskriver teksten en moralsk dimension og læser løsningsmuligheder ind. Dette understøttes af andre elevrespons, eksempelvis i følgende citat, som ligger forud for ovenstående citat, og viser, hvorledes elevens egen livsverden er afgørende for hans læsning, idet han forsøger at indtage hovedpersonens perspektiv med afsæt i hans egen forståelse af forældre-barn-relationer:

”øhm, han er bange for, at øh, jeg tror ikke, han er så bange for at blive slået af sin far, jeg tror, han er bange for, at hans far slår hans mor igen, fordi selvfølgelig betyder en mor rigtig meget for en dreng i cirka hans alder, øhm, så selvfølgelig vil han ikke have, at der (lille pause) at noget kommer til at ske for hende, så at få en anden, som man i virkeligheden elsker, til at slå en anden en, man elsker, er måske meget hårdt (int.: hm), altså selvfølgelig, jeg tror stadig, han elsker sin far, men jeg tror også stadig, at han er rigtig sur på ham og bange for ham på samme tid, men der er jo ikke rigtig noget, han kan gøre, fordi så går det jo også ud over hans mor (pause).” (elev 4, l. 168)

Denne måde at læse engageret på er endnu et kendetegn for disse elevers meningskonstruktion, idet de alle sideløbende med at danne uddybende og fortolkende inferenser associerer ved at relatere teksten til personlige erfaringer eller deres viden om verden. Sproglige markører for en engageret læsning ses eksempelvis, når eleverne i deres højtænkning overtager figurenes stemmer: ”og så også, at man har den der far, der, der bare står sådan ’ha, ha, jow’, og man bare står og kigger ’ja, ja’ (gestikulerer)” (elev 20), eller når de på anden vis sætter sig i personernes sted: ”så det er jo bare for at få penge, at han gør det (lille pause), det havde jeg nok også gjort” (elev 10), eller når samme elev responderer således på moderens reaktion, da hun opdager griseriet på køkkengulvet: ”Det kan være, hun lige har støvsuget, det er der jo ingen, der ved”. Elever i denne gruppe investerer således sig selv i læsningen på forskellig vis, og det kommer særligt til syne gennem tre former for associationer.

For det første tager flere af eleverne afsæt i deres egen erfaringsverden, når de skal danne indre billeder. En elev siger eksempelvis:

”ah, og så den der harepiks og barklugt der kommer, når man slår i sådan noget, ja, sådan nogenlunde frisk træ, der, det kender vi da i hvert fald alle sammen.” (elev 5, l. 96)

En anden elev finder vej ind i teksten ved at danne indre billeder med afsæt i sit eget nærmiljø, som tilpasses de oplysninger, han får i teksten. Han siger eksempelvis: ”og jeg ved ikke hvorfor, men jeg ser nærmest et billede af min have, øhm, sådan med nogle træer foran rafterne og sådan noget” (elev 13), og når jeg umiddelbart efter højtænkningen spørger ind til hans billeddannelse, siger han:

”Altså hvert billede, jeg sådan får heri, det er nogen steder, jeg har været eller noget, jeg tænker det nærmest som (int.: ja) øhm, bl.a. har jeg en ven, der hedder Magnus, som bor sådan øh, ude i Skovlunde (int.: ja), øhm, hvor han har en gård, og så ligger der en lidt længere nede, men der er ikke den der tredje, så den har jeg nærmest forestillet mig, og så har jeg egentligt prøvet at sådan dele det op i billeder.” (elev 13 – fra de opfølgende spørgsmål, l. 114)

Eleven her relaterer til teksten og konstruerer mening ved at se kendte omgivelser for sig, som kan korrespondere med de informationer, han får i teksten – han investerer på denne måde sig selv i læsningen, og det fører til en engageret læsning.

For det andet viser engagementet sig, når eleverne bruger deres baggrundsviden og/eller personlige erfaring til at danne sig hypoteser undervejs i deres *envisionment building*. De engageres således ved at relatere personligt til det tekstlige univers og associerer ud fra det. En elev siger eksempelvis:



”men jeg tror, han begynder at synes, det er lidt sjovt at gå og lave sådan noget med sin far (int.: ja), nu laver jeg jo selv meget med min far så - jeg tror, han føler ’okay, det er egentlig ikke så slemt, som jeg havde troet’, måske, og så måske også det, at han får lidt penge for det (int.: ja), det er måske også noget, der trækker teenagere, jeg ved det ikke.” (elev 1, l. 228)

En lignende erfaring møder man hos flere af eleverne, og for elev 13 giver det anledning til at indtage en ny læseposition. Han siger eksempelvis: ”det var, da de var i gang med at øh, bygge hegnet (int.: ja) eller at sætte rafterne i (int.: ja), der tænkte jeg, det godt kunne være mig og min far, fordi det har vi også gjort før” (elev 13 – fra de opfølgende spørgsmål), og når han skal forklare, hvorfor han tror, at sønnen i teksten her i modsætning til ham selv kun hjælper sin far, fordi han får penge for det, siger han:

”Øh, det er fordi jeg, jo, øh, da jeg var ude at bygge hegn sammen med min far (int.: ja), det gjorde jeg ikke for penge (int.: nej), jeg, jeg fik slet ikke noget for det ud over en lang dag (int.: ja (vi smiler sammen) med masser af luft ja, og masser af motion og øh, det var virkelig dejligt (int.: ja) synes jeg og være ude med ham og bygge, og vi har også lige bygget shelter (int.: ja) så der har jeg også været ude og hjælpe med og, der skulle der jo måles af og det hele (int.: ja) det tog lang tid (int.: ja) men det var hyggeligt (int.: ja).” (elev 13 – fra spørgsmål til teksten, l. 175)

Tekstlæsningen får eleven her til at gentænke sin erfaring med at gøre noget praktisk med sin far, og på den måde træder eleven for et øjeblik ud af sin *envisionment building* og bruger sin *envisionment* til at reflektere over noget, han tidligere har gjort, før han læste teksten. Teksten bringer sandsynligvis ikke eleven til en anden forståelse af sig selv og giver anledning til det, Iser forstår som en egentlig dannelsesproces, men den giver anledning til at træde tilbage og reflektere eget liv i lyset af en ny kontekst. Man kan således se elevens højttænkning som et eksempel på Langers tredje læseposition: *Stepping out and rethinking what you know*, om end i en mindre avanceret udgave end man ville kunne finde hos mere erfarne (voksne) læsere.

For det tredje viser engagementet sig, når eleverne udfylder tekstens tomme pladser, eksempelvis i soveværelsesscenen eller i tekstens afslutning, hvor eleverne tydeligt trækker på deres egne erfaringer og giver bud på, hvad der får tekstens personer til at reagere, som de gør. En elev siger eksempelvis: ”Fordi det da er unormalt, at ens mor hun begynder bare lige pludselig at græde (int.: ja), så der må jo være et eller andet, der har gjort, at hun måske er utilfreds med hegnet eller et eller andet” (elev 1). En anden elev siger tilsvarende under sin meningskonstruktion: ”og så, øh, så det med at han havde snot i overskægget, og sådan noget, for han ligger mærke til alle de ting, han ikke kan lide ved ham

mere (int.: ja), normalt hvis han stadig var sådan glad for ham, så ville han ikke lægge mærke til det på den samme måde” (elev 4). Deres meningskonstruktion er således præget af at nå til en forståelse af, hvad der motiverer personerne til deres handlinger og tanker. Flere af eleverne udtrykker, som tidligere vist, at de fornemmer, at en skilsmisse er under opsejling, og en elev siger følgende:

”Og det giver, det ved jeg selv, fordi at jeg har selv været skilsmissebarn, sådan at (int.: ah) det kan godt give en trygget stemning, det der med, når mor og far (int.: ah) de skændes (int.: åh, ja) og ja (int.: så det kan du godt) godt være meget trygget stemning (int.: ja, det kan du også godt kende faktisk) hm (int.: ja).” (elev 10 – fra de opfølgende spørgsmål, l. 130)

Denne form for ræsonnement er karakteristisk for eleverne. De læser med engagement, og følgelig er en form for stillingtagen eller vurdering en vigtig del af deres *envisionment building*. De elever, som i afsnit 7.2.2 blev karakteriseret som sproglige risikotagere, er således også, ikke overraskende, at finde blandt *de infererende læsere*.

I det ovenstående er læsepositionerne: *Being outside and stepping into an envisionment*, *Being inside and moving through an envisionment* og *Stepping out and rethinking what you know* undersøgt, men eleverne her anvender også læsepositionen *Stepping out and objectifying the experience*, som er karakteriseret ved, at læseren distancerer sig til sin udviklede *envisionment* og fokuserer på teksten som tekst (jf. kap. 3). I datamaterialet er der i alt 16 responser fordelt på seks elever<sup>43</sup>, som man kan betragte som analyserende udsagn, hvor eleverne forholder sig til teksten som tekst i deres meningskonstruktion. Elev 4 siger eksempelvis: ”lige pludselig, så er det som om, at faren, han ikke er den samme form for karakter mere”. Som oftest er disse udsagn forbundet med en evaluerende tilgang til teksten, og den kommer frem, når eleverne støder på tekststeder, de enten kan lide, eller som de forvirres af. Flere af eleverne bevæger sig over i en objektiverende læseposition, fordi de godt kan lide tekstens detaljerighed: ”jeg kan godt lide den måde, den er fortalt på, den måde, den er opbygget på” (elev 1). Samme elev hæfter sig også ved humor i teksten: ”der er jo også lidt humor i den, eller hvad man skal sige ik’, det er ik’ bare sådan detaljeret, men der kommer sådan lidt forskellige nye ting ind, hvor man tænker, ’hov, hvor kom det fra’, det er det, jeg synes, der gør den spændende også”, ligesom han irriteres over novellens slutning: ”Den, den ender lidt træls, synes jeg, fordi det lyder bare for spændende til, at jeg synes, den skal stoppe – det er træls sådan nogle åbne slutninger”. Eleven her bruger således et fagligt begrebsapparat til at bygge sin *envisionment* op, og som tidligere er det i form af en engageret læsning, som derved står frem som et væsentligt element

---

<sup>43</sup> De seks elever tilhører alle gruppen af infererende læsere med undtagelse af elev nr. 2.

i elevens meningskonstruktion. Samme pointe kan man genfinde hos elev 3, som objektiverer sin læsning ved at forholde sig til tekstens dramaturgi:

”Fordi han slutter af med det der, ’det er ikke, øh, det er ikke det der vel’. Det får mig sådan, det sætter i hvert fald nogle tanker i gang ved mig (lyder engageret), at øh, nu sker der en eller anden noget, nu sker der noget, som historien vil overraske os med, og hvis historien skal overraske os, så er det jo ikke, så er det jo ikke bare sådan noget med, at de kommer op at skændes, tænker jeg.” (elev 3, l. 90)

Andre elever glider over i en objektiverende læseposition, når de forvirres over teksten:

”jeg ved heller ikke lige helt, om det er en helt anden mening, der er (int.: nej) om ham her drengen, han ikke, han egentlig ikke ved, hvad det er, der sker, fordi man kan jo også bare høre, at han, altså det er nærmest som om, at han er fortælleren i den (int.: ja) øh, og det der med, at de går ind, eller at faren går ind på soveværelset, og så hører han et bump. Det kan godt være, han ikke ved, om hans far slår moren, eller om de ikke gør (int.: ja) om de overhovedet, om der overhovedet sker noget i den stil.” (elev 13, l. 157)

Eleven her konstruerer mening ved at danne hypoteser, i tilfældet her har eleven en hypotese om, at drengen i teksten er klar over, at moderen lider under forholdet til faderen, for umiddelbart inden siger han:

”Altså, øh, det der med, at han, ham der drengen, han måske gerne vil væk derfra (int.: ja) ’folk, der skal andre steder hen’ (int.: ja) så måske, at han har tænkt sig at prøve at tage sin mor væk derfra (int.: ja) fordi det lyder også lidt som om, at han godt ved, at der er noget galt der.” (elev 13, l. 149)

Men hans analytiske viden får ham til at genoverveje, idet fortællepositionen i novellen giver ham anledning til at tænke, at det er drengens synsvinkel, vi følger, og drengen tilkendegiver netop ikke eksplicit, at han er vidende om det, der sker. Flere af eleverne bevæger sig således også gennem læsepositionen *Stepping out and objectifying the experience* i deres *envisionment building*.

Samlet set kan man sige, at den transaktion, som foregår mellem teksten og de infererende læsere, i overvejende grad må siges at føre til valide læsninger i Isers forstand. Elevernes responser vidner om, hvorledes de uddybende inferenser, de fortolkende inferenser, associationer og analyser, som udgår fra deres egen livs- og erfaringsverden, fører til en udfyldelse af de tomme pladser i overensstemmelse med tekstens mønstre. Når jeg skriver i overvejende grad, hænger det sammen med, at elevernes meningskonstruktion er en del af deres *envisionment building* og derfor også i høj grad en

hypotesedannelse og -afprøvning, som forløber gennem forskellige læsepositioner som vist i det ovenstående. Eleverne har derfor udsagn, som ikke altid kan valideres af tekstens mønstre. En elev siger eksempelvis: ”De har måske heller ikke, øh, alt for mange penge, fordi han er virkelig glad for det hegn der” (elev 3). Eleven her forholder sig undersøgende over for årsagen til farens dedikation, men uden at der er andre tegn i teksten, som kan understøtte hypotesen, og sidenhen reviderer han da også sin læsning: ”og nu fik vi selv lige at vide, hvorfor at det var, at han havde købt det hegn, det var simpelthen for at holde folkene ude” (elev 3). Man kan undre sig over, at eleverne her kun danner få forbindende inferenser (i alt fem), som jo i inferensforskningen regnes som absolut nødvendige for forståelsen. Det er sandsynligvis ikke et udtryk for, at eleverne ikke danner forbindende inferenser, men det hænger snarere sammen med, at eleverne ikke skal tænke højt efter hver sætning, som man vil kunne opleve i andre Verbal Protocol-studier. Eleverne er således ikke på samme måde ledt ind i en italesættelse af de forbindende inferenser, som følgelig kun bliver en del af højtænkningen, når de giver anledning til misforståelser, eller hvis eleverne bliver i tvivl under læsningen.

En enkelt elev skiller sig ud fra *de infererende læsere*, nemlig elev 12, idet hendes meningskonstruktion ikke ser ud til at føre til en forståelse i overensstemmelse med tekstens tegn. Hun er en af de elever med flest uddybende inferenser (13 stk.), som dog adskiller sig kvalitativt fra de resterende elevers inferensdannelser. Eleven bevæger sig primært mellem to læsepositioner, nemlig *Being outside and stepping into an envisionment* og *Being inside and moving through an envisionment*. Hendes hypotesedannelse efter første tekststop lyder som følger: ”moren, hun var sådan mere sådan lidt ligeglad med det her hegn, og var sådan, øh, sådan havde travlt med noget andet”. Når man følger hendes *envisionment building* gennem tekstlæsningen, kan man se, hvordan hun tekststop for tekststop elaborerer på denne hypotese, og da hun skal tænke højt om soveværelsesscenen, siger hun:

”Øh, han har nok prøvet at overbevise hende om, at det er, øhm, bedst at få det her hegn op, så at de ligesom kan få noget fred, og at øhm, ja, at de sådan kan være mere, altså sådan, være mere alene sammen, så at folk ikke udefra kan komme og se, hvad de sådan laver og sådan.” (elev 12, l. 88)

Hun konstruerer således mening ud fra sin indledende *envisionment*. Til spørgsmålet om, hvad der sker i soveværelset, som netop er det tekststed, ovenstående respons udgår fra, holder hun fast:

”At de, at han måske prøver at overbevise hende om, at øh, at det faktisk bliver godt det her hegn, og at, øh, og at hun faktisk, det kan godt være, at øh, det fjerner lidt af udsigten, men at de så også kan få noget fred inde i

deres have og ikke tænke på, at folk, de øh, sådan kommer forbi, går forbi og kigger ind.” (elev 12, l. 122)

Og da jeg spørger ind til, hvorfor hun tænker det, siger hun:

”At øh, det ved jeg egentlig ikke, det, det er bare sådan, at jeg opfatter teksten, sådan at, da de er gået derind, og han bliver lidt sur over at, at hun måske ikke vil have det her hegn, og så at de måske kommer op at skændes, men så at til sidst, at det så bliver med, at han har overbevist hende om, at det faktisk bliver bedre end at, end uden hegn.” (elev 12, l. 127)

Hun danner således uddybende inferenser – også nogle, der kan valideres af tekstens mønstre, idet hun eksempelvis tænker, at forældrene har haft et skænderi, men hendes meningskonstruktion er primært rodfæstet i en konkret læsning, hvor hegnets funktion er at skærme for uvedkommende. Denne meningskonstruktion fortsætter, også når hun danner uddybende inferenser i den afsluttende passage:

”og nu er de sådan ved at være færdige med det her hegn og at øh, så ser de så, at moren, hun er derinde og så, øhm, altså inde i soveværelset og så, ja, så (lille pause), øh, og så, øh, finder, så, så øh, ser, finder de så ud af, at hun står derinde, uden at man kan se hende, og så at hun måske står og tænker over et eller andet, over at, øh, at det her hegn måske bliver meget fint alligevel (lille pause).” (elev 12, l. 98)

Hun indtager således ikke en orientering, hvor hun udforsker *horizons of possibilities* i overensstemmelse med tekstens mønstre, men udfylder tomme pladser ud fra en konkret forståelse grundlagt på sin indledende meningskonstruktion; det man med Langer kunne kalde en diskursiv orientering, hvor læseren holder fast i et referencepunkt uden for teksten. Hendes måde at konstruere mening på har flere fællestræk med studier af uerfarne litteraturlæsere, som beskrevet i kapitel 6, hvor deltagerne karakteriseres som læsere, der læser hen over meningsskabende tekstelementer, og som ikke er bevidste om det litterære sprog som et udtryk for en forfatters valg og fravalg, ligesom de har svært ved at skifte perspektiv under læsningen og gerne vil nå hurtigt frem til et rigtigt svar (jf. kap. 6). Særligt Earthmann (Earthman, 1992, p. 379) peger på dette fænomen og giver som mulig forklaring, at disse elever kan have oplevet en litteraturundervisning, der understøtter en sådan læseform frem for en mere undersøgende tilgang, hvilket undersøgelsen her, som det skal vise sig i afsnit 8.2.1, peger i retning af.

### 7.3.2 De parafraserende læsere

Parafrase er den næsthøypigste responskategori i elevernes meningskonstruktion. Kategorien dækker over responser, hvor teksten parafraseres med et ordvalg, der ligger tæt på tekstens eget, eller responser i form af registrering af konkrete detaljer. I materialet findes i alt 95 responser i denne kategori fordelt på 15 elever, og parafrasen bruges ikke overraskende som en måde at igangsætte højtænkningen på. Men for en række elever, dem jeg i det følgende betegner som *de parafraserende læsere* (elev 2, 7, 8, 14, 18, 19), er det den hyppigste måde at konstruere mening på. Disse seks elever tegner sig tilsammen for 52 ud af de 95 parafraserende responser fordelt med en hyppighed på 6-11 parafraserende responser pr. elev.

*De parafraserende læsere* spænder over elever, som konstruerer mening gennem korte, sammenhængende parafraser (elev 7, 14, 18, 19), til elever, som primært hæfter sig ved løsrevne detaljer (elev 2 og 8). Følgende citat tjener som eksempel på responser fra de elever, som parafraserer sammenhængende:

”Hm, øhm, nu, øh, skal de i gang med at sætte hegnet op, og sønnen, han får vist af sin far, hvordan han skal gøre, og så, da han har fået det vist, så siger han, at øh, han vil, han vil så vise det igen, så siger han ’jeg har fattet det’, og så lyder faren rigtig glad og siger ’det bliver godt’, og så blev de, så arbejdede de bare videre.” (elev 19, l. 58)

Eleven her parafraserer med et ordvalg, der ligger tæt på teksten i lighed med elev 7, 14 og 18, og det giver dem et grundlag for også at danne få, men væsentlige uddybende inferenser, eksempelvis under læsning af soveværelsesscenen. Elev 7 siger eksempelvis:

”Der tænker jeg nok, at øh, han går ind i soveværelset og så, eller de smører selvfølgelig, de smører først alle de der rugbrødder, hvor faren bare bliver ved og ved (lille pause), og så øh, går faren ind i øh, i soveværelset, øhm, og så, jeg ved ikke, jeg tror måske, han skubber moren eller et eller andet, så hun kommer til at vælte, og så begynder hun at græde, øhm, og drengen hører også faren, han smækker med døren, og sådan noget, og så der hvor faren kommer ud igen, sådan helt rolig og sådan noget, der hvor han kommer ud af køkkenet igen.” (elev 7, l. 75)

Eleven her parafraserer i hovedsagen teksten og udfylder i overensstemmelse med tekstens mønstre de tomme pladser i soveværelsesscenen, hvilket også gør sig gældende for elev 14, 18 og 19. De bevæger sig således mellem læsepositionerne: *Being outside and stepping into an envisionment* og *Being inside and moving through an envisionment*. Elev 14 har endvidere en enkelt fortolkende inferens, hvor han samler op på sin parafrase og karakteriserer relationerne mellem tekstens personer,

men samtidig responderer han to gange på selve læsesituationen og siger eksempelvis: ”det er svært”. Karakteristisk for disse elever er altså, at de konstruerer mening gennem parafraserende responser i sammenhæng med få uddybende inferenser, men for nogen er det svært, og det sker primært uden det engagement, som var karakteristisk for de fleste af *de infererende læsere*. Der er således ingen associative responser, hvor eleverne investerer sig selv i læsningen enten ved at identificere sig med tekstens personer eller ved at gøre brug af egen erfaring eller baggrundsviden. To elever i denne gruppe skiller sig dog ud på det punkt, nemlig elev 2 og 8.

Elev 8 konstruerer i lighed med elev 2 hovedsageligt mening gennem mere løsrevne registreringer af detaljer fra teksten eksempelvis i form af responser som denne:

”Ja, der tænker jeg, at øh, han har godt nok nogle gode ører, ham drengen der, med at han kan høre sådan, at øh, han, hans kæber arbejder, og at, var der mere, øh, altså at hans tænder slog mod hinanden, og det synes jeg lidt, det er, at det, det er lidt vildt, han har sådan nogle store ører eller gode ører, som der kan høre, og jeg tænker også på, at nu kan han finde ud af det, ham der, med at hamre, ja.” (elev 8, l. 89)

Citatet her viser, hvordan han responderer på detaljer i teksten, som glider over i associationer med rod i en dagligdagsviden. Med afsæt i Langer kan man sige, at han udforsker teksten ud fra en diskursiv orientering, hvor han holder fast i et referencepunkt uden for teksten i form af en viden om fænomener, der kan fungere som støtte i hans *envisionment building*. Det er et karakteristisk træk i hans måde at konstruere mening på, som ser ud til at komme i stand netop gennem registrering af detaljer i teksten, som, fordi de er løsrevne, ikke bliver en del af en sammenhængende *envisionment*, der udfolder tekstens mønstre. Et andet eksempel kan illustrere det:

”Der tænker jeg på, hvad, øh, hvad han råbte over, ham manden der. Det er hvis ikke lige, øh, og at han havde en lillesøster, drengen der, ja, og så har jeg ikke så meget mere, det er det. Det var måske, øh, at, han smurte og smurte, øh, rugbrødsmitterne, det kom jeg til at tænke over, at han smurte, det, det var det eneste.” (elev 8, l. 84)

I responsen her undrer eleven sig over, hvad der sker i soveværelset, og han læser en ekstra figur ind i teksten, nemlig en lillesøster til hovedpersonen. Da jeg i den opfølgende samtale umiddelbart efter højtænkningen spørger ind til det, siger han:

”Jamen det, det, det, altså de sagde, at øh, øh, at lillesøsteren vist, sagde de ikke det? Det synes jeg i hvert fald, de gjorde (int.: hvad, hvad tænkte du på for et sted i teksten, en situation, kan du huske hvor det var henne?) det var der manden råbte, og så (int.: ja) hans lillesøster gjorde noget, eller



noget (int.: okay) ude på sit værelse, vist (int.: ah, ja) ja, det (int.: så det kom der, hvor han råbte), ja (int.: ja), at han havde en lillesøster, sådan (int.: ja, okay) ja (int.: godt).” (elev 8, l. 112)

I responsen her kan man se, at eleven her har dannet en forbindende inferens, som ikke stemmer overens med teksten, hvilket influerer på hans meningskonstruktion, som dermed ikke fremstår sammenhængende, og som det fremgår af det efterfølgende interview efterlader ham med en oplevelse af ikke at have ”regnet den ud”, som han formulerer det, og han rives let ud af højtænkningssituationen, idet han responderer på selve læsesituationen, hvor han angiver, at han ”lige [kom] til at tænke på, herovre med spørgsmålene (elev 8)” eller ”der læste jeg mere med, så der fik jeg ikke lige tænkt så meget” (elev 8). Eleven her investerer således sig selv i læsningen, men efterlades forvirret, fordi hans meningskonstruktion forbliver usammenhængende, eftersom han konstruerer mening ud fra løsrevne detaljer i en diskursiv orientering.

Elev 2 har samme fokus på løsrevne detaljer, men optages undervejs først og fremmest af den forvirring, de sætter hende i. Hun har således som den eneste elev i denne gruppe analyserende responser (fem stk.), hvor hun responderer på tekstens form, men alene fordi hun ikke kan få greb om den. Hun siger eksempelvis:

”Ja, altså det første jeg tænker, det er, at det er en underlig start, synes jeg, øhm, jeg synes ikke rigtigt, man får noget at vide sådan inden ’rafterne kom om torsdagen’, altså det gør man jo ikke (kort pause), jeg ved ikke rigtigt, hvad det sådan er, det skal ende i, det her.” (elev 2, l. 48)

Hendes undren fortsætter gennem læsningen. Hun synes, at det er ”underligt, at man får så meget info om, hvordan det er, at man sætter rafter op”, og hun anlægger på den måde også en diskursiv orientering igennem læsningen, som giver anledning til forvirring. Hun undres over tekststeder, hvor dannelse af forbindende inferenser er nødvendige, og siger eksempelvis: ”jamen, er *han*, er det en søn eller er det... det ved jeg ikke rigtigt”, ligesom hun registrerer, at der er tomme pladser, som hun har svært ved at udfylde:

”hm, altså jeg synes (pause) hm, altså måske det der med, at (pause) man får meget fortalt det der om rafterne, jeg forstod ikke rigtigt det sidste stykke, det med at de kom ind og fik leverpostejsmadder, jeg forstod ikke rigtigt, fordi lige før der fortæller han, at han var ud og (pause), jeg skal lige have papiret, hm, han fortæller det med, at moren eller der var tabt de der, æhm, splinter og smulder (af udtalen kan man få fornemmelse af at hun ikke er fortrolig med ordet) på gulvet og så lidt efter, så sidder de inde og spiser leverpostejsmadder, altså jeg forstår ikke rigtig sådan sammenhængen mellem de to, men, ja, det kan også godt være, det bare

er mig, der ikke forstår det, så sådan tror jeg, det er (int.: det er sådan, du tænker det), ja.” (elev 2, l. 150)

Hun har således svært ved at få hold på tekstens bevægelser, eksempelvis som her, når der optræder scenskift, måske netop fordi hun orienterer sig diskursivt, og adspurgt om soveværelsesscenen danner hun ingen uddybende inferenser, men siger:

”(pause), uh, det ved jeg ikke, det, (pause), det ved jeg ikke rigtigt, det er måske ikke, det tænkte jeg ikke så meget, det tror jeg ikke, det har jeg ikke tænkt så meget over, hvad det er, der kom til at ske (pause), nej det, det ved jeg ikke.” (elev 2, l. 169)

Eleven her kan således siges at investere sig selv i læsningen, men som for elev 8 oplever hun også primært forvirring under sin *envisionment building*, antageligt på grund af forvirring omkring forbindende inferenser samt den løsrevne registrering af detaljer i teksten, som fører til en diskursiv orientering under læsningen. Det er ligeledes karakteristisk, at netop disse to elever har i alt ni responser, som kan kategoriseres som *nul respons*, hvor de angiver, at de ikke ved, hvad de tænker. Deres *envisionment building* har således svære kår, og de befinder sig primært i læsepositionen: *Being outside and stepping into an envisionment*, fordi læsningen fører til forvirring.

Opsamlende kan man sige, at *de parafraserende læsere* dækker over elever, der gennem parafrase som den hyppigste form for meningskonstruktion i større eller mindre grad bruger det som afsæt for at udfylde tekstens tomme pladser, hvor parafrasen kan ses som en form for træden vande, der samtidig holder eleverne på sporet i Isers forstand, mens enkelte elever hæfter sig ved mere løsrevne detaljer og efterlades forvirrede og uden holdepunkt i deres *envisionment building*.

### 7.3.3 De associative læsere

Som det fremgår af afsnit 7.3.1 og 7.3.2 kan hovedparten af eleverne karakteriseres som enten *infererende* eller *parafraserende læsere*. En lille gruppe elever responderer imidlertid noget anderledes (elev 11, 16, 17), idet de associerer frit ud fra enkeltord eller *ideas* i teksten, hvorfor de i det følgende betegnes *associative læsere*. Fælles for de tre elever er også, at de ofte tilkendegiver, at de ikke ved, hvad de tænker. De tegner sig således for 15 ud af 26 responser, der kan kategoriseres som *nul respons*, og siger eksempelvis: ”Jeg tænker ikke rigtig noget” (elev 11), ”Aner ikke, hvad jeg tænkte på (int.: nej) ingen ting, tror jeg” (elev 16), ”Øh (pause) ikke noget der” (elev 17). Eleverne er således udfordrede i forhold til en højttænkning af deres meningskonstruktion.

Elev 11 har i alt ni responser, som kan siges at være frit associerende. Hendes meningskonstruktion er med undtagelse af to responser, hvor hun undrer sig over ord, hun ikke forstår samt en enkelt

uddybende inferens udelukkende frit associativ kombineret med *nul respons*. Man kan således antage, at de leksikalske processer optager en væsentlig del af hendes forståelsesproces (jf. kap. 4). Hun peger på, at drengen ikke gider hjælpe med hegnet, for, som hun siger: ”Hvis han virkelig gerne ville have gjort det, så behøvede han nok ikke få penge for det”. Bortset fra denne ene infererende respons associerer hun frit på tekstens handling og siger eksempelvis: ”Hm, det var ikke noget, jeg selv gad at gøre”, ”Det lyder kedeligt, det er i hvert fald ikke noget, jeg har lyst til”, ”Hm, det der med sømmene, at slå dem skæve, det gør jeg altid selv også”. Disse responser peger på, at hun investerer sig selv i læsningen og knytter an til egne erfaringer på baggrund af tekstens handling. Hun responderer imidlertid også associativt på tekstens *ideas*. Eksempelvis siger hun: ”det minder lidt om mine forældre”, og når jeg spørger ind til den tanke, siger hun: ”Det passede bare godt til teksten”. Hendes *envisionment building* drives således af associative tanker, som kommer spontant til hende og bringer hende videre ud af tekstens univers og ind i sit eget. Hun bevæger sig med andre ord væk fra det, Iser kalder tekstens dannelsespotentiale. Hun associerer også frit ud fra enkeltord i teksten, som i eksemplet her, hvor ordet ”kulden” formodentlig giver hende anledning til at tænke på en YouTuber, men når jeg spørger ind til, hvorfor hun kom til at tænke på det, siger hun: ”Det er bare, fordi hans YouTube-navn, det hedder Kulden.” Hun oplever således teksten helt umiddelbart gennem udblik til sit eget liv og forbliver således i læsepositionen *Being outside and stepping into an envisionment*, idet hun kobler træk i teksten med egen viden og erfaring, men uden at elaborere eller idéteste sin *envisionment*.

En lignende måde at associere på kan man se hos elev 17. Han tegner sig for 13 associative responser, ligesom han også responderer på selve læsesituationen, idet han afledes af lyde fra frikvarteret, der går i gang, mens vi sidder og læser. Han associerer frit primært ud fra enkeltord. Han siger eksempelvis: ”Arbejde [...] Æh, når jeg arbejder, så klipper jeg græs og flytter træer og sådan noget, så får jeg penge”. Da jeg spørger ind til, hvordan den tanke opstod, siger han: ”Ja, jeg så på teksten, så var der noget om penge, så kom jeg lige i tanke om det.” Hans *envisionment* kredser om hans hverdag, hvor enkeltord får ham til at tænke på forskellige ting såsom computerspil med vennerne, en rejse med skolen og havearbejde med sin far, ligesom enkeltord minder ham om kropslige fornemmelser som i eksempler her:

”Øh (pause) når jeg nyser og sådan noget. Jeg er meget snottet og sådan noget, hele tiden (passagen slutter med ’snot under næsen’).” (elev 17, l. 58)

Eleven her befinder sig således også i læsepositionen *Being outside and stepping into an envisionment*, hvor frie associationer opstår, uden at det bringer ham længere ind i tekstens univers. Han kan således ses som et eksempel på en elev, der har problemer med at fokusere på relevante tekstinformationer, som er nødvendige at lokalisere for at kunne danne inferenser (jf. kap. 4)

Elev 16 forstyrres som elev 17 også af udefrakommende lyde, som hun responderer på flere gange. Hun er særdeles udfordret i forhold til *envisionment building*, idet hun tegner sig for 10 af de i alt 26 nul responser. Hun formulerer sig således ikke om sin meningskonstruktion ud over, at hun prøver at følge med, men glemmer det igen. En typisk respons fra hende lyder derfor:

Int.: ”Så må du gerne tænke højt igen.”

E: ”Aner ikke, hvad jeg tænkte på (int.: nej) ingen ting, tror jeg.”

Int.: ”Der var bare helt tomt (lille pause) ingen tanker?”

E: ”Enten det, eller så så meget, så jeg ikke kan huske det.” (elev 16, l. 85)

Det er først, da hun svarer på de to spørgsmål til teksten, hun associerer med afsæt i enkeltstående detaljer fra teksten, men også her efterlades hun forvirret og med en oplevelse af ikke at forstå.

*De associative læsere* er således kendetegnet ved udelukkende at indtage læsepositionen *Being outside and stepping into an envisionment*, ligesom de med afsæt i teksten glider fra et tekstligt fokus til eget liv og oplevelse af læsesituationen, således at transaktionen næsten kan siges at være fraværende. De tre elever giver heller ikke på noget tidspunkt udtryk for, at en tekst, som den de præsenteres for i studiet, kræver en særlig læseform, ligesom de også alle hører til den gruppe af læsere, som jeg tidligere har betegnet fåmælte (afsnit 7.2.2). Man kan overveje, om eleverne her responderer, som de gør, fordi de også er usikre på, hvad der forventes af dem i situationen. Det kan ikke afvises, men mit indtryk er, når jeg ser på det samlede datamateriale, at de primært responderer, fordi det er de handlemuligheder, de har i deres meningskonstruktion; det er deres mestringsstrategier.

#### 7.3.4 Tre måder at konstruere mening på

Opsamlende kan man sige, at der blandt eleverne tydeligt tegner sig tre forskellige måder at konstruere mening på. *De infererende* og *de parafraserende læsere* bevæger sig alle med undtagelse af elev 12, 2 og 8 igennem deres *envisionment* med afsæt i tekstens mønstre, men med forskellig kvalitet, intensitet og engagement, mens elev 12, 2 og 8 samt de associative læsere (elev 11, 16, 17) alle er udfordrede i transaktionen, som enten har et ringe afsæt i teksten eller har svært ved at komme i stand.

#### 7.4 Metakognitive processer

I datamaterialet er der i alt 92 responser af metakognitiv karakter fordelt på tre kodningskategorier, nemlig *monitorere*, *anvende læseforståelsesstrategier* samt *anvende mestringsstrategier*. Monitorering er den responstype, der fylder mest med 68 responser fordelt på 16 elever, mens syv elever anvender forståelsesstrategier, og syv elever anvender mestringsstrategier. I det følgende undersøges disse tre typer af metakognitive responser hos henholdsvis *de infererende læsere*, *de parafraserende læsere* og *de associative læsere*.

