

Danish University Colleges

Guidet fælleslæsning i skolen – erfaringer og anbefalinger

Steenberg, Mette; Mortensen, Lise Majgaard; Hansen, Frank; Kornbeck Nielsen, Tina

Publication date:
2022

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Steenberg, M., Mortensen, L. M., Hansen, F., & Kornbeck Nielsen, T. (2022). Guidet fælleslæsning i skolen – erfaringer og anbefalinger. Børn- og Ungeafdelingen, Aarhus Kommune.

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.

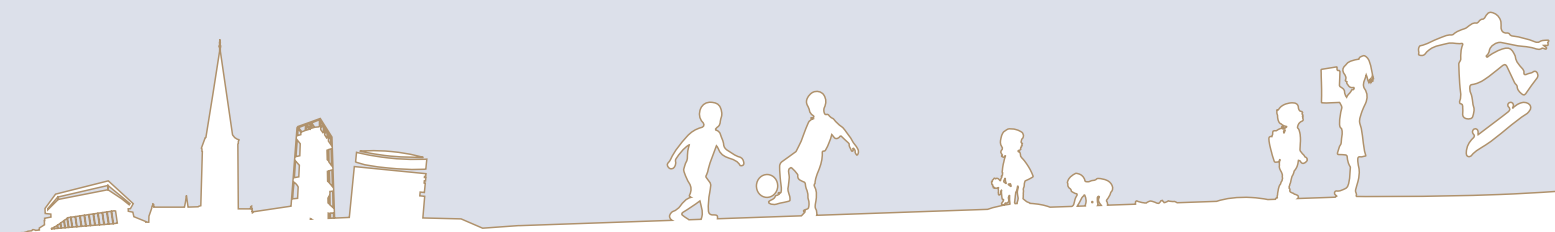
- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in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

Guidet fælleslæsning i skolen

– erfaringer og anbefalinger



De følgende anbefalinger er udledt af erfaringer fra pilotprojektet “Motivation for fortsat læsning for læsesvage elever” og afprøvninger med metoden Guidet Fælleslæsning (GFL) med udvalgte elever på en 6. årgang i skoleåret 2021/22. Projektet er blevet til i et samarbejde mellem Skovvangsskolen i Aarhus, Aarhus Kommune, Læseforeningen og VIA University College på en bevilling fra Børne- og Undervisningsministeriet.

Anbefalingerne er udviklet på baggrund af erfaringerne fra projektet. De skal betragtes som vejledende og som inspiration til lærere, PLC-medarbejdere, bibliotekarer og andre pædagogiske fagpersoner til videre udvikling og arbejde med GFL i en skole- og læringskontekst. Projektgruppen arbejder videre med at afprøve metoderne for flere målgrupper i skoleregi.



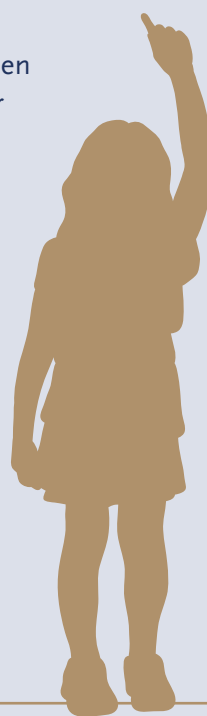
Guidet fælleslæsning – metode og potentiale

GFL er en metode udviklet til at styrke den enkelte læsers læseengagement ved at læse og snakke om skønlitterære tekster i fællesskab. Metoden baserer sig på højtlesning afbrudt af pauser, tekstnedslag og faciliteret samtale, der tager udgangspunkt i læserens umiddelbare læseoplevelse. Læsningen faciliteres af en læseguide. Det er læseguidens rolle gennem åbne spørgsmål og inddragelse af læserens reaktioner på teksten (tanker, følelser, minder, associationer) at facilitere en relation mellem den enkelte læser og teksten og at skabe sammenhænge mellem læsernes forskellige responser med teksten som forankringspunkt.

