

# SPROG OG LÆSNING



Idékatalog for 3.-6. klasse  
2006

Idékataloget er udarbejdet af

Kirsten Anthonisen  
Henry Bohm  
Lisbet Buhl  
Susanne Ipsen  
Dorthe Schack

Det indeholder desuden bidrag af  
Georg Buhl  
Birgit Seidler

Illustrationer af Heike Nebbe  
Layout af Andree Hagel

Dansk Skoleforening for Sydslesvig 2005

---

# Indhold

---

<b>Indledning</b> .....	1
<b>Sproget som genstand for undervisning</b> .....	2
Vi er alle sproglærere .....	2
Undervisningssamtalen .....	2
Sprogsammenligning .....	2
Faglige tekster - sprog og indhold .....	2
Forforståelse .....	3
Bearbejdning af emnet sprogligt og indholdsmæssigt .....	3
Efterbehandlingsfasen/Evaluering .....	4
Sproglig bevidsthed/sproglig opmærksomhed .....	4
<b>Ord og ordforråd</b> .....	6
Leksikal kompetence .....	6
Hvordan husker man ord? .....	6
Førfaglige ord – ord der kræver særlig opmærksomhed .....	7
<b>Fokusord</b> .....	8
Arbejdet med fokusord .....	8
Udvælgelseskriterier for fokusord .....	8
<b>Mellemsprog og sproglige strategier</b> .....	9
Kommunikative strategier .....	9
Oversigt over sproglige strategier .....	10
<b>Læsning</b> .....	11
Den fortsatte læseudvikling .....	11
Læseudvikling på 3. og 4. klassesettrin .....	11
Læseudvikling på 5. og 6. klassesettrin .....	12
Skærlæsning .....	13
LIX-tal og LET-tal .....	14
<b>Litteraturarbejde</b> .....	16
Den opmærksomme læser .....	16
Forskellige teksttyper – forskellige dimensioner .....	16
Litteraturpædagogik – hvordan? .....	16
Oplevelse .....	17
Analyse .....	17
Fortolkning .....	18
Perspektivering .....	19
Litteratur og sprog .....	19
Litteratur og grammatik .....	19
<b>Faglig læsning</b> .....	22
Hvorfor skal der undervises i faglig læsning? .....	23
Hvad skal der undervises i? .....	23
Valg af læsestrategier .....	23
Før fagbogen tages i brug .....	25
Ved udlevering af fagbogen .....	25
Mens der læses .....	25
Hvordan gemmes/ opbevares den indsamlede viden? .....	26
Til eleven .....	27

---

---

<b>Læsevanskeligheder</b> .....	28
Forudsætninger for læseindlæring .....	28
Forskellige former for læsevanskeligheder .....	28
Ordblindhed .....	28
Læseretarderede .....	29
„Legasthenie“ .....	29
Læsesvaghed .....	30
Specialundervisning .....	30
<b>Arbejde med sprogets forside</b> .....	31
Hvorfor grammatik?.....	31
Grammatik og tosprogethed .....	31
Ordklasser og sætningsled – en oversigt.....	32
Ordklasser .....	32
Sætningens led.....	33
Wort- und Satzlehre.....	35
Wortlehre .....	35
Satzlehre .....	37
Dansk og tysk sætningsanalyse.....	39
Symbolforklaring.....	39
Synoptisk opstilling af grammatiske termer dansk/tysk/latin .....	41
<b>Ordklasseark og sætningsanalyse</b> .....	43
<b>Kommunikative Spiele</b> .....	44
<b>Materialeanmeldelser</b> .....	48
<b>Lernspiele</b> .....	51
<b>Anvendt litteratur</b> .....	54

---

# Indledning

---

Sydslesvigske elever møder skolen med forskellig sproglig baggrund. En stor del af eleverne har tysk som førstesprog, nogle har dansk som førstesprog, og for nogle elevers vedkommende er begge sprog blevet talt i hjemmet i den tidlige barndom. Fælles for eleverne er, at de er tosprogede, og at de i deres hverdag benytter sig af (mindst) to sprog.

I teorier om tosprogethed er førstesproget det sprog, som barnet tilegner sig i hjemmet i kontakten med forældrene. Det sprog, der kommer til senere, betegnes som andetsproget. "Andetsprog" refererer til rækkefølgen i tilegnelsen og dækker ikke over en kvalitetsvurdering.

## Andetsprogs- tilegnelsen

Andetsprogstilegnelsen minder på mange måder om førstesprogs-  
tilegnelsen. Begge former for sprogtilægnelse involverer hele personligheden. Disse processer har både kognitive, psykologiske og sociale sider.

Alligevel adskiller andetsprogstilegnelsen sig på ét væsentligt punkt markant fra tilegnelsen af modersmålet. Mens et barn ved tilegnelsen af modersmålet starter på bar bund, har det barn, som begynder at tilegne sig et andetsprog, allerede gennem førstesprogstilegnelsen gjort vigtige erfaringer med sprog, sprogbrug og sprogtilægnelse. Disse erfaringer udgør et væsentligt resursegrundlag for andetsprogstilegnelsen.

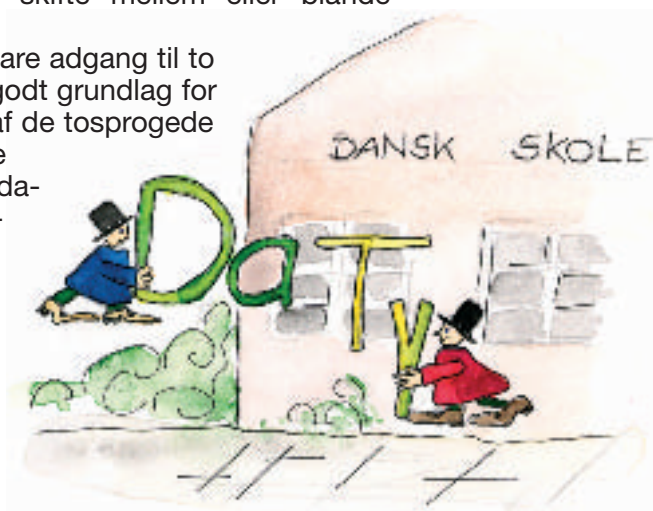
## Tosprogede elevers sprogområder

Tosprogede elever behersker typisk nogle sprogområder og har ord for nogle begreber på det ene sprog og andre på det andet sprog. Det er derfor vigtigt at skelne mellem tilegnelsen af ord og tilegnelsen af begreber. At en tosproget elev ikke kender et bestemt dansk ord er ikke ensbetydende med, at eleven ikke kender begrebet – eleven kan udmærket have tilegnet sig både begrebet og ordet på tysk og skal så blot have ordet "oversat" til dansk i stedet for at starte fra bunden.