*De infererende læsere* har alle bortset fra elev 9 og 15 monitorerende responser. Eleverne forholder sig metakognitivt i den forstand, at de tydeligt signalerer, at de monitorerer undervejs med responser som: ”nu er det ved at gå op for mig” eller ”hm, tænker egentlig bare lidt over, hvad der skete inde i det der soveværelse” (elev 20). Elev 3 fortæller i detaljer, under de opfølgende spørgsmål, hvorledes han monitorerer undervejs og siger:

”men hvis du sådan kigger i teksten, og så kigger, okay, det lægger op til noget nu, så må der også ske et eller andet (int.: ja), der fordi, det kan kun næsten være det her (int.: ja), fordi jeg havde jo ikke regnet med, at han var gået ud for at købe en cirkusvogn eller et eller andet (int.: nej, ler lidt), altså jeg vidste jo næsten godt, hvad der ville ske (int.: ja), moren reagerede sådan, og faren han også reagerede sådan.” (elev 3 – fra de opfølgende spørgsmål, l. 135)

Eleven her viser således, hvordan han ved at holde øje med tekstens tegn konstruerer sin forståelse. Elevens respons er et uddybende svar, som kommer i stand, fordi jeg spørger ind til følgende respons fra eleven: ”Ja, og der, det var allerede det, jeg gættede omme i første tekst, kan jeg se, han gad faktisk ikke rigtigt” (elev 3). Med det in mente kan man se, hvorledes eleven danner sig nogle hypoteser, som han tester undervejs i læsningen; han holder med andre ord sin *envisionment* åben, og det er karakteristisk for flere af *de infererende læsere*. Andre elever siger eksempelvis: ”men det kan også være for pengenes skyld, det ved jeg ikke, det sagde han jo lige før” (elev 1), ”Ja, øhm, det øhm, vi får også sådan bekræftet” (elev 6), ”Ja, det er så det, jeg havde ret i, i første omgang” (elev 20).

At danne og teste hypoteser er en karakteristisk måde at monitorere på for eleverne, men også almindelig undren hører til deres monitorering, idet de eksempelvis siger: ”der er i hvert fald en diskussion på vej, men jeg ved ikke lige, hvad den handler om” (elev 5), ”man ved ikke lige med moren der, hvad der er sket med hende, men øhm, hun er i hvert fald helt stille” (elev 5), ”Det får mig sådan, det sætter i hvert fald nogle tanker i gang ved mig” (elev 3). Eleverne her undrer sig, og det kan både være afstedkommet af nysgerrighed, som for eleven her: ”slå et hegn op, det lyder mærkeligt

bare på første side, og så stopper den der (int.: ja), så bliver man nysgerrig, det gør i hvert fald jeg” (elev 1), eller det kan være afstedkommet af forvirring som hos eleven her: ”men jeg er ikke lige helt sikker på, om den skulle sidde foran på den ene og så om bagved på den anden (int.: ah) (lille pause) øh, det har jeg ikke lige helt styr på” (elev 13). Hos *de infererende læsere* er der således mange eksempler på, hvordan de taler sig igennem svære tekststeder og på den måde både monitorerer og bygger deres *envisiomment* op i samme bevægelse:

”Det forstår jeg ikke helt (lille pause), okay, så han tænker på sin mor, og så, øh, kommer han til at glemme at koncentrere sig, og så står han på den anden side af hegnet og, øh, hans far laver måske lidt sjov ud af det, øh, (lille pause), jeg forstår ikke, at øh, (pause), det er som om, at de stadig står og laver brædder, eller laver hegnet, og så, øh, og så lige pludselig, så øh, spørger faren, om han kommer, og så øhm, (pause), så er der et eller andet med sprækkerne i hegnet, hvilket jeg ikke rigtigt forstår (Int ja), øh, ja, jeg forstod ikke rigtigt, det der.” (elev 4, l. 146)

Eleven her kan ikke rigtigt få hold på novellens slutscene, men taler sig igennem det i et forsøg på at forstå, ligesom også andre elever. Elev 1 siger eksempelvis:

E: ”Altså jeg forstår ikke lige, hvorfor han skriver *så på hinanden og kunne komme fri* (pause)”.

Int.: ”Det er sådan lidt nogle mærkelige, noget mærkeligt noget”.

E: ”Det er der, måske, hvis jeg skulle læse det, ikke helt kunne forstå hvorfor (int.: ja), hvorfor kunne man ikke lige skrive det på en lidt anden måde (int.: ja), men de mener jo det samme, øh (pause) det ved jeg ikke.”

Int.: ”Nej lige med det, når du tænker på, hvorfor kunne de ikke skrive det på en anden måde, hvad, hvordan ville du så egentlig gerne have, det havde stået?”

E: ”Altså måske på en lidt anden måde så - fordi den *ku' komme fri*, altså - er det, fordi den ene dreng står på hegnet, eller er det, fordi de kigger på hinanden, æh, som om den ene skulle komme ind, eller 'du skulle prøve lige at komme ud og se det' (kort pause), det kunne man, altså måske mere at, hvad mener de egentlig, det kunne jo godt være svært for læseren nogen gange at forstå - eller for mig æh, og hvad mener de egentlig med at kunne komme fri.” (elev 1 – fra de opfølgende spørgsmål, l. 282)

Eleven her undres også over novellens slutscene, og hans respons er et godt eksempel på, at selv om eleverne holder deres *envisionments* åbne, så giver det anledning til frustration, hvis teksten giver eleverne for få holdepunkter i deres meningskonstruktion, og det viser yderligere, hvordan elevens læseposition derfor kan skifte fra en litterær orientering til en mere diskursiv orientering, hvor eleverne efterlyser et referencepunkt uden for teksten – her i form af en anden og mere forståelig

måde at skrive på fra forfatterens side. Man kan således sige, at en litterær læseposition til tider kan give anledning til frustration, og nogle elever søger derfor over i andre læsepositioner, som bedre kan opfylde et ønske om at forstå og finde svar.

Et andet forhold, som også giver anledning til monitorering, angår elevernes højtlesning. Her korrigerer eleverne eksempelvis sig selv, når afkodningen ikke er flydende (elev 10), eller anvender mestringsstrategier i form af at spørge, når de støder ind i ord, de ikke kan afkode (elev 3 og 20). Mestringsstrategier ses også i form af spørgsmål undervejs i højtænkningen, eksempelvis hos elev 20, som appellerer til mig ved at signalere, at han gerne vil have svar på, om han er på rette vej. Læseforståelsesstrategier er ikke særlig hyppige hos eleverne her, hvilket man måske kunne have forventet, og det handler formodentlig om, at eleverne her får teksten læst op i kortere afsnit. De skal, fordi de ikke læser selv, aktivt bede mig stoppe op og genlæse, mens en læsende respondent let kan gå tilbage og genlæse eller på anden vis angive, at han benytter læseforståelsesstrategier. De få eksempler på anvendelse af læseforståelsesstrategier, der trods alt er, handler om, hvordan eleverne søger i teksten efter et bestemt tekststed eller læser en mindre passage højt (elev 5, 6, 13). I det omkransende interview kan man imidlertid finde eksempler på, hvordan eleverne fortæller om læseforståelsesstrategier, de anvender i andre læsesituationer, hvilket jeg skal vende tilbage til i kapitel 8.

Også angående metakognition skiller elev 12 sig ud blandt *de infererende læsere*, idet hun med den eneste respons, der kan siges at omhandle monitorering faktisk viser et fravær af metakognition. Hun siger, da jeg spørger ind til hendes højtænkning under soveværelsesscenen: ”det ved jeg egentlig ikke, det, det er bare sådan, at jeg opfatter teksten”. Hun viser således i eksemplet her, hvordan hun opfatter teksten umiddelbart, hvilket også var et tydeligt karakteristikum i hendes meningskonstruktion, hvor hun som den eneste ser ud til at holde fast i den indledende læsning hele vejen igennem og primært orienterer sig ud fra en diskursiv læseposition.

*De parafraserende læsere* tegner sig for i alt 18 af de monitorerende responser fordelt på elev 2, 8, 14 og 19, mens elev 7 og 18 ikke har monitorerende responser. Karakteristisk for disse responser er, at de opstår på baggrund af forvirring og usikkerhed. Elev 2, 14 og 19 monitorerer deres afkodning, når de støder ind i ord, de ikke kender, eller hvis de ikke kan danne synteserne, de siger eksempelvis: ”hvad står der, jeg skal lige være med her” (elev 2), ”det kan jeg ikke udtale (elev 19) eller ”stol-perne, det ved jeg ikke lige, hvad er” (elev 14). Monitorerende responser opstår også under højtænkningen, når læsningen byder på for store udfordringer under deres *envisionment building*. Elev 2 siger eksempelvis: ”jeg ved ikke rigtigt, hvad det sådan er, det skal ende i”, mens elev 19 siger:



”og så forstod jeg ikke det der ’ha, ha’, men øh, det kommer vel senere et eller andet”. Da jeg senere følger op på denne respons og spørger, om han er nået til en form for afklaring, siger han: ”Næh (int.: nej) jeg synes ikke rigtig, det gav nogen mening”. Der er hos eleverne her tegn på, at de stiller sig tilfredse med deres forståelse (lav standard of *coherence* jf. kap. 4), og flere af dem giver udtryk for, at det er svært. De har monitorerende responser så som: ”det er svært” (elev 14), og samme elev siger opfølgende: ”Jeg synes, det var svært at finde ting om den (int.: ja), fordi at jeg ved ikke, der stod ikke så mange ting, man kunne sige til det”.

Elev 8 er den elev, som forvirres mindst, når man vurderer det ud fra hans metakognitive responser. Man kan se, hvordan han monitorerer, når han undrer sig eller overraskes. Han siger eksempelvis: ”det, det havde man ikke lige regnet med, at der var en motorvej”, ligesom han holder sin *envisionment* åben og reagerer på nye tegn fra teksten. Han siger eksempelvis: ”nu fik jeg noget andet”. Hos ham er der også eksempler på læseforståelsesstrategier i form af genlæsning og spørgsmål, han stiller sig selv undervejs (fem responser), ligesom han har mestringsstrategier i form af spørgsmål, han stiller mig. Hos elev 2 er der ligeledes eksempler på læseforståelsesstrategier, men primært i form af en bevidsthed om, at det er godt eksempelvis at stille spørgsmål: ”det ved jeg ikke rigtigt (pause), det var måske et godt spørgsmål, hvem det er *han* er”, ligesom hun også har mestringsstrategier i form af appellerende blikke for at få hjælp eksempelvis under højt læsningen.

*De associative læsere* tegner sig for 11 af de monitorerende responser. Fælles for de tre associative læsere er, at de, til forskel fra de andre elever, har responser undervejs i højt tænkningen, som går på, at de har svært ved at huske, det de har læst<sup>44</sup>. Elev 17 siger eksempelvis: ”Jeg kan ikke helt huske det, sådan [...] når jeg læser, så glemmer jeg sådan det meste”, hvilket stemmer overens med forskningsbaseret viden om, at begrænsninger i arbejdshukommelsen kan give dårligere forudsætninger for at danne inferenser (jf. kap. 4). Elev 16 vender også gentagne gange tilbage til sin udfordring med at huske, og hun siger:

”Ja (int.: ja) altså hvis jeg bliver distraheret af lyde eller ser en eller anden, så glemmer jeg ting, og så kan jeg ikke rigtig følge med igen og ved ikke helt, hvor det er, jeg er henne af (int.: nej) altså, så er det egentlig det, jeg koncentrerer mig om, indtil jeg så finder der, hvor man er (int.: ja) og så læse videre derfra, og så kan det godt være, jeg kan læse, men jeg bliver stadig distraheret af lyde, der er der, og så læser jeg den egentlig jo bare,

---

<sup>44</sup> Elev 6, 10, 14 og 19 peger også på, at de har svært ved at huske, men det kommer ikke frem under højt tænkningen, men er noget, de efterfølgende fortæller om, enten indledningsvis eller i det efterfølgende interview.

men jeg hører ikke efter, hvad det er, jeg selv læser (int.: nej) heller ikke selvom, jeg læser inde i mig selv.” (elev 16, l. 163)

Eleven her distraheres af udefrakommende påvirkninger, hvilket influerer på hendes mulighed for at huske, det hun har læst. Hendes opmærksomhed dirigeres således væk fra en tekstlig opmærksomhed (jf. kap. 4). Desuden responderer hun også på selve læsesituationen, idet hun synes, hun har svært ved at se, hvad der står. Hendes metakognitive responser har derfor karakter af en opmærksomhed på at se og huske, og hun siger følgelig: ”jeg følger bare med igen, eller hele tiden for at se, om jeg så kan huske det bagefter, men det kan jeg stadig ikke (siger det med et lidt undrende/opgivende smil i stemmen)” (elev 16), hvilket bliver en læseforståelsesstrategi, som hun forgæves forsøger at praktisere. De monitorerende responser hos de associative læsere bliver også her et udtryk for en lav *standard of coherence*, som elev 16 i det ovenstående citat klart signalerer med en opgivende stemme, mens elev 17 tilsvarende siger: ”når jeg læser, så tænker jeg bare, ikke tænker, men bare læser”. De responderer metakognitivt på en læseproces, som er svær at fastholde, og som følgelig efterlader dem forvirrede uden en oplevelse af at kunne ændre på det: ”men jeg tror, jeg bliver forvirret over det, noget af det, også uden helt at vide det” (elev 16).

Opsamlende kan man sige, at metakognitive processer findes på tværs af de tre måder at konstruere mening på, men med meget forskelligt afsæt og udbytte. *De infererende læsere* monitorerer ud fra en undren, og de danner og tester hypoteser undervejs i deres læsning, hvilket bringer deres *envisions* videre i en fremad- og tilbageskridende bevægelse mellem de forskellige læsepositioner, som beskrevet i afsnit 7.4.1. *De parafraserende læsere* monitorerer med afsæt i en usikkerhed og en forvirring over tekstens tegn, som virker bremsende for deres *envisionment building* og efterlader dem med en lav *standard of coherence*, mens *de associative læsere* forvirres helt grundlæggende i forhold til at huske og fastholde et fokus på læseprocessen, som følgelig støder på grund eller afspores.

### 7.5 Affektive processer

Elevernes affektive responser kan iagttages i alt 70 gange; hos 11 elever i form af 29 emotionelle responser og hos ni elever i form af 41 evaluerende responser. I det følgende undersøges disse to typer af affektive responser hos henholdsvis *de infererende læsere*, *de parafraserende læsere* og *de associative læsere*.

Blandt *de infererende læsere* er der i alt fem (ud af 11) elever, som har evaluerende responser, og fælles for dem er, at de udtrykker et læserengagement, som understøttes af emotionelle responser

eksempelvis i form af indlevende og engageret stemmeføring eller smil og latter undervejs. Særligt elev 1 forholder sig meget evaluerende i sin højt tænking og responderer med vendinger såsom: ”jeg synes bare, det lyder mere spændende”. Når han responderer evaluerende er det ofte i sammenhæng med, hvad der i teksten kan give ham deltagelsesmuligheder, hvis den skulle læses i en undervisningssituation, hvilket jeg skal vende tilbage til i kapitel 8, og følgelig er det overordnede teksttræk, eksempelvis tekstens detaljerighed, han responderer evaluerende på:

”Ja (lille pause), altså den er meget detaljeret. Det kan jeg godt li’, fordi så får du det hele med, der er bare nogen bøger, det er bare sådan nogen kort overflade om, hvad det handlede om. Det kan være svært at få hele forståelsen med, og sådan noget, hvor man skal gå om bag linjerne, hvad er det egentlig, de mener? Her får man det hele med, på en måde. Det er rart. I nogen opgaver, der skal du nemlig gå ud mellem linjerne, hvad er det egentlig, de siger, det får du nemlig sådan lidt mere at vide her. Det er rart for mig, vil jeg sige (int.: hm, ja). Det var det, jeg lige tænkte der.”  
(elev 1, l. 115)

Når han skal konstruere sin forståelse, er det således afgørende for ham, at teksten ikke opleves uoverstigelig for ham med hensyn til tomme pladser, og det optager plads undervejs i hans *envisionment building*. Andre af *de infererende læsere* responderer evaluerende på konkrete tekststeder, idet de forholder sig evaluerende til eksempelvis soveværelsesscenen, hvor elev 9 siger: ”Altså det må jo nok sådan være ubehageligt, sådan at kunne høre det, tænker jeg”. Her engagerer hun sig i læsningen ved at sætte sig i hovedpersonens sted. Samme engagement finder vi hos elev 13, som også responderer evaluerende på soveværelsesscenen med følgende udsagn: ”når de skændes og øh, manden højst sandsynligt slår hans kone, og sådan noget, så tænker jeg godt, det ikke kunne være noget, man ville være i, men at hun måske blev der, for at det ikke gik ud over hendes søn”. Eleven her forestiller sig, hvordan moren i teksten har det, og responderer følgelig evaluerende ud fra, hvordan en normal menneskelig reaktion kunne være set ud fra hans ståsted. Netop elevernes ståsted spiller en rolle i flere af de evaluerende responser, som i eksemplet her: ”Man er vel teenager (vi ler) (int.: så det ville du have gjort), så jeg havde gjort det for pengenes skyld (int.: ja) (vi ler)” (elev 20). Elevens personlige engagement kommer også til syne gennem hans indlevelse i hovedpersonen, eksempelvis da han lytter til den situation, hvor moren står i soveværelsesvinduet og kigger ud på far og søn:

”Jamen (lille pause) det er lidt det der, hun bare står og nedstirrer dem, som om hun havde lyst til at, sådan, ki... (lille pause) nogen gange skulle

helt andre steder hen, øh (siger en bu-bu lyd) at det er sådan lidt creepy, at hun bare står og nedstirrer en, eller igennem vinduet.” (elev 20, l. 83)

I den opfølgende samtale spørger jeg ind til netop denne respons, og han siger videre:

E: (bryder ind) ”Jah, det vil det vel altid være, hvis der er en, der står, igennem sådan nogle persienner, der står og kigger på en, også selv om man ikke ved, kender vedkommende, det vil stadig være sådan lidt, lidt halvskummelt.”

Int.: ”Ja, hvad, hvordan fik du den fornemmelse, sådan?”

E: ”Det ved jeg ikke, bare tanken om, at der står en og kigger på en, og man ikke selv kan se vedkommende (int.: ja) ligesom at man bliver udspioneret (int.: ah, ja) ja, sådan lidt ligesom man bliver overvåget.” (elev 20, l. 107)

Eleven her lever sig ind i den tekstlige situation og responderer evaluerende ud fra en oplevelsesmæssig dimension, men også ud fra sin baggrundsviden, som i eksemplet her meget vel kunne stamme fra film, med tanke på at hans formuleringer kalder genkendelige træk fra filmmediets virkemidler frem.

*De parafraserende læsere* responderer ikke i samme grad evaluerende eller emotionelt på teksten, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at de ikke i samme grad som *de infererende læsere* er karakteriseret ved en engageret meningskonstruktion. Blandt *de parafraserende læsere* er der blot en elev (elev 2), som både læser evaluerende og har emotionelle responser. Hun er tydeligvis forlegen over situationen, hvilket hun viser ved at le eller trække forlegent på smilebåndet undervejs; en reaktion som kan ses i forlængelse af hendes meningskonstruktion, der, som tidligere beskrevet, fører til forvirring. Hun har i alt fire evaluerende responser, hvor hun i alle tilfælde udtrykker, at teksten er ”underlig” både i kraft af anslaget: ”det er en underlig start”, i kraft af replikkerne: ”det er en underlig måde, de udtaler sig på – forældrene”, i kraft af beskrivelserne: ”det er en underlig måde de... det bliver beskrevet på” og i kraft af handlingen helt generelt: ”det er en underlig historie i forhold til, altså hvad det handler om”. Man kan således se elev 2 som et eksempel på, hvordan manglende interesse kan kanaliseres over og opfattes som en svaghed ved teksten (jf. afsnit 3.4). Bortset fra elev 2 er der ingen affektive responser blandt de parafraserende læsere ud over elev 19, som i en enkelt respons engagerer sig emotionelt med et smil i stemmen.

*De associative læsere* har alle affektive responser, men af en noget anden karakter end dem, som kan iagttages hos *de infererende læsere*. Både elev 16 og 17 har emotionelle responser. Elev 17 gaber gentagne gange, hvilket kan opfattes som fravær af engagement, men også slet og ret som træthed (i

lærerinterviewet fremgår det, at han er kommet for sent i skole på interviewdagen, antageligt, mener læreren, fordi han har spillet computer til langt ud på natten), mens elev 16 har en både opgivende og undrende tone, når hun taler om den forvirring, som opstår, når hun ikke kan huske, og hun udtrykker ligeledes, hvordan det måske hænger sammen med, at hun føler sig svimmel:

Int.: ”Jeg stiller dig lige nogle spørgsmål til noget af det, du sagde undervejs, du siger f.eks., det forvirrer mig, der er noget, der forvirrer mig, men jeg kan ikke sådan rigtig, kan du prøve at sige lidt mere om det? Hvordan får du fornemmelsen af, at det forvirrer dig?”

E: ”Hm, jeg kan bare mærke det, når det er.”

Int.: ”Ja, hvordan kan du mærke det?”

E: ”Jeg bliver svimmel af det (int.: ja) men jeg aner ikke, om det har noget med det at gøre (int.: nej).”

Int.: ”Altså du tænker, er det når du kigger ned i teksten, eller er det?”

E: ”Det er forskelligt, altså (lille pause) det er nok også noget af det, at når jeg ikke kan huske noget af det (int.: ja), at det så forvirrer mig, så er det lidt svært at følge med (Int.: ja).”

Int.: ”Så det er simpelthen rigtig svært for dig at huske det (lille pause).”

E: ”Ja (int.: ja).” (elev 16, l. 131)

For eleven her giver læseprocesser sig således udslag i en fysisk oplevelse af ubehag, som optager hendes tanker. Man kan med afsæt i Earthmann (Earthman, 1992) pege på, at den forvirring, eleven udtrykker, kan ses i sammenhæng med et fravær af transaktion som vist i afsnit 7.3.3, som ifølge Earthmann kan hænge sammen med manglende kendskab til betydningsfulde tekstrepertoarer, hvorfor læsningen forbliver utilfredsstillende og kan bevirke, at eleverne hurtigere giver op – en pointe som også viser sig at blive central i undersøgelsen her (jf. afsnit 8.3.1). Elev 16 og 17 har også evaluerende responser, men til forskel fra både *de parafraserende* og *de infererende læsere* har også de evaluerende responser en anden karakter hos *de associative læsere*. I nogen udstrækning angår de evaluerende responser kvaliteten af den fysiske tekst. Elev 16 synes eksempelvis, teksten er *sløret*, og hun fortæller, hvordan hun egentlig burde bruge sine briller. Hun har derudover evaluerende responser, der angår selve oplevelsen af ikke at kunne få greb om teksten, fordi hun distraheres af lyde i rummet, ligesom hun forvirres af ikke at kunne huske, og det betyder, at læsningen bliver svær: ”Det er svært at følge med, synes jeg”. Elev 17 er også udfordret i forhold til at huske, og han siger eksempelvis til spørgsmålet omkring soveværelsesscenen, som han ikke kan huske: ”når jeg læser, så glemmer jeg sådan det meste, så (int.: okay) det er det helt store problem, jeg har med at læse”. Disse

elevs affektive responser vidner således ikke om en *envisionment building*, hvor eleverne investerer sig selv i et tekstligt engagement, men tværtimod om en *envisionment building*, som har svært ved at komme i stand, og som eleverne følgelig reagerer affektivt på ud fra noget andet en tekstlige tegn. Elev 11 har undtagelsesvis en enkelt evaluerende respons, som angår et tekstligt indhold, idet hun om faderens byggeprojekt med sønnen siger: ”Det lyder kedeligt, det er i hvert fald ikke noget, jeg har lyst til”, og demonstrerer således en slags omvendt engagement.

Opsamlende kan man sige, at affektive responser ser ud til at være udtryk for engagement hos *de infererende læsere*, mens *de parafraserende læsere* reagerer affektivt på tekststeder, som undrer og forvirrer, mens *de associerende læsere* reagerer mere overordnet på læsesituationen og en meningskonstruktion, som er svær.

## 7.6 Anden respons

I datamaterialet optræder i alt tre former for anden respons, nemlig *nul respons*, *respons på læsesituationen* og *udblik til en undervisningskontekst*, som tilsammen udgør 42 responser fordelt på ni elever. I det ovenstående er disse responstyper behandlet, hvor det har været relevant, med undtagelse af kategorien *udblik til en undervisningskontekst*, som kun kan iagttages hos en enkelt elev. Elev 1 har gentagne gange under højtænkningen et karakteristisk udblik til en undervisningskontekst:

”Det gør bare, at jeg får mere forståelse for teksten, altså når jeg skal lave opgaver (int.: ja) æhm, der er jo mange tekster, hvor de bare sådan, så gør man sådan, men man får egentlig ikke det hele med, synes jeg ikke (int.: nej), jeg kan godt li’, at så går de ud, og så sætter de det op, de – de fortæller også, mens de sætter hegnet op, det er meget rart at få med, fordi hvis der så kommer en opgave, hvad la., der kan jo nemt komme en opgave, nu er det bare et eksempel ik’, hvad snakker faren og drengen om, der er det mange gange, der er det bare meget kort, det de snakker om, det er meget rart at få det hele med (int.: ja), så kan man måske også uddybe lidt mere på opgaverne i stedet for bare måske bare at skrive en eller to linjer (int.: ja), så at man måske kan skrive fire linjer til det (int.: ja), æhm, det, det er sådan det, jeg tænker, det er dejligt, der er detaljer med i teksten hele vejen igennem.” (elev 1, l. 473)

Han konstruerer således mening samtidig med, at han italesætter, hvordan situationen kunne have været, hvis det var foregået i undervisningen, eksempelvis (som det fremgår af andre responser) også, hvis han havde skullet læse teksten selv. Hans udblik til en undervisningskontekst er således tæt knyttet til hans afkodningskompetence og ikke mindst til hans deltagelsesmuligheder. Dette vil blive udfoldet i kapitel 8.

### 7.7 Hovedfund – tre forskellige læserprofiler

I det ovenstående har jeg undersøgt, hvilke læseforståelsesprocesser der kommer til syne, når 20 elever, som i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser, tænker højt om deres læseforståelsesproces. Som det fremgår, viser analysen, hvordan elevernes *envisonment building* kan anskues som en transaktion og karakteriseres ud fra forskellige måder at konstruere mening på, som ligeledes kan differentieres, hvad angår metakognition og affektive responser. Man kan således tale om tre forskellige læserprofiler, som jeg har kaldt henholdsvis *infererende læsere*, *parafraserende læsere* og *associative læsere*. I det følgende afrundes kapitlet ved atter at vende blikket mod det teoretiske afsæt for undersøgelsen og betragte, hvordan de tre læserprofiler relaterer sig til reception af litterære tekster under indflydelse af læseforståelseskomponenter.

Indledningsvis er det vigtigt at bemærke, at de tre læserprofiler alle indeholder elever, som i forskellig grad er udfordrede i forhold til basisprocesser. Som skitseret tegner de tre læserprofiler sig tydeligt, med afsæt i både elevernes meningskonstruktion samt deres affektive og metakognitive responser, mens læseforståelsens basisprocesser, særligt hvad angår afkodning, ikke på samme måde lader sig differentiere i de tre profiler. Der tegnes således et billede af en samlet elevgruppe, hvor afkodningen spiller en væsentlig rolle i forståelsesprocessen (med undtagelse af elev 6 og 15) både for elever, som må siges at have egentlige afkodningsvanskeligheder, og for elever, hvis afkodning ikke er flydende. Blandt *de infererende* og *de parafraserende læsere* findes således både elever med afkodningsvanskeligheder og elever, hvis afkodning ikke er flydende, mens *de associative læsere* udelukkende indeholder elever, som ikke afkoder flydende. I undersøgelsen her er der således ikke tale om en veldefineret gruppe af elever med specifikke læseforståelsesvanskeligheder, men i stedet en gruppe af læsere, hvis forståelsesproces i næsten alle tilfælde er influeret af deres afkodningsniveau, selvom kriteriet for valg af deltagere netop er vanskeligheder med forståelse. Fremskrivningen af de tre læserprofiler giver derfor et indtryk af, hvordan elevernes meningskonstruktion udfolder sig på tværs af elevernes udfordringer med basisprocesser. Nedenstående figur skitser de tre læserprofiler sammenholdt med elevernes afkodningskompetence:

	Infererende læsere	Parafraserende læsere	Associative læsere
Afkodningsvanskeligheder	Elev 1, 3, 9,10, (12 <sup>45</sup> )	Elev 2, 7, 18	
Ikke flydende afkodning	Elev 4, 5, 13, 20	Elev 8, 14, 19	Elev 11, 16, 17
Upåfaldende afkodning	Elev 6, 15		

Fig. 7.2: Oversigt over læserprofiler i kombination med afkodningskompetence.

<sup>45</sup> Parentesen angiver, at eleven nok læser infererende, men i en diskursiv orientering (jf. afsnit 7.3.1).



*De infererende læsere* er alle i overvejende grad engagerede i, hvad Rosenblatt kalder æstetisk læsning, med undtagelse af elev 12, som primært læser efferent. De indgår i det, Rosenblatt forstår ved en litterær erfaring (experience), hvor de forholder sig kognitivt såvel som følelsesmæssigt til læsningen som proces. De orienterer sig med henvisning til Langer ud fra en litterær orientering. De er kendetegnet ved at investere sig selv gennem det, jeg tidligere har kaldt en engageret læsning i forskellige læsepositioner rækkende fra *Being outside and stepping into an envisionment* til *Being inside and moving through an envisionment* og i mindre grad mellem *Stepping out and rethinking what you know* og *Stepping out and objectifying the experience*. De udkaster og afprøver hypoteser med et mere eller mindre veludviklet fagligt begrebsapparat, bliver klogere og reviderer, ligesom de forholder sig evaluerende til både handling og persongalleri, fordi de læser teksten aktivt med den viden og erfaring, de selv sidder inde med. Deres tekstlige engagement er dermed tydeligt forankret i deres egen livsverden. Læseforståelsesprocessen anskuet som *envisionment building* er således for disse elever en proces, hvor inferensdannelse, metakognitive processer og affektive responser udgør elevernes verbaliserede læseforståelsesproces i en undersøgelse af *horizons of possibilities*. I denne proces opstår også tvivl og usikkerhed, ligesom eleverne indimellem oplever ikke at kunne forstå, både på grund af basisprocesser, men også grundet usikkerhed omkring meningskonstruktionen. Der er derfor også eksempler på, at læsningen for disse elever kan yde så stor modstand, at de ikke opretholder en æstetisk læsning, men glider over i en efferent læsning, idet de søger efter referencepunkter uden for teksten, således at teksten ikke længere, med henvisning til Iser, henter sin virkelighedsreference inden for teksten selv, men i en standard udenfor. Det søger eleverne, ser det ud til, når de frustreres, og man kan således se, hvordan *de infererende læsere* svinger mellem æstetisk og efferent læsning eller mellem det, Langer kalder en litterær og en diskursiv orientering. Rosenblatt peger da også på, at: "Assumption of an aesthetic stance does not depend entirely on the cues offered by the text, but depends also on the reader's being prepared to act on them" (Rosenblatt, 1994, p. 83). *De infererende læsere* er således også udfordrede af læseforståelsesprocessen. De bevæger sig derfor på et kontinuum også i forhold til at læse med fordobling, idet de veksler mellem at konstruere mening gennem reference til fiktionens virkelighed og en virkelighed udenfor.

De infererende læsers højt tænking giver, som det forhåbentlig er fremgået, et nuanceret indblik i den transaktion, som læseforståelsesprocessen under læsning af litterære tekster udmønter sig i for dem; en proces som vanskeligt lader sig indfange af en traditionel testform (Stahl, 2009). Den giver imidlertid, med henvisning til Rosenblatt, som skelner mellem læserens *lived-through evocation* og en efterfølgende reaktion på tilblivelsesprocessen, ikke et indblik i elevernes fortolkning og dermed

deres samlede forståelse af teksten som en litterær tekst. Men ved, som i det ovenstående, at følge deres *envisions* er det tydeligt, at de gennem de beskrevne læseforståelsesprocesser udforsker teksten med afsæt i tekstens tegn. De må således i overvejende grad siges at demonstrere valide læsninger i Rosenblatts forstand (jf. kap. 3). Når lærerne skal vurdere, hvorvidt de tænker, at elevernes testresultat i Den Nationale Test i Læsning (*tekstforståelse*) stemmer overens med deres vurdering på baggrund af undervisningen, er imidlertid kun tre lærere overraskede over resultatet for henholdsvis elev 6, 10 og 20, som ikke oplever, at litteraturlæsning er noget, de har vanskeligt ved. De resterende lærere oplever, at elevernes testresultat matcher den oplevelse, de har af elevernes læseforståelse i undervisningen. Så også her er der en diskrepans mellem lærernes vurdering og elevernes læsning, som den kommer til udtryk her.

*De parafraserende læses* transaktion er kendetegnet ved et fravær af engagement eller et engagement, som optræder i forbindelse med usikkerhed i forhold til meningskonstruktionen, hvilket bl.a. ses gennem de metakognitive responser, som opstår på baggrund af forvirring eller usikkerhed, både hvad angår basisprocesser og meningskonstruktion. Læserprofilen dækker over enkelte elever, som momentvis læser æstetisk, til elever, som næsten udelukkende læser efferent, og deres meningskonstruktion bevæger sig mellem læsepositionerne *Being outside and stepping into an envisionment* og *Being inside and moving through an envisionment*. Man kan således under elevernes *envisionment building* følge, hvordan de momentvis udfylder tekstens tomme pladser, hvilket i nogle, men ikke i alle tilfælde, sker i overensstemmelse med tekstens mønstre, det sidste som følge af manglende eller forkerte forbindende inferenser, eller fordi eleverne hæfter sig ved løsrevne detaljer i teksten ud fra en diskursiv orientering. Der er i denne gruppe således eksempler på *envisions*, som kan betragtes som valide læsninger og *envisions*, som ikke kan.

*De associative læsere* betegner en læserprofil, som til forskel fra de andre læserprofiler er mindre knyttet til tekstlige tegn end til helt andre forhold under læseforståelsesprocessen. Der er således meget få eksempler på responser, som angår læseforståelsesprocessens komponenter eksempelvis i form af inferensdannelse. Man kan i den forstand tale om et fravær af transaktion, idet elevernes associative responser leder elevernes meningskonstruktion væk fra teksten og ind i deres egen livsverden. Deres *envisionment building* er dermed ikke en oplevelse af et tekstligt univers, men alene afsæt for andre tankeprocesser, som ofte kommer i stand ud fra ydre omstændigheder vedrørende læsesituationen, og som ofte også udmøntes i affektive responser eller responser knyttet til basisprocesser. Vigtigt er det imidlertid, at eleverne forholder sig metakognitivt undervejs, og disse responser vider om, at de står uden handlemuligheder i meningskonstruktionen, hvorfor den

situationelle kontekst og elevernes egen livsverden bliver tankeprocessernes indhold. De har følgelig en lav *standard of coherence*. Eleverne her forbliver således i positionen *Being outside and stepping into an envisionment* uden for alvor at træde ind i det tekstlige univers og bedrive æstetisk læsning.