GFL adskiller sig derved fra mere eksplicite læsedidaktiske metoder ved at have selve læseoplevelsen og kvaliteten af denne som mål, fremfor færdigheder såsom afkodning og analyse. Hypotesen er, at når man flytter fokus fra det læringsmæssige udbytte til oplevelsen, styrkes den enkelte elevs motivation og læseglæde.

Denne hypotese bygger vi på selvbestemmelsesteorien (se Deci & Ryan, 2018; Ravn, 2022). Vi mennesker besidder tre fundamentale psykologiske behov, der har betydning for, hvor motiverede vi er:

- 01 Autonomi
- 02 Mestring
- 03 Samhørighedsfølelse



**GFL har som praksis mulighed
for at understøtte udfoldelsen
af disse behov ved at:**

01

anerkende og værdsætte den enkelte elevs
oplevelser og ytringer

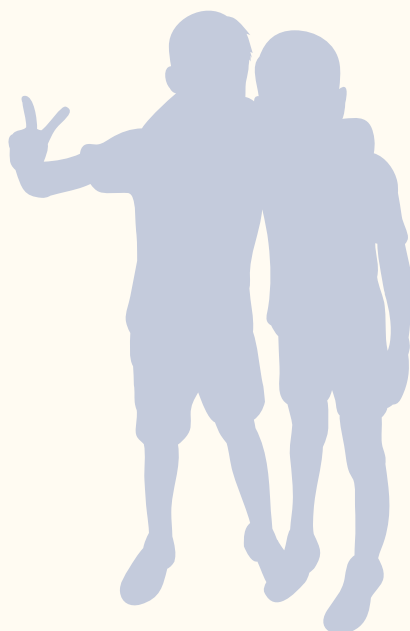
02

opnå tryghed i forhold til skønlitteratur/
kunne se sig selv som læser

03

skabe fællesskab gennem den
fælles tekstoplevelse

Når læsemotivation og læseglæde er vigtige komponenter i læringsmiljøer, er det således ud fra en teori om, at læring først og fremmest motiveres indefra af den enkeltes behov, og fordi en række studier har vist at de elever, der læser af egen vilje og lyst 20 minutter om dagen klarer sig bedst i skolen (OECD).



Formatet: Hvor længe? **Og hvor ofte?**

En guidet fælleslæsning varer 60-90 minutter, afhængigt af målgruppen, og her læses først en længere prosatekst (novelle eller romanuddrag 5-10 sider) og til sidst et tematisk relevant digt. Læseguiden indleder højt-læsningen og lader herefter eleverne skiftes til at læse højt.

Læsningen skal være tilpas langvarig, for at man kan nå at komme i flow, men ikke så lang, at eleverne mister koncentrationen og lysten. For eleverne i 6. klasse var 90 minutter for længe, og i fremtidige afprøvninger med aldersgruppen vil læsningerne vare 45-75 minutter.

I det pågældende pilotstudie læste vi hver uge over en 15 ugers periode. I fremtidige studier vil vi undersøge andre modeller, både mere intensive perioder med GFL og som månedlige enkeltstående læsninger. Det er sandsynligt, at længerevarende indsatser vil styrke læsekulturen, selve den praksis som GFL bygger på, og den enkeltes læseglæde yderligere.



Målgruppen: **Hvem kan være med?**

GFL er for alle. Både de elever, der allerede finder glæde ved den litterære læsning og de elever, som ikke kan se værdien heraf.

I vores pilotstudie fokuserede vi på såkaldte "gule læsere" på 6 årgang, dvs. de elever, der kan læse, men vælger bøgerne fra netop på mellemtrinnet og i udskolingen, hvor læsning ofte bliver en individualiseret aktivitet.

Gruppensammensætning og relationer: Hvem læser med?