## Tosproget udvikling og tosproget sprogbrug

Det tosprogede barn adskiller sig fra det et sprogede barn ved, at dets sproglige udvikling foregår på to sprog i stedet for på ét. Adgangen til de to sprog betyder, at tosprogede børn i en række forskellige situationer bevidst eller ubevidst vil skulle vælge mellem sprogene og vil opleve situationer, hvor det er både naturligt og meningsfuldt at skifte mellem eller blande sprogene.

Denne umiddelbare adgang til to sprog udgør et godt grundlag for videreudvikling af de tosprogede elevers sproglige bevidsthed i pædagogisk sammenhæng.



# Sproget som genstand for undervisning

---

## Vi er alle sproglærere

Alle fag benytter sig af tekster i den faglige undervisning. Udvidelse af elevernes ordforråd og sproglige bevidsthed, læsning og skrivning er tværfaglige kompetencer og dermed et fælles ansvar for alle lærere.

## Undervisningssamtalen

En central opgave for alle lærere er at sikre, at eleverne får mulighed for at bruge og udvikle sproget. Det gøres bl.a. ved at sætte eleverne i situationer, hvor samtalen er sat i fokus, hvor diskussioner giver mulighed for at udtrykke sig mundtligt, og hvor sproget skal anvendes for at løse en opgave.

## Sprogsammenligning

Hvad der gælder for al ny viden, gælder også for sprog: Det forstås i lyset af den viden, man allerede har erhvervet.

At arbejde med sproget kan derfor også handle om sammenligning af sprogene dansk og tysk.

Har man fået en viden om det ene sprog, kan denne viden bruges i forhold til indlæringen i det andet sprog. Man giver eleverne mulighed for at foretage relevante sammenligninger mellem dansk og tysk ved, at læreren gør brug af dette "kontrastive" beredskab i sin undervisning.

Sådanne sammenligninger kan understøtte elevens sproglige forståelse både på det ene og på det andet sprog.



## Faglige tekster - sprog og indhold

En faglig tekst rummer oplysninger og viden, som eleverne skal tilægge sig. Spørgsmålet vil altid være, hvordan man som lærer tilrettelægger sin undervisning, så den tilgodeser og imødekommer elevernes aktuelle faglige og sproglige standpunkt. Der skal både være noget at række efter, men også noget at sætte af på.

Det er derfor alle læreres ansvar at sikre

- at eleverne har kendskab til og kan forstå fagets kerneordforråd
- at eleverne bliver bevidste om fagteksternes disponering af stof og sammenhængen mellem de forskellige faglige emner, der behandles i teksten, så de bliver i stand til at danne sig et overblik over tekstens indhold på en strategisk og effektiv måde
- at skabe en tværfaglig indsigt hos eleverne, dvs. udpege de faglige emners sammenhæng med andre emner i faget og med beslægtede emner, der gennemgås i de andre fag.

Lærerne omkring en elevgruppe kan aftale de sproglige og skriftsproglige færdigheder og strategier, som man anser for at være nødvendige redskaber i elevernes læreprocesser.

Man beslutter at lade bestemte aktiviteter indgå som en fast del af

---

undervisningen uanset, hvilket fag det drejer sig om, for at eleverne lærer at anvende færdigheder og teknikker, som kan støtte dem i deres faglige læsning.

Ved således at skabe en fælles indsigt og strategi fra lærerside - hvilket ikke behøver at betyde de store ændringer af den nuværende praksis – kan man opnå en større effekt mht. elevernes udvikling af sprog og tilegnelse af viden gennem læsning, fordi der etableres gode, fælles arbejdsvaner hos eleverne i alle fag.

Nogle af de måder, man kan arbejde fælles omkring, er beskrevet i nedenstående afsnit om *forforståelse*, *bearbejdning af emnet sprogligt og indholdsmæssigt* og i afsnittet om *efterbehandling/evaluering*. [Desuden henvises til afsnittet "Faglig læsning" s. 21.](#)

### Forforståelse

For tosprogede elever vil en god forforståelse omkring et givet emne altid skulle prioriteres højt. Man sporer eleverne ind på de relevante ord og begreber, som eleverne skal kende for at kunne få tilstrækkeligt udbytte af undervisningen. Undervisningen starter med forforståelsesfasen, hvor læreren kan benytte sig af forskellige muligheder:

- En introduktion af emnet – mundtligt, vha. billeder, film, ...
- En brainstorming – en fælles indsamling af oplysninger/viden om emnet
- En individuel bearbejdning af spørgsmålene "hvad ved jeg om emnet" og "hvad kunne jeg tænke mig at vide mere om"?
- En præsentation af emnets hovedoverskrifter/disposition: Hvad skal vi læse/høre om og i hvilken rækkefølge?
- En opmærksomhed på emnets før-faglige og faglige udtryk
- En opmærksomhed på fokusord (se artikel om dette s. 7).
- En forventning om, at når emnet er færdigbehandlet, så har man nået et på forhånd kendt fælles mål af viden om emnet – også et mål, der rummer større sproglig viden.

### Bearbejdning af emnet sprogligt og indholdsmæssigt

Ved bearbejdningen af den faglige tekst vil man kunne bruge forskellige metoder til at sætte fokus på den sproglige side af teksten:

- Fremstil en ordliste med ordforklaring over udvalgte ord og begreber fra teksten
- Hvilke over- og underbegreber er der til bestemte ord fra emnet/teksten?
- Arbejd med associationskort og andre ordkort, hvor det er hensigtsmæssigt
- Arbejd sammenlignende med fagudtryk – hvad hedder det fx på tysk, på latin
- Arbejde med opgaver, der sikrer gentagelse og dermed automatisering af nye ord
- ...

og på indholdssiden ved at:

- Stille spørgsmål til teksten eller skrive svar og lade andre stille spørgsmålene
- Illustrere dele af stofområdet og skrive tekst til illustrationerne
- Omskrive dele af teksten med brug af egne ord
- Arbejde med tekstens nøgleord og forberede et mundtligt eller skriftligt referat

- Fremstille en pjece/folder om stofområdet
- Holde et lille foredrag med brug af tavle, overhead eller PowerPoint

### Efterbehandlingsfasen/ evaluering

Efterbehandlingsfasen runder emnet af ved at evaluere den viden og/eller de færdigheder, der er opnået omkring det gennemgåede og bearbejdede stofområde.

Uanset valget af evalueringsform må man bestræbe sig på at evaluere både det faglige udbytte og det sproglige udbytte. De ord og begreber, der er blevet anvendt og arbejdet med, bør på lige fod med den faglige viden indgå i evalueringen af undervisningsforløbet.

### Sproglig bevidsthed/ sproglig opmærksomhed

I forskellige fagtekster om undervisning og sprog, benyttes der ofte begreber som "sproglig bevidsthed" og "sproglig opmærksomhed".