Samlet set kan man sige, at undersøgelsen her, hvad angår elevernes meningskonstruktion, bekræfter hvad Burkett og Goldman har fundet angående ikke-erfarne litteraturlæsere, nemlig at "literary novices can and do generate literary interpretations, albeit less sophisticated than those experts would likely generate" (Burkett & Goldman, 2016, p. 457), men samtidig viser nærværende analyse, at gruppen af elever, som er kendt i skolen som elever, der har svært ved at forstå, det de læser, er en sammensat gruppe, som dækker over ganske forskellige måder at konstruere mening på. I afsnit 6.4.4 er opregnet en række Verbal Protocol-studier med anvendelse af litterære tekster (Burkett & Goldman, 2016; Earthman, 1992; Janssen et al., 2006; Janssen et al., 2012; Langer, 1990; Peskin, 1998; Pieper et al., 2018), som har ikke-erfarne eller svage læsere som undersøgelsesobjekt, og de undersøgelser viser, som tidligere skitseret, hvordan ikke-erfarne læsere har fokus på enkeltord og sætninger og bruger kræfter på at rekonstruere teksten og danne sig en basisforståelse, mens mere erfarne læsere indgår i flere højereordensprocesser. De har flere både emotionelle og evaluerende responser og ser ud til at gennemføre læsninger med et større engagement. Andre undersøgelser finder yderligere en varians blandt deltagere med et lavt forståelsesniveau, som kan siges at dækker over læsere, der hovedsageligt anvender strategier på et lavt processeringsniveau, som f.eks. parafrasering, og læsere, som har et bredere repertoire af strategier, men primært strategier, som ikke er kohærente med teksten (McMaster et al., 2012; Seipel et al., 2017)<sup>46</sup>. I nærværende undersøgelse kan man finde det samme overordnede mønster, som adskiller erfarne læsere fra ikke-erfarne læsere, men vel at mærke inden for gruppen af elever, som i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå, det de læser. Man kan således blandt *de infererende læsere*, som nok er udfordrede, finde elever, som alligevel demonstrerer en både valid og engageret læsning, ligesom man blandt *de parafraserende læsere* kan finde læsere, som er mere afhængig af tydelige tegn i teksten, der kan hjælpe dem med at udfylde tekstens tomme pladser. *De associative læsere* i undersøgelsen her må siges at udgøre en gruppe for sig, med en *envisionment building*, som ikke kan genfindes i de nævnte studier, hvilket kan hænge sammen med, at de repræsenterer en gruppe af elever, hvis læsning viser et fravær af transaktion. Undersøgelsen her må således siges at nuancere tidligere forskning, som finder forskelle

---

<sup>46</sup> Dog ikke undersøgt med brug af litterære tekster.

mellem erfarne og ikke-erfarne læsere, idet disse forskelle i undersøgelsen her findes inden for gruppen af elever, som i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser.

Hvad man imidlertid ikke har øje for i de nævnte undersøgelser er, hvorledes deltagerne er influeret af basisprocesser (jf. kap. 6). Studiet her peger på, at basisprocesser i helt overvejende grad ser ud til at influere på elevernes meningskonstruktion, og meget tyder på, at det er udfordringen med afkodningen, som virker bremsende på *de infererende læsere* og i nogen grad også *de parafraserende læsere* meningskonstruktion i en grad, så de af skolen kendes som elever, der har svært ved at forstå, det de læser. Elev 6, som tidligere er omtalt som en elev, der ikke falder inden for udvalgskriteriet, idet han hverken af læreren eller mig vurderes som en elev med forståelsvanskeligheder, ligesom han i tidligere testning ikke scorer lavt, kan tjene som sammenligningsgrundlag. Kvaliteten af hans meningskonstruktion adskiller sig ikke bemærkelsesværdigt fra den meningskonstruktion, som finder sted hos de resterende elever i gruppen af *infererende læsere*, hvorfor man med rimelighed kan hævde, at det er *de infererende læsere* udfordringer med afkodning, som ser ud til at fastholde dem i en position som elever med forståelsvanskeligheder. Der rejser sig følgelig et spørgsmål om, hvorvidt gruppen af elever med specifikke forståelsvanskeligheder, som inden for en kognitiv læseforskningstradition er genstand for talrige undersøgelser i eksperimentelle design, udgør en genkendelig (i betydningen ren) og også betragtelig gruppe i en konkret skolevirkelighed (altså om den gruppe reelt findes derude). Undersøgelsen her er ikke repræsentativ i statistisk forstand, men noget tyder på, at den gruppe ikke optræder så hyppigt i ren form i en empirisk undersøgelseskontekst, hvor man i stedet vil opleve en meget mere kompleks elevgruppe, som af forskellige årsager har svært ved at forstå det, de læser. I det følgende vendes derfor opmærksomheden mod den kontekst, som elevernes læseproces udspiller sig i.

## Kapitel 8: Læseforståelsesprocessens diskursive aspekt – 2. delanalyse

I skolen er læsning af litterære tekster indlejret i en særlig kontekst, som i denne afhandling anskues ud fra et kulturformsperspektiv, som beskrevet i kapitel 2. Litteraturundervisningen kan med Hetmar beskrives som et brydningsfelt for forskellige kulturformer. Ved at anlægge en sociokulturel optik og indtage et kulturformsperspektiv bliver det muligt at fastholde den kompleksitet, elever med og i læseforståelsesvanskeligheder befinder sig i, når de læser litterære tekster i skolen.

Med afsæt i de tre læserprofiler, som blev skrevet frem i kapitel 7, rettes blikket nu mod elevernes perspektiv på og refleksioner over læsning som proces som en del af den kulturform, den praktiseres i. Kapitel 8 udfolder således afhandlingens andet arbejdsspørgsmål: *Hvordan italesætter og italesættes elever med og i læseforståelsesvanskeligheder læsning og den litteraturundervisning, de møder i skolen?* Som det tidligere er beskrevet, er det datamateriale, der ligger til grund for denne del af analysen, det omkransende interview med eleverne og interviewene med elevernes lærere. Det er således et materiale, hvor eleverne forholder sig til læsning mere generelt og til den kontekst, nemlig litteraturundervisningen, læsningen optræder i, men i nær sammenhæng med den højt tænking, som interviewene omkranser. Som vist i kapitel 7 spiller afkodningen en væsentlig rolle, hvilket sætter tydelige spor i elevernes italesættelser af deres oplevelse af litteraturundervisning og læsning, også selvom det i udgangspunktet er deres forståelse, jeg spørger ind til. I afhandlingen har jeg, som tidligere argumenteret for, holdt fast i begrebet læseforståelsesvanskeligheder, når jeg har forholdt mig til fænomenet, for at tydeliggøre præmissen for undersøgelsen, men i analysen her bruger jeg tillige det bredere begreb *læsevanskeligheder*, fordi eleverne så tydeligt peger på afkodningens betydning for deres forståelse.

I det følgende præsenteres først elevernes og lærernes perspektiver på litteraturundervisningen. Efterfølgende forfølges elevernes italesættelser af deres identitet som læsere sammenholdt med lærernes beskrivelser, dernæst fremskrives elevernes mestringsstrategier sammenholdt med lærernes syn på elevernes adfærd. Sluttelig samles analysens tråde i et gennemgående tema hos elever såvel som hos lærere, som peger frem mod elevernes positioneringsmuligheder i litteraturundervisningen.

### 8.1 Litteraturundervisningen som kulturform

”Altså det er sådan, at hun plejer, hun plejer jo at have kopieret en tekst, som vi skal læse, og så får vi spørgsmål til ved siden af, og så gennemgår hun de her spørgsmål om, hvad det betyder og så, øhm, skal vi så gå ud i de her grupper og så svare på dem, så godt vi kan.” (elev 12, l. 230)

Den litteraturundervisning, som beskrives af eleven her, kan genfindes i de fleste af de 20 elevers beskrivelser (elev, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20) og ligeledes i de fleste af lærernes beskrivelser (lærer A, B, D, E, G, H, I, L). Den mest dominerende diskursform, der italesættes, er således en undervisningsform, hvor eleverne læser en fælles tekst og efterfølgende præsenteres for en række opgaver eller spørgsmål, som besvares i grupper eller individuelt med henblik på en fælles opsamling i plenum. Hos en enkelt lærer (lærer C/3)<sup>47</sup> italesættes litteraturundervisningen som en lærerstyret klassesamtale (uden fremhævelse af forudgående opgaver eller spørgsmål), hvor eleverne guides gennem en litterær forståelsesproces gennem aktiviteter før, under og efter læsningen. Når læreren skal beskrive processen, hun lægger til rette for eleverne, bruger hun i lighed med lærer D metaforen *lægge spor ud*, og hun forklarer, hvordan eleverne skal: ”arbejde som detektiver” (lærer C/3). Hun er, som hun formulerer det, ”opdraget efter Vibeke Hetmar, at enhver tolkning, kan være lige så god som min, bare at den på en eller anden måde tager afsæt i teksten”. Hun beskriver således klassesamtalen som en undersøgelsesproces, hvor noget nyt bliver synligt for eleverne undervejs i en lærerstyret proces. Hos elev 3 kan man genfinde beskrivelser af de konkrete aktiviteter, læreren bruger som eksempler, men hos ham italesættes aktiviteterne som enkeltstående aktiviteter, der skal laves, og mindre som en undersøgelsesproces. En anden genkommende praksis, som også kan karakteriseres som læsning fulgt op af opgavebesvarelse, er en undervisning, hvor hele eller dele af undervisningen foregår gennem en digital platform (lærer F, J, K, L), en beskrivelse, som også findes hos enkelte elever (elev 14, 15). Hos nogle lærere fremgår det, at de digitale værktøjer anvendes strukturerende, eksempelvis når forløb planlægges og lægges ind i MeBook (lærer K, L), mens digitale platforme for andre lærere træder i stedet for en aktiv planlægning (lærer F, J). En lærer siger eksempelvis følgende:

”Jamen, jeg bruger faktisk tit det onlinemateriale til det (int.: nåh), fordi den gammeldags metode med at opfinde noget, det, det kan man godt, og hvis man har tid til det, såh, hatten af for dem (int.: ja), men, men typisk så ligger man, især i overbygningen ikke og har så meget tid til at skulle udvikle en masse materiale til jer, så det vi har gjort ved os, det er, at vi har købt onlinematerialerne, øhm, det kan være Danskfaget ved Clio, eller det kan være Dansk Gyldendal [...] og så ved de, at garantien for, at det er aktuelt, det de arbejder med, det er jo, at det indgår i noget materiale, som er lavet til det (int.: ja), det er ikke noget, jeg bare lige har smidt ned,

---

<sup>47</sup> Når jeg i det følgende refererer til enkelte lærere, angiver jeg som her samtidig, når det er relevant, hvilken elev læreren er knyttet til eller udtaler sig i forhold til. I afsnit 6.5.1 finders en oversigt over hvilke lærere, der er knyttet til hvilke elever.

og så tilfældigvis lige fundet. Det indgår i et forløb, så de kan se, jamen, det er meningen, der skal være noget i det her tekst, så det er ikke, fordi '[lærerens navn], han prøver at bilde os noget ind'." (lærer F, l. 137)

Læreren her beskriver således, hvordan de digitale læremidler er garanten for aktualitet og kvalitet, ligesom et væsentligt argument for ham er, at teksterne optræder i flere varianter og er tilgængelige for oplæsningsprogrammer, så differentiering er mulig. Citatet viser endvidere, at det er en argumentation, han også anvender over for eleverne, så de kan være sikre på, at de bliver bedst muligt undervist, fordi hans italesættelse glider fra en forklaring rettet mod mig til en forklaring rettet mod elever gennem pronominerne "jer" og "os".

Som det er fremgået, er der en grundlæggende overensstemmelse mellem de diskursformer, eleverne og lærerne beskriver. Imidlertid er der én diskursform, som træder tydeligt frem i elevernes beskrivelser, men som ikke italesættes i lige så høj grad af lærerne. En elev siger eksempelvis: "hvis vi skal læse sådan en her [en novelle], så kan det godt være, vi tager sådan nærmest tur i at læse højt" (elev 13). Højtlesning som diskursform nævnes af langt de fleste elever (elev 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 20), hvilket peger på, at det er en diskursform, der for eleverne fylder meget i litteraturundervisningen, hvorimod kun få lærere nævner højtlesning, når de skal beskrive deres undervisning. Lærer A, B og G beskriver, hvordan højtlesning sjældent forekommer, mens lærer D, E, F og I beskriver højtlesning som en indledende aktivitet. Det vidner om, at selvom litteraturundervisningens diskursformer kan genfindes i både elevernes og lærernes beskrivelser, så opleves vægtningen og værdien forskelligt.

8.1.1 *Der er ikke noget, der er rigtigt og forkert* – når betydningskontekster støder sammen

De forskellige diskursformer, som er beskrevet i det ovenstående, har, når man anskuer det gennem Hetmars kulturformsperspektiv, i langt de fleste tilfælde konstituerende træk til fælles med den skolespecifikke kulturform, fordi de lærerinitierede spørgsmål fungerer inden for en regulerende diskurs med særlige positioneringsmuligheder til følge. De er med andre ord rekontekstualiseringer (jf. kap. 2). Man kan med Martin Nystrand påpege, at en sådan diskursiv praksis (classroom discourse) ikke er undersøgende i den forstand, lærerne ønsker (Nystrand, 2006, p. 400). Nystrand formulerer det således:

"But it is just such active, responsive understanding, that teachers fail to practice when they determine prior to a given class the sequence of questions they will ask and what answers they will accept, and when they respond to correct students answers with a mere nod before moving on to



the next question, often changing the topic of discourse.” (Nystrand, 2006 p. 400)

I de beskrevne diskursformer fungerer de præfabrikerede spørgsmål eller opgaver, hvad enten de optræder gennem lærerens planlægning eller gennem en undervisningsportal, som forventningshorisont for elevsvar, der således kan falde indenfor eller udenfor. Når eleverne formulerer, hvordan en undervisning, som fungerer efter en sådan logik, opleves, kan det eksempelvis lyde sådan:

E: ”Øh, hun har skrevet nogle spørgsmål ned, og så bliver vi måske sat i grupper (int.: ja) (lille pause)

Int.: ”Og hvad gør I så der, hvad gør du der?”

E: ”Hjælper med at svare på spørgsmålene (int.: ja – så sidder I og gør det i grupper) ja”.

Int.: ”Hvad gør I bagefter, så?”

E: ”Vi retter dem på klassen.” (elev 11, l. 177)

I elevernes opfattelser af diskursformen og deres deltagelse i den er det genkommende, at litteraturlæsningen i klasserummet kan sidestilles med en særlig form for opgaveløsning (elev 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20). Læsningen er rettet mod at svare på spørgsmål, som senere skal give dem deltagelsesmuligheder, hvorfor man med Hetmar kan pege på, at opgaveark som teksttype for eleverne fungerer konvergent, fordi eleverne orienterer sig mod rigtige svar (Hetmar, 2019, p. 334). Der er således indlejret i diskursformen, som eleverne oplever den, en indbygget logik, som understøtter en efferent læsning frem for en æstetisk læsning, hvor ”literature is treated not as thought-provoking, but as answer-giving” (Langer, 2011b, p. 68), fordi elevernes orientering går mod at løse opgaven, også selvom det af lærernes italesættelser fremgår, at det ikke er hensigten. Lærer D påpeger eksempelvis, hvordan hun er opmærksom på at undgå, at ”danskfaget bliver reduceret til sådan en gang matematik med rigtige og forkerte svar”, mens lærer L fremhæver, at ”sådan i dansk [...] er der jo ikke et facit”. Andre lærere, eksempelvis lærer H og K valoriserer elevernes nysgerrige udsagn i undervisningen positivt, fordi det reflekterer en aktiv læsning:

”Så har hun, øh, jamen hun har jo faktisk en meget fin forståelse, fordi hun er nysgerrig, og hun reagerer, øhm, altså der er et eller andet, ’det er sgu da mærkeligt’, altså det kan hun jo nemt, øh, hvis de sidder og læser i klassen, ’det er sgu da noget underligt noget’ siger hun så (trækker på smilebåndet) (int.: ja) yes, ikke også (siger det anerkendende)” (int.: ja)

og 'det er der nok en grund til, at du synes', altså så det, det, øh, det har hun." (lærer H, l. 58)

Flere af lærerne taler således om litteraturlæsning som en aktiv, meningsskabende proces (A, C, D, H, K, L), samtidig med at de reflekterer processen i forhold til løbende karakterer og den afgangsprøve, eleverne senere skal op til (lærer A, D, G, J, L). Med afsæt i Hetmar kan man sige, at eleverne gennem diskursformen utilsigtet positioneres som opgaveløsere, hvilket eleverne håndterer på forskellig vis. Overvejelser over hvorvidt den respons, man byder ind med, falder indenfor eller udenfor 'løsningsmulighederne', optager flere af eleverne, og formuleringer med begrebsparret rigtigt/forkert går igen som en sproglig markør i flere af elevernes italesættelser (elev 2, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 20). Elev 12, som tidligere er karakteriseret som en infererende læser med en diskursiv orientering, der læser hen over meningsskabende tekstelementer, har følgende ræsonnement:

"Så skal vi så gennemgå det i klassen, og så er det jo så forskelligt. Det er jo mange forskellige svar, vi har (int.: ja), men som [lærer I] siger 'der er ikke noget, der er rigtigt og forkert', så vi skal bare komme med de bud, vi har. Det er med til at, sådan, at jeg gider sige noget, når jeg siger noget, øhm, at hvis det nu er forkert, at hun så ikke siger, det er forkert, men måske bare prøver at omformulere det, sådan at det bliver rigtigt. Hvis det er rigtigt, så siger hun jo ikke noget, så er hun sådan mere sådan, ja at det er fint, og at så spørger hun nogen gange om noget mere, og så skal man så uddybe det lidt mere [...] man kan også se det på hendes ansigtsudtryk nogen gange (vi ler lidt), når hun sådan, ja, bare den måde, hun er på, det er ligesom med til at gøre sådan, at man ligesom kan finde ud af, om det så er rigtigt og forkert, det man siger." (elev 12, l. 235)

Der er flere ting, man kan hæfte sig ved i elevens fremstilling. For det første er det tydeligt, at selvom læreren har italesat, at der i litteratursamtalen ikke er rigtige eller forkerte svar, så oplever eleven alligevel, at nogle svar af læreren evalueres positivt og andre ikke. Nogle svar er tilsyneladende *forkert-rigtige*, mens andre er *rigtigt-rigtige*<sup>48</sup>. Man kan med Hetmar pege på, at der i litteraturundervisningen, som den beskrives af eleven her, er flere fagspecifikke betydningskontekster, der støder sammen og resulterer i det, Faust betegner som et "double bind" for læreren (jf. kap. 3). Elevens gengivelse af lærerens grundsætning: "der er ikke noget der er rigtigt og forkert" peger ind i et receptionsteoretisk ideal, hvor litteraturundervisningen fungerer som markedsplads, mens lærerens optag har rod i en fagspecifik betydningskontekst fra *new criticism*, hvor litteraturundervisningen fungerer som en retssal (jf. kap. 2). I elevens italesættelse er det således

---

<sup>48</sup> Jeg har tidligere udlagt dette citat i artiklen: "Think-aloud som dialogisk metode i undervisningen" (Gøttsche, 2018)

tydeligt, at litteraturundervisningen er et brydningsfelt for betydningskontekster, som hun må navigere i.

For det andet fremgår det af citatet, at eleven selv må fornemme, hvad der i undervisningen tæller som rigtige svar, for det siges og forklares ikke eksplicit. Det må eleven fornemme enten på måden, læreren ser ud på, eller på måden, læreren svarer på. I tilfældet her tolker eleven det at blive bedt om at uddybe som tegn på, at hun er på rette spor, mens lærerens reformulering af hendes svar tolkes som tegn på, at hun er på afveje. Man kan dermed sige, at eleven italesætter, hvordan det at begå sig i litteraturundervisningen indbefatter en særlig måde både at være, gøre og sige noget på (jf. kap. 2), og senere i samtalen har hun da også følgende formulering ”den [teksten jeg læser højt for hende] kan alle sådan forstå og, ja, sådan uddybe, også selvom man måske ikke er sådan, det bedste, altså har den bedste faglige måde at være på” (elev 12), underforstået selvom man ikke normalvis er god til at finde frem til, hvordan man svarer *rigtigt-rigtigt* i litteraturundervisningen. At være del af litteraturundervisningens diskursive praksis indbefatter således at performe på en måde, som kan genkendes som en ”faglig måde at være på”, eller med Gees ord, at kunne spille spillet (jf. afsnit 2.1.1). Eleven her kan spille, hun kan godt genkende ”en faglig måde at være på”, men i citatet peger hun også på, at ”den faglige måde” kan være god eller mindre god, og her overlades hun til at navigere efter lærerens reaktionsmønster. Positionen som opgaveløser, som eleven inviteres ind i, er således grundlagt på forskellige betydningskontekster med rod i forskellige kulturformer. Eleven her genkender klasserummets betydningskontekst, hun ved, hun forventes at indgå i spørgsmål/svar-dialogen, men hun genkender ikke nødvendigvis den fagspecifikke betydningskontekst, som kan give hende en idé om, hvorfor nogle svar er mere rigtige end andre.

Elev 13 italesætter også, at der i litteraturundervisningen findes det, jeg betegner *rigtigt-rigtige* og *forkert-rigtige* svar, og det giver anledning til følgende ordveksling mellem os:

E: ”Altså, der er ikke rigtig forkerte svar. Der er kun andre sådan meninger i det (int.: ja) øhm, og der er heller ikke noget forkert i og lave nogle forkerte svar, fordi det er jo den måde, man lærer på (int.: ja), øhm, men det er også mest sådan, hvad man tænker om selve historien (int.: ja) der sådan giver svarene (int.: ja), der er ikke sådan rigtig forkerte svar i den (int.: nej).”

Int.: ”Men nu bliver jeg alligevel lidt, fordi du siger, der er ikke rigtig nogen forkerte svar (E griner), men så, nu griner du også, fordi (E: ja, fordi det er der jo) ja.” (elev 13, l. 330)

Eleven her må også navigere mellem flere betydningskontekster, og følgelig orienterer han sig, som også andre elever gør det, mod at svare på en måde, så han fornemmer, at hans svar vil falde inden for et *rigtigt-rigtigt* svar. Han siger eksempelvis: ”hvis jeg selv synes, at det er et godt svar (int.: ja), så kan jeg rigtig godt lide at komme med et svar på det” (elev 13), og et godt svar for ham er ensbetydende med et rigtigt svar, for som han siger: ”jeg skal tænke, det er rigtigt (int.: ja) og at øh, jeg ved godt, man også godt må komme med forkerte svar, men jeg kan bedst lide det, når jeg ved, det er rigtigt, eller når jeg er ret sikker på, at det er rigtigt”. I den videre samtale fortæller han om oplevelser, hvor han er lykkedes med at byde ind med et *rigtigt-rigtigt* svar, og han ræsonnerer således, når jeg spørger ind til, hvordan han kan vide, at han sidder inde med et *rigtigt-rigtigt* svar og derfor gerne vil svare:

”Øhm, jeg ved, jeg ved det ikke lige helt, det er sådan noget, der nærmest bare kommer til mig, sådan når jeg har læst teksten (int.: ja) så er det bare sådan et svar, jeg får (int.: ja), f.eks. så havde vi sådan en lille tekst, der hed Dukkehjem (int.: ja) om, øh, kvindeundertrykkelse (int.: ja), og det var lige nøjagtig det, altså det var sådan, jeg havde læst de tre første sider, og så vidste jeg, det var om kvindeundertrykkelse (int.: ja), det var helt vildt hurtigt, det kom frem, men jeg vidste bare, det var sådan noget (int.: ja) og så senere i teksten, der fandt man så også ud af det (int.: ja), men ikke sådan, ikke sådan direkte, man, man skulle sådan ned i teksten for det (int.: ja).” (elev 13, l. 316)

Eleven her, som i kapitel 7 er kategoriseret som en infererende læser med en ikke flydende afkodning, italesætter en æstetisk læseforståelsesproces, hvor hans første hypotese testes gennem inferensdannelse under den videre læsning. Han trækker på en faglig betydningskontekst tidligt i sin læsning, og kan byde succesfuldt ind. Imidlertid er han ikke altid så heldig, måske delvist fordi han må forlade sig på fornemmelser:

”jeg tror, man ved, når man har læst teksten, øhm, fordi jeg har prøvet, hvor jeg ikke fik læst teksten, og så bare kom med et svar (int.: ja) (vi ler) det, (int.: det virker ikke) (vi ler) øhm, det er ikke altid, du bare kan læse den første side og så vide, hvad det er (int.: nej), man skal nogen gange lidt længere ind i teksten for at vide, hvad det er.” (elev 13, l. 343)

Eleven orienterer sig her tydeligvis mod at ”løse opgaven” og kommer derved til at svare, inden han får efterprøvet sin hypotese, og inden han har taget sig tid til at læse hele teksten. Man kan se hans strategi som en måde at springe over, hvor gærdet er lavest, og læreren vender da også gentagne gange tilbage til, at han ”er lidt doven” (lærer I), men man kan med lige så stor ret pege på, at diskursformen lægger op til, at han vælger en opgaveløsningsstrategi og ikke en forståelsesstrategi. Man kan således

hævde, at der i litteraturundervisningen opstår modsatrettede hensyn, som eleverne må balancere, når de deltager, fordi de på en gang inviteres ind i positionen som opgaveløser og som undersøgende læser. En konflikt, jeg vil forfølge i afsnit 8.2.2, idet elevens ikke flydende afkodning også spiller ind på valget af en opgaveløsningsstrategi.

Elevernes italesættelser af litteraturundervisningens rigtigt og forkert er, som det er vist i det ovenstående, tæt knyttet til elevernes deltagelsesmuligheder og bestræbelser på at løse opgaven. For elev 20, som også tidligere er karakteriseret som en infererende læser, ser billedet imidlertid lidt anderledes ud. Han italesætter en ”rigtig” læsning som en læsning, der følger forfatterens intentioner. Når han i undervisningen eksempelvis bedes om at skrive et resumé, har han følgende overvejelser:

”du skal stadigvæk også lige tænke på, hvordan forfatteren tænkte, og hvordan det hele det var, og hvordan, så man lidt skal sætte sig ind i forfatterens (lille pause) sko, og så skulle man kunne prøve at skrive hans novelle bare i, eller roman, i kort (int.: ah, ja) udgave.” (elev 20, l. 257)

Eleven her taler ind i en fagspecifik betydningskontekst og forsøger at aktualisere tekstens mønstre (jf. kap. 2), og han har også en idé om, hvorfor han har det sådan, for som han siger:

”jeg er lidt kontrolfreaks en gang imellem [...] fordi jeg gerne vil have det sådan lidt (banker en rytme i bordet), at ting de forholder, ligesom de var planlagt [...] at det ikke bliver sådan uventet kaos på vej. (int.: så du kan egentlig godt lide, at forfatteren har tænkt det på den her måde, det er det, jeg skal nå frem til) ja, lidt den der.” (elev 20, l. 264)

Eleven italesætter således, hvordan han har brug for en retning for sin læsning, som kan give ham en idé om, hvornår noget er rigtigt eller forkert, og for ham er det en fagspecifik betydningskontekst i form af ideen om en forfatterintention, der er retningsgivende.

Med afsæt i det ovenstående kan man sige, at litteraturundervisningen som diskursiv praksis i høj grad positionerer eleverne som opgaveløser, og det fremgår ligeledes af elevernes italesættelser, at de må navigere i diskursen uden nødvendigvis at genkende de fagspecifikke betydningskontekster, eller de må balancere mellem modsatrettede betydningskontekster. Man kan med rimelighed forestille sig, at det er et mere generelt træk ved litteraturundervisningen som kulturform, som træder des tydeligere frem, hvis man tilmed oplever læsning som vanskelig. Imidlertid er der én undervisningspraksis, der skiller sig ud, hvilket vil blive omdrejningspunktet i det følgende.

### 8.1.2 *Han prøver at hjælpe os alle sammen* – fra undervisningsforløb til læringsforløb

”han prøver at hjælpe os alle sammen (int.: ja), han er sådan, i stedet for, normalt så vil lærere bare sige ’det der, det er det, I skal gøre, det er det, I alle sammen skal gøre’ (int.: ja) [lærer K], han er mere sådan, snakker med os og laver en manual for: det skal vi lave, og sådan skal vi gøre det, og de mål er det, vi skal opnå med den person, og så er det noget helt andet ved en anden person (int.: ja) [...] det synes jeg egentlig er rart.” (elev 16, l. 452)

Eleven her beskriver, hvordan hun oplever, at læreren tilrettelægger undervisningen med afsæt i hver enkelt elev. Når jeg spørger læreren (lærer K), hvordan en time hos ham typisk forløber, svarer han undvigende, for som han siger: ”der er ikke noget rigtigt, der hedder typiske timer, de er meget forskellige (int.: ja), jeg arbejder jo meget dialogisk, men sådan grundlæggende, så, øh, så arbejdede vi med de der før og efter altså, før-, under- og efter-læsestrategier”. Han forklarer ad flere omgange, hvordan litteraturundervisningen udvikles i samarbejde med eleverne, som han holder individuelle samtaler med om deres læringsforløb, for som han siger: ”den nemmeste måde at komme derhen, det er, hvis det er sådan, at de er med på idéen”. De individuelle elevkontrakter giver ham indsigt i, hvad de forskellige elever gerne vil blive bedre til eller har et ønske om at få mere ud af, og på baggrund af dem udvikler han ”en manual”. Han italesætter sammenfattende sin praksis som ”dialogisk klasseledelse”. Undervejs i vores samtale fremgår det også, hvordan han tager hånd om ovenstående elevs (elev 16) læringsforløb i litteraturundervisningen:

”men alle hendes forløb er stort set øh, altså, det er alle mine elever, jeg tager hensyn til alle mine elever individuelt, men øh, men hendes er i endnu større udstrækning end alle andres, så hun arbejder i gruppearbejde, ligesom alle de andre gør, men hun arbejder på helt andre måder [...] det primære i de aftaler, jeg laver med hende, det er, at øh, jeg har lavet sådan en manual til hende, for at planlægge sit arbejde (int.: ja), fordi hun har meget, meget brug for at have en plan, og hun har meget brug for at vide, hvad det er, hun skal, hvornår hun skal, og hvordan hun skal, og hvorfor hun skal, og alle de der ting der. Dem har hun brug for at have, sådan helt eksplicit [...] nu her, når at vi lige har udleveret en ny roman, så sætter vi os ned med den roman, og så prøver vi at lave en hel plan for, hvordan romanen bliver læst, hvad der skal gøres, imens den bliver læst, hvad der skal gøres efter, den er blevet læst, hvad der skal gøres før [...] og den der manual, den gælder for hele 9. årgang, alle på 9. årgang kender den manual (int.: okay, ja) og alle bruger den.” (lærer K, l. 319)

I citatet er der flere ting at hæfte sig ved. For det første er det tydeligt, at han knytter begrebet forløb til individer fremfor til undervisningen. Hans didaktiske arbejde ser således ud til at tage afsæt i

elevernes perspektiv som indgang til at tilrettelægge individuelle læringsforløb. Men som det også fremgår, gælder manualen for hele 9. årgang. Der er således en fælles undervisningskontekst – en roman der skal læses - hvor rammerne er ekspliciteret i manualen, som eleverne bruger efter behov. Han siger eksempelvis: ”altså hun bruger den til alt (int.: ja), men de andre bruger den til gruppearbejder”. Lærerens ”dialogiske klasseledelse” viser sig desuden ved, at han følger elevernes læringsproces og opdager, hvad der volder dem problemer. Han beskriver eksempelvis, hvordan han i et forsøg på at holde eleverne aktive under deres romanlæsning, igangsatte en valgfri aktivitet, som for nogle elever kom til at virke modsat og kom til at betyde, at de i det efterfølgende gruppearbejde af de andre elever blev positioneret som elever, der ikke bidrager. Eleverne kunne vælge imellem at stille spørgsmål efter hvert kapitel eller opsummere kapitlet i et par linjer, men for nogle elever blev det for udfordrende både at holde en læsning i gang og samtidig forholde sig til en skriftliggørelse. De magtede ikke opgaven og gav op. Han reflekterer i interviewet over, hvordan elever, som giver op over for krav, de ikke kan honorere i klasserummet, positionerer sig, så de ikke taber ansigt ved at tage afstand fra opgaven. En ”dialogisk klasseledelse” muliggør således, at han opdager de vanskeligheder, eleverne har undervejs i deres læringsproces, ligesom det giver ham mulighed for at få øje på de positioneringer, der foregår i klasserummet, og dermed se elevadfærd som måder at mestre en svær situation på.

Af lærerens italesættelser fremgår det, at han er bevidst om, at hans tilgang til litteraturundervisningen står lidt i modsætning til den, han oplever hos sine kolleger. Han siger eksempelvis, i forlængelse af at han har forklaret, at han laver individuelle kontrakter med alle sine elever, og at han igennem lang tid har lavet manualer til elev 16, når han har vurderet, det var hensigtsmæssigt, f.eks. under projektarbejde:

”altså, det der med at være en dialogisk underviser, det kræver virkelig en, altså, at man har lyst til at bruge tid på det, ikke, man skal være glad for at snakke med dem [...], men problemet ved at gøre det, det er jo også det der med at øh, at der er nogle kolleger, der også godt kan synes, at man gør noget ved dem, ikke også (int.: ja) at man sætter alle mulige andre under pres, fordi at de måske har nogle andre metoder, de arbejder på en anden måde, øh, og de er ikke, øh, på samme måde måske øhm, ja det ved jeg ikke, altså, at de måske, at det måske kan være svært for dem at, at finde tid til det i forhold til det de, altså, det er da heller ikke, fordi jeg synes, det er nemt at finde tid til, men det er jo et spørgsmål om, sådan er det jo med alt (int.: ja), man prioriterer jo hele tiden (int.: ja) men for mig er det vigtigt, at øhm, at jeg kan bare se, hvor meget det giver og lave det



der skema for hende f.eks. (int.: ja), hvor meget hun har rykket sig, det er jo altså, det, det er vanvittigt.” (lærer K, l. 348)

Læreren italesætter her, hvordan hans didaktiske valg ikke alene angår ham og de elever, hvis litteraturundervisning han varetager. Det er valg, som virker ind i den skolespecifikke kulturform, og som han formulerer det, sætter andre kolleger ”under pres”. Når han således positionerer eleverne som dialogiske samtalepartnere i sin tilrettelæggelse af læringsforløb, virker det ind på skolens kulturform, idet han qua sine didaktiske valg kommer til at åbne for en fremmedpositionering, som de andre lærere øjensynligt ikke har lyst til at besætte – men, fordi den er til stede i klasserummet, bliver det en position, elever kan genkende, og en position, de kan invitere andre lærere ind i. Den skolespecifikke kulturform kan således også ses som et brydningsfelt for de enkelte læreres forskellige undervisningsstile og prioriteringer med forskellige selv- og fremmedpositioneringer til følge, hvilket kan give anledning til konflikter i et lærerkollegie, som i sidste ende påvirker eleverne.

Opsamlende kan man sige, at litteraturundervisningen som diskursiv praksis, ser ud til at bero på genkendelige diskursformer, som opleves og vægtes forskelligt, alt efter om man er lærer eller elev med forskellige positioneringsmuligheder til følge. Lærerne tilrettelægger forløb, der kræver, at eleverne kan indgå i de fagspecifikke betydningskontekster, og som kan give eleverne analyse og fortolkningskompetencer frem mod afgangsprøven, mens eleverne italesættelser viser, hvor vanskeligt det er at genkende og navigere både i forskellige fagspecifikke betydningskontekster og klasserummets betydningskontekst, altså at finde ”en faglig måde at være på” i litteraturundervisningen. Ligeledes blev det tydeligt, at lærernes afsæt for deres undervisningspraksis åbner for forskellige positioneringsmuligheder, alt efter om det er undervisningen, der skal tilpasses eleverne, eller eleverne, der skal tilpasses undervisningen.