Den optimale gruppestørrelse er mellem 6-8 elever. Det er vigtigt at overveje gruppensammensætningen nøje, fordi gruppedynamikken spiller en stor rolle i forhold til, hvilken kultur der opstår i gruppen.

Erfaringer fra pilotstudiet viser, at det kan være befordrende at lave heterogene grupper, med diversitet i både køn og læseerfaringer, så mere erfarne læsere kan agere rollemodeller og bidrage til et positivt holdnings- og arbejdsmiljø i gruppen. I heterogene grupper har eleverne mulighed for at danne nye relationer på tværs af køn, interesser, osv.

Homogene grupper kan desuden være relevante, hvis man ønsker at inkludere en særlig målgruppe. Her tænkes særligt på kønsopdelte grupper, da man her har mulighed for at skabe et trygt rum, f.eks. for "stille" piger.

Det kan være positivt for elevernes følelse af tryghed og samhørighed, at eleverne arbejder i de samme grupper over en længere periode. Men det kan også være nødvendigt og hensigtsmæssigt at justere i elevernes sammensætning undervejs i et forløb, hvis man mærker, at gruppen ikke fungerer eller enkelte elever ikke trives.



Eleverne siger:

Jeg lærte folk bedre at kende, også deres liv uden for skolen. Der var nogen jeg aldrig snakkede med, de fortalte om, hvad lavede de i deres fritid, som jeg slet ikke vidste og troede, de lavede eller kunne. Det var fedt!

Her [i læsegruppen] er vi kun seks personer, og der snakker jeg sån lidt mere, og så har jeg øvet mig i det, så jeg godt kan finde ud af at sige noget foran hele klassen ... Man kan mere sige ting uden at være genert, uden at nogen griner.

Læseguiden: Skaber af det præstationsfrie rum

Læseguiden læser højt - til at starte med og når eleverne ikke selv byder ind - og skal betragte sig selv som en betydningsfuld læsende rollemodel. Derfor er det vigtigt, at man som læseguide vælger tekster, man selv synes er gode og viser begejstring for teksten og læser i et tempo, der giver eleverne mulighed for at opleve teksten og danne billeder undervejs.

For at fremme elevernes lyst og mod til deltagelse tilstræber læseguiden at etablere et mere symmetrisk magtforhold end i det almindelige klasselokale. Det kan man signalere ved f.eks. at lade eleverne sidde i rundkreds, undlade at irettesætte og regulere, vise nysgerrighed og begejstring og bruge ikke-evaluerende sprog - f.eks. sige "Tak", når en elev har læst højt, i stedet for "Godt læst!".

Læseguiden kan med fordel etablere en kontrakt eller *code of conduct* med eleverne, hvor man opstiller rammer og regler sammen. Spillereglerne bør gentages inden hver enkelt læsning, så både læseguide og elever husker dem.

De regler vi satte op i det pågældende pilotstudie var:

- GFL handler om, hvad I bliver optagede af og lægger mærke til.
- Der er ikke noget der er rigtigt eller forkert, alles oplevelser gælder.
- Vi skal ikke komme frem til en løsning eller et svar.
- Vi hjælper hinanden, lytter og har respekt for det, der bliver fortalt.
- Alle der har lyst læser højt.
- Det er et fortroligt rum.