Når der i det følgende benyttes udtrykket "sproglig bevidsthed", tænkes der mere overordnet på, hvad sprog er, hvor vi har det fra, og hvad vi bruger det til.

Når der skrives om "sproglig opmærksomhed", tænkes der på sprogets forside og grammatiske regler for sproget.

Man kan måske ikke undervise direkte i sproglig bevidsthed, men man kan tilrettelægge sin undervisning, så eleverne også retter deres opmærksomhed mod forskellige sider af sproget og derved får mulighed for at reflektere over disse.

Man kan fx diskutere samtaleregler:

- Hvordan kan man lukke andre ude med sit sprog?
- Hvordan kan man sige fra, når man ikke er enig?
- Hvordan kan man trække tiden ud ved hjælp af sproget?  
fx hvis man vil vinde tid til at tænke sig om?  
hvis man vil holde en samtale i gang?  
hvis man gerne vil beholde ordet?

osv.

Man kan fx opøve kommunikationssituationer:

- Hold en tale, hvor du skal argumentere for et bestemt synspunkt
- Hold en tale, hvor du skal argumentere imod et bestemt synspunkt
- Giv et mundtligt referat af en læst tekst, brug kun dine stikord



- 
- Gennemgå et stofområde for dine kammerater, brug tavlen, overhead, plancher o. lign.
  - Fremlæg lektien eller et stofområde i PowerPoint program
  - Lav en folder og fremlæg stofområdet, der er valgt
  - Skriv en nyhedsartikel over et bestemt emne, læs den højt for de andre, diskuter indholdet
  - Saml de forskellige artikler fra klassen i en emneavis
  - Forbered og gennemfør en diskussionsrunde over et bestemt emne
  - osv.

Ved en øget opmærksomhed på sproget generelt kan der i alle fag gives et fælles løft, når det drejer sig om indsatsområdet "Sprog og Læsning" under det fælles motto "Vi er alle sproglærere". Det kræver en bevidst indsats fra faglærerne at drage denne dimension med ind i deres fag – måske i endnu højere grad, end vi hidtil har været opmærksomme på.



# Ord og ordforråd

---

## Leksikal kompetence

Det er ikke nok at kunne mange ord på et sprog, det være sig dansk eller tysk. Et godt ordforråd, herunder leksikalisk kompetence er et spørgsmål om

**Kvantitet** - hvor mange ord man kender

**Kvalitet** – hvor meget man ved om det enkelte ord

**Kontrol** – om man kan anvende ordet i den rette sammenhæng

## Hvordan husker man ord?

Når man skal tilegne sig nye ord, er der en række faktorer, der påvirker lagringen af ord i langtidshukommelsen.

### Hyppeghed

Jo flere gange et ord mødes, jo bedre huskes det.

Gennem læsning mødes det samme ord ofte gentagne gange, og ordet præsenteres i en mangfoldighed af sproglige og indholdsmæssige sammenhænge.

En række undersøgelser har vist, hvordan ord ubevidst kan "sammles op" og tilegnes i forbindelse med læsning. Intensiv læsning synes derfor at styrke indlæringen af ord.

### Dybden i den kognitive bearbejdning

For at et ord skal kunne fæstnes i langtidshukommelsen, er det nødvendigt at gå i dybden med betydningsaspektet og med elevens tankevirksomhed i forhold til ordet.

Forskellen tydeliggøres i følgende to opgavetyper, der begge omhandler glosen "vand":

a. Er ordet stavet korrekt?

b. Hvilket af de tre ord er din nærmeste association til vand?

- Stol
- Forår
- Sø

Løsning af opgave b. kræver større tankevirksomhed (kognitiv bearbejdning) ved at involvere ordets betydningslag.

### Muligheden for at arbejde med netværk af associationer

Ordforråd lagres i forskellige betydningsnetværk, fx synonymer/antonymer/homonymer, over- og underbegreber, del og helhed osv. Disse er ikke blot vigtige for en udbygget kvalitativ forståelse af et ords betydning, de er også med til at støtte optagelsen af nye ord i langtidshukommelsen.

### Variation af præsentationsformerne

Variation i ordbehandlingen er vigtig for at sikre lagring af ord i hukommelsen, hvilket igen sætter fokus på læsningens betydning som en varieret kilde til ordforråd indenfor forskellige emner.

### Iøjnefaldende træk ved ordet

Nogle ord kan i sig selv være iøjnefaldende, fordi de fx har en sær-

---

**Førfaglige ord –  
ord der kræver særlig  
opmærksomhed**

lig lydsammenstilling, trykforhold, eller stavemåde. Nogle ord appellerer måske ved at „lyde sjovt“ eller ved at fremkalde et bestemt billede i hovedet på eleven. Sådanne ord vil ofte kunne huskes bedre.

Man bør være særligt opmærksom på det såkaldt førfaglige ordforråd. Førfaglige ord er ord, der ligger mellem de mest almindelige og hyppigt forekommende ord og de deciderede fagord, som læreren forklarer i fagundervisningen.

Lektor Jørgen Gimbel<sup>1</sup> har lavet en undersøgelse af det førfaglige ordforråd hos elever i 5. klasse. De 50 ord han udvalgte til undersøgelsen var

afgrøde	fordampe	handel	mølle	skygge
ansvar	forsvare	heks	natur	synke
appetit	forurenet	håndværker	næb	traf
bevidstløs	fremstille	insekter	næring	temperatur
bønder	frost	jæger	opfindelse	tigger
dyrke	fugtig	landbrug	pløje	ukrudt
døgn	galge	lov	redskab	en uret
energi	gavn	lydløst	regere	ørken
fattig	giftig	magt	rødder	at ånde
flod	grænse	muskler	skind	årstid

Disse ord hører til i etsprogede danske elevers basisordforråd. Sydslesvigske elever har sværere ved at lære disse ord i deres omgivelser, og lærerne skal derfor være bevidste om deres opgave i forhold til indlæringen af førfaglige ord.

Opmærksomheden på førfaglige ord gælder også for faget tysk.



<sup>1</sup> Beskrivelsen af Lektor Jørgen Gimbels undersøgelse ”Tyrkiske børns fagrelevante ordforråd i femte klasse” kan ses i Idékataloget for Sprog og Læsning for 1. og 2. klasse side 6

# Fokusord

---

I mange forskellige undervisningssammenhænge vil det være hensigtsmæssigt at arbejde med fokusord. Det kan være ord, der er svære og derfor kræver særlig opmærksomhed for at eleverne skal kunne forstå teksterne/emnerne. Det kan også være ord, vendinger, sproglige forhold eller områder som læreren og klassen ønsker at beskæftige sig mere intensivt med.

## Arbejdet med fokusord

Der kan arbejdes på forskellige måder med fokusordene i undervisningens forskellige faser.