## 8.2 Læseridentitet – afkodningens fremtrædende rolle

”At have en faglig måde at være på” kan, som det er fremgået af det ovenstående afsnit, være svært som elev at tilegne sig i en undervisning, hvor flere betydningskontekster brydes, og for de 20 elever i undersøgelsen her er der yderligere en faktor, der ser ud til at være udslagsgivende, og som således forstærker mekanismerne beskrevet i det ovenstående, nemlig elevernes afkodningskompetence. I den litteraturundervisning, elever såvel som lærere beskriver, er afkodningen som oftest et vilkår, idet de litterære tekster ikke nødvendigvis bliver læst højt af læreren, og kun få elever reelt anvender læse- og skriveteknologi til at få læst teksterne op. Som vist i kapitel 7 har kun to ud af de 20 elever en upåfaldende afkodning, hvilket stiller de 18 elever i en særlig situation, når de skal forstå litterære tekster, som virker ind på deres identitet som læsere:

”Jeg elsker altid, når der er nogen, der læser højt for mig, fordi så kan jeg sidde og tænke, og så kan jeg sidde og køre min egen film inde i hovedet. Når jeg læser, så kører den slet ikke på samme måde, så derfor synes jeg ikke, det er særlig sjovt at læse heller ikke.” (elev 3, l. 171)

Oplevelsen her står han ikke alene med, og det er påfaldende, hvor stor en plads afkodningen fylder i de deltagende elevers bevidsthed, når de tematiserer deres egen forståelsesproces. I citatet fremgår det eksempelvis, at afkodningsniveauet hindrer eleven her i at danne indre billeder og skabe en mental repræsentation af teksten – ”at køre sin indre film”, som han udtrykker det, og det er heller ikke et enestående eksempel, ligesom koblingen mellem den svære afkodning og elevens oplevelse af engagement heller ikke er. Citatet repræsenterer således to opmærksomhedspunkter, som opstår hos eleverne som følge af, at afkodningen ikke er flydende. Desuden udgør tidsaspektet, som det skal vise sig, endnu et opmærksomhedspunkt knyttet til afkodningen. I det følgende præsenteres disse tre opmærksomhedspunkter hver for sig, nemlig *afkodningens rolle i forståelsesprocessen*, *afkodningen som en tidskrævende proces* og *afkodningens rolle for motivationen*<sup>49</sup>. Selvom afkodningen er det i læseforståelsesprocessen, som italesættes tydeligst hos eleverne, peger eleverne også på andre forhold, der har betydning for deres læsning, ligesom de italesætter deres anvendelse af læseforståelsesstrategier. De tre opmærksomhedspunkter følges derfor op af en undersøgelse af elevernes læseforståelsesstrategier, og afslutningsvis sammenholdes elevernes læseridentitet med lærernes syn på eleverne som læsere.

#### 8.2.1 *Så glemmer jeg ligesom lidt, hvad det hele handler om* – afkodningens rolle i elevernes forståelsesproces

At forstå litterære tekster er en kompliceret proces, som beskrevet i kapitel 3 og 4, og den kræver en høj grad af metakognition, som det er set hos ekspertlæsere i Verbal Protocol-studier. I kapitel 7 fremgik det, at de fleste elever (16 ud af 20) forholder sig metakognitivt til deres læsning, men for flertallet af eleverne i studiet her er det ikke en ubesværet proces, fordi afkodningen optager uforholdsmæssigt mange ressourcer, og følgelig beskriver flere elever, hvordan de godt kan lide at lytte til tekster, fremfor selv at skulle afkode dem (elev 1, 2, 3, 13, 14, 15, 16). Elev 3 formulerer det således: ”jeg synes som regel alle tekster, de er gode, når jeg får det læst højt”, hvilket bl.a. kan hænge sammen med, at eleverne, ud over at de lettes i adgangen til teksternes indhold, gennem højt læsningen

---

<sup>49</sup> Flere af analysens pointer er tidligere præsenteret i artiklen: ”Læsning af litterære tekster i en skolediskurs – syv elevers perspektiv” (Gøttsche, 2016)

får adgang til teksternes prosodiske information, fordi ”den måde, de [lærerne] læser på, gør bare, at jeg forstår det bedre” (elev 16).

Langt de fleste elever (elev 1, 2, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20) er meget bevidste om, at deres afkodningsproces er så omkostningsfuld, at den tager plads op for forståelsesprocesser, og det er bemærkelsesværdigt, at beskrivelserne ikke kun findes hos de elever, som tidligere i afsnit 7.2.1 er beskrevet som elever med afkodningsvanskeligheder (elev 1, 2, 3, 12), men også hos elever, hvor afkodningen ”bare” ikke er flydende (elev 4, 13, 14, 16, 20). En elev spidsformulerer det således:

”Altså, når jeg nu har fået den læst højt, så har jeg god forståelse, men hvis jeg selv skulle have læst den, så havde jeg haft nul og nix forståelse.”  
(elev 1, l. 330)

Flere elever italesætter, hvad det betyder for dem, når tekster læses op, fremfor når de skal afkode dem selv. Elev 1 siger eksempelvis:

”Hvis jeg selv skal læse det, så kan jeg godt anstrenge mig lidt mere (int.: ja), jeg skal bruge hjernen lidt mere, øhm, og det kan nogen gange også være svært, når man så når til opgaverne, puh, skal jeg nu også til at lave dem.” (elev 1, l. 376)

Eleven her beskriver, hvordan afkodningsprocessen er så kognitivt krævende, at han udtrættes og har mindre energi og lyst til bearbejdningen. En anden elev (elev 13) har slet og ret oplevelsen af, at hjernen lettere opfatter tekst, han hører, end tekst, han læser: ”nærmest som om der er en hurtigere vej fra ørerne og hen til hjernen end fra øjnene og hen til hjernen”, som han siger, og han forklarer, hvordan han må bruge energi på læsningens tekniske aspekt til fordel for forståelsesprocesser, hvis han skal afkode teksten selv:

”Når man selv skal sidde og læse den, så skal man jo også tænke på at læse [...] så skal man også tænke på at få ordene sat rigtigt sammen og sådan noget (int.: ah, ja) og så øh, når man får den læst højt (int.: ja), så er den, så får du jo fortalt en historie (int.: ja), og så kan man sidde og tage billeder og lave billeder og (int.: ja) putte dem sammen og sådan noget.”  
(elev 13, l. 248)

For eleven her betyder afkodningen altså, at der ikke er overskud til også at danne indre billeder; at konstruere en mental model af teksten, som også tidligere beskrevet af elev 3 (jf. afsnit 8.2). Der er således hos disse elever en klar bevidsthed omkring afkodningens betydning for deres forståelsesproces. De beskriver læseprocessen som en kognitivt krævende proces, der tager plads op for forståelsesprocesser, hvis afkodningen er et vilkår; en forklaringsmodel, som kan understøttes

teoretisk gennem kognitionspsykologisk læseforskning, hvor afkodning, som det er vist i kapitel 4, ofte beskrives som en flaskehals for forståelsen (jf. afsnit 4.2.1). Imidlertid giver elevernes egne formuleringer et unikt indblik i, hvordan en læseproces, hvor afkodningen udgør en flaskehals, opleves. Særligt tre elever (elev, 3, 4, 20) beskriver meget nøje denne oplevelse, og de peger alle tre på et fælles karakteristikum, nemlig oplevelsen af at afkodnings- og forståelsesprocesser er to helt adskilte og ikke samtidige processer. I det følgende udfoldes hver af de tre elevs ræsonnementer, idet de med deres forskellige detaljeringsgrad tilsammen giver en righoldig beskrivelse af en oplevet læseproces, som besværes af afkodningen.

Elev 4, som tidligere er beskrevet som en elev med en ikke flydende afkodning, har følgende ræsonnement: ”jeg koncentrerer mig om noget helt andet, når jeg læser nogen gange, øh, som f.eks. om det der ord, det er stavet rigtigt, hvad betyder det der ord, og så glemmer jeg ligesom lidt, hvad det hele handler om” (elev 4). Eleven her ser altså ordidentifikationsprocessen som noget ”helt andet” end forståelsesprocessen, hvilket indikerer oplevelsen af to forskelligartede processer, og selve ordidentifikationsprocessen står i vejen for at forstå og blive klar over ”hvad det hele handler om”. Elev 3 beskriver ligeledes, hvordan afkodningen står i vejen for forståelsen. Han forklarer her, hvordan han har lettere ved at gå i dybden med en litterær tekst, når han får den læst højt.

”Forskellen på når du læser, det er, at jeg kommer meget mere omkring det. Forskellen når jeg læser, det er sådan, så er det mere sådan, så læser jeg bare det, der sker lige nu, altså, hvis du forstår, jeg læ..., jeg går ikke så meget i dybden (fremhæver ordet med tonefaldet) (int.: nej) med det.”  
(elev 3, l. 175)

Citatet viser, hvordan elevens forståelsesproces lettes, når han ikke skal afkode selv; for så er der energi til at gå i dybden og etablere sammenhænge i det læste. Når han afkoder selv, er han henvist til at etablere sammenhæng på sætningsniveau, altså ”at læse det der sker lige nu”. Han formulerer helt i tråd med elev 1, 2, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 16, 18 og 20, hvordan afkodningen hæmmer forståelsen, men når han skal forklare nærmere, hvordan det kan være, siger han følgende: ”så har jeg tid til at tænke, så skal jeg ikke sidde og fokuserer på to ting, jeg skal ikke multitaske” (elev 3). For ham opleves læseprocessen altså ikke som en proces, der forløber rekursivt og samtidigt mellem basisprocesser og forståelsesprocesser, som det beskrives i forskningen (jf. kap. 4), men italesættes af ham som to adskilte processer, han må navigere imellem, og det opleves for ham som det at skulle multitaske, dvs. have sin bevidsthed ved to adskilte processer samtidigt.

Elev 20, som tidligere er beskrevet som en elev med en ikke flydende afkodning, går et skridt dybere i sin beskrivelse af, hvordan afkodning og forståelse opleves som to adskilte processer, og han ræsonnerer på følgende måde, når han skal forsøge at forklare mig, hvordan en oplæst læseforståelsesproces adskiller sig fra en læseproces, hvor han selv må forestå afkodningen:

E: ”Hm, det har gjort, så man skulle tænke, og man ikke skulle undre sig over, hvad det næste ord var (int.: ja) sådan, at man rent faktisk fik lov til at tænke (lille pause).”

Int.: ”Prøv lige at uddybe det?”

E: ”Jamen, at man ikke bare skulle bekymre sig om, at man skulle få det næste ord indført korrekt, og så man også lige fik lov til at vende den i hovedet ved at ens underbevidsthed, den lige opfangede det, man ellers lige sidder og tænker, det er jo, og så man selv kan sidde og læse med samtidig, så man lige kan få det sådan ind en ekstra gang (int.: ja), så det ellers bare kommer, sådan, så man også kan få lov at tage det der sekund, eller hvad det nu tager, lige at tænke (int.: ja) og så følge med i teksten igen (int.: ja).”

Int.: ”Så du siger egentlig to ting. Du siger dels noget om, det med at få den læst højt i forhold til selv at skulle læse den (E: ja, men) det letter det.”

E: (bryder ind) ”Man også kan sådan læse den og få den læst højt, så man får den ind to veje samtidig (int.: ja).”

Int.: ”Og så siger du egentlig også det der med at stoppe (lille pause) (E: ja) fordi du siger, du får lige lidt tid til at (E: ja) er det det, du mener, altså er det, fordi jeg stopper undervejs, så får du lige lidt”

E: (bryder ind) ”Nej, nej, men det der med, at den også (med tryk på) kommer ind igennem ørerne, så din underbevidsthed, den opfanger, hvad der ellers bliver sagt, men så kan du også lige få en, få den der, det der sekund, og så opfanger du teksten igen bagefter (int.: ja), så teksten bliver ved med at køre, men at du lige opfanger den, sådan.”

Int.: ”Så det har med højt-læsningen at gøre?”

E: ”ja (int.: ja-super, så forstår jeg dig).” (elev 20, l. 131)

Jeg er nu ikke helt så sikker på, her efterfølgende, at jeg til fulde forstår ham, for det er tydeligvis vanskeligt for ham at få stillet skarpt sprogligt på en måde, så jeg, der ikke oplever de samme vanskeligheder, kan forstå, hvad det særlige ved en oplæst forståelsesproces er for ham, men den er særlig og har betydning for hans mulighed for at forstå. En mulig udlægning af, hvad der er på spil for ham, er, at læseprocessen gennem oplæsningen bliver en *automatiseret proces*, hvor teksten bare

”kører”, som han udtrykker det, og det har han ikke adgang til, hvis han selv afkoder. Han indleder med at beskrive, hvordan højt læsningen har sparet ham for at skulle undre sig over, hvad det næste ord mon var, så han kunne tænke i stedet. Når teksten læses op, og han samtidig kan følge med i teksten, frigiver det således ressourcer til at forholde sig metakognitivt under læsningen, og han udfolder ræsonnementet ved at beskrive, hvordan underbevidstheden opfanger den oplæste tekst, der kører, således at han får tid til tankeprocesser – de kan med andre ord foregå samtidigt. Citatet fortsætter:

Int.: ”Har du det egentlig tit sådan?”

E: ”Hm, skal jeg læse højt inde i klassen, så overvejer jeg lidt mere, hvad det næste ord, det er og få det ud til korrekt i stedet for at sidde og tænke (int.: så bruger du krudtet på det, simpelthen) ja (int.: ja), så man ikke rigtigt tænker, men først begynder at tænke bagefter, man er færdig (int.: ja) ja, og så glipper man lidt, hvad de andre siger (int.: ja), og så mister man lidt, sådan.” (elev 20, l. 152)

Når afkodningen bliver et vilkår, fremstår processen noget anderledes, idet afkodnings- og tanke- eller forståelsesprocesser, der under en automatiseret læsning fungerer som samtidige processer, qua afkodningsbyrden for eleven her opleves som adskilte processer, idet han beskriver, hvordan han først tænker *bagefter*, en beskrivelse som også kan genfindes hos elev 15 og 18. Han har således som elev 3 en oplevelse af at stå over for fordringen om at dele sin bevidsthed mellem to forskelligartede processer, og man kan derfor sige, at eleven her udfolder, hvorfor læseprocessen for nogen opleves som det at skulle ”multitaske”, som elev 3 formulerer det. For gennem hans udlægning bliver det tydeligt, at det er den manglende automatisering, der får læseprocessen til at opleves som to adskilte processer, hvor afkodningen kommer til at stå i vejen for forståelsen og nok så vigtigt gør det besværligt for ham at følge med i undervisningen.

Opsamlende kan man sige, at de fleste af de elever, som har vanskeligt ved afkodningen, eller som ”bare” ikke afkoder flydende, oplever afkodningen så krævende, at den står i vejen for forståelsesprocesser. Mange af eleverne er således fuldt bevidste om, at deres afkodningsniveau er en hindring for eksempelvis at danne indre billeder under læsningen. En væsentlig konklusion i undersøgelsen her er således, at det ikke kun er afkodningsprocessen hos elever med svære afkodningsvanskeligheder, der tager ressourcer fra forståelsesprocesserne, men det forekommer også hos elever, som ikke afkoder flydende, og som derfor er langt mindre synlige for læreren, hvilket jeg skal vende tilbage til. Særligt påfaldende er det også, at afkodnings- og forståelsesprocesser, som i den kognitionspsykologiske læseforsknings læseprocesmodeller anskues som samtidige processer (jf.

kap. 4), af flere af disse elever opleves som helt adskilte og forskelligartede processer, der netop ikke forløber samtidigt. Den oplevelse har elever med afkodningsvanskeligheder og elever, der bare ikke afkoder flydende, til fælles. For begge elevgrupper ser det således ud som om, at den rekursive forståelsesproces, der optræder, når vi læser (jf. kap. 4), *opleves* anderledes, når afkodningsopgaven optager plads for forståelsesprocesser.

#### 8.2.2 *De andre, de suser bare igennem* – afkodningen som en tidskrævende proces

Når afkodningen, som det er vist i det ovenstående, optager så mange af elevernes kognitive ressourcer, har det en række konsekvenser for deres deltagelsesmuligheder, og i flere af elevernes italesættelser er det særligt *tiden*, der træder frem som et afgørende parameter (elev 1, 2, 4, 5, 8, 12, 13, 20). Når elev 4 skal beskrive, hvordan han oplever læsning, når afkodningen er et vilkår, bliver det tydeligt, at læseprocessen ikke bare er en kognitivt krævende proces, men også en meget tidskrævende proces. Samtidig bliver tidsaspektet det, der adskiller ham fra de andre læsende, han er omgivet af. Han er, kunne man med Holmgaard sige, ude af takt med de andre elevers tid (Holmgaard, 2007, pp. 122-129). Tidsaspektet bliver således en væsentlig markør for, at læsevanskelighederne opleves og udspiller sig relationelt med forskellige positioneringsmuligheder til følge. Elev 4 siger eksempelvis:

”du koncentrerer dig måske lidt længere om øh, at læse ordene rigtigt og sø... og læse i et forholdsvist hurtigt tempo, sådan at du ikke tager alt for lang tid om det, men øhm, siden du gør det, så glemmer du nogen gange, hvad der foregår i selve teksten” (elev 4, l. 203)

I citatet her beskriver eleven ikke, hvordan hans læseproces er langsom, men netop *langsommere* end læseprocessen hos de andre, han er omgivet af, fordi han, som han selv formulerer det, ”må koncentrere sig lidt længere”. Det er således i sammenligningen med de andre, vanskelighederne bliver tydelige og påvirker hans mulighed for at interagere med teksten på en måde, så han opnår en forståelse, fordi han kompenserer ved at sætte læsetempoet i vejret, for at nå med. Også elev 8 oplever samme problematik og siger forklarende: ”hvis jeg læser i mit eget tempo, så kan jeg nemt huske dem”. Man kan således sige, at tidsaspektet er bestemmende for de subjektpositioner, der opstår i klasserummet i form af *hurtige læsere* og *langsomme læsere*, og det er dermed gennem den sociale praksis, læseforståelsesvanskelighederne gestaltes i subjektpositioner med forskellige deltagelsesmuligheder til følge. Netop fordi ”de andre, de læser den bare, suser bare igennem den”, som elev 2 formulerer det, så har det konsekvenser for de elever, der er ude af takt med de andre elevers tid. De oplever for det første, at afkodningen hindrer dem i at deltage på lige vilkår med resten



af klassen, fordi selve læseprocessen kræver mere tid, end der er til rådighed. De når eksempelvis ikke at læse hele teksten inden en fælles opsamling (elev 1, 4, 13), eller de må læse så hurtigt, at det går ud over forståelsen (elev 2, 3, 8, 12, 13, 18, 19). Elev 2 oplever således at skulle ”stresse” igennem, når hun skal læse, og som hun siger: ”stresser man først over at få den læst, så forstår man det jo heller ikke”, og hun siger videre:

”så sidder jeg der med spørgsmålene og er nødt til sådan at have spørgsmålene ved siden af teksten og så sidde og finde det i teksten, hvor hvis jeg sådan har god tid, jamen så er det sådan, altså så sætter jeg mig ind i det.” (elev 2, l. 352)

Eleven her må, hvis hun vil deltage, finde alternative måder at navigere på, som ikke indbefatter afkodning – for det er ganske enkelt for tidskrævende. Hun løser det, som vi også så det hos elev 13 i afsnit 8.1.1 ved at minimere afkodningen, ikke som elev 13 ved at byde ind, inden hun har læst, men ved at søge i teksten efter svarmuligheder. Når eleverne vælger en opgaveløsningsstrategi og ikke en forståelsesstrategi, hænger det således ikke alene sammen med diskursformen, men ligeledes med elevernes afkodningskompetence.

Den måde, elev 4 formulerer sig på i det citat, der indleder nærværende afsnit s. 181, synliggør endnu en pointe, som går igen hos flere elever (elev 1, 2, 4, 20). Han bruger pronominet ”du” og ikke ”jeg”, når han omtaler sig selv i en situation, hvor han oplever, at han ikke kan følge med, fordi hans læseproces er mere tidskrævende. Når han således sætter ord på sin egen subjektposition som *langsom læser*, distancerer han sig fra den oplevede utilstrækkelighed og letter på den måde indtagelsen af subjektpositionen.

Opsamlende kan man sige, at elevernes italesættelser af tid tematiserer, hvordan afkodningsbyrden opleves som så tidskrævende, at den står i vejen for forståelsen, ligesom den virker ind på elevernes valg af en opgaveløsningsstrategi til fordel for en forståelsesstrategi. Samtidig spiller tiden i elevernes italesættelser en afgørende rolle i forhold til, hvilke subjektpositioner det er muligt at indtræde i, og dermed hvilke deltagelsesmuligheder der åbner sig, ligesom tidsaspektet sætter sig igennem som relationelle oplevelser, der hos nogle håndteres gennem distance.

### 8.2.3 *Jeg er svag* – afkodningens betydning for konstruktionen af et *os* og *dem*

For langt de fleste af de 20 elever opleves deres afkodning, som det fremgår af det ovenstående, som en bremseklods for deres forståelse, og det påvirker elevernes deltagelsesmuligheder. Men samtidig bliver afkodningen også den delkomponent, der definerer, hvordan de oplever sig selv som læsere og som lærende helt generelt. Som en del af det indledende interview spørger jeg eleverne, hvordan de

har det med at læse, og hvad de tænker om sig selv som læsere, og i de svar, de giver mig, spiller afkodning en gennemgående rolle. I det følgende opregnes nogle repræsentative eksempler:

”jeg er nok *ikke den, som sådan læser allerbedst*, det er nok det, jeg tænker først.” (elev 2, l. 20)

”En der ligger på en *gennemsnitskarakter på 2 eller 4*.” (elev 3, l. 24)

”Altså, jeg synes selv, at jeg er en *ret dårlig* læser, fordi at jeg har rigtig svært ved rigtig mange ord, fordi jeg er ordblind også (int.: okay) og, øh, ja, det kan godt sådan. Ordene, de kan godt nogen gange hoppe lidt rundt, og (int.: ja) jeg har haft rigtig svært ved sådan at læse, og det med at stave og alt sådan noget der (int.: ja, okay, så der er lige noget der, der kan være lidt) hm, det er nok også derfor, jeg ikke læser så meget (int.: ja, så er det faktisk ikke helt så let at komme i gang med) nej (int.: nej), heller ikke når man ikke har så meget selvtillid, så er det ikke så nemt.” (elev 10, l. 35)

”Åh, *svag*, jeg tror, jeg er *svag*. Jeg læser nok *ikke så stærkt*, og, og jeg kan godt sådan blive distraheret, hvis der er sådan andre lyde og sådan noget (int.: ja), så øh, så er der lige pludselig noget, der er mere spændende eller sådan noget, såh, men ja ellers så, ja, altså jeg synes, jeg er sådan *rimelig middel* (int.: hm), men øh jah, det kan jo altid blive bedre.” (elev 5, l. 36)

”det går måske *ikke helt så hurtigt*, men det går fint.” (nr. 20, l. 29)

De ovenstående eksempler viser, hvordan afkodningen spiller en rolle i deres oplevelse af sig selv som læsere, rækkende fra stærkt udfordrede elever med dysleksi til elever, hvor kun hastigheden er en hæmmende faktor i forhold til en flydende læsning. En væsentlig pointe er, at flere af eleverne grundlæggende ser sig selv som ”svage”, ”dårlige” eller ”langsomme” (elev 2, 3, 4, 5, 8, 13, 14, 16, 20), og mange anlægger på forskellig vis et vurderende blik på sig selv, eksempelvis ved at måle sig med andre elever gennem formuleringer som ”ikke den, som sådan læser allerbedst”, eller ved at bruge andre vurderingstermer såsom ”rimelig middel” eller sågar ved at indtage lærerens position og give sig selv en karakter. Man kan dermed sige, at der i undersøgelsen her viser sig en betydningstilskrivning gennem forskellige sæt af binære kategorier (stærk/svag, god/dårlig og hurtig/langsom), hvorved nogle elever henvises til at positionere sig i forhold til den afledte kategori som beskrevet hos Davies og Hunt (jf. afsnit 2.4). I undervisningen opstår der på den måde tydelige subjektpositioner knyttet til elevernes afkodningskompetence. Et (selv)vurderende blik er således et genkommende træk hos mange elever (elev 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 19, 20), og de fleste elever italesætter da også, at de primært læser af pligt (elev, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20). Elev 3

siger eksempelvis meget symptomatisk, når jeg spørger ind til, om han læser i sin fritid: ”Ja, lidt en gang imellem (int.: ja), hvis læreren har sagt, vi skal læse, så læser jeg”. For flere ser det endvidere ud til, at afkodningsniveauet bliver et parameter for mere end blot læsning. En elev siger eksempelvis: ”jeg har aldrig været den skarpeste kniv i skuffen til, hvad hedder det, skolemæssige ting” (elev 3), når han bedes forholde sig til sig selv som læser. Og en anden elev indikerer med ordet ”også”, at den plads, afkodningen fylder i elevens bevidsthed, hurtigt i tankerne tager mere med sig: ”Altså jeg har *også* meget svært ved at læse, så det er jo *ikke lige det allersjoveste*” (elev 1). Afkodningsvanskeligheder ser altså ud til at trække spor langt ind i elevernes forståelse af sig selv som læsere – og kunne man tilføje – som lærende; en pointe som også ses i Holmgaards studie, hvor hun finder, at elever, som har vanskeligere ved at lære at læse end andre børn, oplever så store vanskeligheder med at *lære* at læse, at de oplever deres vanskeligheder som vanskeligheder med at lære og ikke bare vanskeligheder med at læse (Holmgaard, 2007, p. 164). Den rolle, afkodningen spiller, er således omsiggribende, og som elev 1 peger på med formuleringen ”ikke lige det allersjoveste” har det direkte indflydelse på hans motivation, og det er han ikke alene om.

Mange af eleverne (elev 1, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20) fremhæver, hvilken indflydelse afkodningsniveauet har for deres lyst til at læse og til at gå ombord i læserelaterede opgaver. En elev siger eksempelvis, at han ”ikke rigtig sådan har motivationen til at bare tænke ’jeg har bare tænkt mig at læse denne her bog fra start til slut af egen fri vilje’” (elev 4). Nedenstående kan tjene som eksempel på, at læsning, fordi afkodningen er så krævende, kommer til ligefrem at virke frastødende på mange af eleverne:

”altså hvis jeg ved, at det er en lang tekst, så kan jeg godt blive, så kan man godt tænke ’puh, det gider jeg ikke, det her’ (int.: ja), eller hvis, hvis teksten står med tynd skrift og tæt på hinanden og sådan, så kan man også tænke, ’men det kommer jeg aldrig videre i det her’ (int.: ja), og det kan være, jeg er ikke ordblind eller noget, men jeg, det kan være meget forvirrende, øh, sådan når der er så mange, øh, ord, sådan, lige efter hinanden og, øh, i tynd skrift og sådan noget, det... (int.: ja), det kan godt rigtig hurtigt blive rigtig træls (int.: ja), så kan man godt ligesom bare sådan få det her slag af håbløshed, bare sådan ’øv’ (int.: ja), ’nu skal vi til det her igen’ og så er det bare halvt umuligt at komme igennem det (lille pause), man bliver også lidt træt af det, når man sådan har læst noget, og man sådan har forstået det så godt som overhovedet muligt, og man så har læst halvdelen af den tekst, man skulle læse, og man bare sådan, ’det var mega godt klaret’, og så kigger man på klokken, og det har taget en helt vildt lang tid, og så er man bare sådan; ’øv’, og de andre, de har bare sådan læst, puh (angiver med mimik, at de har læst hurtigt), (int.: ja), så sidder

man der 'øv', det var lidt træls [...] hvis jeg sådan sidder alene og sådan læser derhjemme eller sådan noget, så kan det godt gå hen og blive meget kedeligt og skulle vente i så lang tid for at kunne forstå en lille del af teksten." (elev 4, l. 239)

Eleven her peger på flere forhold ved afkodningen, som virker negativt ind på motivationen. For det første italesætter han læsning som "kedeligt", men i tydelig sammenhæng med at læsning er svært, fordi han så malende beskriver, hvordan afkodningen tærer på hans kognitive kræfter, et mønster som kan genfindes hos flere elever (elev 1, 3, 4, 7, 8, 10, 12, 14). Hos disse elever er læsning, når det er svært, italesat som kedeligt, hvorved forklaringen rettes ud ad i forhold, der ligger uden for dem selv, hvilket jeg skal vende tilbage til. Desuden mærker han hurtigt et "slag af håbløshed", og han beskriver, hvordan opgaven på alle måder er "træls", særligt hvis han ikke kan se en ende på læseopgaven. Andre elever beskriver tilsvarende, hvordan de ikke "gider" læse, hvis de allerede fra starten kan se, at teksten er svær og fortsætter i noget, der opleves som det uendelige (elev 3, 4, 7, 8, 10, 12). Det har samtidig for eleven her, og for flere af de andre, den konsekvens, at han hele tiden er bagefter – læseaktiviteten knyttes for ham tæt sammen med oplevelsen af at være den i fællesskabet, som ikke når med, også selvom han lægger alle kræfter i. Også elev 1, 2, 4, 7 og 20 beskriver, hvordan de føler sig hægtet af og må se sig overhalet af de andre elever. De italesætter et "vi", der har svært ved det, som står i modsætning til "de andre", der bare kan (elev 1, 2, 4, 7, 10, 16, 18, 20). Undervisningssituationen kommer derved til at skabe et *os* og et *dem*, som eleverne, der er ude af takt med de andre elevers tid, må positionere sig i overensstemmelse med – eller imod, hvis de magter det. Ifølge Davies og Hunt beror vores sociale identitet, som skitseret i afsnit 2.2.2, på, at vi ved at deltage i diskurser lærer nogle kategorier, vi tilskriver mening, som inkluderer nogen og ekskluderer andre, og marginaliseringsmekanismer opstår, når elever henvises til at positionere sig i overensstemmelse med den afledte kategori. Eleven her forsøger at unddrage sig positionen som en, der skiller sig ud med læsevanskeligheder, idet han lægger afstand ved at pege på, at han ikke er "ordblind eller noget", det er tydeligvis ikke en subjektposition, han har lyst til at besætte, heller ikke selvom han tydeligt beskriver, hvordan han oplever sig overhalet af "de andre". Han repræsenterer således en elev, som italesætter en *os*- og *dem*-mekanisme, der organiserer undervisningen med tydelige subjektpositioner knyttet til afkodning, men som ikke umiddelbart godtager den subjektposition, han gennem sin egen udpegning må opfatte sig henvist til, måske netop fordi den knyttes til afkodningskompetence. Andre elever er mindre tilbøjelige til at gøre modstand og tager subjektpositionen til sig (elev 1, 2, 7, 20), om end enkelte synes, at der i undervisningen kan gøres noget, så afstanden mellem *os* og *dem* mindskes. En elev efterlyser eksempelvis en mere differentieret

undervisning:

”man kan også sige, dem der kan læse, I kan sætte komma i teksten, så finder de lige en tekst, hvor de skal sætte komma nogen af dem, og så dem der – sådan nogen som mig og måske tre andre – I sætter jer ind, og så læser I små korte, nemme tekster (int.: hm), og så bygger vi på (int.: ja) til sværere og sværere, ik’ (int.: ja), det, det kunne være en fin udfordring både for os tre, og så kunne man måske også blive bedre til at læse.” (elev 1, l. 454)

Elev 20 efterlyser tilsvarende, at læreren kunne sætte tempoet lidt ned i undervisningen, for som han siger: ”der vil altid være nogen, der bare kan forstå den, med det samme, og så vil der være nogen, der sidder lidt bag det, lidt sådan nogen som mig selv” (elev 20). Han sidder således også med oplevelsen af at stå i baggrunden af nogen, der allerede kan, og som undervisningen organiseres efter, en pointe som også træder frem i Holmgaards analyse (Holmgaard, 2007, p. 109). Men samtidig markerer formuleringerne ”sådan nogen som mig selv” og ”sådan nogen som mig og måske tre andre”, at de ikke er helt alene om problemet, at de er flere i samme båd, og på den måde skabes et tilhørsforhold gennem grupperingen i et *os* og *dem*, som kan gøre indtagelsen af subjektpositionen lettere.

I eksemplet s. 184 stiller elev 4 også skarpt på det fysiske ubehag, der for ham kan være ved læsning, og han formulerer sig videre om det senere i interviewet: ”men der er bare nogen gange, hvor jeg bare virkelig har haft nødt til at trække mig, fordi jeg ikke, jeg kan simpelthen ikke komme videre i den, jeg kan, det er næsten som om det er fysisk umuligt at tage fat i den bog og åbne den”. Denne oplevelse har flere andre elever også, og for mange er oplevelsen knyttet til højtlesning som diskursform (elev 3, 4, 10, 16). Elev 16 formulerer eksempelvis, hvordan læsning opleves som et fysisk ubehag. Hun er ikke ”dårlig” til at læse, som hun formulerer det, men selve det at skulle præstere en højtlesning i klassen sætter en fysisk reaktion i gang, der for hende føles som et angstanfald, som hun beskriver med ordene: ”det bliver bare en overbelastning for min krop, så det er, at jeg begynder sådan at ryste helt vildt meget (int.: ja), det er ikke, fordi jeg bliver nevøs, det er mere, fordi jeg sådan øh, jeg får sådan et angstanfald”, og det bevirker, at hun kæmper med at holde angsten tilbage og oplever derfor, at hun ”slet, slet ikke kan læse”. I eksemplet her kan man således se, hvordan højtlesning som diskursform, der i lærernes italesættelser ikke er særligt fremtrædende, er knyttet til et fysisk ubehag, som er særlig ekstremt hos elev 16, men som også findes hos elev 3, 4 og 10, hvilket kan være med til at forklare, hvorfor højtlesning som diskursform står så meget tydeligere frem i elevernes

beskrivelser af litteraturundervisningen. Elev 3 sætter det på spidsen og sammenligner danskundervisningen med en testsituation og siger følgende:

”hvis det er, fordi jeg ikke kan lide danskundervisningen, så er det, fordi jeg ikke kan lide f.eks. at læse, det kan jeg ikke. Jeg tror ikke, der er mange inde i klassen, der synes, det er særlig sjovt at få en danskprøve eller en novelle lige i hovedet.” (elev 3, l. 252)

Eleven her oplever danskprøver, som noget der kan slå ham ud, som noget nogen kaster i hovedet på ham, og den oplevelse sidestiller han med oplevelsen af at skulle læse en novelle i klassen. For ham opleves det at læse en novelle i klassen dermed som en testsituation, således at han, når han skal læse, står med en følelse af at blive vurderet, og som for flere af de andre ser det ud til at hænge sammen med diskursformen *højtlæsning* (jf. afsnit 8.1). En elev fremhæver, hvordan hun i undervisningen sidder og ”håber på, hun [læreren] ikke spørger mig om at læse den op” (elev 11), og hun forklarer, hvordan hun hader at læse, fordi hun forbinder det med at læse højt. Hendes ønskescenarie for danskundervisningen handler følgelig om en opdeling i mindre grupper, så ”der ikke er så mange at læse op for” (elev 11).

Opsamlende kan man sige, at den svære afkodning ser ud til for mange af eleverne at have en ikke ubetydelig indflydelse på deres motivation og på deres identitet som læsere – og som lærende, idet deres oplevelse af sig selv som læsere griber ind i deres identitet som elever. Læsning italesættes helt overordnet som kedeligt, når det er svært, og på den måde mestrer eleverne situationen ved at positionere sig ikke som elever, der skal gøre noget, de finder svært, men noget de finder kedeligt – de sprogliggør på den måde en perspektivforskydning fra individ til kontekst. For eleverne bliver afkodningen desuden et vilkår, som skaber subjektpositioner i en diskursiv praksis, der i elevernes oplevelser bygger på dikotomier i form af et *os* og et *dem*, og det influerer på elevernes deltagelsesmuligheder. De italesætter således den marginaliseringsmekanisme, som Davies og Hunt beskriver i deres undersøgelser (jf. afsnit 2.4). Eleverne positioneres og positionerer sig således ikke alene gennem de herskende diskursformer, men ligeledes gennem de subjektpositioner, der opstår i en praksis, hvor afkodningen er et vilkår, og det mestrer eleverne på forskellig vis, hvilket vil blive omdrejningspunktet i afsnit 8.3, men inden da præsenteres elevernes anvendelse af læseforståelsesstrategier, hvorefter blikket sluttelig vendes mod lærernes italesættelser af eleverne som læsere.