Åbne spørgsmål og høj værdisætning

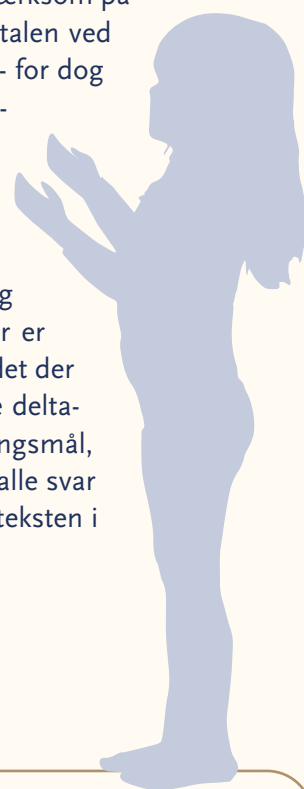
Læseguiden forbereder læsningen ud fra sine egne reaktioner på det læste. Hvad slår dig, rører dig, gør dig nysgerrig eller forvirret, osv. Det er vigtigt, at man bringer sig selv i spil, for på den måde at skabe autenticitet og modellerer for eleverne, hvordan man (også) kan reagere på og interagere med en tekst. F.eks. "Jeg undrer mig virkelig over det, der står her. Hvad tænker I om det?" / "Det minder mig om ... Hvad minder det jer om?"

Det kan være nødvendigt at stille lukkede, redegørende spørgsmål (hvor, hvornår, hvem) for at etablere fælles viden om det læste og sørge for, at alle elever er med. Men denne type spørgsmål bør følges op af f.eks. "Hvad lægger I mærke til?" / "Hvad kommer I til at tænke på?" og mere sansebaseerede spørgsmål, f.eks. "Kan I se det for jer?" / "Hvordan tror I her lugter?"

Læseguiden tilskriver værdi til elevernes input, ikke nødvendigvis med ros, men ved at gøre elevernes egne udsagn til genstand for samtalen: "Du sagde, at det kunne være, at det handler om hvaler. Hvad tænker I andre om det?"

Ligesåvel som læseguiden skal turde turde bringe sig selv og sine egne tekstreaktioner i spil, skal guiden også være opmærksom på at træde i baggrunden og lade eleverne selv føre samtalen ved eksempelvis at forfølge en association, eller erindring - for dog at trække samtalen tilbage til teksten, når det bliver nødvendigt.

De åbne spørgsmål og erfaringsbaseerede, demokratiske tilgang giver eleverne en mestringsoplevelse og fremadrettet mestringsforventning i forhold til læsning af skønlitteratur. De oplever en grad af autonomi, der er anderledes fra deres sædvanlige danskundervisning, idet der ligger et frivillighedsprincip i formatet (man *må* gerne deltage/læse, ikke noget *skal*), der er ingen stipulerede læringsmål, og i den demokratiske tilgang ligger princippet om, at alle svar er lige gyldige, dvs. man kan bringe alle reaktioner på teksten i spil (selvbestemmelse).



Fra lærer til læseguide

Det kræver sikkerhed i metoden at bevæge sig fra det analytiske til det oplevelsesorienterede, fra "Hvordan beskriver han dragen?" til "Kan I se dragen for jer? Hvordan ser den ud?"

Det kan gøre en stor forskel, at læseguiden også er ny i gruppen - altså ikke én af elevernes faste lærere, men evt. en PLC-medarbejder eller anden læseguide udefra. Når læseguiden ikke har forudgående kendskab til eleverne, og vice versa, vil eventuelle faglige og personlige forudindtagetheder og relationer ikke påvirke relationerne til eleverne, og eleverne vil være mere tilbøjelige til at indgå i den mere symmetriske relation. Omvendt kan den manglende relation imellem læseguide og elever være utryk for nogle, så den nye læseguide skal være omhyggelig med relationsarbejdet fra start.

Selvom læseguidens rolle gerne skal adskille sig fra lærerens, kræver GFL i en skolekontekst en stærk facilitator, der også har pædagogisk tæft og erfaring med klasseledelse og relationsarbejde.

Hvis læseguiden er kendt af eleverne og læreren kender eleverne, skal man ekspliciterer de ændrede spilleregler i dette nye rum. Det er sandsynligt, at GFL-arbejdet vil have en positivt afsmittende effekt på lærerens relationer til eleverne, også i det almindelige klasseværelse.



Eleverne siger:

"Her tog de det meget seriøst, at man ikke måtte grine ad de andre ... Jeg tror, det handlede om, at vi skulle føle det behageligt bare at tale og snakke så meget, vi ville."