Forforståelsen – Fokusordene indlæres

Oplevesesfasen – Forståelse uddybes i forhold til konteksten

Efterbearbejdningsfasen – Fokusordene anvendes i forhold til teksten og i forskellige nye sammenhænge

Repetitionen – Fokusordene repeteres herunder også uafhængigt af den oprindelige sammenhæng, ordene automatiseres.

Da det er begrænset, hvor mange ord man kan arbejde intensivt med i et almindeligt undervisningsforløb, er det en fordel at se på de udvælgelseskriterier, man lægger til grund for udvælgelsen af det tekstmateriale og for de ord, der skal arbejdes med i undervisningen.

## Udvælgelseskriterier for fokusord

### Ordnes anvendelighed og relevans uafhængigt af teksten

Ordets generelle anvendelighed uafhængigt af hvilken tekst, det forekommer i, dvs.

- Hvor hyppigt er ordet i almindelighed – er det et basisord, mindre hyppigt, sjældent ord
- Har ordet et bredt anvendelsesområde – kan det bruges om mange emner, i mange teksttyper, i mange sproglige sammenhænge.
- Er ordet interessant, fordi det er specifikt for en bestemt genre, er det en vending eller en talemåde, eller er det måske et centralt fagudtryk.

### Ordnes anvendelighed og relevans i forhold til teksten

Er ordet væsentligt, fordi det er et temaord i forhold til tekstens indhold eller i det mere overordnede tema, som teksten indgår i.

### Generativ kvalitet

Nogle ord fx ”mand”, er ikke bare hyppige i sig selv, men stammen indgår i så mange andre ord og sammensætninger på tværs af ordklasser (mandig, manddom, at mande sig op, mandsmod, manddrab), at kendskab til netop dette ord vil give mulighed for at udlede eller gætte sig til betydningen af en lang række andre ord. Dette kunne være en begrundelse for at arbejde nærmere med ordet.

### Anvendelighed til at tematisere et bestemt sprogligt område

Et mere undervisningsinternt kriterium, hvor ordet vælges, fordi det egner sig til at tematisere et bestemt sprogligt område, som man ønsker at arbejde med (fx tillægsord eller verber i en tekst), ord om bevægelse, høflighedsfraser e.l.

Hvis der ikke anlægges udvælgelseskriterier for de fokusord, man vil arbejde med, bliver udvælgelsen ofte usystematisk og styres let af tilfældigheder.

## Mellemsprog og sproglige strategier

---

Eleven har i begyndelsen af sin sprogtilbegnelsesproces ikke sproglige ressourcer nok til at kunne klare krævende mundtlig kommunikation. I disse situationer må han derfor trække på forskellige strategier. Disse strategier er fælles for mange elever, uanset hvilket førstesprog (modersmål) de har. Man taler derfor om et mellemsprog (eller intersprog). Det er det sprog, der ligger mellem førstesproget (modersmålet) og andetsproget (målsproget). Det er det indlæringsprog, som eleven bruger fra det første ord, hun siger på det nye sprog, til hun behersker sproget som sit førstesprog.

Forskningen har vist, at mellemsprog følger visse indlæringsveje. Dermed menes, at indlæringen sker trinvis, men når man er på et trin, prøver man næste trin, selv om man endnu ikke er kommet så langt. På denne måde afprøves, om de ubevidst opstillede regler holder. De fejl, der laves, betragtes derfor som udviklingsfejl. En elev, som siger "katter" og "spisede", bruger ikke korrekte former. Fejlene viser dog, at eleven er blevet klar over, at på dansk bøjes substantiver i singularis og pluralis, og at den mest brugte pluralisendelse er *-er*. Det viser ligeledes, at eleven er blevet klar over, at verberne bøjes i tid, og at den mest brugte endelse i præteritum er *-ede*.

### Kommunikative strategier

I den mundtlige kommunikation må eleven klare sig med de sproglige ressourcer, som er til rådighed her og nu. Han må i disse situationer trække på sin strategiske kompetence og gøre brug af forskellige kommunikationsstrategier, fx

- bruge omskrivninger
- trække på internationale ord
- skifte sprog
- bruge gestik

osv.

Disse strategier er beskrevet med eksempler i det efterfølgende skema, s. 9.

For eleven er det vigtigt at vide, at brug af strategier af denne art ikke skal opfattes som snyderi eller sprogligt kompromis. Evnen til at bruge kommunikationsstrategier hører snarere til en af de vigtige kompetencer, når man er ved at lære et nyt sprog. Den gør det muligt for eleven at kommunikere og øve det nye sprog.

Sproglig sikkerhed og præcision er selvfølgelig det endelige undervisningsmål. På vejen dertil vil strategier som risikovillighed, sprogligt gå-på-mod og anvendelse af sproglige strategier altid være langt mere effektivt, end at opgive og "tie på korrekt dansk" (eller tysk).

For læreren er udfordringen at vurdere og støtte elevens sprogindlæring ud fra sit kendskab til mellemsprogets udvikling.

# Oversigt over sproglige strategier

Kategori	Beskrivelse	Eksempel
<b>Målsprogbaserede strategier</b>		
Omskrivning	Eleven forklarer sig ved hjælp af andre ord ofte ved at fokusere på karakteristiske funktioner eller egenskaber	"Den har mange æbler" (æbletræ) "Sådan en, som man bærer en syg på" (båre)
Generalisering	Eleven bruger en upræcis form eller et overbegreb	"Han kom ni år" (for ni år siden) "en stor og farlig fugl" (om en ørn)
Eksemplificering	Eleven søger at nå sit mål fx via et firmamærke	Mor Aldi (Mor køber ind)
Omformulering	Eleven stopper op og vælger en alternativ konstruktion undervejs	Hvis det er i øhm ikke virker
Dannelse af et nyt ord	Eleven opfinder et nyt målsprogsord	vaske-høne (vandhane) stikke-blomst (kaktus) snyde-tænder (gebis) papegøje-lille (undulat)

## Ikke-sprogligt baserede strategier

Gestus	Eleven forklarer ved hjælp af fagter	Viser en klippe-bevægelse i stedet for ordet saks
Mimik	Eleven forklarer ved hjælp af mimik	Ser ked ud af det
Lydefterligning	Eleven forklarer ved hjælp af lyd-efterligning	"Ikke en hest, men et (siger som et æsel)"

## Kooperation

Direkte appel	Eleven spørger samtalepartneren direkte	"Hvad hedder det?"
Indirekte appel	Eleven efterlyser indirekte hjælp	"Hvorfor du ikke ..." peger på sit tørklæde