8.2.4 *Det er nærmest, som om du selv kommer op med teksten* – elevernes anvendelse af læseforståelsesstrategier

Som det fremgår af det ovenstående, er afkodningen den delkomponent, der træder tydeligst frem som en barriere for elevernes forståelsesproces, både hos de elever, der tidligere er karakteriseret som infererende, parafraserende og associative læsere. Imidlertid er der elever, som også formulerer, hvordan tekstens ordmateriale kan stå frem som en udfordring, særligt hvis det ligger langt fra en nutidig sprogbrug (elev 1, 3, 6, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20), ligesom flere elever også beskriver, hvordan tekstens sværhedsgrad stiger i takt med behovet for at danne inferenser (elev 2, 5, 6, 7, 8, 9, 13). Eksempelvis svarer en elev på mit spørgsmål om, hvad der gør tekster svære at forstå:

”Øhm, jeg tror, det er måden, forfatteren har skrevet det på (int.: ja) øh, tænker ikke så meget, det er sådan selve historien, men jeg tror, det er måden, han har prøvet at proppe noget mere information i, i en mindre tekst.” (elev 13, l. 223)

Og han uddyber ved at forklare, hvad der ville kunne gøre en tekst lettere at forstå:

”at man fik alt information ud af den (int.: ja) øhm, men det tænker jeg, det ødelægger lidt novellen (int.: ja) altså, jeg kan godt lide det der med, at man selv skal tænke (int.: ja) i den (int.: ja) man øh, selv kan tage billeder af karaktererne og sådan noget (int.: ja) altså, selv finde ud af, hvordan de oplever ting og sådan noget (int.: ja - ja) det, synes jeg, er virkelig godt ved noveller.” (elev 13, l. 235)

Det vidner om, at eleven her, ligesom flere andre elever, er bevidst om, hvad der for dem gør tekster svære, men også interessante at læse – når afkodningen ikke er et vilkår. Selvom de fleste elever oplever, at både ordmateriale og tekster med tomme pladser kan byde på udfordringer, oplever flere af eleverne, at de har en rimelig god forståelse af de litterære tekster, de læser i skolen, hvis bare de ikke skal læse dem selv, og for nogle elevers vedkommende også hvis teksterne ikke ligger alt for langt væk fra deres erfaringsverden (elev 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 19, 20), hvilket kan finde støtte i den højtænkning, eleverne demonstrerer i undersøgelsen her. Særligt de elever, som tidligere er karakteriseret som infererende læsere (elev 1, 3, 4, 6, 9, 10, 13, 20) må siges at demonstrere en god forståelse (jf. afsnit 7.7). På samme måde italesætter flere elever forskellige læseforståelsesstrategier, de normalvis anvender med skiftende held, eksempelvis at tage notater (elev 1, 8, 15), genlæse (elev 2, 4, 6, 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19), understrege (elev 2, 7), slå ord op (elev 2), danne sig overblik ved at læse parateksten (elev 4, 10, 13), sætte læsetempoet ned (elev 6, 19), stille undrende spørgsmål eller danne hypoteser (elev 10, 13). Elev 1 formulerer som den eneste, hvordan læse/skriveteknologi



(primært i form af en oplæsningsfunktion på computeren) også udgør en forståelsesstrategi, for som han siger:

”men jeg er begyndt at forstå, at den [pc'en], den er nødvendig for mig, hvis jeg skal ka' følge med i klassen (int.: ja) altså med ikke at skal hele tiden være bagud, det er sådan, så den for mig er lidt en anden læser, eller hvad man nu skal sige.” (elev 1, l. 432).

Også højtænkning viser sig i elevernes perspektiv at udgøre en brugbar forståelsesstrategi, som de er blevet opmærksomme på i undersøgelsen (elev 1, 4, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 19). De peger særligt på højtænkning som en måde at sætte ord på og konstruere en forståelse, ligesom højtænkning hjælper til at fastholde teksten og holde sig aktiv under læsningen. En elev siger eksempelvis: ”det er sådan nærmest, som om du selv kommer op med teksten” (elev 13).

De associative læsere skiller sig imidlertid ud (elev 11, 16, 17). De italesætter alle tre problemer med at huske det, de læser, hvilket også fremgik af deres højtænkning, og elev 16 og 17 fremhæver, at de ikke oplever sig hjulpet af at anvende læseforståelsesstrategier. Disse elever forsøger sig i stedet med alternative strategier. Elev 17 forsøger eksempelvis at knytte sin læsning til gode oplevelser, han har haft, for på den måde at forbinde læsningen til noget lystfyldt, mens elev 16 for at holde koncentrationen beskriver, hvordan hun har glæde af at sidde med en stressbold eller tegne, mens hun lytter.

Samlet set kan man sige, at elevernes oplevelse af sig selv som læsere først og fremmest er knyttet til afkodningen som det, der giver dem de største udfordringer, og mange af eleverne oplever, at de kan forstå de fleste tekster, hvis ikke de skal afkode dem selv, ligesom de beskriver anvendelse af forskellige læseforståelsesstrategier. Man kan således sige, at elevernes italesættelser, som de er præsenteret i det ovenstående, understøtter den væsentligste konklusion i afhandlingens første analyse (jf. kap. 7), nemlig at det er udfordringen med afkodningen, som virker bremsende på *de infererende læsere* og i nogen grad også *de parafraserende læsere* meningskonstruktion i en grad, så de af skolen kendes som elever, der har svært ved at forstå, det de læser.

#### 8.2.5 Jeg tror ikke, hun har dysleksi – lærernes syn på eleverne som læsere

Som det er fremgået i afsnit 8.2.1, 8.2.2 og 8.2.3, italesætter de fleste elever afkodningen som problematisk på forskellig vis, ligesom flere elever oplever, at det er afkodningen, de har svært ved, og ikke forståelsen, som vist i afsnit 8.2.4. Denne diskrepans forfølges og udfoldes i det følgende, hvor lærernes syn på eleverne som læsere udfoldes. Først undersøges lærernes syn på de elever, jeg

tidligere har karakteriseret som elever med afkodningsvanskeligheder, og siden undersøges lærernes syn på de elever, som tidligere er karakteriseret som elever med en ikke flydende afkodning.

Lærerne (lærer A, B, C, F, G, H, I, L) er i hovedsagen opmærksomme på de elever, som i studiet kategoriseres som *elever med afkodningsvanskeligheder*, men de er grundlæggende i tvivl om den rolle, afkodningen spiller for eleverne. De oplever alle, med undtagelse af lærer H, at eleverne har læseforståelsesvanskeligheder, men to lærere (lærer G/9 og L/18) oplever ikke deres elevers afkodning som en grundlæggende del af vanskeligheden. Eksempelvis beskriver lærer L elev 18 som en ”teknisk læser”. Andre lærere (lærer B, F, H, I) er klar over, at deres elever besværes af deres afkodning, men er usikre på, hvilken rolle afkodningen kan tilskrives. Lærer F beskriver eksempelvis elev 7 som en elev, der altid har haft læsevanskeligheder, og som skriver helt uforståeligt, men samtidig har han en oplevelse af, at han godt kan læse. Lærerne er opmærksomme på, at deres elever læser langsomt og besværet og for nogles vedkommende burde bruge CD-ord (B/2, F/7), men de opfatter ikke eleverne som elever, der kunne være ordblinde. Adspurgt, hvorvidt deres elever er testet for dysleksi, svarer kun lærer H bekræftende, men selvom elev 10 er diagnosticeret, er lærer H ikke overbevist om, at det er forklaringen. Hun beskriver elev 10 som en langsom læser, der helst vil undgå at læse selv, fordi, som hun udtrykker det: ”hun vil jo nok koncentrere sig for meget om at læse”, så hun er bevidst om, at hun bruger megen energi på afkodningen, men alligevel vil hun ikke karakterisere elev 10 som ordblind, idet hun siger: ”jeg tror ikke, hun har dysleksi”. Hun forklarer, at med den nye ordblindetest bonner alt for mange elever ud, som slet ikke har dysleksi, og for elev 10 handler det mere om hendes måde at agere på i en testsituation, hvor hun tror, det er en hastighedsprøve og derfor svarer vilkårligt. Der er således stor forskel på lærer H’s syn på eleven som læser, og den forståelse eleven selv italesætter, hvor netop afkodningen opleves som meget omkostningsfuld, hvorfor hun selv forstår og definerer sig som ordblind (jf. citat s. 183). Lærer A og C beskriver begge afkodningen som en væsentlig del af deres elevers vanskeligheder. Lærer A siger helt tydeligt om elev 1, at hun har en mistanke om, at hans læsevanskeligheder måske også kan skyldes afkodning:

”han er nok den elev, jeg har oplevet i min tid som, som lærer, og jeg har været lærer i 15 år, der har været dårligst læsende, det bliver jeg nødt til at sige, hvor jeg tænker hold da helt op, ja, (int.: ja), og jeg tænker også, om han er dyslektiker.” (lærer A, l. 120).

Elev 1 kommer fra en anden skole og har først fået lærer A sidste år, og hun beskriver, at aftagerskolen havde fokus på elevens matematikvanskeligheder og ikke hans læsning. Nu er læsning også kommet

i fokus, og han er begyndt at bruge CD-ord. Han er således en elev, som trods sin afkodningsscore på 1 i den Nationale Test i Læsning i 8. klasse endnu ikke er testet for dysleksi. Lærer C beskriver tilsvarende, at elev 3 har svære afkodningsvanskeligheder:

”han kan simpelthen ikke hakke sig igennem (int.: nej), nej. Altså han staver rigtig, rigtig, rigtig skidt også, sådan så det er helt sort næsten (int.: ja); ja, så man har svært ved at se, hvad der egentlig står nogen gange (int.: ja); så det er en kæmpe fordel for ham, hvis jeg læser op.” (lærer C, l. 208)

Han er testet ordblind, men først i 8. klasse, og anvender nu også læse- og skriveteknologi, en løsning lærer C beskriver, han har brug for, men som samtidig skaber nye problemer både af teknisk art, men også i forhold til både lærerens planlægning og elevens viden og evne til at bruge computeren. Eksempelvis beskriver læreren, hvordan eleven ikke altid husker at få computeren med, eller hvordan programmer forsvinder på magisk vis, ligesom hun heller ikke altid får scannet tekster ind, så de bliver læsbare, eller hun må blive hos de andre elever fremfor at forlade klassen for at finde en skole-PC, når eleven har glemt sin egen. Desuden er hun opmærksom på, at læsning på computer er tidskrævende. Det tager længere tid at lytte sig igennem en tekst, end det gør for de andre elever at læse den, ligesom det tager tid at downloade og blive klar til læsningen.

Selv om lærerne i de fleste tilfælde er klar over, at deres elever besværes af deres afkodning, beretter kun tre af de otte elevs lærere (Lærer A, C, F) om kompenserende tiltag igangsat på baggrund af deres viden om elevernes afkodningsniveau, eksempelvis i form af CD-ord, hvor de tekster, eleverne skal læse, indscannes, eller i form af deltagelse i ekstraundervisning, som forbereder eleverne på den efterfølgende danskundervisning, eksempelvis ved at tekster læses højt og bearbejdes. Tre andre lærere (lærer B, H, L) har kendskab til, at eleverne har adgang til CD-ORD, men oplever ikke nødvendigvis, at behovet hos eleven er der (lærer H). Lærerne er således i bedste fald klar over, at eleverne har afkodningsvanskeligheder, i nogle tilfælde alene fordi eleverne tidligere i skoleforløbet har modtaget en eller anden form for støtte, men den viden fører kun i få tilfælde til aktive foranstaltninger, som de finder anledning til at fortælle om, når jeg spørger ind til elevernes afkodning. Når lærerne skal forklare elevernes vanskeligheder med læsning, retter de således forklaringen mod afkodning og forståelse, men uden en klar fornemmelse af, hvordan disse processer spiller sammen hos de enkelte elever, mens de fleste elever, som det er fremgået tidligere, tydeligt og nogle ganske præcist italesætter afkodningens særlige rolle for deres forståelsesproces.

Lærerne til de elever, som i studiet er kategoriseret som *elev med en ikke flydende afkodning* (lærer D, G, H, I, J, K, L), er ikke i samme grad opmærksomme på den rolle, afkodningen spiller for deres

elever. De fleste lærere (lærer D, H, I, J, K, L) beskriver, med undtagelse af lærer G og L, som i hovedsagen beskriver, at elev 8 og 20 ikke har et udpræget forståelsesproblem, hvordan deres elever har svært ved at forstå, det de læser, men de har i hovedsagen en oplevelse af, at det ikke er afkodningen, der står i vejen, hvilket står i skærende kontrast til den oplevelse, de fleste af eleverne formidler (jf. afsnit 8.2.1, 8.2.2 og 8.2.3). Bortset fra lærer I, som ikke har lagt mærke til elev 13's afkodningsniveau, men ser ham som en elev, der bare ikke er fanget af læsning, beskriver næsten alle lærerne (lærer D, G, J, K, L), at deres elever ikke udfordres af afkodningen med formuleringer som "han kan jo netop godt afkode", "teknisk har han ikke nogen problem i at læse", "han er ikke ned i ordblindekassen, hvor man tumler med afkodning", "han læser ordene og han, altså det er ikke sådan, at han ikke kan læse", "jeg tror sagtens, han kan læse", "han kan godt læse, men hans hjerne er bare ikke aktiv nok, imens han gør det", "han har egentlig et pænt læsetempo, når han læser op". Lærerne er således ikke opmærksomme på, at afkodningen spiller en afgørende rolle for elevernes forståelsesproces og deres oplevelse af sig selv som læsere. De elever, der ikke har en flydende afkodning, er således ikke synlige for lærerne. Lærer D og H beskriver som de eneste, at elev 5 besværes af sin afkodning, ligesom elev 11 anvender CD-ord og er testet for dysleksi, men uden at have fået diagnosen, og lærer H beskriver, hvordan eleven bruger meget energi på at skjule sine vanskeligheder:

"jeg tror, hun bruger hendes kræfter på at skjule det, hun ikke forstår [...] hun er også svær at hjælpe, fordi hun vil heller ikke have, at der er nogen, der skal tro af veninderne, at hun ikke kan." (lærer H, l. 245)

Ligesom flere af lærerne til eleverne med afkodningsvanskeligheder beskriver lærerne her ikke aktive foranstaltninger, med undtagelse af anvendelsen af CD-ord (elev 11) og udlevering af lettere tekster (elev 5), som kan dæmme op for elevernes besvær med afkodningen, i hvert fald ikke nogen de finder anledning til at fortælle om. De beretter i stedet om, hvordan de i undervisningen imødekommer elevernes behov for støtte gennem tydelig guidning (lærer K, L) og understøttende aktiviteter, inden læsningen går i gang (lærer D, H, K, L), ligesom også lærerne til elever med afkodningsvanskeligheder gør (lærer A, C, F, H, L). Når lærerne skal beskrive elevernes vanskeligheder med læsning, rettes forklaringen således mod forståelsen, mens den hos de fleste elever rettes mod afkodningen.

Imidlertid skiller en lærer sig ud. Lærer J, som har overtaget elev 14 i 7. klasse, er klar over, at eleven med lærerens egen formulering er "rigtig svag og [har] meget lav selvtillid", for det har han fået at vide gennem en overlevering fra de tidligere lærere, ligesom han kan se det på resultaterne af de

forskellige prøver, eleven har taget. Lærer J ræsonnerer således, når han skal beskrive eleven nærmere:

”jeg er heller ikke et sekund i tvivl om, at det her også handler om koncentration (int.: ja) altså det er jeg slet ikke i tvivl om, fordi jeg tror sagtens, han kan læse (med tryk på) det, men jeg tror, han tænker på alt muligt andet (int.: ja) altså, og det kender jeg fra mig selv, hvis der er et eller andet, der fylder i hovedet, og jeg læser noget, så skal jeg læse det 10 gange [...] det der fylder, det er vel (lille pause) det er vel stadig lidt med selvværd og øhm, også selvtilliden i forhold til, ’nu sidder jeg og læser noget, som jeg alligevel ikke for..., jeg er jo ikke god til det’ og (int.: ja), altså det tror jeg, der fylder.” (lærer J, l. 238)

Når lærer J skal formulere, hvad der er på spil for elev 14, så benytter han en forklaringsmodel, som har sit afsæt i noget andet end elevens læsning. Han har tidligere beskrevet, at elev 14 er en ”rigtig, rigtig svag læser og skriver”, men det bliver elevens koncentration og lave selvværd, der bliver den gennemgående forklaringsmodel for læreren. I interviewet udtrykker han stor usikkerhed overfor, hvordan han skal håndtere disse elever: ”jeg har ikke kurser øh, eller nogen andre ting i lav læseforståelse eller i CD-ord eller noget som helst, faktisk, altså jeg er ikke særlig godt klædt på til at have de her elever faktisk” (lærer J), og han fortsætter: ”jeg startede næsten hver morgen med et ’godmorgen’ og så en kram og øh, husk nu, du skal komme hen til mig, og, altså virkelig det der med at få ham til at føle sig tryk”, hvorfor han også konkluderer: ”men i sådan, altså det konkrete, med hans læse... puh, altså (lille pause), ud over den der overlevering, jeg fik, så har jeg jo, så har jeg jo ikke gjort andet, end at jeg er gået til det på den måde, jeg troede, der var bedst” (lærer J). Han står således ret magtesløs over for opgaven, hvorfor han anvender en forklaringsmodel, som han oplever, han kan handle på gennem omsorg, nemlig elevens generelle trivsel.

Opsamlende kan man sige, at lærerne grundlæggende er usikre på, hvilken rolle afkodningen spiller for elevernes forståelse og oplevelse af sig selv som læsere. Lærerne er opmærksomme på de elever, som i studiet her er kategoriseret som *elever med afkodningsvanskeligheder*, men uden at have en klar fornemmelse af, hvilken betydning afkodningen har for eleverne. Der er således en grundlæggende diskrepans mellem elevernes italesættelse af afkodningens betydning for deres forståelse og lærernes mere uddifferentierede italesættelse af elevernes vanskeligheder med læsning. Det har som konsekvens, at flere af de elever, som oplever, at det alene er afkodningen, der står i vejen for deres forståelse (elev 1, 3, 9, 10), af lærerne beskrives som elever, der generelt har vanskeligt ved læsning uden en klar fornemmelse for, hvilken rolle de enkelte delprocesser spiller for eleverne. Det har yderligere den konsekvens, at kun få lærere beskriver aktive foranstaltninger i

litteraturundervisningen. Flertallet af lærerne til gruppen af *elever med en ikke flydende afkodning* er ikke opmærksomme på den rolle, afkodningen spiller for deres elever. De ser ikke elevernes afkodning som vanskelig, hvilket står i stærk kontrast til den oplevelse, de fleste elever beskriver. For elev 4 og 13 har det yderligere den konsekvens, at deres afkodningsvanskeligheder af lærerne tolkes som forståelsesvanskeligheder. De aktive foranstaltninger, som disse lærere iværksætter, rettes derfor alene mod elevernes læseforståelse, mens en enkelt lærer reagerer med omsorg.

### 8.3 Elevernes mestringsstrategier – selvpositionering

Et gennemgående træk i elevernes udtalelser er ønsket om at gøre det godt og leve op til de krav, der stilles til dem (elev 1, 2, 4, 5, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17). De vil gerne tilpasse sig undervisningen. En elev siger eksempelvis: ”men altså, man vil jo altid gøre et forsøg og gøre det så godt, man kan, og så nå så meget som muligt” (elev 2), og en anden elev har følgende konkluderende bemærkning ”det var nok mit største ønske, at kunne blive bedre til at læse” (elev 1). Når man læser materialet på tværs, kan man se, at alle elever med undtagelse af elev 6, som hverken kan siges at have afkodnings- eller forståelsesvanskeligheder, beskriver, hvordan de på forskellig vis agerer, når de møder modstand i forbindelse med de læserelaterede opgaver, de stilles overfor i litteraturundervisningen. De har med andre ord udviklet en række mestringsstrategier (Lazarus & Folkman, 1987). Gennem den følgende analyse uddrages fem fremtrædende mestringsstrategier: *at undvige*, *at gå i rette med lærerens prioriteringer*, *at prioritere noget man er god til*, *at hente hjælp hos de andre elever* og *at gå under radaren*. Afslutningsvis sammenholdes elevernes perspektiv med lærernes syn på elevernes mestringsstrategier og den betydning, det har for elevernes positioneringsmuligheder.

#### 8.3.1 *Jeg tager ikke bare en bog ned fra hylden og læser* – at undvige

Den mest hyppige mestringsstrategi hos de 20 elever er en *undvigestrategi*. 14 ud af de 19 elever italesætter, hvordan de enten giver op undervejs i en læseopgave (elev 4, 7, 10, 13, 14, 16, 19), søger helt at undgå at læse (elev 10, 12, 16, 17, 20) eller skimmelæser for at få det overstået hurtigst muligt (elev 2, 8, 12, 13, 15, 18, 19). En elev siger eksempelvis, når jeg spørger til, hvordan han har det med at læse: ”fint nok, vil bare helst gerne undgå det (vi ler)” (elev 20), mens elev 4 formulerer, hvordan læsningen, når afkodningen er et vilkår, er så udfordrende, at han giver op undervejs. Han forklarer, hvordan han, fordi afkodningen er så tidskrævende, ofte går glip af indholdet, hvorfor han må genlæse, og så kan han, som han formulerer det ”godt finde på at give op på det” (elev 4). En stor del af eleverne mestrer således situationen ved at unddrage sig læsningen, men strategien italesættes gennem forskellige forklaringsmodeller, og derfor fører strategien til vidt forskellige måder at positionere sig på.



Elev 16, som tidligere er beskrevet som en associativ læser med en ikke flydende afkodning, benytter en forklaringsmodel, som peger ind mod hende selv. Hun vender afmagten indad og forstår og italesætter sig selv som en, der ikke forstår. Hun distraheres let og må læse den samme passage om og om igen, og hun forklarer, hvordan hun bliver sur og irriteret på sig selv, fordi hun ikke forstår, det hun læser. Hun føler sig ofte som et stort spørgsmålstegn og ved ikke engang, hvad hun skal spørge om, for som hun siger: ”jeg ved ikke, hvad det er, jeg ikke forstår”. Hun ender således ofte med at undvige: ”enten så læser jeg det bare igennem, og jeg fatter stadig ikke en skid af det, ellers så lader jeg helt være med at læse det, fordi at jeg synes ikke, jeg forstår det” (elev 16). På denne måde indtager hun en subjektposition, hvor hun udpeger sig selv som problemet, hvorved hun passiviseres; en position lærer K også kan genkende, idet han fortæller, hvordan han arbejder målrettet for at få hende til at bruge sin egen undring under sin tekstlæsning aktivt fremfor at tage det som udtryk for, at hun ikke kan. Også andre elever retter forklaringen indad. Elev 19 oplever eksempelvis, at det er hans manglende koncentrationsevne, der fører til, at han glider over i andre aktiviteter eller passiviseres: ”fordi nogen gange, så kan jeg ikke koncentrere mig, så laver jeg alt muligt andet, som jeg ikke skal [...] eller bare sidder og kigger ud i luften” (elev 19).

Andre elever retter forklaringen ud ad, idet de knytter den svære læseproces til ydre forhold, eksempelvis kedelige tekster. Elev 4, som tidligere er karakteriseret som en infererende læser med en ikke flydende afkodning, formulerer klart, at hans interesse er afgørende for, hvorvidt han får læst teksterne til ende eller ej, for som han siger:

”jeg kan ikke få mig selv til at læse sådan en bog, der allerede ved titlen stopper ud, øhm, men altså selvfølgelig, jeg er i gang med at læse den, men det kan bare godt få mig til at stoppe imellem kapitlerne, den har faktisk dejlige små kapitler, hvilket er okay, men øhm, sådan stoppe, fordi at sådan enten ’ai, det er simpelthen for åndssvagt’, eller så er det bare sådan ’åh, jeg orker bare ikke at læse mere af den her dårlige bog’, og sådan kommer jeg aldrig rigtig videre med det [...], den sidste bog vi fik, den, den læste jeg ikke færdig, jeg læste de første sådan 16 kapitler, og så var jeg bare sådan lidt ’det går ikke det her, det kan jeg simpelthen ikke læse videre på’, så fik jeg den aldrig læst færdig, fordi, det, det kan jeg ikke få mig selv til nogen gange.” (elev 4, l. 326)

Når eleven her italesætter sin modstand mod læsning, knyttes modstanden tæt til hans interesse for teksten og den verden, den repræsenterer. Han mister slet og ret motivationen, hvis ikke teksten fanger ham, hvilket gør sig gældende for flere af eleverne (elev 2, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 18, 19). Elev 8, som tidligere er karakteriseret som en parafraserende læser med en ikke flydende afkodning, forklarer



tilsvarende: ”Det er lidt svært at komme i gang, synes jeg (int.: ja), hvis den er kedelig fra starten af, så er jeg lidt øh, (lille pause) lidt fortabt sådan (int.: ja), så gider jeg ikke helt”, og han uddyber, hvordan han følgelig undlader at læse teksten grundigt, men læser hurtigt ”for bare at komme igennem den”. Hans mestringsstrategi er således også bundet op på en forklaringsmodel, hvor det er ydre forhold, der bliver udslagsgivende. Som fremhævet i afsnit 8.2.3 italesættes den svære læsning hos mange elever som kedelig, hvorved elevernes forklaringsmodel retter fokus væk fra individet og ud i omgivelserne, eksempelvis i form af de kedelige tekster. Ligesom læsning italesættes som kedeligt, når det er svært, forbindes modstanden mod læsning til det uinteressante indhold, teksterne repræsenterer. En måde at mestre situationen på er således at positionere sig som elever, der stilles overfor kedelige og uinteressante tekster, som de derfor undgår eller overstår hurtigst muligt for på den måde at opretholde en personlig integritet. Særligt tre elever formulerer tydeligt, hvordan lærernes valg af tekster har indflydelse på deres læsning (elev 4, 10, 19), og deres måde at mestre situationen på er at *gå i rette med lærernes prioriteringer*.

### 8.3.2 Den her bog, det går ikke – at gå i rette med lærerens prioriteringer

”Jamen det er jo f.eks. oppe i skolen, de der skolebøger, vi skal læse sammen for klassen, de er jo nogen gange fuldstændig ude i hegnet, da [...] jeg tror bare, det er fordi, øh, skolen de vælger sådan nogen kedelige, øh, de synes, der er spændende bøger, og det er bare sådan. Det, synes vi jo ikke, er særlig sjovt.” (elev 10, l. 191)

Eleven her er ikke tilfreds med de bøger, hun præsenteres for i skolen, og hun viser gennem pronominet ”vi”, at hun oplever, at det er sådan, det fungerer for klassens elever generelt. Elev 4 har samme opfattelse og italesætter også et fælles ”vi”. Han kan godt lide litterære tekster, men som han siger: ”det er bare aldrig rigtig sket i skolen, at jeg har fået”, og han ræsonnerer i lang tid over, hvordan det er muligt både for forfattere at skrive bøger, som retter sig mod teenagere uden at lykkes med det, og for lærerne at vælge de absolut dårligste eksemplarer:

”Jeg synes virkelig ikke, det er så svært at finde nogen gode bøger at læse i skolen, altså det er virkelig ikke så svært, der er så mange af dem, men de vælger bare at gå uden om dem, og det synes jeg altså godt, de kunne gøre bedre [...] Jeg hader, at vi sådan skal læse så mange ungdomsbøger, på den måde, lige nu. Så er det altid sådan noget som, sådan nogen voksne, der har prøvet at sætte sig ind i en teenagers liv og slet ikke kan finde ud af det, overhovedet ikke. De prøver så hårdt, men det fejler hver gang [...] jeg synes bare, de skulle stoppe med at prøve, så ville de faktisk redde min dag en del mere (int.: ler med E), det er sådan, jeg føler over det [...] hvis man endelig tog sig den frihed og sagde til læreren ’Den her bog, det går ikke, og du skal til at finde nogen bedre bøger, som ikke er skrevet i 1900

og nul, fordi at det er simpelthen (lille pause), det gider *vi* ikke mere, det er, det er bare træls', jeg ved ikke om, hvor mange andre, der føler det på samme måde (int.. nej), men jeg føler virkelig, at de sigter så meget efter at få, øh, bulls eye, men de rammer så langt ved siden af." (elev 4, l. 320).

Elev 4 tager sig ikke den frihed i skolen, han kender sin rolle som elev (jf. afsnit 2.2.3), men i samtalen her taler han engageret om, hvad han finder problematisk i litteraturundervisningen, og han forklarer, hvordan han lader sin makker svare på lærerens spørgsmål frem for selv at byde ind i klassesamtalen, fordi han ikke har lyst til at bidrage med sine synspunkter, når det er en bog, han ikke interesserer sig for. Han signalerer på den måde, at han ikke vil positionere sig som en elev, der viser interesse. Han fortæller videre, at interessen er en helt anden, når han læser hjemme. Læsning er stadig noget, der volder ham besvær og også i en grad, så han ofte må give op, men han har en grundlæggende motivation, som han ikke kan finde frem i skolen:

"Altså når jeg begynder at læse en bog derhjemme, så bliver jeg jo glad, og så tænker jeg, nu skal jeg bare i gang med at læse den her bog, og så skal det bare være *min* bog, det skal bare være den bog folk tænker 'den er [elev 4] i gang med at læse', og så, øh, så begynder jeg at læse den her bog, og så, så bliver jeg rigtig interesseret i den, og det er tit sket, at så stopper jeg stadig i den fordi (int.: ja), så er den for lang (int.: ja, ja), og sådan nogen ting, og at man godt kan køre træt i den, men altså, når jeg går i gang med selve bogen, så tænker jeg, så bliver jeg sådan, så får jeg sådan et 'hype', så skal jeg bare, jeg skal bare læse den her bog [...] det er bare ikke det samme, når man får noget ovre i skolen." (elev 4, l. 311).

Som det fremgår, er det altså ikke litterære tekster eller læsning som aktivitet, der byder ham imod, selvom han grundet afkodningen (jf. afsnit 8.2.3) udtrættes og må give op, men læsning som aktivitet, som den foregår i skolen. En mulig forklaring på det kunne ligge i, at den positioneringsmulighed, der er tilgængelig for ham i undervisningen, er subjektpositionen *langsom læser*, som tidligere vist (jf. afsnit 8.2.3). Han har således ikke lyst til at binde sin læseridentitet til den læsning, der foregår i skolens litteraturundervisning. En anden mulig forklaring kunne ligge i, at han i skolen ikke oplever at blive tilbudt en position som *myndig læser*, der kan træffe kvalificerede valg på egne vegne.

Særligt elev 4 og 10 går på denne måde i rette med lærerens valg af litterære tekster, ikke fordi de generelt ikke kan lide eller ikke vil læse litterære tekster, men fordi lærerne vælger uinteressante tekster, som ikke er svære at forstå, "de giver bare ikke rigtig nogen mening at forstå", som elev 4 formulerer det. Elev 4 og 10 stiller sig således kritiske over for lærerens valg og ansvarliggør dermed læreren, som således bliver en vigtig agent i deres syn på sig selv som læsere og for den måde, de positionerer sig på. Den position, de inviteres ind i af læreren, er ikke en position, de tager til sig. De

retter dermed ikke bare ansvaret (for en succesfuld læsning) indad med også udad og får dermed andre handlemuligheder. At gå i rette med lærernes prioriteringer er således en væsentlig mestringsstrategi, der kommer til syne hos primært de to elever.

Elev 10, der tidligere er karakteriseret som en infererende læser med afkodningsvanskeligheder (dysleksi), går ikke bare i rette med lærerens valg af tekster, men mere generelt med lærernes prioriteringer. Hun giver jævnligt op i forhold til læsekraft og forklarer, hvordan hun prioriterer anderledes fremfor at følge lærerens dagsorden. Hvis hun har mange lektier for, beskriver hun, hvordan hun hellere vil lave matematik eller engelsk, fordi som hun siger: ”det prioriterer jeg først end bare sådan en kedelig novelle”, som ikke giver mening for hende at læse, fordi hun gerne vil være tømmer, og ”så skal jeg nok ikke bruge (med tryk på) noveller til meget”. Hun prioriterer således andre lektier frem for læsning af litterære tekster i skolen, fordi det for hende giver mest mening i forhold til, hvad hun skal kunne i et fremtidigt arbejdsliv, men hendes prioriteter sætter sig også igennem i relation til hendes fritid, fordi den lange skoledag og de mange lektier fylder meget i hendes bevidsthed. Hun beskriver, hvordan hun selv må prioritere mellem de mange lektier, som lærerne ikke fordeler jævnt, for at kunne få plads til fritidsaktiviteter og arbejde, så hun kan holde sin hverdag ud:

”jeg vil også gerne have lov at være mig, ikke bare skole (int.: ja), fordi så bliver jeg skør (int.: ja), det gør jeg (int.: ja), så bliver jeg simpelthen skør (int.: ja), det kan jeg simpelthen ikke arbejde med (int.: nej), jeg vil gerne have lov at kunne være mig selv også (int.: ja...ja), og det føler jeg ikke rigtigt, man kan, når man har så mange lektier for [...] jeg vil gerne kunne være lidt fri oven i hovedet også, fordi jeg er så stresset oven i mit hoved på grund af alt det der med skole og alt det der andet (int.: ja), jeg kan simpelthen ikke så meget oven i hovedet på en gang.” (elev 10, l. 293)

Hun oplever således, at den skolespecifikke kulturform, med de rammer den stiller til rådighed, giver hende ringe mulighed for at positionere sig i overensstemmelse med sin egen selvforståelse. At mestre situationen hænger for elev 10 tæt sammen med at kunne identificere sig med de positioneringsmuligheder, der er tilgængelige i skolens diskursive praksis. Når elev 10 skal positionere sig, vender hun sig mod skolens kulturform og retter sit forklaringsbehov udad, ligesom hun retter ansvaret for sine læringsmuligheder udad. Hun beskriver, hvordan hun ikke kun er ordblind, men også har ADHD, og det oplever hun ikke, skolen tager hensyn til, og hun formulerer, at ”så kan jeg godt føle mig sådan lidt (lille pause) gemt væk, fordi jeg har brug for nogen specialer, ikke fordi jeg siger, at det er en specialklasse, jeg har brug for, men at jeg har brug for nogle specialer alligevel,

at der bliver koncentreret lidt mere om mig, jeg har svært ved at koncentrere mig, og det føler jeg ikke rigtigt, der bliver taget hensyn til". Hun reagerer således på, at den subjektposition, hun i skolen er blevet tildelt i form af *en elev med ADHD og dysleksi*, og som hun tager på sig, kun fungerer udpegende og ikke som en forklaringsmodel, der kalder på handling. Hun italesætter således sig selv som en elev, der må prioritere anderledes end de prioriteringer, skolen lægger op til for at kunne opretholde sin integritet.