"Hun [læseguiden] var ny, så vi tiede stille, hvor oppe i klassen siger vi nogle andre ting ... Med en man ikke kender, så hvis man nu siger et eller andet forkert, så sker der ikke noget ved det."

”Man kunne sige, hvad man tænkte og hvad man havde lyst til at sige. Ikke sådan, at man var forpligtet til at sige noget, som man ikke rigtigt tænkte. Det var anderledes end i klassen.”

”Hvis man sån skal give et svar på noget, så tænker jeg ikke så meget over, hvad jeg selv tænker ... så vælger jeg bare det, læreren vil sige ... [I GFL] tænkte jeg ikke rigtigt over de andre, jeg talte bare.”



Teksterne: Diversitet i indhold og form

I GFL læses skønlitteratur. Den skønlitterære læsning besidder et vigtigt dannelsesmæssigt potentiale. Skønlitteraturen skaber adgang til andre kulturer og perspektiver og giver eleverne mulighed for at sætte ord på deres eget indre liv og leve sig ind i andre måder at se og opleve verden på.

Det er vigtigt at udvælge et bredt repertoire af tekster. GFL er en mulighed for at introducere eleverne for både mere klassiske tekster, der beskriver erfaringsuniverser eleverne ikke kender og tekster, der skriver sig mere direkte ind i målgruppens erfaringer.

Tekstens taktilitet har stor betydning for elevernes op- og indlevelse: I pilotprojektet oplevede vi, at det kan være udfordrende at sikre klasesæt af fysiske bøger – men bøgernes materialitet, med farverige forsider, papirkvalitet, osv., engagerer eleverne på en anden måde, end når de får kopier udleveret.

Vi har i pilotstudiet læst alle typer tekster - fra monomodale romaner, digte og tekster til voksne til ordløse billedbøger og børnebøger - og vil i kommende studier undersøge denne komponent i GFL nærmere.

Noveller er oplagte, da de er korte og repræsenterer en afsluttet historie.

Læser man uddrag af romaner, skal man nøje overveje, om uddraget fungerer uden den større kontekst.

Man kan også læse en hel roman i et længere GFL-forløb over flere uger.

Multimodale tekster – f.eks. billedbøger og ordløse romaner – kan bidrage til at udligne skellet mellem svage og stærke læsere. Billeder vil ofte give mere frihed til fortolkning og kan give nye elever lyst til at deltage.



Eleverne siger:

”Aarj, har du ikke en bog med i dag? Vi gider altså ikke læse kopier. Så kan man jo ikke se, hvad den handler om på forsiden.”

”Jeg kunne også godt lide de der digte, vi skulle læse, fordi så kunne man sån læse det hele op, fordi det skulle man ... Jeg ved ikke hvorfor, men jeg havde bare lyst til, at vi skulle læse dem [digtene].”

”[Den ordløse roman var] Sjovere, fordi så kunne man selv bestemme sine egne tanker ... Jeg sagde bare det, som jeg troede. Jeg tænkte ikke så meget over det.”

Læseforeningen

Læseforeningen er en civilsamfundsorganisation, der arbejder for at skabe skønlitterære rum og plads til alle i skønlitteraturen med det formål at fremme den enkeltes livskvalitet og mulighed for samfundsdeltagelse.

www.laeseeforeningen.dk

For mere information om pilotprojektet eller GFL, kontakt:

Mette Steenberg, Direktør Læseforeningen og Seniorrådgiver ved Aarhus Universitet i litteratur og mental sundhed

mette@laeseeforeningen.dk

Lise Majgaard Mortensen, Lektor, Ph.D.
VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus

MAJG@via.dk

Frank Hansen, Pædagogisk leder og viceskoleleder
Skovvangsskolen, Aarhus

frakh@aarhus.dk

Tina Kornbeck Nielsen, Konsulent
Børn og Unge, Aarhus Kommune

tikon@aarhus.dk