## Modersmålsbaserede strategier

Lån eller kodeskift	Eleven låner eller skifter til ord fra sit modersmål eller et andet fremmedsprog	"Det er en Auto". "Mama, det er doch egal, ne?"
Kodeskift med målsprogsudtale	Eleven prøver at give et ord fra et ikke-målsprog målsprogsudtale	"Det er en Rasen" (Rasen udtalt med fladt dansk a) "Min Blistift ligger på fodboden" (Med blødt d)
Direkte oversættelser	Eleven oversætter faste udtryk direkte fra modersmålet.	"Det er mig pølse" "Du skal nedkomme" "Han har overgivet sig"(kastet op) "Må jeg råbe min mor an, jeg har spyttet"

# Læsning

---

## Den fortsatte læseudvikling

Læsning forstås bredt som det at tillægge det skrevne sprog et meningsindhold, d.v.s. jo større tekstforståelse jo bedre læsning. Den optimale forståelse af teksten fremkommer ved et samspil mellem en række faktorer som

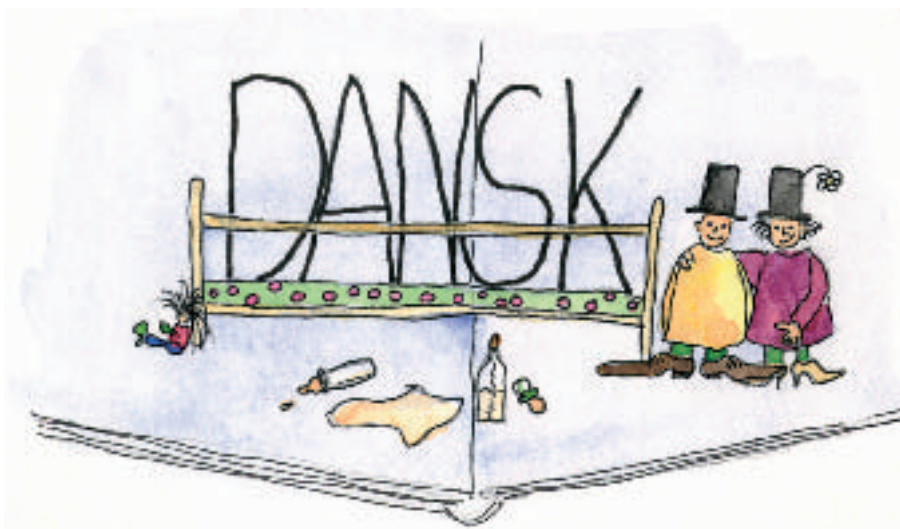
- relevante og sikre afkodningsfærdigheder
- tilstrækkelig automatiseret ordgenkendelse
- god sproglig parathed
- godt ordforråd
- relevant erfaringsbaggrund
- aktiv læseindstilling

Op gennem skoleforløbet lægges der vægt på forskellige sider af læseprocessen. I de to første skoleår lægges hovedvægten på, at eleverne får mulighed for at tilegne sig basale, relevante og sikre afkodningsstrategier samtidig med, at talesproget og tekstforståelsen udvikles. På grundlag af den fonologiske opmærksomhed og kendskabet til bogstav-lydforbindelserne bliver barnet i stand til sekventielt at omsætte bogstaverne til lyde og lydene til ord. Ved slutningen af 2. klassetrin er mange børn gode læsere, og de fleste er i stand til at afkode lette tekster samt at formidle indholdet af disse tekster.

## Læseudvikling på 3. og 4. klassetrin

At der finder en læseudvikling sted vil sige, at læsemåderne bliver mere hensigtsmæssige og effektive. Man kan sige, at læseudviklingen sker, når en eller flere af de ovenfor nævnte faktorer ændres i positiv retning. Fra ca. 3. klassetrin vil en god afkodningsfærdighed indbefatte

- umiddelbar ordgenkendelse, d.v.s. ordet bearbejdes helhedsmæssigt og tillægges et meningsindhold med det samme
- en effektiv afkodningsstrategi over for ikke genkendte ord
- at kunne anvende den information, der ligger uden for de enkelte ord, fx den syntaktiske og semantiske sammenhæng samt billeder og elevens øvrige viden om teksttemaet.



Automatisering af læsning, som resulterer i en øget læsehastighed, sættes således i fokus på disse klassetrin sideløbende med arbejdet med tekstforståelsen.

---

Hos den gode læser udvikles afkodningsfærdighederne, så de efterhånden i større og større grad bliver automatiseret. Endvidere har den godt læsende elev på dette trin mange parate ordbilleder, sætningslæsningen er overvejende flydende, og sætningssammenhængen bruges fleksibelt.

Nogle elever har brug for længere tid til automatiseringen end deres klassekammerater, og nogle af disse elever kommer aldrig til at føle, at de behersker læsningen på et bestemt niveau, da de opfordres til at læse bøger, der er for svære. For at automatisering kan finde sted, skal sværhedsgraden i tekstvalget tilpasses elevens aktuelle selvstændige niveau, og eleven skal læse meget. Tekster, hvor barnet kan læse 90% af ordene umiddelbart, skal benyttes til dette formål. Skønlitterære læsekurser, hvor eleven hver dag får læst meget på sit selvstændige niveau, sætter læsehastigheden op.

For det meste vil en hurtig og sikker afkodning betyde, at også læseforståelsen er god. Fra testning med gruppelæseprøver i slutningen af 4. klasse ved vi dog, at mange af vore elever ikke magter at læse en klassesvarende tekst. Da testningen i slutningen af 3. klasse viser, at langt de fleste af vore elever på dette niveau har såvel en god afkodnings- som forståelsesfærdighed, må resultatet for 4. klasse betyde, at tekstforståelsen ikke er tilstrækkelig. Det kan bl.a. skyldes, at sproget i teksterne fra ca. 4. klasse bliver mere kompakt, og at der sker en betydelig forøgelse af ord og begreber med mange faglige og førfaglige udtryk.

### Læseudvikling på 5. og 6. klassetrin

Derfor er det vigtigt, at der arbejdes bevidst med udvikling af læseforståelsesstrategier, der både skaber forståelse direkte og styrer eleverne hen mod forståelse. Der kan fx arbejdes med læseforståelse i forhold til følgende områder:

- forståelse af formålet med læsningen
- aktivering af relevant baggrundsviden
- skabelse af øget forforståelse
- fokusering på udvalgte centrale ord,
- udarbejdelse af forskellige typer ordkort
- udarbejdelse af fortællekort
- fokusering på væsentlige dele af teksten i forhold til uvæsentlige dele
- stille spørgsmål til teksttemaet før, under og efter læsningen og opsummere sin viden
- skrivelæsning med en blyant i hånden.

På 5. og 6. klassetrin kan næsten alle elever afkode klassesvarende tekster ord for ord. De har nu behov for at kunne tilpasse deres læsning efter forskellige teksttyper og sværhedsgraden af disse. Der er stor forskel på, hvilke læsemåder eleverne skal anvende, når de skal læse fx skønlitteratur, faglitteratur, madopskrifter og buskøreplaner. Ud over at være en færdighed, der stadig skal udvikles, er læsning nu også et redskab, der kan anvendes fleksibelt over for forskellige opgaver. Det betyder, at ikke bare dansk- og tysklæreren, men alle lærere, hvis fag kræver læsning, må være bevidste om, hvordan de kan hjælpe eleverne frem til forståelse i forhold til de krav, netop deres fags tekster og arbejdsmåder stiller.