8.3.3 *Engelsk, det interesserer mig meget bedre* – at prioritere noget man er god til

At *prioritere noget man er god til*, er endnu en væsentlig mestringsstrategi, som kommer til syne hos flere af eleverne (elev 1, 3, 4, 14). Elev 4 oplever eksempelvis, at han er god til engelsk, og undervejs i vores seance benytter han jævnligt engelske gloser, når han skal spidsformulere en pointe eller synes, en engelsk glose dækker bedre. Eksempelvis bruger han glosen "selfcentered", fordi han mangler et dækkende udtryk på dansk, ligesom vi i afsnit 8.3.2 har set ham bruge gloserne "bull's eye" og "hype". I forlængelse af det forklarer han, som svar på mit spørgsmål om, hvad der gør tekster lette at læse, hvordan han langt bedre kan lide at læse på engelsk, fordi engelske tekster er lettere for ham at forstå:

"det lyder måske lidt underligt, men det er jo... det her er ikke sådan, de fleste de vil sige det, men, øh, rent faktisk, så vil jeg sige, hvis den var på engelsk, fordi jeg har lidt nemmere ved eng... ved at forstå engelsk nogen gange [...] Engelsk, det interesserer mig meget bedre, hvilket måske også er en anden grund til, at jeg læser dem på engelsk." (elev 4, l. 258)

Han forklarer uddybende, hvordan han i læsning af tekster på engelsk, anvender andre forståelsesstrategier og er mere opmærksom på at læse med forståelse, eksempelvis ved at orientere sig i konteksten, når der er ord, han er usikker på, hvad betyder. Det gør han ikke, når han læser på dansk: "så læser jeg videre, jeg går ikke tilbage og kigger, fordi det var ikke interessant på samme måde, synes jeg ikke" (elev 4), og senere fremhæver han: "altså det er en fantastisk ting at kunne tale engelsk (int.: ja), som jeg så har sat mig ret meget ind i" (elev 4). Elev 4 associerer faget engelsk – og læsning på engelsk – med noget, han oplever, han er god til, og som han har tilegnet sig ved egen kraft, og som skiller ham positivt ud i forhold til "de andre", hvilket indikeres af ordene "det her er ikke sådan, de fleste de vil sige det" – han positionerer sig, kan man sige, gennem det, han oplever sig god til, mens han gennem sine prioriteringer lægger afstand til det, der er svært. At prioritere noget, man oplever sig god til, er således endnu en væsentlig mestringsstrategi, som også tematiseres i Holmgaards studie, men gennem en anden begrebssætning (Holmgaard, 2007, p. 117). Elev 1 og 3 beskriver tilsvarende, hvordan de op gennem skoletiden har prioriteret deres sport højt. Elev 1 oplever, at læsningen, fordi det er så tidskrævende for ham, stiller ham over for et planlægningskrav,

så han stadig kan få tid til det, han ellers går op i. Af interviewet med læreren fremgår det, at han kører speedway og er meget dygtig til det, og læreren forklarer, at ”han er jo danmarksmester i sin klasse” (lærer A). Elev 3 prioriterer ligeledes sin sport, og af lærerinterviewet fremgår det, at også han er dygtig til at køre speedway og ”ligger nr. 14 i verden faktisk” (lærer C), ligesom hun peger på, at ”hans identitet et bygget rigtig meget op omkring speedway [...] det er der, hvor han lever sit liv” (lærer C). Elev 3 har selv følgende formulering:

”Jeg bruger mit hoved, fordi det er mit eneste værktøj, så (lille pause). Jeg føler selv, at øh, at jeg har i hvert fald øh, IQ nok til at forstå en tekst, men jeg tror bare, som jeg selv sagde her først, jeg har nok fucket det lidt op med ikke at få læst og alt det der, fordi jeg er gået så meget op i min sport, som jeg har gjort.” (elev 3, l. 279).

Han beskriver således, hvordan læsning har stået i baggrunden for det, han er god til. En måde at opretholde sit selvbillede på i en diskursiv praksis, der organiseres i et *os* og *dem* med tydelige subjektpositioner knyttet til elevernes afkodningskompetence er således at positionere sig gennem noget, man er god til.

#### 8.3.4 *Det er rart at kunne spørge en sidemand* – at hente hjælp hos de andre elever

De mestringsstrategier, der er udlagt i det ovenstående, er alle strategier, som gør det muligt at mestre situationen ved at minimere afkodningsvilkåret mest muligt med forskellige positioneringsmuligheder til følge. Det er alle mestringsstrategier, eleverne benytter som enkeltindivider, og som derfor fungerer på individniveau, også selvom forklaringsbehovet hos eleverne både kan være rettet ud i omgivelserne eller være vendt indad mod eleven selv. Imidlertid findes en anden type mestringsstrategi, som stadig fungerer som afløsning for et afkodningskrav, men som virker gennem fællesskabet i klassen, nemlig *at hente hjælp hos de andre elever*. Syv elever (elev 1, 2, 4, 7, 9, 11, 18) italesætter specifikt, hvordan de mestrer situationen ved at søge hjælp hos deres klassekammerater. Elev 7 forholder sig mest radikalt og fortæller, hvordan han allerhelst vil have adgang til teksten ved at få den genfortalt af de andre, så han selv undgår at afkode teksten – hans mestringsstrategi fungerer således som en undvigestrategi, der stadig kan give ham mulighed for at få en idé om indholdet af den tekst, han skal læse. Elev 1 bruger sin computer, når det er muligt – en mestringsstrategi, han oplever som hensigtsmæssig, men ikke uden omkostninger, fordi strategien er tidskrævende, idet han fortæller, hvordan han hele tiden må planlægge. Eksempelvis skal han nå at uploade den tekst, der skal læses, inden de andre elever får adgang til den, så han er klar, når læsningen skal foregå. Han må således hele tiden tænke på at være ”et skridt foran de andre” (elev 1), hvilket synes ret paradoksalt, idet elever, som er ude af takt med de andre elevers tid, er nødt til at

være et skridt foran for at kunne få deltagelsesmuligheder. Desuden synliggør computeren læsevanskelighederne, hvilket førhen har gjort ham "lidt flov over, hvorfor lige mig", så den hensigtsmæssige strategi er tydeligvis ikke uden omkostninger. Når han ikke kan bruge computeren som strategi, hvis eksempelvis oplæsningsprogrammet grundet situationen ikke kan anvendes, må han finde andre veje, og han fremhæver, at "der er det rart at kunne spørge en sidemand lige, hvad er det lige, man skal i opgaven, og så ad den vej kommer jeg videre". Han søger således hjælp hos sine kammerater til at overkomme afkodningskravet, og dermed bliver mestringsstrategien en strategi, som virker gennem det sociale. Også elev 2 henter hjælp hos sine klassekammerater, og hun har følgende ræsonnement: "

"Jamen altså jeg plejer bare at sidde oppe i klassen og så sidde og læse teksten og sådan, hvis der er nogen spørgsmål, jeg ikke rigtig forstår, så er det jo bare lige at spørge sidemanden om spørgsmålene, øhm, og det fungerer egentlig taget fint nok, vil jeg sige, æh, ja, de svarer da meget gerne på spørgsmålene, som man stiller, så det er jo rigtig rart." (elev 2, l. 392)

Eleven her har også fundet en strategi, der virker, men af hendes formulering er det også tydeligt, at hun på den måde bliver afhængig af, at de klassekammerater, hun vender sig mod, vil hjælpe. Hun må således positionere sig som en elev, der har brug for hjælp, og være glad for, at de andre elever imødekommer hendes behov. Hjælp bliver således en måde, hvorpå hun skiller sig ud som en elev med vanskeligheder, en pointe, jeg skal vende tilbage til i afsnit 8.4.

### 8.3.5 *Jeg går meget op i, at det er mig selv, der laver det* – at gå under radaren

I det ovenstående er det beskrevet, hvordan eleverne på forskellig vis mestrer situationen, når læsningen byder på for store udfordringer, ved at minimere afkodningsbyrden. Imidlertid er der enkelte elever, som ikke italesætter aktive mestringsstrategier, men som i stedet mestrer situationen ved at unddrage sig subjektpositionen som en elev med vanskeligheder (elev 5, 9, 11). Elev 5 insisterer eksempelvis på, at han ikke har brug for oplæsningsprogrammer, og forklarer, hvordan han synes, han udvikler sig bedst som læser ved at læse selv:

"jeg går meget op i, at det er mig selv, der laver det, såh (int.: på, hvad tænker du med det), jamen sådan noget med at, øh, en gang der fik jeg det sådan læst op (int.: okay), altså jeg føler, det hjælper mig mere, når jeg selv læser (int.: ja), så, øh, altså jeg har aldrig brugt lydbøger (int.: nej), men, øh, det har jeg heller ikke lige tænkt mig, det kunne jo også være et forslag, men..." (elev 5, l. 16)



Eleven her beskriver, hvordan han tidligere er blevet positioneret som en elev, der har brug for at få tekster læst op (jf. 8.2.5), men den position har han ikke tænkt sig at besætte igen. Han oplever selv, som tidligere vist, at han er en "svag" læser, hvor læsningen "ikke går så stærkt", men han tager hellere kampen op, end han vil positioneres som en elev med vanskeligheder, hvorfor han også understreger, at han ikke "er sådan et inklusionsbarn på samme måde". Han vil gøre som *de andre* og ikke skille sig ud. Tilsvarende formulerer elev 9, som tidligere er karakteriseret som en infererende læser med en ikke flydende afkodning, at hun plejer at forstå, det hun læser, og forsøger at tage sig sammen, mens elev 11, som tidligere er karakteriseret som en associativ læser med afkodningsvanskeligheder, formulerer, hvordan læsning og litteraturundervisningen er kedelig, men "fint nok". Man kan således også finde elever, som mestrer situationen ved at unddrage sig positionen som en elev, der har svært ved læsning, og som derfor prøver *at gå under radaren*.

Opsamlende kan man sige, at eleverne, når læsningen byder på for store udfordringer, mestrer situationen ved at gribe til strategier, hvor særligt afkodningsvilkåret omgås for at opretholde integritet i klasserummet. De italesætter, hvordan de i situationen har en række mestringsstrategier, som udgår fra forskellige forklaringsmodeller, der giver eleverne forskellige positioneringsmuligheder. I de tilfælde, hvor eleverne retter forklaringen indad mod en indre følelse af mangelfuldhed, bliver ansvaret deres. Når eleverne retter forklaringen udad og distancerer sig fra følelsen af mangelfuldhed, placeres ansvaret i stedet ude i konteksten i form af kedelige tekster eller lærerens prioriteringer. En anden måde at mestre den diskursive praksis på er således at positionere sig som en del af et elevfællesskab og væk fra et individcentreret fokus, hvor problematikken er bundet til den enkelte.

### 8.3.6 Hun er en god skoleelev – lærernes syn på elevernes mestringsstrategier

Når lærerne skal beskrive elevernes måde at agere på, er det gennemgående, at deres beskrivelser stemmer overens med elevernes. De konkrete handlinger, som træder frem i det ovenstående (afsnit 8.3), modsvarer således lærernes beskrivelser, men den måde, lærerne forklarer adfærden på, adskiller sig fra elevernes. Lærerne har så at sige andre forklaringsmodeller. I det følgende vises, hvordan lærernes forklaringsmodeller fører til særligt fire forskellige positioneringsmuligheder for eleverne: *elever der har svært ved at lære, men som gør alt det, de kan, elever der skjuler deres vanskeligheder, elever der ikke vil, og elever der ikke rigtigt hører til*.

Lærernes beskrivelser af elevernes adfærd beror grundlæggende på en forestilling om det, lærerne med en samlet betegnelse kalder "en god skoleelev", som eleverne matcher i større eller mindre grad.



Lærer E beskriver meget sigende, hvad en god skoleelev for hende er, og det er ikke i udgangspunktet knyttet sammen med faglighed, selv om hendes elev (elev 6) som den eneste elev i studiet kan siges hverken at have forståelses- eller afkodningsvanskeligheder, ligesom læreren beskriver ham som en elev, der klarer sig godt fagligt:

”Han er sådan en elev, man gerne vil have 25 af, skulle jeg lige til at sige (int.: ja), fordi han er sådan, han vil rigtig gerne skolen, han gør altid sit bedste [...] der er ikke noget at sætte en finger på, skulle jeg lige til at sige, han har styr på sine ting, han har altid lavet tingene, han er positiv overfor at samarbejde med andre kammerater og, jamen der er ikke, altså, han er virkelig sådan et skolegårdseksempel på, hvordan man gerne vil have en elev.” (lærer E, 105).

En god skoleelev er således i lærerens optik en elev, der gerne vil skolen. Det er med andre ord en elev, der stiller sig positivt i forhold til skolens kulturform; det man med Hetmar kunne kalde en *tilpasset elev*. Lærer E bruger pronominet ”man”, når hun karakteriserer elev 6, hvilket indikerer, at hun ikke bare udtaler sig på egne vegne, men mere generelt på lærerstandens vegne, og når man hører de 11 øvrige læreres elevbeskrivelser, træder forestillingen om *en god skoleelev* i denne betydning tydeligt frem gennem formuleringer som: ”hun er meget flittig” (lærer G/9), ”han arbejder simpelthen med tingene, han gør alt, hvad vi siger, han skal gøre” (lærer A/1), eller ”det er jo ikke sådan, hun bare læner sig tilbage og siger ’jeg gider ikke’, jamen, der har vi så andre eksempler på nogen, der gør det, ik’, men hun vil gerne” (Lærer B/2). Eller de formulerer sig gennem negationen af *en god skoleelev*; det man med Hetmar kunne kalde en *ikke-tilpasset elev*: ”han er lidt doven” (lærer I/13), ”han deltager ikke” (lærer D/4), ”han har også tit fundet opgaver på nettet og copy-pasted” (lærer K/17). Når lærerne beskriver deres elever, gør de det således ud fra en underliggende storyline om *en god skoleelev*, og for lærerne i undersøgelsen her er *en god skoleelev* netop ikke koblet til faglighed, men alene til tilgangen til skolen. Lærer L forklarer mig følgende, da jeg spørger ind til formuleringen ”en god skoleelev”:

”hun [elev 18] er en god skoleelev (int.: ja), fagligheden er bare ikke så høj (int.: nej), men hun prøver [...] god skoleelev, det er, at du kan, du læser (int.: ja), men du har måske ikke så højt fagligt, men du arbejder med tingene og gør, hvad du kan, og prøver på det, og forsøger og er ikke negativ og ikke brokker dig (lille pause), forsøger at aflevere det, du nu synes, ’men det er det her, jeg får ud af det’ (int.: ja), og så har jeg, så er jeg også tilfreds.” (lærer L, l. 124)

Læreren her formulerer i lighed med de andre lærere, hvordan deres elever i større eller mindre grad matcher forestillingen om *en god skoleelev* på trods af faglige vanskeligheder. Hvad der hos eleverne

italesættes som vanskeligheder knyttet til læsning og særligt afkodning, er hos lærerne først og fremmest knyttet til forestillingen om *en god skoleelev*, hvilket afstedkommer andre forklaringsmodeller hos lærerne end dem, der kommer til udtryk hos eleverne.

Mange af lærerne beskriver, hvordan eleverne gør, hvad de kan for at deltage (Lærer A/1, C/3, D/5, G/9, I/12, K/16, L/18), og særligt lærer A og L forundres over, hvordan elev 1 og 18 kan blive ved med at holde gejsten, selvom læsningen volder dem så store vanskeligheder. De fleste lærere ser altså i hovedsagen eleverne som elever, der gerne vil gøre det godt og tilpasse sig undervisningens krav. De er i lærernes optik *gode skoleelever*, men samtidig træder det frem hos lærerne, at eleverne bremses af forskellige forhold, som bevirker, at de af flere af lærerne italesættes gennem binære kategorier såsom *svage*, *dårlige* eller *langsomme* (læsere eller bare helt generelt) (lærer A, C, D, F, G, H, J, K, L), hvilket stemmer overens med elevernes egne italesættelser, som tidligere er præsenteret som en *os- og dem-mekanisme* (jf. afsnit 8.2.3). Elever såvel som lærere italesætter således skolens kulturform gennem binære kategorier, hvilket skaber forskellige positioneringsmuligheder, ligesom det giver anledning til forskellige forklaringsmodeller. Flere af lærerne beskriver, hvordan manglende selvtillid, præstationsangst eller oplevelsen af at være bag-efter *de andre*, påvirker eleverne (lærer A/1, C/3, D/5, I/12, K/16, L/18), hvorfor elevernes generelle trivsel bliver en del af lærernes forklaringsmodel, som vi også så det hos lærer J i afsnit 8.2.5. I forlængelse af det beskriver lærer A og C, hvordan deres elever (elev 1, 3) har andre forcer i form af fritidsinteresser (speedway), som styrker deres selvværd. De genkender og anerkender således elevernes bestræbelser på at positionere sig gennem noget, de er gode til, men forklarer det med manglende selvtillid. En anden væsentlig forklaringsmodel dukker op i forbindelse med elevernes (for lærerne) fremmedartede måder at agere på. Lærer C beskriver eksempelvis, hvordan elev 3 ofte misforstår beskeder og distraheres, så han mister fokus, hvorved han kommer til at udvise en adfærd, som bevæger sig væk fra den underliggende *storyline* (*en god skoleelev*), og som bevirker, at hans vanskeligheder med læsning står endnu tydeligere frem. Lærer C genkender således de mestringsstrategier, som elev 3 formulerer (jf. afsnit 8.3.1), men hun undres og overvejer, om de tegn, hun ser, kunne have en klinisk forklaring, idet hun siger: ”jeg har ham sådan mistænkt for, om han, nu har jeg jo kun kendt ham siden 7., om han har noget ADHD” (lærer C). Hun beskriver i forlængelse af det, hvordan hun gerne vil ”være meget bedre til at sætte det i struktur for ham og lidt mindre bidder ad gangen” og i det hele taget guide ham bedre igennem. Lærer K beskriver, også ud fra en klinisk forklaringsmodel, hvordan elev 16 på samme måde som elev 3 forvirres meget let og har, hvad han beskriver som ”nogle psykiske blokeringer”, der betyder, at hun også har brug for en særlig guidning, som han tilbyder bl.a. i form

af de føromtaltede manualer (jf. 8.1.2). For lærer C og K fører de kliniske forklaringsmodeller frem til handlemuligheder i form af tydelig guidning, men for lærer A og L, som begge benytter en tilsvarende forklaringsmodel, forbliver det ved en undren, som i begge tilfælde kredser om elevernes hukommelse. Lærer A siger eksempelvis: ”altså hans hukommelse, hvor jeg også nogen gange tænker, noget jeg har snakket med ham om tirsdagen, så er det helt væk torsdag, så jeg tror også, der er andre ting med ham”, mens lærer L beskriver, hvordan hun ”tror, der er noget med hendes hukommelse”, fordi ”hun laver de samme fejl om og om igen, det er som om, det hænger ikke ved [...] du kan sige det til hende 50.000 gange [...] Hun flytter sig ikke, lad os sige det på den måde, ikke ret meget i hvert fald”. Eleverne positioneres således grundlæggende som elever, der ud fra forskellige forklaringsmodeller hentet fra diskurser uden for skolen (først og fremmest en klinisk diskurs), *har svært ved at lære, men som gør alt det, de kan*.

Andre lærere (lærer B, H) beskriver, hvordan deres elever har vanskeligt ved at forstå det, de læser, men forsøger at undgå at blive opfattet som elever med læsevanskeligheder. De blender ind og positioneres på den måde i overensstemmelse med en *storyline* om en god skoleelev, men lærerne beskriver samtidig, hvordan eleverne har fundet strategier for at undgå at blive positioneret som elever med læsevanskeligheder. Både lærer B og H beskriver, hvordan eleverne ikke vil skille sig ud og bruger deres kræfter på at skjule, at de ikke forstår. Lærer B har eksempelvis lagt mærke til, hvordan elev 2, som han formulerer det: ”er god til at blinke med øjnene og så sige, øh, ’ja, ja’, og så har hun forstået det [...] hun har fundet sig nogle strategier til ligesom udad og vise, at hun kan godt, selvom hun ikke kan”. Læreren beskriver hende på den måde som en elev, der er god til at virke som om, hun forstår, og som skjuler sine vanskeligheder ved eksempelvis at sætte sig sammen med veninderne, så hun på den måde overkommer læsevanskelighederne:

”som lærer, så kan du godt se, at det faktisk ikke er hende selv, der laver tingene, øh, men nogen gange så kan hun også kigge ned over en tekst og så, øh, den måde hun kommunikerer ud på – kropssprog og så videre, så virker det, som om hun faktisk ved, hvad hun sidder med, og spørger du hende: ’Forstår du, hvad det er, du sidder med?’, så ’ja’, og så er det sådan, du kan ikke rigtigt gøre noget ved det ’ja’, fordi, øh, hvis man går hende på klingen, så bliver hun bare ved med at sige ja, og så kan du ikke rigtigt gøre noget ved det (int.: nej), så hun har udviklet nogle strategier.” (lærer B, l. 46)

Han såvel som lærer H genkender således elevernes mestringsstrategier og beskriver dem som uhensigtsmæssige, fordi de kommer til at stå i vejen for, at lærerne kan sætte ind over for problemet.

Eleverne positioneres på den måde som *elever, der skjuler deres vanskeligheder*, og bliver i lærerens optik svære at hjælpe, fordi de ikke godtager subjektpositionen som en elev med vanskeligheder.

En tredje gruppe lærere beskriver, at det faglige (bl.a. læsning) volder deres elever vanskeligheder, men de beskriver det i sammenhæng med træk, der peger væk fra forestillingen om *en god skoleelev*, eksempelvis ved at beskrive eleverne som lidt dovne (lærer G/8, I/13, L/19). Lærerne benytter således en forklaringsmodel, hvor elevernes adfærd bliver en intentionel adfærd, de kunne ændre, hvis de ville. De elever, som i lærernes beskrivelser har en adfærd, der peger væk fra *en god skoleelev*, bliver grundlæggende positioneret som *elever, der ikke vil*. Elev 4, som i afsnit 8.3.1, 8.3.2 og 8.3.3 beskrives som en elev, der mestrer situationen gennem undvigestrategier og ved at gå i rette med læreren og positionere sig gennem noget, han er god til, beskrives af læreren (lærer D) som en elev, der nok er fagligt svag, ikke bare i dansk, men som heller ikke vil yde det hårde arbejde, der skal til for at blive fagligt stærkere. Hun siger eksempelvis:

”jeg mener det egentlig ikke, men nu siger jeg det alligevel, han har jo sådan en vingummirygrad, altså, han når jo aldrig at komme ind til en forståelse, for han synes, at ’nåh nu er det for hårdt, og nu kommer jeg til at tænke på noget andet, og det er vigtigere at kunne tegne her i livet, hvad skal jeg også det for’, sådan noget tror jeg, han tænker på, så han når måske aldrig at nå frem til en forståelse af en tekst, fordi han opgiver [...] Han er slet ikke indstille på, at livet måske kræver mere af ham, og han måske skal spille sine egne kort bedre, og det er han heller ikke blevet understøttet i derhjemme.” (lærer D, l. 140)

Læreren beskriver videre, hvordan hun grundlæggende er i tvivl om, hvorvidt han vil kunne ”komme igennem en ungdomsuddannelse, men også en reel uddannelse”, fordi han kun vil lægge et arbejde i noget, han i forvejen er god til, ligesom han kun vil arbejde, når det giver mening for ham. Når hun således etablerer en forklaringsmodel for at forstå den adfærd, hun bemærker hos eleven, og som stemmer overens med de mestringsstrategier, eleven selv beskriver (jf. afsnit 8.3.1), lægges forklaring såvel som initiativ ud til eleven og den opdragelse, han er et produkt af. Hun tager derforuden en klinisk forklaringsmodel i anvendelse, idet hun beskriver, hvordan: ”han har jo sådan en diagnose på en langsom arbejdshukommelse og en langsom forarbejdningshastighed” (lærer D/elev 4), men det ændrer ikke på, at han positioneres som *en elev der ikke vil*.

Elev 10, der ligesom elev 4 mestrer situationen ved at gå i rette med lærerens prioriteringer, beskrives også af læreren som en elev, der med sin ageren bevæger sig væk fra den underliggende *storyline* (en god skoleelev), idet hun af læreren beskrives som en elev, der har svært ved at indordne sig under

skolens systemer. Hun har svært ved at sidde stille og koncentrere sig, og læreren beskriver, hvordan hun bruger det som argument for at slippe uden om skolens krav:

”hun er i bund og grund jo en positiv pige, øh, med masser af energi, der gerne vil en hel masse, men hun [...] har svært ved at indordne sig med sådan nogle systemer, som vi har, men det går meget bedre.” (lærer H, l. 147)

Læreren oplever således en elev fuld af god energi, der hellere følger sine egne prioriteringer end lærerens – en modstand hun på mange måder (i modsætning til lærer D) sympatiserer med. Læreren beskriver eksempelvis med et glimt i øjet, hvordan hun kan tage hende i at sidde og læse en helt anden bog, end den læreren har valgt, fordi hun hellere vil læse den. Læreren genkender således de mestringsstrategier, eleven beskriver, og hun italesætter den samme kliniske forklaringsmodel som eleven, idet både elev og lærer fremhæver ADHD som en væsentlig årsag til, at eleven agerer, som hun gør. Den forklaringsmodel har ifølge læreren endvidere været årsag til, at hun ikke tidligere i skolesystemet er blevet set på som en elev med læsevanskeligheder. Lærer H er, som tidligere nævnt, opmærksom på, at elev 10 bruger meget energi på at afkode og derfor er en langsom læser, men hun anerkender ikke i modsætning til eleven selv, at vanskelighederne kan kategoriseres som ordblinddevanskeligheder. Hun beskriver i stedet en pige, der er ”dygtig” og har en ”meget fin forståelse, fordi hun er nysgerrig, og hun reagerer”, men som gerne vil slippe uden om eksempelvis det hårde afkodningsarbejde og skriftlige afleveringsopgaver. Hun formoder, at hun tidligere på grund af sin ADHD har oplevet at blive udskammet som den elev, der ødelægger det for de andre, hvorfor hun stadig har svært ved at tro på sine egne evner. Men som læreren formulerer det: ”hun er testet hos psykologen, øh, hendes IQ fejler bestemt ikke noget, og hun er faktisk meget dygtig, hun er også dygtig til at køre rundt med folk [...] så har hun nogle undskyldninger og forklaringer, som hun har brugt altid, altså ’men det er jo også’, ’jeg kan jo ikke koncentrere mig, det ved I jo godt’, ’ jeg er jo også sådan og sådan, derfor kan jeg jo ikke’”. På den måde positioneres eleven, i lighed med elev 4, som en elev, der kan, men bruger en række strategier for at slippe lettere om ved nogle af de krav, skolen stiller.

Lærer F er ligeledes en lærer, som griber til en klinisk forklaringsmodel, når han skal beskrive og forklare den adfærd, han ser hos elev 7, men hans forklaring udgår primært fra elevens sociale kompetencer. Han beskriver en elev, som har svært ved at følge med fagligt, og som skal støttes i alt, hvad han laver, men som inden for de rammer gør, hvad han kan. Han er, som tidligere vist, en lærer, der er i tvivl om, hvilken rolle afkodningen spiller for eleven, men han er ikke i tvivl om, at han er

fagligt svag, og at han har svært ved at forstå og reflektere over det, han læser. Det, der optager læreren mest under interviewet, er imidlertid elevens måde at agere på i det sociale, og det er i forhold til det, han beskriver ham som en elev, der dårligt matcher den underliggende *storyline* (god skoleelev), fordi hans måde at begå sig på socialt tydeliggør hans vanskeligheder med læsning, fordi hans begrænsede indsigt i det sociale i lærerens optik spiller ind på hans læseforståelse. Han udfolder flere eksempler på, at eleven har en måde at agere på, som ligger meget fjernt fra det, læreren ellers kender fra sine andre elever, både i interaktionen med de andre elever, når de samarbejder, og i interaktionen med læreren, hvorfor han sammenfatter sine observationer i tolkningen ”en generel indlæringsvanskelig elev”. Når jeg spørger ind til, om eleven har diagnosen generelle indlæringsvanskeligheder, svarer han imidlertid benægtende, og det fremgår, at læreren førhen har arbejdet med elever med forskellige diagnoser og derfor kan genkende nogle måder at handle på. Den kliniske diagnose er således ikke en, eleven har, men en, læreren tildeler ham i et forsøg på at begribe den måde, eleven handler på. At forstå eleven optager læreren og fylder i hans lærergerning, kan man forstå, fordi han som afslutningsreplik siger: ”det var godt lige at få vendt ham, en tragisk historie” (lærer F). Det kan også være årsagen til, at han her i samtalens flygtige nu ikke får grebet og brugt den kliniske term, som han kender, fordi han efterfølgende har formuleringen ”han har nogle indlæringsvanskeligheder”, men netop benævner eleven ”indlæringsvanskelig”, for det er sådan, det opleves af læreren, en elev som er vanskelig at bringe i en læringsproces, og som derfor udfordrer læreren. Netop fordi eleven agerer så fremmedartet, fremstår han for læreren som en elev på tålt ophold, for som læreren siger: ”han er sådan en, der ikke har situationsfornemmelse, ’må jeg være med’, så er han med, men han kan ikke mærke, om de egentlig synes, det er en belastning, han er med [...] man kan jo stille sig selv det spørgsmål, vil de savne ham, hvis han var væk i nogle måneder eller gik på en anden skole? Nej, det vil de ikke”. På den måde positioneres eleven som *en elev, der ikke rigtigt hører til*.

Opsamlende kan man sige, at lærerne i hovedsagen genkender den adfærd og de strategier, der kommer til syne i elevernes italesættelser, men de genkender dem ikke nødvendigvis som *mestringsstrategier*, eleverne griber til, når læsningen byder på for store udfordringer. Lærerne beskriver elevernes adfærd ud fra en underliggende *storyline* om *en god skoleelev* vs. *en ikke god skoleelev*, og den underliggende *storyline* har indflydelse på, hvorvidt elevernes strategier opfattes som en måde at mestre situationen på (en god skoleelev), eller om de opfattes som strategier, eleverne kan ændre, hvis de vil (en ikke god skoleelev). Hvad der fra et elevperspektiv kan anskues som mestringsstrategier, bliver i de tilfælde, hvor elevernes adfærd falder uden for den underliggende



*storyline* (en god skoleelev), lettere opfattet som en intentionel adfærd, fordi andre forklaringsmodeller end dem, der angår læsning, kommer i spil. Den forklaringsmodel, som optræder mest gennemgående hos lærerne, når de søger efter forklaringer på det, der umiddelbart er svært at forstå, er en klinisk forklaringsmodel, og dermed bringes en klinisk diskurs ind i skolens kulturform, hvorved den transformeres. Man kan således med undersøgelsen her se, hvordan diagnoser, der i en klinisk diskurs har til formål at tilbyde en forklaringsmodel, der giver pædagogiske handlemuligheder, i skolen rekontekstualiseres med risiko for at komme til at fungere som en kategorisering, der snarere skal forklare, hvorfor eleven ikke tilpasser sig og dermed give lærerne et sprog for at forstå en adfærd eller en væren i verden, som ellers er uforståelig. Man kan derfor med Davies og Hunt pege på, at de elever, der forstyrrer *teaching-as-usual* som orden; de der modsætter sig grundpositionen *tilpasset elev*, opfattes som problematiske, ikke, som man skulle tro, fordi disse elever sætter sig op imod den herskende diskurs, men tværtimod fordi de forgæves kæmper for at deltage i den (Davies & Hunt, 1994). Man kan således sige, at elevernes og lærernes forskellige italesættelser af den samme adfærd synliggør, hvordan forskellige forklaringsmodeller tages i brug, når diskurser støder sammen i skolens kulturform.

#### 8.4 *Min egen kamp* – hjælp som udskillelsesmærke

Som det er præsenteret i det ovenstående, afstedkommer den grundlæggende dikotomi i form af et *os* og *dem* i skolens kulturform, at de elever, der er ude af takt med de andre elevers tid, eller som på andre måder ikke er en del af den gruppe, undervisningen er for, positioneres som elever, der har brug for hjælp. *Hjælp* er et gennemgående tema, der træder tydeligt frem både hos elever og lærere. Konkret peger de på, at hjælp kommer i stand dels i form af forskellige foranstaltninger, skolen iværksætter, dels igennem den løbende interaktion i klasserummet.

De formelle foranstaltninger, lærerne beretter om, som tilbydes eleverne af skolen, er typisk specialundervisning, ekstraundervisning eller inddragelse af læse- og skriveteknologi. Lærer I/12 er usikker på, om hendes elev tidligere har fået en særligt tilrettelagt undervisning, mens lærer A/1, B/2 og F/7 beskriver, at de enten selv har forestået en særligt tilrettelagt undervisning for deres elever (lærer A/1), eller at deres elever har været eller er tilknyttet andres hold (lærer B/2, F/7). Lærerne formulerer også, at læse- og skriveteknologi eksempelvis i form af CD-ord er til rådighed for de fleste af de elever, der tidligere er karakteriseret som elever med afkodningsvanskeligheder (elev 1, 2, 3, 7, 10, 18), om end lærerne ikke alle handler didaktisk på den viden (jf. afsnit 8.2.5), og de oplever ikke nødvendigvis, at eleverne tager hjælpen til sig. Lærer B/2 og F/7 formulerer, at deres elever har adgang til læse- og skriveteknologi i form af CD-ord, men at de ikke vil bruge det, fordi de på den



måde skiller sig ud fra de andre elever. Af samme grund vil elev 2 også hellere blive i klassen end modtage specialundervisning de to gange om ugen, hun tilbydes det – en problematik, som også tematiseres i Holmgaards studie (Holmgaard, 2007, p. 120). Hun er, som læreren formulerer det: ”en populær pige, men alle ved godt, at hun har vanskeligheder (int.: ja), sjovt nok ikke? men hun vil bare ikke, selvom de også snakker om det internt, så vil hun bare ikke vise det udadtil (int.: nej), at hun har... meget mærkeligt” (lærer B). Læreren beskriver, hvordan det undrer ham, at hun ikke vil tage imod hjælp, når nu hun selv kan se behovet og tilmed kan tale med de andre elever om det. Man kan således sige, at hjælp, selvom behovet er kendt, alligevel virker gennem en opdelingsmekanisme, hvor nogen har brug for hjælp, mens andre ikke har. Hjælp virker på den måde som en udskillelsesmarkør, der positionerer nogle elever som elever, der har brug for hjælp, og den subjektposition er der flere elever, som ikke ønsker at besætte. Lærer C/3 oplever også, at de elever, der har brug for hjælp, eksempelvis i form af læse- og skriveteknologi, vælger det fra for ikke at skille sig ud, men hun undres mere over skolens praksis og den måde, læse- og skriveteknologi fungerer på i skolen, fordi den i sig selv gør det svært for eleverne at gøre brug af hjælpen. Hun påpeger, hvor svært tilgængelige tekster bliver, når man er afhængig af hjælpemidler, både fordi teknologi potentielt kan give tekniske problemer, men særligt fordi hjælpemidlerne kun er tiltænkt de elever, som er positioneret som elever, der har brug for hjælp:

”det er egentlig generelt for de, læsesvage, at alle de her hjælpemidler tit spænder ben for dem, at så virker computeren ikke, eller så er den ved at genstarte, eller så har den fået en virus eller [...] der er rigtig mange ting, som kan gå galt i vejen på at få den læst op, og det er rigtig urimeligt, for det burde bare være endnu lettere [...] nogen gange tænker jeg også, hvorfor skal det være så pokkers besværligt at komme derind [på E17<sup>50</sup>]. Altså, det er jo sådan noget med, at man skal ... det er jo næsten sådan helt et hemmeligt dokument, man skal jo søge, og man skal ... hvor jeg tænker hold da op, hvis det bare lå tilgængeligt for alle.” (lærer C, l. 141)

Hun oplever således, at de foranstaltninger, som skulle være en hjælp for eleverne, bliver en hindring, og dermed understøtter hjælpen som en udskillelsesmarkør, og hun leger med tanken om, at man jo kunne indrette sig sådan, at hjælpen ikke kun var for nogen, men for alle, og på den måde modvirke *hjælp* som udskillelsesmarkør frem for at forstærke den.

---

<sup>50</sup> E17 refererer til et elektronisk bibliotek, hvor ordblinde, synshandicappede eller andre, som har et handicap, der gør, at de, der ikke kan læse almindelig trykt tekst, kan downloade indlæste tekster (i dag NOTA).

Hjælp som tema kommer også til syne i elever og læreres italesættelser af den interaktion, der foregår i klasserummet. Flere af lærerne beskriver, hvordan deres elever er blevet bedre til at søge hjælp (lærer D/5, E/6, I/12, J/14, L/18), mens en anden lærer beskriver, hvordan hans elev ikke har den modenhed, der skal til for at stille sig op og bede om hjælp, og som derfor hellere forsøger sig på egen hånd (Lærer K/15). Lærerne opfatter det således som positivt og et skridt i den rigtige retning, hvis eleverne aktivt beder om hjælp, så de kan opdage behovet og handle på det. Lærer J siger eksempelvis:

”jeg har også gjort ham opmærksom på, det der med, at han skal komme til mig, han skal ikke sidde og så bare trille tommelfingre [...] så jeg kan komme ned og hjælpe ham og vejlede ham, og det er han støt og roligt også blevet rigtig meget bedre til.” (lærer J, l. 163)

Elev 14 ser imidlertid lidt anderledes på det end læreren. Han oplever, at det kan være rigtig svært at få hjælp i klassen. Det er ikke en problematik, han italesætter, fordi jeg spørger ind til det, men den kommer til syne i hans beskrivelse af, hvordan han oplever litteraturundervisningen. Han beskriver, hvordan læreren (Lærer J) introducerer klassen samlet til et arbejde på Dansk Gyldendal, som er den læringsportal, de ofte bruger, hvorefter læreren sætter sig i et rum, der ligger lige uden for klassen, og så kan eleverne henvende sig, hvis de har brug for hjælp, og det har han ofte:

”men det er ikke lige altid til at forstå de ting der, fordi det er nogle svære ord, og jeg ved ikke lige, hvad det er, de fleste ting derinde [...] Så skal vi sådan lidt selv finde ud af det [...] så er det ikke så nemt for det meste at få hjælp, så skal vi til at gå ud til ham [...] så skal jeg ud at spørge [lærer J], men det er ikke altid, jeg lige får mig selv til at gå derud, det er ikke altid, jeg heller sådan laver noget, fordi jeg synes, det er lidt kedeligt (int.: ja) hm, når jeg synes, det er kedeligt (int.: ja) så orker jeg bare ikke lave det.” (elev 14, l. 213)

Eleven her viser, hvordan han gang på gang må udstille sig selv, fordi han selv skal henlede lærerens opmærksomhed på, at han har brug for hjælp. Derfor italesættes det, der er for svært, i stedet som kedeligt og dermed noget, han undgår (jf. afsnit 8.2.3). Han tyr med andre ord til en mestringsstrategi, som giver ham mulighed for at distancere sig og undgå at positionere sig som en elev, der har brug for hjælp. *Hjælp* kan på den måde ses som en markør, der sætter skel i undervisningsrummet i skolens kulturform, og den sætter sig igennem på en måde, så nogle elever reelt ikke får deltagelsesmuligheder. Set i det lys er det netop lærernes sympatiske ønske om at udligne elevforskellene og løfte de elever, de oplever kommer til kort, som imod intentionen kommer til at modvirke elevernes mulighed for at deltage. De sættes i en position, hvor de og ikke andre har brug

for hjælp, fremfor gennem undervisningen at få mulighed for at lære det, de har brug for. Elev 14 efterlyser, på mit spørgsmål om, hvad han kunne tænke sig var anderledes i litteraturundervisningen, da også at han fik egentlig undervisning, for, som han siger: ”så kunne man også sidde inde i klassen og få det hele at vide og måske lære lidt mere om det [...] hvordan du analyserer dem og sådan noget” (elev 14). Andre elever når ikke frem til samme konklusion, men formulerer helt eksplicit, at problemet er deres eget. Elev 5 siger eksempelvis, at han ikke har brug for hjælp, ”sådan på samme måde”, underforstået at det er der en anden gruppe elever, der har, hvilket indikerer, at det er subjektpositionen, han ikke vil besætte. For ham handler det om, at han selv ”lige skal komme i gang”, som han siger, mens elev 4 har følgende ræsonnement: ”i virkeligheden, så er dét, der burde kunne foregå på en anden måde, det er lidt mere, det der sker i mit hoved. Altså så må det være ligesom min egen kamp”. For elev 4 er det således ikke undervisningen, som bør justeres, men ham selv, der må kæmpe for deltagelsesmuligheder.

I bestræbelsen på at lære eleverne at hente hjælp, når de har brug for det, skabes med antropologen Eva Gulløvs distinktioner en kontekst, hvori eleverne lærer om hierarkier i konkrete sociale sammenhænge og at identificere sig selv og andre som dygtige (fordi de kan selv) eller ikke dygtige (fordi de ikke kan selv):

”Vi har beskrevet det som civilisationens paradoks, nemlig at man i en og samme bevægelse kommer til at stigmatisere og ekskludere netop dem, som det var hensigten at civilisere” (Gilliam & Gulløv, 2017, p. 13).

Gulløv og Gilliam er optaget af, hvordan civiliseringsprocesser sætter sig igennem i samfundet, og de tematiserer i den artikel, hvorfra citatet stammer, hvordan eksempelvis børneinstitutioners opdragelsesprojekter ofte udvikler sig imod hensigten. Imidlertid er der en tydelig parallel til de positioneringsmuligheder, der opstår i skolen som kulturform, hvor mekanismen *os og dem* meget tydeligt træder frem gennem de subjektpositioner, kategorien *hjælp* afstedkommer. Man kan således sige, at hvad der fra en didaktisk og en didaktologisk position, altså lærerens perspektiv, valoriseres positivt (eleverne skal lære at bede om hjælp) fra en antropologisk forskningsposition tager sig noget anderledes ud, fordi hjælp, når man anskuer det diskursivt, sætter sig igennem som en udskillelsesmarkør og skaber subjektpositioner, som reelt hindrer elevernes deltagelsesmuligheder.

I materialet forekommer også et andet perspektiv på hjælp, som forstærker denne pointe, for selvom hjælp i skolens kulturform er noget, eleverne skal lære at bede om, er der også udtalelser, der peger på, at hjælp er noget, man skal være taknemmelig for som elev, og som kan rinde ud, hvis man har modtaget for meget. Lærer B/2 beretter eksempelvis om, at han egentlig vurderer, at elev 2 kunne

have glæde af et forløb på læsecenteret, men det kan ikke lade sig gøre, for det er der ikke ressourcer til, det er forbeholdt elever tidligere i undervisningssystemet. Lærer F fortæller tilsvarende, at elev 7 tidligere har fået specialundervisning, men som han formulerer: ”der er også de ressourcer internt i klassen, der er, han har ikke mere at trække af”. Hjælp er således noget, eleverne både skal tage imod og lære at bede om, men samtidig vise sig værdige til og ikke kræve for meget af, for deres kvote kan løbe ud, uafhængigt af om de har brug for den eller ej.

I det ovenstående fremgår det, hvordan hjælp set fra henholdsvis et lærerperspektiv og et elevperspektiv italesættes forskelligt. Lærerne opfatter elevernes aktive opsøgning af hjælp som grundlaget for lærernes handlemuligheder, mens eleverne oplever en stigmatiserende udpegning, som er med til at fastholde dem i de subjektpositioner, de i forvejen besætter. I begyndelsen af dette kapitel (afsnit 8.1.2) blev det tematiseret, at lærernes didaktiske valg primært ser ud til at tage afsæt i undervisningsforløb, mens en enkelt lærer (lærer K) ser ud til at have sit afsæt i elevernes læringsforløb. Med et blik tilbage på lærer K kunne noget tyde på, at hvis undervisningsforløb bliver lærernes afsæt for undervisningen, så defineres behovet for hjælp ud fra undervisningsforløbet, som eleverne skal tilpasse sig, hvorved hjælp meget let bliver elevens eget ansvar. Men hvis læringsforløb er afsættet for lærernes undervisning, bliver hjælp ikke på samme måde noget, nogen har brug for og andre ikke, fordi undervisningen tilpasses eleverne og ikke omvendt. Man kan således stille spørgsmålet, om ikke *hjælp* primært fungerer som udskillelsesmarkør i de diskursformer, hvor lærerens fokus er knyttet til undervisningsforløb frem for læringsforløb?

#### 8.5 Hovedfund – positioneringsmuligheder i litteraturundervisningen

I det ovenstående har jeg undersøgt, hvordan 20 elever, der i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser, italesætter læsning og den litteraturundervisning, de møder i skolen, og spejlet dette perspektiv i lærernes italesættelser. Som det fremgår, viser analysen, at der er en grundlæggende overensstemmelse mellem de konkrete beskrivelser, som findes hos eleverne og lærerne, både hvad angår litteraturundervisningens diskursformer og elevernes måde at agere på i undervisningen, mens vægtningen og de forklaringsmodeller, der kommer til syne i henholdsvis elevernes og lærernes italesættelser, viser afgørende forskelle i forståelsen af diskursformer såvel som elevadfærd. Denne diskrepans bliver først forståelig, når man får øje på, hvilken rolle særligt afkodningen viser sig at spille i henholdsvis elevernes og lærernes italesættelser. I det følgende sammenfattes analysen ved at pege på de overordnede linjer og fremtrædende træk, der tegner sig først i elevernes og siden i lærernes italesættelser, hvorefter analysens fund diskuteres i lyset af andre studier.

Eleverne beskriver i hovedsagen en litteraturundervisning, hvor en fælles tekst bearbejdes gennem præfabrikerede spørgsmål med henblik på en fælles opsamling i plenum, hvor diskursformen *højtlesning* har en fremtrædende rolle i elevernes oplevelse. Gennem elevernes italesættelser fremstår litteraturundervisningen i overvejende grad som et brydningsfelt for betydningskontekster, som eleverne må navigere i uden nødvendigvis at kende de fagspecifikke betydningskontekster eller ved at balancere mellem modsatrettede betydningskontekster, der udgår fra både *new criticism* og receptionsteori og afstedkommer elevernes oplevelse af, at der i litteraturundervisningen er *forkert-rigtige* og *rigtigt-rigtige* svar. Elevernes beskrivelser viser således, hvordan de dominerende diskursformer lægger op til en opgaveløsningsstrategi og ikke en forståelsesstrategi, ligesom de understøtter en efferent læsning frem for en æstetisk læsning – en mekanisme som forstærkes af den rolle, afkodningsvilkåret spiller for elevernes mulighed for at navigere i litteraturundervisningen. Når det kommer til elevernes italesættelse af læsning og den rolle, læseprocessen spiller i deres mulighed for at deltage, står det frem med al tydelighed, at afkodningen er den delkomponent, eleverne tilskriver størst betydning, hvad enten de tidligere er karakteriseret som elever med afkodningsvanskeligheder eller som elever med en ikke flydende afkodning. Hovedparten af eleverne beskriver ganske præcist, men uden anvendelse af teoretiske termer, afkodningen som så kognitivt krævende – og også tidskrævende, at den tager plads op for forståelsesprocesser, hvilket fører til, at afkodnings- og forståelsesprocesserne opleves som helt adskilte og ikke samtidige processer. I analysen fremgår det ligeledes, at afkodningen ikke alene sætter sig igennem som kognitive vanskeligheder, men afkodningsvilkåret bliver desuden bestemmende for elevernes identitet som læsere og ikke mindst som lærende. Gennem elevernes udsagn tegner analysen et billede af litteraturundervisningen som en kulturform, der er organiseret i dikotomien *os* og *dem*, med subjektpositioner knyttet til binære kategorier i form af *stærke* og *svage*, *hurtige* og *langsomme* eller *gode* og *dårlige*, hvor elever, som er ude af takt med de andre elevers tid, positioneres i overensstemmelse med den afledte kategori. Afkodningsvilkåret kommer således også til at blive bestemmende for elevernes identitet som lærende, idet elevernes vanskeligheder med læsning viser sig relationelt i form af de deltagelsesmuligheder, eleverne qua afkodningskravet har, hvorved marginaliseringsmekanismer, som de er beskrevet af Davies og Hunt (Davies & Hunt, 1994) sætter sig igennem og bliver synlige eksempelvis gennem kategorien *hjælp*. Når man som elev er henvist til subjektpositioner, der er knyttet til afkodningskompetencer, og samtidig oplever afkodningen som så kognitivt krævende og også tidskrævende, at det er vanskeligt at efterleve i en undervisningspraksis, der er organiseret efter de andre elevers tid – med andre ord, når afkodningen bliver et vilkår, da

mestrer eleverne situationen på forskellig vis. Nogle elever internaliserer problemet og retter forklaringen på de vanskeligheder, de oplever, indad og placerer årsag såvel som løsning i individet og tager på den måde subjektpositionen til sig, mens andre elever distancerer sig fra problemet og retter forklaringen udad og placerer årsag såvel som løsning i konteksten og accepterer ikke i udgangspunktet subjektpositionen. I analysen peges i det spændingsfelt på fem forskellige mestringsstrategier, der optræder hos forskellige elever og i forskellige kombinationer, nemlig *at undvige, at gå i rette med lærerens prioriteringer, at prioritere noget man er god til, at hente hjælp hos de andre elever og at gå under radaren.*

Lærerne beskriver i hovedsagen de samme diskursformer i litteraturundervisningen som eleverne med den helt gennemgående forskel, at diskursformen *højtlæsning* ikke tillægges lige så stor betydning, som eleverne oplever, den har. Analysen viste videre, at den opgaveløsningsstrategi, som undervisningen kommer til at fungere som for eleverne, ikke er en tilsigtet konsekvens af lærernes planlægning og tilrettelæggelse, men opstår, fordi lærerne befinder sig i et *dobbelt bind* mellem flere modsatrettede fagspecifikke betydningskontekster, som de selv og eleverne må navigere i forhold til. Samtidig indikerer analysen, at det ser ud til at have afgørende betydning for elevernes positioneringsmuligheder, hvorvidt lærerne opfatter deres kerneopgave som tilrettelæggelse af undervisningsforløb eller læringsforløb. Når lærerne italesætter deres syn på elevernes læsning, står det tydeligt frem, at den i bogstavelige forstand skelsættende betydning, afkodningen opleves at have for eleverne, af lærerne enten ikke bemærkes eller er behæftet med usikkerhed i forhold til, hvilken rolle den spiller i sammenhæng med elevernes forståelsesprocesser. Flere af lærerne har faglige begreber både for afkodningsprocessen og forståelsesprocessen, men uden at det fører til, at de skelner præcist og nuanceret mellem de enkelte delkomponenter og deres rolle for elevernes læseforståelsesproces. Analysen peger derfor på en manglende viden hos lærerne, der har som konsekvens, at de aktive foranstaltninger, lærerne iværksætter, ikke nødvendigvis spejler elevernes egne oplevelser af deres vanskeligheder, og er den manglende viden betydelig, tager de konkrete tiltag afsæt i andre forklaringsmodeller, som det er muligt for lærerne at handle på, og viser sig eksempelvis i form af omsorg. Når lærerne italesætter elevernes måder at agere på i litteraturundervisningen, er det tilsvarende lærernes og elevernes forskellige italesættelser af afkodningens rolle, der er nøglen til forståelse af den diskrepans, der skrives frem i analysen. Den adfærd, eleverne italesætter som mestringsstrategier, der kommer i stand, fordi afkodningen byder på for store udfordringer, finder hos lærerne andre forklaringsmodeller, hvorved problemet placeres ikke i konteksten, men i individet. Lærerne italesætter elevernes adfærd ud fra en underliggende *storyline*



om *en god skoleelev* vs. *en ikke god skoleelev*, og særligt når elevernes adfærd falder uden for grundpositionen *en god skoleelev*, ser lærerne ud til at hente forklaringsmodeller i diskurser uden for skolen, eksempelvis i kliniske diskurser, i bestræbelsen på at forstå en fremmedartet adfærd, som kan legitimere, at disse elever er svære at hjælpe. *Hjælp* som kategori bliver derfor den mest synlige markør for en marginaliseringsmekanisme, der kommer i stand gennem lærernes forventninger til eleverne om at synliggøre deres behov for hjælp, så lærerne gives pædagogiske handlemuligheder. For eleverne oplevers det som en stigmatiserende udpegning, der er med til at fastholde dem i den subjektposition, de i forvejen besætter.

Når afhandlingens andet arbejdsspørgsmål skal besvares, har det vist sig nyttigt at anskue genstandsfeltet *læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen* gennem en sociokulturel optik, idet denne optik sammen med en kognitionspsykologisk og en receptionsteoretisk optik har givet mulighed for at få øje på kompleksiteten i genstandsfeltet, som kommer til syne gennem et elevperspektiv. Som det er vist i afsnit 4.3, kan man registrere en sammenhæng mellem læseforståelsesvanskeligheder og elevadfærd i form af manglende motivation og engagement. Men det er først, når man også anskuer genstandsfeltet ud fra en sociokulturel optik, at de komplekse sammenhænge (belyst gennem elevernes og lærernes forskellige forklaringsmodeller og værdisætning), som i sidste ende fører til marginaliseringsmekanismer, bliver mulige at erkende.

Som det fremgår af kapitel 2, er der ikke lang tradition for at undersøge læsevanskeligheder endside læseforståelsesvanskeligheder i en sociokulturel optik ud fra et elevperspektiv. Franzaks reviewartikel om marginaliserede unge læsere (Franzak, 2006) giver bud på, hvordan vi gennem en sociokulturel optik og med et undersøgelsesdesign, som involverer de berørte elevers egne erfaringer, kan opnå indsigt i, hvordan marginaliseringer træder frem. Hun peger således på, hvordan *struggling readers* bliver til som kategori i skolens undervisning ud fra en underliggende forståelse af, at de marginaliserede unge potentielt ville kunne engageres af læsning, men af forskellige årsager knyttet til konteksten ikke lykkes med det. Imidlertid gøres det qua den sociokulturelle optik uden tæt tilknytning til elevernes kognitive læseproces, hvorfor et perspektiv som afkodningens betydning ikke bliver synligt. I artiklen peger hun da også på, at der mangler undersøgelser med et sociokulturelt afsæt, der giver stemme til den gruppe af unge, som kæmper allermest med skolens literacy (Franzak, 2006, p. 228). Holmgaard giver med sit interviewstudie af 58 elever på en efterskole for unge med svære læse- og skrivevanskeligheder netop stemme til den gruppe af unge, som Franzka kunne have i tankene (Holmgaard, 2007) (jf. afsnit 2.4.1), og Holmgaard fremskriver i sit studie en række pointer, som nærværende studie afslutningsvis sættes i forhold til. En hovedpointe i Holmgaards studie er, at



læsevanskeligheder bliver til gennem en social dannelsesproces, som antagelig kun få elever kan bryde, hvis de evner at reagere på læsevanskelighedsproblematikken som en magtproblematik og er stærke nok til at mobilisere en vrede, som muliggør vilje og modstand, og dermed indgå i en subjektiveringsproces (Holmgaard, 2007, p. 158). Hun belyser bl.a. med afsæt i McDermott relationen mellem den kulturelle værdisætning af *læsefærdigheder* og oplevelsen af *læsevanskeligheder* og problematiserer, at denne værdisætning er med til at gøre læsevanskeligheder til et fænomen, der erkendes i det sociale. For elever, som oplever at blive udpeget som en elev med læsevanskeligheder, har læsning en stærkere socialiserende betydning end for elever, som ikke udpeges. En grundantagelse i studiet er, at selvet i udgangspunktet er socialt, og at vi dannes som individer ved at løsne os fra det sociale; altså ved at skille os ud som individer i en gruppe. Elever, hvis selvdannelsesproces er knyttet til en løsningen fra det sociale gennem vanskeligheder med læsning, kan have brug for at finde en plads i kulturen ved at løsne sig fra det sociale på andre og mere prestigefyldte måder. Hun konkluderer, at der er et behov for, at de professionelle i skolen ikke alene fokuserer på elevernes manglende *læsefærdigheder*, men at de tillige finde veje til at ”støtte, vejlede og lære børn og unge, hvordan man bærer sig ad med at være et menneske med *læsevanskeligheder*” (Holmgaard, 2007, p. 155). Som det er fremgået undervejs i analysen i det ovenstående, kan man pege på flere lighedstræk mellem de pointer, Holmgaard trækker frem, gennem et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder og de mestringsstrategier, der her skrives frem gennem et elevperspektiv. Eksempelvis kan man hævde, som tidligere vist, at Holmgaards påvisning af, at elever finder andre og mere prestigefyldte måder at løsne sig fra det sociale på, i min analyse finder sin pendant i de elever, som anvender mestringsstrategien *at prioritere noget, man er god til*. Man kan på den måde iagttage, hvordan Holmgaards studie med en begrebsætning grundlagt i en sociokulturel optik med teoretiske tilgange primært fra filosofi og socialpsykologi kan understøtte flere af dette studies fund og omvendt. Man kan således pege på, at en sociokulturel optik kan bidrage med vigtige indsigter, som ikke kun angår den specifikke kontekst, de træder frem i, men som ser ud til at pege i retning af nogle grundlæggende mekanismer, der knytter sig til et fænomen som læsevanskeligheder.

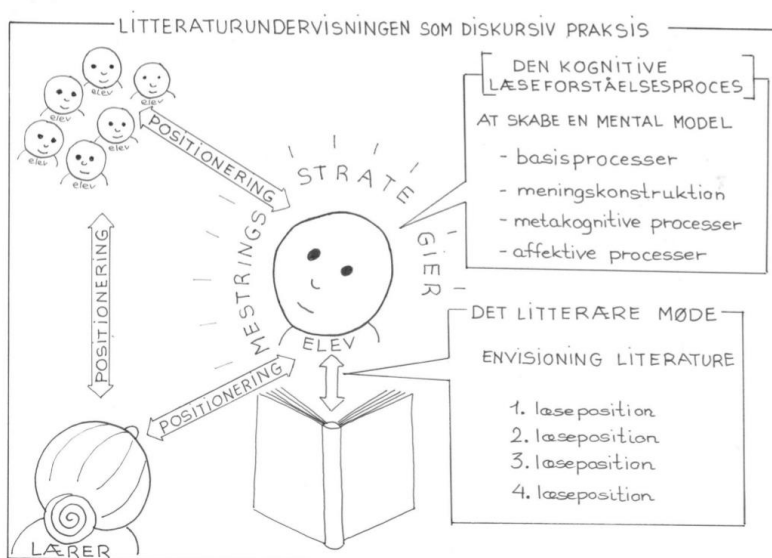
## Kapitel 9: Hvor sidder vanskelighederne? Konkluderende og perspektiverende betragtninger

Man kan, som jeg gør i overskriften til dette kapitel, spørge sig selv, hvorfra læseforståelsesvanskeligheder udgår og fra hvilket rationale? Et spørgsmål, forskellige diskurser i forskningen har divergerende svar på. Som det er fremgået af indledningen, medfører forskellige teoretiske optikker forskellige måder at tilgå problematikken. Fra en kognitionspsykologisk tradition opfattes vanskelighederne som et intrapsykisk fænomen, mens vanskelighederne fra en sociokulturel optik knyttes til konteksten og opfattes i overensstemmelse med det som et socialt fænomen. Afhandlingen her kan ses som en gennemgående argumentation for, at et komplekst fænomen som læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen med fordel kan begribes ved at indtage forskellige ståsteder gennem forskellige teoretiske optikker, når det undersøges empirisk. Fordi studiet netop er et empirisk studie, blev denne kompleksitet hurtigt meget nærværende for mig. Da jeg tidligt i processen stod overfor at transskribere og efterfølgende forsøge at høre og forstå, hvad eleverne sagde, blev det klart, at jeg måtte indtage forskellige teoretiske positioner for at gøre elevernes udsagn begribelige. Hvad der således startede som en hensigt om at undersøge læseforståelsesprocessen hos elever, der i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser ud fra en kognitionspsykologisk og en receptionsteoretisk optik, måtte jeg undervejs i processen revurdere, således at kompleksiteten ikke blev reduceret. Et væsentligt resultat af dette studie er således udviklingen af en analysemodel (jf. kap. 5), som ud fra et elevperspektiv som samlingspunkt for tre forskellige teoretiske optikker bidrager til at forstå kompleksiteten i genstandsfeltet. Modellen konkretiserer, hvad forskellige optikker bidrager med i en forståelse af fænomenet og endnu vigtigere hjælper til at gøre sig klart, hvorfra man ser. Med andre ord synliggør modellen, hvor vanskelighederne placeres, når man ser gennem en valgt optik og med hvilke konsekvenser for det samlede blik på elever med og i læseforståelsesvanskeligheder. I den følgende konklusion samles afhandlingens hovedfund med afsæt i omtalte analysemodel, ligesom der peges på studiets væsentligste bidrag til forskningen. Derefter følger nogle refleksioner over studiets forskningsdesign. Afslutningsvis peges på nogle didaktiske såvel som forskningsmæssige perspektiver, undersøgelsen her kan siges at give anledning til.

### 9.1 At være elev i litteraturundervisningens diskursive praksis – et analytisk greb

I mit forsøg på at indfange 20 elevers perspektiver på deres egen læseforståelsesproces og den kontekst, den kommer til syne i, nemlig litteraturundervisningen, viste følgende visualisering sig nyttig. Modellen synliggør den kompleksitet, eleverne ser ud til at befinde sig i. Med eleven i centrum

viser modellen, hvordan læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen manifesterer sig alt efter, hvilken optik genstandsfeltet ses gennem:



I afhandlingens første analyse (kap. 7) er elevernes læseforståelsesproces i søgelyset med følgende arbejdsspørgsmål som pejlemærke:

- *Hvilke læseforståelsesprocesser kommer til syne, når elever med og i læseforståelsesvanskeligheder tænker højt under læsning af en litterær tekst?*

Analysen blev gennemført ud fra to optikker med afsæt i to teoretiske tilgange, nemlig kognitionspsykologisk teori om læseforståelsesprocessen og receptionsteori om elevernes litterære møde. Af analysen fremgår det, at langt de fleste elever kan siges at have vanskeligt ved afkodningen i varierende grad rækkende fra egentlige afkodningsvanskeligheder til en ikke flydende afkodning. Analysen viser, at eleverne, selvom de er udvalgt som elever, der har vanskeligt ved at forstå det, de læser, ikke kan karakteriseres som elever med specifikke forståelsesvanskeligheder, men må betragtes som elever, der af forskellige årsager, hvoraf afkodningen spiller en helt central rolle, har svært ved at forstå det, de læser. Analyser giver således anledning til at rejse spørgsmålet om, hvorvidt gruppen af elever med specifikke forståelsesvanskeligheder, som er en hyppigt brugt kategori inden for en kognitionspsykologisk optik, når det undersøges empirisk, er en brugbar kategori. Til den diskussion hører også, hvorvidt Den Nationale Test i Læsning (*tekstforståelse*) er et problematisk udvælgelseskriterie, idet man kan problematisere, hvorvidt det er udvælgelseskriteriet, som afstedkommer, at studiets deltagere fortrinsvis rummer elever, der ikke kan siges at have specifikke forståelsesvanskeligheder. Med tanke på den seneste undersøgelse af Den Nationale Test i Læsning

er der god grund til at forholde sig kritisk til testens validitet. Rapporten peger således på, at testen har afgørende svagheder særligt på elevniveau, som gør den uegnet både som screeningstest (så man får øje på elever, man ellers ikke ville få øje på) og som pædagogisk redskab i lærernes didaktiske planlægning, ligesom rapporten stiller sig kritisk over for forskning, som er baseret på Den Nationale Test i Læsning. Rapporten konkluderer kort og godt, at Den Nationale Test i Læsning leverer forkerte og dermed vildledende testresultater på grund af måleusikkerhed (Bundsgaard & Kreiner, 2019). Studiet her kan ikke siges at være grundlagt på Den Nationale Test i Læsning, idet testen alene er brugt som et udvælgelseskriterium, men rapporten giver anledning til at forholde sig åbent til testresultaterne og se dem i sammenhæng med andre videnskilder (jf. kap. 6). I studiet her tyder meget på, at de elever, som har vanskeligt ved afkodningen, i langt de fleste tilfælde ikke er kompenseret for afkodning i test-items, der angår *sprogforståelse* og *tekstforståelse*, hvorved testen også af den grund må siges ikke at være valid, idet eleverne i den forstand testes i afkodning gennem alle tre items. Man kan således pege på, at testen i praksis (selvom det ikke er intentionen) ser ud til at afdække elevernes afkodningsvanskeligheder, mens vi savner screeningstest, som uden indflydelse af afkodningsniveauet kan afdække elevens forståelsesvanskeligheder. Ikke desto mindre indikerer studiet, at i de 12 klasser, som udgør materialet her, ser det ud til, at langt de fleste elever, som i skolen kendes som elever med forståelsesvanskeligheder (og som ikke også er tosprogede), har langt mere sammensatte vanskeligheder. I forlængelse af dette kunne det være interessant at undersøge en deltagergruppe med forståelsesvanskeligheder, som har en flydende afkodning, gennem samme forskningsdesign, hvor tekster læses op, for at forfølge hvilken betydning det har for forståelsesprocessen, at tekster læses højt – hvad bidrager eksempelvis prosodisk information med for disse elever – og samtidig forfølge, hvorledes de italesætter litteraturundervisningens diskursive praksis og deres deltagelsesmuligheder.

Analysen peger endvidere på, at hvis elevens læseforståelsesprocesser undersøges, uden at afkodningen gøres til et vilkår for eleverne (når eleverne ikke skal afkode selv), træder nuancerede forskelle i elevernes meningskonstruktion mere tydeligt frem, end andre studier med brug af Verbal Protocols har vist. På baggrund af elevernes Verbal Reports fremskriver analysen således tre læserprofiler, der hver kan karakteriseres gennem forskellige former for *envisionment building*:

- *Infererende læsere*
- *Parafraserende læsere*
- *Associative læsere*

*De infererende læses* transaktion er kendetegnet ved en høj grad af inferensdannelse, metakognitive processer samt et følelsesmæssigt engagement gennem fire forskellige læsepositioner: *being outside and stepping into an envisionment* og *being inside and moving through an envisionment* og i mindre grad gennem *stepping out and rethinking what you know* og *stepping out and objectifying the experience*. De udkaster og afprøver hypoteser, evaluerer og investerer sig selv i en engageret læsning i en litterær orientering, som kan slå over i en diskursiv orientering, hvis der opstår usikkerhed. *De parafraserende læses* transaktion er i hovedsagen domineret af parafraserende responser og kendetegnet ved et fravær af engagement eller et engagement, som er knyttet til usikkerhed i forhold til meningskonstruktionen. De bevæger sig primært mellem to læsepositioner: *being outside and stepping into an envisionment* og *being inside and moving through an envisionment*, og indtager primært en diskursiv og kun momentvis en litterær orientering. *De associative læses* transaktion er kendetegnet ved næsten ikke at være en transaktion, idet deres associative responser leder elevernes meningskonstruktion væk fra teksten og ind i deres egen livsverden, og deres metakognitive responser vidner om, at de står uden handlemuligheder i meningskonstruktionen. Som det er fremgået tidligere, undersøger andre Verbal Protocol-studier primært svage eller uerfarne læsere gennem en sammenligning med stærkere eller mere erfarne læsere, og de finder et sammenligneligt spænd, men gældende for hele populationen. Når dette spænd findes inden for målgruppen i nærværende studie, hænger det antagelig sammen med, at afkodningen i studiet her ikke gøres til et vilkår. Det, sammenholdt med den diskrepans som optræder mellem elevernes højtænkning, resultaterne fra den Nationale Test i Læsning (tekstforståelse) og lærernes beskrivelser af elevernes læsning, giver anledning til at konkludere, at det er afkodningen, der virker så bremsende på *de infererende læses* og i nogen grad også *de parafraserende læses* meningskonstruktion, at de i skolen kendes som elever, der har svært ved at forstå det, de læser. Analysen viser dermed, at det, lærerne ser som forståelsvanskeligheder reelt bunder i vanskeligheder knyttet til afkodningen. Den første analyse kaster således lys over de forståelsesprocesser og den meningskonstruktion, som er visualiseret i modellens højre side, mens afkodningens betydning for, hvordan og hvorfor eleverne bliver synlige i undervisningen som elever, der har svært ved at forstå det, de læser, afdækkes med afsæt i modellens venstre side gennem en sociokulturel optik.

I afhandlingens anden analyse (kap. 8) er elevernes oplevelse af læsning og litteraturundervisning i søgelyset med følgende arbejdsspørgsmål som pejlemærke:

- *Hvordan italesætter og italesættes elever med og i læseforståelsesvanskeligheder læsning og den litteraturundervisning, de møder i skolen?*

Analysen blev gennemført ud fra en sociokulturel optik med afsæt primært i Hetmars kulturformsbegreb og socialpsykologisk positioneringsteori. Analysen viser en grundlæggende overensstemmelse mellem elevernes og lærernes italesættelse af litteraturundervisningens diskursformer og elevernes måde at agere på. Imidlertid benytter lærerne andre forklaringsmodeller end eleverne i deres forsøg på at begribe elevernes måde at handle på, som træder frem gennem divergerende opfattelser af afkodningens betydning. For eleverne spiller afkodningen i bogstavelig forstand en skælsættende rolle, hvad enten eleverne har afkodningsvanskeligheder eller ”bare” ikke afkoder flydende, men det bemærkes ikke nødvendigvis af lærerne, som i de tilfælde, hvor afkodningen ikke er flydende, overordnet ser vanskelighederne som forståelsesvanskeligheder, mens de i de tilfælde, hvor afkodningen fremstår som vanskelig, nok bemærker afkodningen som problematisk, men uden en præcis forståelse af, hvilken rolle den spiller i sammenhæng med elevernes forståelsesprocesser. En væsentlig indsigt i studiet her er således, at den gruppe af elever, som i skolen ikke har en flydende afkodning, undslipper lærernes opmærksomhed og forventelig vil gøre det også i andre sammenlignelige kontekster. Desuden viser analysen, at elevernes meget præcise beskrivelser af afkodningens rolle i forståelsesprocessen kan bidrage med en nuancering af en kognitionspsykologisk begrebsætning, idet afkodnings- og forståelsesprocesser, som i en kognitionspsykologisk optik ansues som rekursive og samtidige processer, *opleves* som helt adskilte og ikke samtidige processer, når afkodningen udgør en flaskehals for forståelsen, og den oplevelse er nøje knyttet til elevernes identitet som læsere, men også som lærende.

Hvad angår litteraturundervisningen som diskursiv praksis viser analysen, at der også her er sammenfald mellem de diskursformer, eleverne og lærerne beskriver, og også her træder divergerende forklaringsmodeller frem, idet eleverne og lærerne oplever og forstår diskursformerne forskelligt. På baggrund af det viser analysen, at eleverne utilsigtet inviteres ind i en opgaveløsningsstrategi, som forstærkes af elevernes afkodningskompetencer. Fordi afkodningen i overvejende grad er et vilkår for eleverne, fastholdes de i marginaliserende subjektpositioner, som eleverne mestrer på forskellig vis. Analysen fremskriver således fem mestringsstrategier, eleverne tyr til, når afkodningen byder på for store udfordringer:

- *At undvige*
- *At gå i rette med lærerens prioriteringer*

- *At prioritere noget man er god til*
- *At hente hjælp hos de andre elever*
- *At gå under radaren*

Lærerne genkender elevernes strategier, men ikke nødvendigvis som mestringsstrategier. De italesætter i stedet elevernes adfærd ud fra en underliggende *storyline* om *en god skoleelev* (grundpositionen tilpasset elev) vs. *en ikke god skoleelev* (grundpositionen ikke tilpasset elev). Særligt når elevernes ageren opfattes i overensstemmelse med grundpositionen *ikke tilpasset elev*, træder forklaringsmodeller hentet i diskurser uden for skolen (primært en klinisk diskurs) ind og giver lærerne et sprog til at forstå elevernes fremmedartede adfærd, som kan legitimere, at disse elever er svære at hjælpe. *Hjælp* som kategori træder følgelig frem som en tydelig markør for en marginaliseringsmekanisme, der utilsigtet fastholder elever i de subjektpositioner, de i forvejen besætter; undervisningen er med andre ord organiseret, så den er for nogen og ikke for andre og legitimeres af forklaringsmodeller hentet uden for skolen. Et andet væsentligt bidrag til forskningen er således gennem en sociokulturel optik at synliggøre læse(forståelses)vanskeligheder som et socialt fænomen, der fastholder elever i marginaliserende subjektpositioner og virker ind på elevernes deltagelsesmuligheder.