# Skærmlæsning

---

Tekster begrænser sig ikke længere til trykt tekst på papir. Tekstbegrebet er udvidet og kan opdeles i mindst tre kategorier:

- Trykt tekst på papir.
- Digital/elektronisk tekst i form af skærmttekster som fx i tekstbehandling eller på Internettet.
- **Hypertekster.** Tekster, der samtidig er links til andre tekster.

Mange elever arbejder stort set hver dag med de to sidstnævnte teksttyper. Skærmlæsning kræver anderledes læse- og skrivefærdigheder og andre læsestrategier end dem, eleverne er vant til at benytte.

<b>Læsning på papir:</b> Som regel ens skrift.  Lineær læsning.  Ofte lange sammenhængende tekster, hvor forståelsen bindes til konteksten.  Tekstens indhold er som regel tydelig.  Afkodning er visuel. (Ingen oplæsning).	<b>Læsning på skærm:</b> Varieret skrift. Kompliceret opsætning. Kaotiske strukturer.  Ikke lineær læsning. Skærmen afsøges efter en bestemt tekst.  Ved links: Korte kontekst-uafhængige tekster.  Ved links: Tekstens indhold vurderes ud fra overskriften.  Afkodningen er visuel med mulighed for auditiv afkodning. (Oplæsning af hele teksten eller dele af teksten er mulig).
<b>Skrivning i hånden:</b> Uens bogstaver.  Ingen skrivestøtte.  Ingen støtte til stavning.	<b>Skrivning på tastatur:</b> Ens bogstaver.  Skrivestøtte, bl.a. ved hjælp af oplæsning af det skrevne og tilbud til ændring af forkert skrevne ord.  Stavefejl kan rettes ved hjælp af et staveprogram.

---

For elever med store læse- og retskrivningsproblemer kan skærm-læsning og -skrivning være en meget stor hjælp. Med den teknologi, der findes i dag, gives der mange muligheder for at støtte læsningen og skrivningen med tale, ligesom der er mulighed for at kompensere for en manglende læsefærdighed. Især børn, som har en god tekstforståelse, men som har problemer med afkodningen, kan hjælpes af programmer, der overtager læsningen eller dele af den. I dag findes programmer med syntetisk tale, som kan anvendes i såvel dansk-, tysk- som engelskundervisningen. Skærm-læsning og -skrivning kan derved flytte fokus fra læse-skrive vanskeligheder til læse-skrivemuligheder.



### LIX-tal og LET-tal

LIX står for LæsbarhedsIndeX, og lix-tallet fortæller således om teksternes sværhedsgrad. Tekster, der er homogene i sprogtone og stil, egner sig til at blive lixet. Det gælder fx for skøn- og faglitteratur. Andre tekster som teaterstykker, poesi, lyrik, overskrifter og opremssninger kan man ikke anvende lix-tal på.

For at beregne lix-tallet optælles antallet af ord. Hvis teksten er lang, udvælger man et tekststykke på 200 ord. Derefter tælles de ord, der er på 6 bogstaver eller mere (6 +ord), ligesom antallet af punktummer tælles. Herefter kan lix-tallet beregnes som

$$\text{LIX} = \text{ML} + \text{LO} \text{ (meningslængde + lange ord)}$$

---

Meningslængden er antallet af ord divideret med antallet af punktummer.

Lange ord er antallet af 6+ord divideret med antallet af ord x 100. I hæftet "Mål for læsning" er følgende lix-tal knyttet til de forskellige klassetrin. Det understreges dog, at lix-tallet er et vejledende tal.

1. kl. lix 5-10
2. kl. lix 10-15
3. kl. lix 15-20
4. kl. lix 20-25
5. kl. lix 25-30
6. kl. lix 30-35
7. kl. lix 35-40
8. kl. lix 40-50
9. kl. lix 50-60

De fleste danske letlæsningsbøger er efterhånden forsynet med lix-tal, der kan anvendes som rettesnor ved tilrettelæggelse af den enkelte elevs læsetilegnelse. En bog med et lavt lix-tal kan dog opleves som svær, da forlagene af og til forsøger at holde de letteste bøgers lix-tal nede. Det gøres ved at sætte unaturligt mange punktummer og udelade ord på mere end 6 bogstaver. En bog om Bo og Anne vil alt andet lige have et lavere lix-tal end en bog om Christian og Johanne. Lix-tallet er derfor ikke godt nok til at differentiere mellem de letteste bøger.

Ud fra erfaringer med Reading Recovery, som er en specialundervisningsmetode, som anvendes i New Zealand, er der udviklet et beregningsgrundlag, der graduerer læsemateriale til det første skoleår i 23 niveauer. I Danmark bliver det kaldt for **LET-tallet (LæseEgnethedsTal)**, for at markere, at tallet kun kan anvendes til de letteste bøger. Lis og Torben Pøhler har i materialet "Hu hej – Vild med dyr" beskrevet, hvordan tallet beregnes. Endvidere har Lis Pøhler m.fl. udarbejdet let-talslister over stort set alle lette danske bøger. Listerne findes under

**Skolekom** → lærere → på tværs → special-uv TVÆ → LET-tallet TVÆ → Nyeste LET-liste TVÆ

eller på **IDA** → Lærerværelset → Ideer til Sprog og Læsning

Pædagogisk anvendes LET-tallet til at udvælge bøger, der netop passer til den enkelte elev. Hvis en elev uden forberedelse kan læse en bog på niveau 4 med mindst 90 % rigtighed, er eleven klar til at gå videre til niveau 5, kan dette niveau klares på samme måde, går man videre til niveau 6 osv. På denne måde bliver det synligt for eleven, at han bliver bedre til at læse.

# Litteraturarbejde

---

## Den opmærksomme læser

For at udvikle eleverne til ”opmærksomme læsere”, må de kunne stille spørgsmål til det, der står i teksten. ”Den opmærksomme læsning” er en aktiv måde at læse på. Uanset om man læser skønlitteratur eller faglitteratur, læser man mest aktivt, hvis man

- selv forholder sig åbent spørgende i mødet med teksten
- selv udtrykker de spørgsmål og tanker, teksten sætter i gang hos én
- går aktivt ind i et fælles arbejde med at føre tankerne videre – både ved selv at udtrykke sig og ved at lytte opmærksomt til de andres tanker.

Denne form for aktivt tekstarbejde kan føre frem til en større indsigt i den verden, man selv er en del af. En sådan forståelse rækker ud over det private, når den udvikles i fællesskab med andre. Oplevelsen kan også få en ny dimension: nydelse.