Med et blik tilbage til modellen kan man sige, at eleven i midten har brug for hjælp, fordi han har og er i vanskeligheder med læsning. Når vi anskuer problematikken gennem en kognitionspsykologisk optik, får vi syn for, hvilke vanskeligheder eleven *har*, og den viden giver pædagogiske handlemuligheder, der retter sig mod elevens læseudvikling. Men den optik giver ikke en forståelse for, hvordan eleven oplever en diskursiv praksis og de positioneringsmuligheder han inviteres ind i, og dermed de deltagelsesmuligheder han reelt har. Anskues problematikken gennem en sociokulturel optik får vi syn for, hvilke vanskeligheder eleven *er* i, fordi han og ikke andre har brug for hjælp. En sociokulturel optik bidrager således med et blik på undervisningens organisering, den sprogliggørelse den afstedkommer og ikke mindst åbner en sociokulturel optik for at se elevens adfærd som mestringsstrategier. Man kan dermed pege på, at en sociokulturel optik ligeledes viser vej til pædagogiske handlemuligheder, men som retter sig mod undervisningskonteksten. I afsnit 9.3 skal jeg vende tilbage til mere konkrete bud på nogle didaktiske overvejelser, man kunne tage afsæt i for at imødekomme elever med og i læse(forståelses)vanskeligheder, men inden da vendes blikket mod studiets forskningsdesign.



## 9.2 Refleksioner over studiets forskningsdesign

Man kan med afsæt i det ovenstående sætte spørgsmålstejn ved, hvorvidt analyserne ikke kunne være gennemført hver for sig uden at trække på erkendelser, som kommer frem gennem de enkelte analyser. Man kan med andre ord problematisere, hvorvidt den ene analyse betinger den anden og omvendt. I forskningslitteraturen er der ikke tradition for inden for det samme studie at bringe forskellige og ville nogen sige væsensforskellige optikker i spil. Bremholm udgør en undtagelse, idet han i sit interventionsstudie af elevers læring gennem sprog i naturfag anlægger en trifokal optik på literacy, der er grundlagt på en socialesemiotisk tilgang til tekster, en kognitionspsykologisk tilgang til læseforståelsesprocessen samt en sociokulturel tilgang til undervisningens diskursive praksis (Bremholm, 2013). Konklusionen er som her, at det er gennem den trifokale optik, det bliver muligt at indfange den kompleksitet, vi finder i praksis. Det, der samler nærværende studies tre optikker, er et elevperspektiv. Det er elevernes italesættelser af såvel den kognitive læseforståelsesproces i mødet med en litterær tekst som den kontekst, læsningen finder sted i til daglig. Lærernes italesættelser spejler elevernes perspektiv og gør det muligt at se både på læseforståelsesprocessens kognitive og sociokulturelle aspekt. Et Verbal Protocol-studie må i udgangspunktet siges at lægge op til at forstå læseforståelsesprocessen som et intrapsykisk fænomen, idet *think-aloud* er en almindeligt brugt metode til at få adgang til tankeprocesser, som diskuteret i kapitel 6, og som sådan var den også tænkt i dette studies forskningsdesign. Imidlertid lod det sig ikke gøre at forstå datamaterialet alene med afsæt i en kognitionspsykologisk og en receptionsteoretisk optik, som tidligere vist. Når forskningsprocessen således førte studiet i en anden retning end først forventet, hænger det sammen med det konkrete forskningsdesign, der på et punkt adskiller sig fra de fleste andre Verbal Protocol-studier, nemlig i forhold til deltagerens adgang til teksten. Under gennemførelsen af pilotstudiet stod det klart, at jeg ikke ville få adgang til elevens forståelsesproces, hvis han selv skulle afkode teksten, og det affødte det metodiske valg, jeg traf for hele studiet: at lade elevernes forståelsesprocesser komme til syne uden at gøre afkodningen til et vilkår. Med det metodiske greb blev det muligt at synliggøre elevernes meningskonstruktion uafhængigt af deres afkodningskompetence, ligesom elevernes italesættelser af afkodningens betydelige rolle på den baggrund kom til at stå meget tydeligt frem. Man kan derfor sige, at det metodiske greb muliggjorde en synliggørelse af diskrepansen mellem elevernes og lærernes forklaringsmodeller, fordi elevernes faktiske meningskonstruktion og afkodningskompetence er kendt.

Helt overordnet kan man sige, at den første analyse (kap. 7) med sin kognitive optik kaster lys over en urovækkende diskrepans: At det er afkodningen, der virker så bremsende på *de infererende læsere*

og i nogen grad også *de parafraserende læseres* meningskonstruktion, at de i skolen kendes som elever, der har svært ved at forstå det, de læser. Den anden analyse (kap. 8) udfolder på den baggrund gennem en sociokulturel optik, hvorfor denne diskrepans overhovedet kan finde sted. Det kan den, fordi lærerne og eleverne har forskellige forklaringsmodeller, som opstår som følge af deres forskellige oplevelser af afkodningens betydning. Man kan dermed sige, at det dobbelte blik nødvendigvis må etableres for at kunne få øje på elevernes strategier som mestringsstrategier, eleverne tager i brug, når afkodningskravet ikke er afpasset elevernes afkodningskompetence. De to analyser må i den forstand siges at forudsætte og komplementere hinanden, og man kan på den baggrund pege på, at studiet også bidrager metodologisk til en forskning, der anvender Verbal Protocol som forskningsmetode til undersøgelse af læseforståelsesprocessen. Man kan med det in mente fremhæve, at studiet kunne have været styrket, hvis det havde været fulgt op af observationer af litteraturundervisningen i de 12 klasser, undersøgelsen omfatter. Det ville have givet mulighed for en yderligere triangulering og kunne have bidraget med et mere nuanceret blik på analyserne. En sådan mulighed for triangulering ville have været helt uomgængelig, hvis studiet havde vist forskellige italesættelser af diskursformer og elevadfærd, idet man i så fald ville have brug for andre veje til at undersøge diskrepansen.

### 9.3 Hvad så nu – didaktiske og forskningsmæssige perspektiver

I dette afsluttende afsnit vendes blikket fremad, idet jeg skitserer en række didaktiske perspektiver, som studiets fund giver anledning til at overveje. Som det er fremgået, vil elever med og i læseforståelsesvanskeligheder både have og være i vanskeligheder med læsning, og de to optikker peger frem mod forskellige didaktiske handlemuligheder og refleksioner. I det følgende fremhæves fire perspektiver, som optræder i tilknytning til den ene eller den anden optik. I sammenhæng med det peges også på, hvilke områder det kunne være relevant at tage op i fremtidige forskningsprojekter.

Det første didaktiske perspektiv knytter sig til et blik på eleven *med* vanskeligheder. Det retter sig ikke i første omgang mod konkrete didaktiske valg, men mod lærernes grundlæggende viden om læsning som grundlag for didaktiske valg. I studiet peges på, hvordan viden og manglende viden kan føre lærerne ind i forskellige forklaringsmodeller som grundlag for pædagogisk handling. Hvis lærere ikke har dybtgående viden om læseprocessens delkomponenter og deres indvirkning på hinanden, må man således kunne forvente, at andre forklaringsmodeller, der ikke er rettet mod læsning, træder til, og dermed svækkes lærernes pædagogiske handlemuligheder i forhold til at støtte elevernes læseudvikling. Man kan i tilknytning til det pege på, at et oplagt område for videre forskning kunne

være en grundig undersøgelse af, hvordan eksempelvis læreruddannelsen vægter området læsning, ligesom en undersøgelse af lærerstuderendes vægtning af viden om læsning kunne være interessant.

Det andet didaktisk perspektiv, som knytter sig til et blik på elever *i* vanskeligheder, angår afkodningen som et vilkår i undervisningen. En væsentlig pointe er, som det er fremgået, at eleverne i studiet her ser ud til at have svært ved at blive anerkendt for de tekstkompetencer de måtte have, fordi de bremses af deres afkodningskompetencer, ligesom afkodningskravet gennem undervisningens organisering skaber marginaliserende subjektpositioner. Et didaktisk tiltag, som derfor synes meget relevant, er slet og ret at modvirke, at afkodningskravet skaber subjektpositioner i undervisningen. Eksempelvis kunne man stræbe efter at tilrettelægge undervisningen, således at afkodningen ikke bliver et vilkår, ved at teksterne læses højt af læreren, eller eleverne gennem læse- og skriveteknologi får adgang til oplæst tekst. Imidlertid peger studiet også på, at de marginaliserede subjektpositioner opstår gennem binære kategorier i undervisningen. Skal de for alvor modvirkes, kræver det, at læse- og skriveteknologien ikke er for nogen, men for alle, hvilket rækker ud over den konkrete lærers didaktiske valg, men kræver politisk tilslutning. Selvom brugen af læse/skriveteknologi vil kunne modvirke, at elever afskæres fra deltagelsesmuligheder, vil tidsaspektet dog stadig være en udfordring.

Det tredje didaktisk perspektiv knytter sig også til blikket på elever *i* vanskeligheder og retter sig mod organiseringen af undervisningen og betydningstilskrivningen gennem binære sæt af kategorier, som vanskelighederne bliver tydelige i. I studiet viste særligt én lærer at skille sig ud, fordi hans didaktiske overvejelser knyttedes til planlægning af læringsforløb frem for undervisningsforløb. Man kan således overveje, om fokus på tilrettelæggelse af læringsforløb i højere grad vil kunne imødekomme, at eleverne hver især får mulighed for at komme til orde og skabe sig subjektpositioner, som ikke knytter sig til det, de oplever som vanskeligt, men til deres læringspotentiale, ligesom man kan overveje, om det giver læreren en bedre mulighed for at erkende elevernes strategier som mestringsstrategier og baner vejen for mere konstruktive strategier for eleverne. Man kan også her pege på, at studiet giver anledning til videre forskning, eksempelvis kunne man undersøge en sådan praksis nærmere gennem klasserumsstudier med lærere, der praktiserer en sådan tænkning.

Det fjerde og sidste didaktiske perspektiv udgår fra studiets metode og retter sig ligeledes mod et elevperspektiv og knytter sig til et blik på elever *i* vanskeligheder. Med brug af metoden Verbal Protocol blev elevernes meningskonstruktion synlig uden afkodningens mellemkomst, og man kunne overveje, hvorvidt Verbal Protocol brugt som undervisningsmetode vil kunne modvirke

litteraturundervisningens opgaveløsningsstrategi, eftersom det er forståelsesprocessen og ikke produktet, der kommer i centrum. Verbal Protocol er en almindeligt anvendt metode internationalt som påpeget i kapitel 6, men det kunne være interessant også i en dansk kontekst eksempelvis gennem interventionsstudier at undersøge, hvorvidt Verbal Protocol som metode kunne flytte fokus fra læsningens produkt hen til læsning som proces og gennem eksplicit undervisning gøre de faglige betydningskontekster mere tydelige for eleverne.

Jeg vil afslutte denne afhandlings lange rejse der, hvor jeg startede, nemlig hos eleverne. Et af de spørgsmål, jeg stillede eleverne, omhandlede deres oplevelse af at tænke højt, og en elev svarer:

”Jeg synes faktisk, det har været en virkelig sjov oplevelse, altså sådan, øh, det der med at sige, hvad det er, man tænker om teksten, det er ikke sådan noget, jeg er vant til (int.: nej), altså jeg sidder bare normalt og læser, eller læser højt oppe i klassen og så, ja, så skal vi lave opgaver, men det der med, at rent faktisk at sige, hvad man tænker om teksten, det, synes jeg, er virkelig sjovt.” (elev 13, l. 187)

Når jeg efterfølgende spørger ind til, hvorfor han synes, det er sjovt, forklarer han:

”Jeg ved det ikke, det er sådan nærmest, som om du selv kommer op med teksten, øh, nærmest selv skal tænke over, hvad det er, der sker i den (F: ja) øhm, alt sådan noget, jeg synes, det er sjovt (vi smiler lidt sammen).” (elev 13, l. 192)

Eleven her formulerer, hvordan han gennem højtænkningen får mulighed for at italesætte sin *envisionment building*, og det er han ikke vant til i skolen. Han sætter på den måde ord på, hvordan diskursformer som højtlæsning og opgaveløsning kan udfordres af diskursformer, hvor eksempelvis højtænkning anvendes som forståelsesstrategi. Når eleven her får lejlighed til at formulere, det han tænker, om det han læser, altså gøre sin *envisionment building* synlig, motiveres han, og han positioneres som det, jeg tidligere har kaldt en myndig læser. Jeg håber med afhandlingen at kunne inspirere til i forskning såvel som i undervisning at give alle elever en myndig stemme.

## Referencer

- Afflerbach, P. (2000). Verbal Reports and Protocol Analysis. In M. I. Kamil, P. B. Mosenthal, D. P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3 ed., pp. 163-179): Routledge.
- Akrofi, A. K., Swafford, J., & Janisch, C. (2010). Finding a Book for Jamal: Recommending Text Types for At-Home Reading of Beginning Readers Who Struggle. *Reading Psychology*, 31(4), 365-410.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning From Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. In M. I. Kamil, P. B. Mosenthal, D. P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol 3 (pp. 285-310): Routledge.
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (2017). Comprehension Difficulties and Struggling Readers. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2. ed., pp. 271-292): Guilford.
- Andreassen, R., & Braten, I. (2010). Examining the Prediction of Reading Comprehension on Different Multiple-Choice Tests. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 263-283.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for Reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, vol. 40, no. 3, 685-730.
- Baker, L. (2005). Developmental Differences in Metacognition: Implications for Metacognitively Oriented Reading Instruction. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning* (pp. 61-79). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In D. P. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York & London: Longman.
- Berne, J. (2004). Think-Aloud Protocol and Adult Learners. *Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educational Planning*, 14(3), 153-173.
- Beuchert, L. V., & Nandrup, A. B. (2014). *The Danish National Tests – A Practical Guide*. Institut for Økonomi, Aarhus Universitet.
- Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing Children's Inference Generation: What Do Tests Of Reading Comprehension Measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 189-201.

- Bremholm, J. (2013). *Læsning som ressource. Teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide. Et interventionsstudie om literacy i naturfag i udskoling.* (Ph.d.), Aarhus Universitet.
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (pp. 429-445): Hans Reitzels Forlag.
- Broek, P. V. d. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts. Inferences and Coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 539-588): Academic Press.
- Broek, P. V. d., & Kremer, K. E. (2000). The Mind in Action: What It Means to Comprehend During Reading. In B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. V. d. Broek (Eds.), *Reading for Meaning. Fostering Comprehension in the Middle Grades* (pp. 1-31). New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Brown, R., & Others, A. (1996). A Quasi-experimental Validation of Transactional Strategies Instruction with Low-Achieving Second-Grade Readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse : hvorfor og hvordan?* (2 ed.). Kbh.: Akademisk.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, I. (1997). Læseforståelse. *Nordisk Pedagogik*, 17(nr. 2), 95-110.
- Bråten, I. (2007). Læseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. In I. Bråten (Ed.), *Læseforståelse. Lesing i kunnskapssamfundet - teori og praksis* (pp. 45-81): Cappelen. Akademisk Forlag.
- Bundsgaard, J. (2016). Så upræcise er nationale test. In <https://www.folkeskolen.dk/583103/saa-upraecise-er-nationale-test>
- Bundsgaard, J., & Puck, M. R. (2016). *Nationale test: danske lærere og skolelederes brug, holdninger og viden*. DPU, Aarhus Universitet og Center for Anvendt Skoleforskning, University College Lillebælt.
- Bundsgaard, J. K., & Kreiner, S. (2019). *Undersøgelse af de nationale tests måleegenskaber*. Aarhus Universitet, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse København.
- Burkett, C., & Goldman, S. R. (2016). "Getting the Point" of Literature: Relations Between Processing and Interpretation. *Discourse Processes*, 53, 457-487.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference Making Ability and Its Relation to Comprehension Failure in Young Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(5-6), 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 6, 850-859.



- Channa, M. A., Nordin, Z. S., Siming, I. A., Chandio, A. A., & Koondher, M. A. (2015). Developing Reading Comprehension through Metacognitive Strategies: A Review of Previous Studies. *English Language Teaching*, 8(8), 181-186.
- Charters, E. (2003a). *Sentence combining and thinking: A study of adults ESL learners*. (Thesis), Brock University.
- Charters, E. (2003b). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research. An introduction to Think-aloud Method. *Brock Education*, 12(2), 68-82.
- Christensen, V. T. (2016). *PISA 2015-undersøgelsen. En sammenfatning*. Kora.
- Clinton, V. E., & Broek, P.v.d. (2015). Interest, inferences, and learning from Texts. *Learning and Individual Differences*, 650-663.
- Connell, J. M. (2008). The Emergence of Pragmatic Philosophy's Influence on Literary Theory: Making Meaning with Texts from a Transactional Perspective. *Educational Theory*, 58(1), 103-122.
- Crain Thoreson, C., Lippman, M. Z., & Mc-Clendon-Magnuson, D. (1997). Windows on Comprehension: Reading Comprehension Processes as Revealed by Two Think-Aloud Procedures. *Journal of Educational Psychology*, 89, No. 4, 579-591.
- Cromley, J. G. (2007). Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99(No. 2), 311-325.
- Cullum, L. (1998). *Encouraging the Reluctant Reader: Using a Think-Aloud Protocol To Discover Strategies for Reading Success*. Department of English Indiana University of Pennsylvania
- Daniels, E. (2005). What do they really want? Student Voice and Motivation Research. *Urban Education*, Vol. 40, No. 1, 34-59.
- Daugaard, H. T. (2015). *Hvordan hænger det sammen?* (Ph.d.), Københavns Universitet.
- Davies, B. (1990). Agency as a Form of Discursive Practice. A Classroom Scene Observed. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, no. 3, 341-361.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20:1, 43-63.
- Davies, B., & Hunt, R. (1994). Classroom competencies and marginal positionings. *British Journal of Sociology of Education*, 15:3, 389-408.
- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. In R. Harré & L. v. Langenhove (Eds.), *Positioning Theory* (pp. 32-52).
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., . . . Carter, S. (2015). Text-Processing Differences in Adolescent Adequate and Poor Comprehenders



Reading Accessible and Challenging Narrative and Informational Text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393-416.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In Y. S. Denzin; N.K.; Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative handbook* (4th ed. ed., pp. 1-20). United States of America: SAGE Publications.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and Low Reading Comprehension Achievers' Strategic Behaviors and Their Relation to Performance in a Reading Comprehension Situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492.
- Dijk, T. A. v., & Kintsch, W. f. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Earthman, E. A. (1992). Creating the Virtual Work: Readers' Processes in understanding Literary Texts. *Research in the Teaching of English*, 26, No. 4, 351-384.
- Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading Development and the Teaching of Reading* (pp. 79-108). Oxford: Blackwell.
- Ehri, L. C. (2007). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading*. (pp. 135-154): Blackwell.
- Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. Gyldendal.
- Elbro, C. (2017). Nye medier - nye krav til læseren? *Viden om literacy*, 21, 34-39.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of Background Knowledge for Inference Making: Effects on Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452.
- Faust, M. (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience. *Research in the Teaching of English*, 35(1), 9-34.
- Fink, H. (2003). Universitetsfagenes etik. In H. Fink & et al. (Eds.), *Universitet og videnskab*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Fish, S. (1981). Why No One is Afraid of Wolfgang Iser: A Review of The act of reading by Wolfgang Iser. *Diacritics*, 11, 2-13.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, vol. 34, No. 10, 906-911.
- Fox, E., & Alexander, P. A. (2017). Text and Comprehension. A Retrospective, Perspective, and Prospective. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2. ed., pp. 335-352). New York, London: The Guilford Press.
- Franzak, J. K. (2006). "Zoom": A Review of the Literature on Marginalized Adolescent Readers, Literacy Theory, and Policy Implications. *Review of Educational Research*, 76(2), 209-248.

- Gee, J. P. (2001). Critical Literacy/Socially Perspective Literacy. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical Literacy. A collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 15-39): International Reading Association.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (3 ed.). London: Routledge.
- Gee, J. P. (2011). Discourse Analysis: What Makes it Critical? In R. Rogers (Ed.), *Critical Discourse Analysis in Education* (2. ed., pp. 23-45): Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (Fourth edition ed.). London: Routledge.
- Gillam, S. L., Fargo, J. D., & Robertson, K. S. C. (2009). Comprehension of Expository Text: Insights Gained from Think-Aloud Data. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 82-94.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2017). Civilisering og distinktioner. Med Norbert Elias i skole og børnehave. *Tidsskrift for professionsstudier*, 6-14.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), 6-10.
- Graesser, A. C., Singer, M., Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371-395.
- Griffith, P. L., & Ruan, J. (2005). What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnuacan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning* (pp. 3-18). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Griva, E., & Anastasiou, D. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 283-297.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. I. Kamil, P. B. Mosenthal, D. P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (vol. 3 ed., pp. 403-422). New York London: Routledge.
- Gøttsche, N. B. (2016). Læsning af litterære tekster i en skolediskurs – syv elevers perspektiv. *Viden om literacy*, 20, 4-9.
- Gøttsche, N. B. (2018). Think-aloud som dialogisk metode i litteraturundervisningen. *Viden om literacy*, 23, 58-63.
- Hamilton, C. A., & Schneider, R. (2002). From Iser to Turner and Beyond: Reception Theory Meets Cognitive Criticism. *Style*, 36, No.4, 640-658.

- Harré, R., & Langenhove, L. v. (1999a). The Dynamics of Social Episodes. In R. Harré & L. v. Langenhoven (Eds.), *Positioning Theory* (pp. 1-13): Blackwell Publisher.
- Harré, R., & Langenhove, L. v. (1999b). Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L. v. Langenhove (Eds.), *Positioning Theory* (pp. 14-31).
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. In R. Harré & F. Moghaddam (Eds.), *The Self and Others* (pp. 1-11): Praeger.
- Harré, R., & Slocum, N. (2003). Disputes as Complex Social Events: On the Use of Positioning Theory. In R. Harré & F. Moghaddam (Eds.), *The Self and Others* (pp. 123-136): Praeger.
- Hedegaard, M. (2005). Kompetence som grundkategori. *Liv i skolen*, 6. årgang, no. 1, 58-61.
- Henkel, A. Q. (2013). *Sammen om at læse litteratur - 6.-7. klasse*. Kbh.: Gyldendal.
- Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori. In K. Schnack (Ed.), *Didaktik på kryds og tværs* (pp. 97-119): Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hetmar, V. (2009). Faglig læsning og skrivning i skolen - Diskurser, positioneringer og rekontekstualisering. In: Skjelbred, D., Knudsen, S, & Aamotsbakken, B (Eds.), *Lys på lesing* (pp. 33-48): Novus Forlag.
- Hetmar, V. (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. *Cursiv*, 7, 75-96.
- Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. In T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S. S. Fougt, & V. Hetmar (Eds.), *Hvad er scenariedidaktik?* (pp. 75-95): Aarhus Universitetsforlag.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. (Doctoral Thesis), DPU, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitets Forlag.
- Holmgaard, A. (2007). *Viljen til læsning - læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*. (Ph.d.), Aarhus Universitet.
- Illum Hansen, T. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.
- Integrity, D. C. o. C. f. R. (2014). *Danish Code of Conduct for Research Integrity*. Ministry of Higher Education and Science.
- Iser, W. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. In M. Olsen & G. Kelstrup (Eds.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (pp. 102-133): Borgen.

- Iser, W. (2000). Do I Write for an Audience? *PMLA: Publications of the Modern Language Association of America*, 115, No.3, 310-314.
- Israel, S. E. (2015). *Verbal protocols in literacy research*. New York: Routledge.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2018). Students responding to a short story: An explorative study of verbal and written responses. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, Running Issue, 1-18.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary Reading Activities of Good and Weak Students: A Think Aloud Study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35-52.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. v. d. (2012). Flexibility in Reading Literature: Differences between Good and Poor Adolescent Readers. *Scientific Study of Literature*, 2(1), 83.
- Kane, S., Lear, M., & Dube, C. M. (2014). Reflections on the Role of Metacognition in Student Reading and Learning at Higher Education Level. *Africa Education Review*, 11(4), 512-525.
- Kang, Y.-S., & Pyun, D. O. (2013). Mediation Strategies in L2 Writing Processes: A Case Study of Two Korean Language Learners. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), 52-67.
- Kantz, M. (1987). Toward a pedagogically useful theory of literary reading. *Poetics*, 16(2), 155-168.
- Karpatschhof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 409-428): Hans Reitzels Forlag.
- Kasper, G. (1998). Analysing Verbal Protocols. *TESOL Quarterly*, 32, No. 2, 358-362.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review*. 8 (5), 363-394.
- Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading. Literature Review. Research Report DCSF-RR031*, National Foundation for Educational Research.
- Kneepkens, E. W. E. M., & Zwaan, R. A. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23, 125-138.
- Kools, M., Ruiters, R. A. C., van, d. W., & Kok, G. (2004). Increasing Readers' Comprehension of Health Education Brochures: A Qualitative Study into How Professional Writers Make Texts Coherent. *Health Education & Behavior*, 31(6), 720-740.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag* (6 ed.). Virum: Dansk psykologisk Forlag.

- Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.
- Kuhn, M., & Schwanenflugel, P. J. (2017). Reconsidering Fluency's Role in Reading Comprehension. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2. edition, pp. 316-331).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3 ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Købbe, S., & Roald, T. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, 2008, 29, 86-99.
- Laing, S. P., & Kamhi, A. G. (2002). The Use of Think-Aloud Protocols To Compare Inferencing Abilities in Average and Below-Average Readers. *Journal of learning disabilities*, 35(5), 436-447.
- Langer, J. A. (1986). Reading, Writing, and Understanding. An Analysis of the Construction of Meaning. *Written Communication*, 3, No. 2, 219-267.
- Langer, J. A. (1987). A Sociokognitive Perspective on Literacy. In J. A. Langer (Ed.), *Language, Literacy and Culture: Issues of society and Schooling* (pp. 1-20).
- Langer, J. A. (1990). The Process of Understanding: Reading for Literary and Informative Purposes. *Research in the Teaching of English*, 24, No. 3, 229-260.
- Langer, J. A. (2005). The Literate Mind in School and Life. *Journal of Mother Tongue Education*, 94-112.
- Langer, J. A. (2011a). *Envisioning knowledge : building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011b). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction* (2 ed.). New York: Teachers College Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies. Everyday practices and social learning* (3 ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Lau, K.-L. (2006). Reading Strategy Use between Chinese Good and Poor Readers: A Think-Aloud Study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399.
- Lauersen, H. P. (2011). Lukket inde i et alt for lille alfabet. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 6:2, 35-58.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European journal of personality*, 1(3), 141-169.

- Li, L. (2014). Language Proficiency, Reading Development, and Learning Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24, 73-92.
- Lincoln, Y. S. Lynham, S.A; & Guba, E.G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In Y. S. D. Lincoln, N.K. (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed. ed., pp. 32). United States of America: SAGE Publications.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2010). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124-128.
- Lorentzen, R. F. (2009). Kompetenceudviklingen i mødet med det fiktive. In J. m. f. Bundsgaard (Ed.), *Kompetencer i dansk* (pp. 25-46): Gyldendal.
- Lundberg, I. (1997). *Sprog og læsning. Læseprocesser i undervisningen* (2. udg., 2. opl. ed.). Kbh.: Alinea.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring* (2 ed.). Kbh.: Gyldendal.
- Marshall, J. D., Smagorinsky, P., & Smith, M.W. (1995). *The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussions of Literature*. NCTE Research Report No. 27, National Council of Teachers of English.
- McCarthy, K. S. (2015). Reading beyond the lines. A critical review of cognitive approaches to literary interpretation and comprehension. *Scientific Study of Literature*, 5, 29.
- McCarthy, K. S., & Goldman, S. R. (2015). Comprehension of Short Stories: Effects of Task Instructions on Literary Interpretation. *Discourse Processes: A multidisciplinary journal*, 52(7), 585-608.
- McClintock, B., Pesco, D., & Martin-Chang, S. (2014). Thinking Aloud: Effects on Text Comprehension by Children with Specific Language Impairment and Their Peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(6), 637-648.
- McDermott, R. P. (1976). *Kids make sense: an ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. (PhD thesis), Stanford University
- McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice. Perspectives on activity and context* (pp. 269-305): Cambridge University Press.
- McDermott, R. P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. In C. Højholt & G. Witt (Eds.), *Skolelivets Socialpsykologi* (pp. 81-116): Unge Pædagoger.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during Reading. *Psychological review*, 99(3), 440-466.



- McMaster, K. L., van, d. B., Espin, C. A., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., . . . Carlson, S. (2012). Making the Right Connections: Differential Effects of Reading Intervention for Subgroups of Comprehenders. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 100-111.
- Mejding, J. Neubert, K. & Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016 Sammenfatning*. Aarhus Universitetsforlag.
- Molbæk, M. Villumsen, A. M. (2019). Inklusion og udsathed. *Tidsskrift for professionsstudier*, 28, 9.
- Møller, L. (2013). Læser. In L. H. Kjældgaard, L. Møller, D. Ringgaard, L. M. Rösing, P. Simonsen, & M. R. Thomsen (Eds.), *Litteratur* (pp. 167-177): Aarhus Universitet.
- Nation, K. (2007). Children's Reading Comprehension Difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 248-265): Blackwell Publishing.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nielsen, H. S. (2013). Fiktion. In L. H. Kjældgaard, L. Møller, D. Ringgaard, L. M. Rösing, P. Simonsen, & M. R. Thomsen (Eds.), *Litteratur* (pp. 179-190): Aarhus Universitet.
- Norman, R. R. (2012). Reading the Graphics: What Is the Relationship between Graphical Reading Processes and Student Comprehension? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(3), 739-774.
- NOTA. (2019). Læsevanskeligheder i Danmark. Retrieved 28.5.2019  
<https://nota.dk/viden/1%C3%A6sevanskeligheder-i-danmark-2>
- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.
- Oakhill, J. (1994). Individual Differences in Children's Text Comprehension. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 821-848): Academic Press.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse - indsigt og undervisning*: Hans Reitzels Forlag.
- Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (pp. 33-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Paris, S. G., Waisk, B. A., & Turner, J. C. (2015). The development of strategic readers. In R. Barr, M. I. Kamil, P. B. Mosenthal, & D. P. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol 2* (pp. 609-640). New York & London: Routledge.



- Penne, S. (2015). Skønlitteratur i skolen i et literacyperspektiv. In D. Skjelbred & A. Veum (Eds.), *Literacy i læringskontekster* (pp. 45-56): Klim.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2007). The Acquisition of Reading Comprehension Skills. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 227-247): Blackwell Publishing.
- Perregaard, B. (2003). *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. Kbh.: Akademisk.
- Peskin, J. (1998). Constructing Meaning When Reading Poetry. An Expert-Novice Study. *Cognition and Instruction, 16*(3), 235-263.
- Peskin, J. (2007). The genre of poetry: Secondary school students' conventional expectations and interpretative operations. *English in Education, 41*, 16.
- Pieper, I., Pieper, I., & Strutz, B. (2018). Learners' approaches to poetic metaphor: A think aloud study with secondary school students in Grade 6 and 9. *L1 Educational Studies in Language and Literature, 18, Running Issue*, 1-35.
- Pressley, M. (2000). What Should Comprehension Instruction Be The Instruction Of? In M. I. Kamil, P. B. Mosenthal, D. P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 3* (pp. 545-561). New York, London: Routledge.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading. The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Verbal protocols of reading. In N. K. Duke & M. H. Mallette (Eds.), *Literacy Research Methodologies* (pp. 308-321). New York, NY: Guilford Press.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2011). Verbal Protocols of Reading. In N. K. Duke & M. H. Mallette (Eds.), *Literacy Research Methodologies* (2. edd. ed., pp. 427-440). New York, NY: The Guilford Press.
- Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transaction versus Interaction. A Terminological Rescue Operation. *Research in the Teaching of English, 19*(1), 96-107.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work* (Paperback ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2005). From "Viewpoints: Transaction versus Interaction". *Voices from the Middle, 12, No. 3*, 56-58.
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository texts. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*, 107-117.

- Seipel, B., Carlson, S. E., & Clinton, V. E. (2017). When Do Comprehender Groups Differ? A Moment-by-Moment Analysis of Think-Aloud Protocols of Good and Poor Comprehenders. *Reading Psychology, 38*(1), 39-70.
- Shi, Y. (2013). Review of Wolfgang Iser and His Reception Theory. *Theory and Practice in Language Studies, 3, No.6*, 982-986.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sinclair, M. N. (2013). *Reading Experience: A Phenomenological Inquiry into Reading as "Not a Reader"*. (Ph.D. Dissertation), The University of North Carolina at Chapel Hill
- Singer, M. (1994). Discourse Inference Processes. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 479-515): Academic Press.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smagorinsky, P. (2001a). If Meaning Is Constructed, What Is It Made From? Toward a Cultural Theory of Reading. *Review of Educational Research, 71, no. 1*, 133-169.
- Smagorinsky, P. (2001b). Rethinking Protocol Analysis from a Cultural Perspective. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 233-245.
- Smagorinsky, P. (2007). Vygotsky and the Social Dynamics of Classrooms. *The English Journal, 97, no.2*, 61-66.
- Smagorinsky, P., Daigle, E. A., O'Donnell-Allen, C., & Bynum, S. (2010). Bullshit in Academic Writing: A Protocol Analysis of a High School Senior's Process of Interpreting "Much Ado about Nothing". *Research in the Teaching of English, 44*(4), 368-405.
- Springer, S. E., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2017). The Role of Interest in Reading Comprehension. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2. ed., pp. 519-542). New York, London: The Guilford Press.
- Stahl, K. A. D. (2009). Assessing the Comprehension of Young Children. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 428-448). New York and London: Routledge.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly, 16*(1), 32-71.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (3 ed.). Kbh.: Akademisk Forlag.

- Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. (Ph.d.), Aarhus Universitet,
- Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. In Samuelsson, S. m. fl. (Ed.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (pp. 178-191): Dansk Psykologisk Forlag.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur - forståelse og fortolkning*. Kbh.: Alinea.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (pp. 295-330): Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010b). Introduktion. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (pp. 17-24): Hans Reitzels Forlag.
- Tengberg, M., Olin-Scheller, C., & Lindholm, A. (2015). Improving students' narrative comprehension through a multiple strategy approach. Effects of dialogical strategy instruction in secondary school. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1-21.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Trabasso, T., & Nicholas, D. W. (1980). Memory and Inferences in the Comprehension of Narratives. In F. Wilkening, J. Becher, & T. Trabasso (Eds.), *Information Integration by Children* (pp. 215-242): Lawrence Erlbaum Associates.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on reading. An introduction to Theories and Models* (2. edd. ed.). New York London: The Guilford Press.
- Wade, S. E., Buxton, W. M., & Kelly, M. (1999). Using Think-Alouds to Examine Reader-Text Interest. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 194-216.
- Wang, Y.-H. (2016). Reading Strategy Use and Comprehension Performance of More Successful and Less Successful Readers: A Think-Aloud Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1789-1813.
- Wigent, C. A. (2013). High School Readers: A Profile of above Average Readers and Readers with Learning Disabilities Reading Expository Text. *Learning and Individual Differences*, 25, 134-140.
- Yau, J.-I. C. (2005). Two Mandarin Readers in Taiwan: Characteristics of Children with Higher and Lower Reading Proficiency Levels. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 108-124.
- Aakeson, K. F. (2011). *Jeg begyndte sådan set bare at gå*. Kbh.: Gyldendal.

Denne afhandling belyser læseforståelsesvanskeligheder i litteraturundervisningen gennem et elevperspektiv. Med metoden Verbal Protocol udforsker studiet, hvordan 20 elever, der i skolen er kendt som elever, der har svært ved at forstå det, de læser, konstruerer mening, når de læser en litterær tekst. I studiet indgår også interview med eleverne og elevernes dansklærere. Et væsentligt argument i afhandlingen er, at læseforståelsesvanskeligheder er et komplekst fænomen, som må begribes gennem flere forskellige teoretiske optikker. Med afsæt i et kognitionspsykologisk og et receptionsteoretisk blik på læseforståelsesprocessen under læsning af litterære tekster samt et sociokulturelt blik på den diskursive praksis, som forståelsesprocessen bliver til i, udvikles viden om hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i litteraturundervisningen. Elevernes italesættelser sammenholdt med lærernes udtalelser peger på, at eleverne har forskellige deltagelsesmuligheder alt efter hvordan de positioneres og positionerer sig i litteraturundervisningen.

DPU - Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse  
Aarhus Universitet  
Tuborgvej 164  
2400 København NV  
Tlf.: 87161300

E-mail: [dpu@au.dk](mailto:dpu@au.dk)