Derfor er litteraturundervisning noget andet og mere end fri læsning. Eleverne skal have metoder og redskaber, de kan arbejde med for at få mulighed for litterær kompetence. Det handler om at læse mellem linierne – at give eleverne muligheder for at håndtere nogle redskaber og træne, hvad det kan være klogt at se efter.

Udviklingen afsluttes aldrig helt. Hver gang man starter på en tekst, møder man med de erfaringer, de foregående tekster har sat gang i én. Det gælder hver enkelt læser, men det gælder også de erfaringer, der bliver fælles for alle i klassen.

I løbet af 3. – 6. klassetrin begynder eleverne at kunne udtrykke tolkende, symbolsk læsning af det indhold, der ligger under tekstens overflade. De begynder at kunne udtrykke, at teksten ”handler om noget”. De kan ligeledes genkende elementer af de læste, fiktive tekster og overføre det til egne erfaringer.

## Forskellige teksttyper – forskellige dimensioner

Nogle tekster lægger helt klart op til at inddrage en historisk dimension. Man kan tale om gamle dage og sammenligne med elevernes egen nutid. Andre tekster lægger måske mere vægt på den sociale dimension. Hvordan behandler vi hinanden, hvordan organiserer vi vores tilværelse? En del tekster rummer udtryk for holdninger, som elever ofte selv retter deres opmærksomhed mod. Elever har let ved at ”forarges” eller undre sig over de fiktive personers handlinger. Her vil spørgsmål af mere etisk karakter være naturlige. Endelig er der den æstetiske dimension, der ligger under de tre andre nævnte, da man her retter opmærksomheden mod udtryksformerne og forholdet mellem udtryk og indhold. Dette er med til at styrke genbevidstheden.

## Litteraturpædagogik – hvordan?

Man kan rent skematisk fremstille det litteraturpædagogiske arbejde som en bevægelse fra

oplevelse → analyse → fortolkning → perspektivering.

---

## Oplevelse

I oplevelsesdelen handler det om

- at give eleverne en god forforståelse
- at kunne lytte
- at læse teksten i fællesskab eller hver for sig.

## Analyse

Analysedelen handler om

- at kunne gengive det læste for at skabe overblik.

Samtalen som arbejdsform er givende for mange elever, fordi man ofte forstår teksten bedre, når man taler sammen om den. For elever med dansk som andetsprog er det endnu vigtigere at tale om både indholdet og ordene/ordvalget i teksten.

Eleverne skal ikke på nuværende klassetrin arbejde med en analyseterminologi og stilistiske betegnelser, men de skal lære at læse opmærksomt og observere:



- hvad teksten fortæller
- hvordan det fortælles.

Spørgsmål som:

**hvem, hvad, hvor, hvordan, hvorfor**

lægger op til overvejelser og refleksioner.

Det handler om at få en struktureret samtale med basis i nærlæsning.

Samtalen sigter mod at få eleverne til at ræsonnere, reflektere og analysere tekstens indhold og formsprog.

---

## Eksempler på forskellige elementer i litteraturarbejdet

- Sammenligning af billeder og tekst
- hvilken genre tilhører teksten
- handlingens opbygning (komposition)
- synsvinkel
- personkarakteristik
- personrelationer
- arbejde med spænding/spændingskurve
- arbejde med stemning
- drøfte tema
- personlig perspektivering.

### Fortolkning

Fortolkningdelen giver mulighed for, at eleven kan være medskabende og omskabende. Det giver eleverne muligheder for at se teksten på en anden måde eller udvide deres forståelse af teksten og dermed åbne op for en fortolkning:

- Hvad menes der med teksten?
- Hvad kan forfatteren have villet med sin historie?
- Hvordan forstår jeg, det der står – og hvorfor?

Ved hjælp af nogle ”teknikker” kan man åbne op for tekster på en ny måde og derigennem med sine elever få en god samtale om væsentligt og uvæsentligt i en tekst fx:

#### 5 spørgsmål

1. Læs teksten.
2. Find fem ting, du synes er vigtige at få svar på.
3. Formuler de fem ting som spørgsmål.
4. Diskuter med klassen de forskellige foreslåede spørgsmål. Hvorfor er netop de spørgsmål vigtige?
5. Svar på spørgsmålene, diskuter svarene.

#### Vendepunkts- eller kompositionslæsning

1. Lad eleverne få ca. 5 minutter til hver for sig at tænke over, hvad der er det vigtigste sted i teksten. Skriv ned.
  2. Elevernes svar ”rundes”, læreren tæller op/sætter mærker i teksten.
  3. Samtale om, hvorfor stederne er vigtige.
  4. Stederne kan ofte bruges til at finde tekstens komposition, de vigtigste punkter.
- Hjælpebegreber: startpunkt (determinationspunkt), vendepunkter, tolkningspunkt.

#### Moddigtning/meddigtning

Eleverne træder ind i fiktionens univers og skriver, tegner eller fortæller inden for dette univers’ rammer (dagbog, brev, dramascene, skriv slutning, skriv fortsættelse).

#### Labyrintisk læsning

Eleverne får elementer af en tekst og skal så samle den. Her er samtalen det vigtigste, ikke resultatet. Processen >< produktet.

---

### Den varme stol

En af eleverne udnævnes til en af tekstens vigtigste personer og skal så siddende i "den varme stol" midt i kredsen svare på de andres (kvalificerede) spørgsmål på grundlag af læsningen af teksten.

### Billedliggørelse

Scenarierne tegnes, nærmest som tegneserie.

## Perspektivering

Perspektiveringsdelen handler om, at klassen til sidst drøfter tekstens almen gyldighed eller dens overførselsværdi til elevens/læserens virkelighed.

Her kommer den personlige vurdering også ind. Er det en god tekst? Hvorfor/hvorfor ikke?

Afveksling og forskellige metoder er med til at gøre undervisningen mere interessant for eleverne, mens gentagelser skal være med til at fæstne stoffet og give eleverne en god fornemmelse af, hvad litteratur alt rummer.

Den mere strukturerede litteraturundervisning kan godt forenes med de mere kreative metoder. Læreren skal blot være sig bevidst om, hvilken metode han benytter sig af, og hvorfor han vælger netop den metode frem for en anden. Metodevalget har en betydning for både processen og produktet.

## Litteratur og sprog

Brug også skønlitterær læsning til sprogundervisning.

- Se på ord og vendinger, billedsprog og omskrivninger.
- Find i bestemte afsnit eller kapitler eksempler på forskellige sproglige virkemidler.
- Drøft, hvilken virkning det får for teksten.

Ved tidligt at gøre opmærksom på, hvad ordvalget betyder for en tekst, vil eleverne efterhånden også selv blive opmærksomme på sproglige forhold og også selv kunne foretage sproglige valg i deres egne tekstproduktioner. Det kræver megen øvelse ikke mindst for tosprogede elever, men det er givende i forhold til elevernes sproglige udvikling, som må ses som en lang proces frem mod et stadigt mere avanceret sprog.

På mellemtrinet kan man godt arbejde med sproglige vendinger og forskellige ordsprog, som dukker op i de tekster, der læses. Benny Andersens "Eigil og Snøvsen og katten i sækken" er fx fyldt med sproglige vendinger.

Sammenligninger vil også ofte forekomme i skønlitterære tekster – fx "sort som kul", "hvid som sne". Ved at gøre eleverne opmærksomme på sådanne sproglige forhold og tale om deres betydning for opfattelsen af teksten, vil man også i forhold til elevernes egen tekstproduktion kunne arbejde med sproglige virkemidler, der gør en tekst mere interessant at læse.

## Litteratur og grammatik

Vælg et afsnit fra en skønlitterær tekst.

- Lad eleverne omskrive afsnittet fx fra præsens til præteritum. Diskuter også, hvilken virkning det evt. får for teksten.
- Lad eleverne finde alle adjektiver i et bestemt tekstafsnit. Brug

---

adjektiverne i andre sætninger evt. i en anden form, end de er brugt i teksten.

- Lad eleverne finde fx ti forskellige substantiver i et tekstafsnit. Skriv en ny tekst, hvor disse substantiver bruges, men det skal være i en anden form, end den, der er brugt i teksten.
- Lad eleverne finde frem til en række forskellige konjunktioner i teksten. Skriv sætninger eller en sammenhængende tekst, hvor konjunktionerne bruges i en ny sammenhæng. Diskuter fx hvad ordet "og" betyder for en sætning frem for ordet "eller".
- Find frem til en række præpositioner i teksten. Lad eleverne bruge præpositionerne i egne sætninger. Sammenlign evt. brugen af præpositioner på dansk og tysk (*Hun ligger på sygehuset, Sie liegt im Krankenhaus*).

Som afslutning en ide til efterbehandling af en læst bog. Ideen er hentet fra bogen "Sprogmosaik" af Catarina Littman og Karin Rosander, Forlaget Haase.



### Også en måde at efterbehandle en læst bog på

Man kan lave boganmeldelser på mange måder – her er et par tips om, hvordan man kan undgå rutinen med kontrolspørgsmål og alligevel sørge for, at eleverne bearbejder teksten. Man kan vælge alle opgaver eller nogle af opgaverne.

- Vælg en side, som du synes er særlig morsom, sørgelig eller spændende og læs den højt.
- Fortæl, hvorfor du valgte denne side.
- Find tre spørgsmål, som du kan stille dine kammerater efter højt-læsningen.
- Udvælg en morsom eller en sørgelig sætning.
- Find det længste ord på siden.

- 
- Find den længste sætning på siden.
  - Find det korteste ord.
  - Find den korteste sætning.
  - Find ti substantiver og skriv dem i alfabetisk rækkefølge.
  - Find ti verber og bøj dem.
  - Find ti adjektiver og bøj dem.
  - Hvor mange ord begynder med a, k og s på siden? Skriv dem i alfabetisk rækkefølge.
  - Hvilke personer er der i bogen? Skriv deres navne i alfabetisk rækkefølge.
  - Hvilken af disse personer vil du gerne være. Skriv og fortæl om personen og begrund dit valg.
  - Lav en beskrivelse af personerne i bogen. Tegn til. Læs det op for dine kammerater og lad dem gætte, hvem det er.
  - Skriv ti ord, som forklarer, hvordan hovedpersonen er.
  - Skriv ti ord, som forklarer, hvordan miljøet i bogen er.
  - Tegn et billede, som viser nogle af miljøerne i bogen.
  - Kunne du lide bogen? Hvorfor? Hvorfor ikke?
  - Kunne du lide slutningen? Hvorfor? Hvorfor ikke?
  - Skriv en ny slutning.
  - Skriv en fortsættelse af bogen.
  - Hvorfor tror du, forfatteren skrev denne bog?
  - Skriv fem begrundelser for, at din kammerat skal læse denne bog/ikke skal læse denne bog.

På følgende adresse kan man finde opgaveforslag til div. børnebøger:

[www.emu.dk/gsk/skolebib/uv/litteratur/index.html](http://www.emu.dk/gsk/skolebib/uv/litteratur/index.html)

## Faglig læsning

Til den første læseundervisning anvendes oftest enkle og entydige skønlitterære tekster, ligesom let tilgængelige faktionstekster benyttes. I dag findes der fagbøger, som kan anvendes fra ca. 2. klassetrin. Undervisning i faglig læsning kan begynde, når eleverne er blevet fortrolige med læsning. Gennemgang af de forskellige læsestrategier (se side 23) til faglig læsning kan først finde sted på et senere tidspunkt i skoleforløbet.

### **Ligheder og forskelle på skønlitterære og faglitterære tekster.**

<b>Skønlitteratur:</b>	<b>Faglitteratur:</b>
Mulighed for oplevelse.	Mulighed for oplevelse.
Mulighed for spejling og identifikation.	
Hele bogen læses fra første til sidste side.	Bogen kan læses i uddrag.
Indholdslæsning.	Læsestrategier som fx punktlæsning og skimming.
	Illustrationerne ofte af betydning for forståelsen af emnet.
	Tekster til illustrationer kan læses uafhængigt af den øvrige tekst.
	Diagrammer, grafer og fodnoter ofte en vigtig del af forståelsen af en faglig tekst.



---

## Hvorfor skal der undervises i faglig læsning?

Nogle elever, der har en god indholdsforståelse, når de læser en skønlitterær tekst, kan have svært ved at forstå en faglig tekst. Det er vanskeligt på en gang at læse forskellige former for tekst, illustrationer, grafer og diagrammer og derefter bearbejde og samle de forskellige former for informationer. Den faglige læsning stiller derfor nye og anderledes krav til læseprocessen og dermed til læseundervisningen.

## Hvad skal der undervises i?

### ***Eleverne skal kunne orientere sig i bogens opslagsmuligheder***

Når man læser faglitteratur, leder man ofte efter noget bestemt. Man må arbejde koncentreret med, at eleven lærer at læse bevidst og målrettet, og læreren må vejlede eleven med udgangspunkt i de enkelte fagbøger. Der kan derfor være god mening i at lære eleverne at finde nøgleord for det, de leder efter. Når nøgleordene anvendes, finder eleverne ud af, om de kan bruge bogen til at få ny viden.

**Titel og forside** kan give eleven en forventning om, hvad bogen handler om.

**Indholdsfortegnelsen** kan give eleven indtryk af, hvad bogen handler om, og hvor i bogen oplysningerne findes.

**Overskrifterne** kan hjælpe til at fange elevens opmærksomhed og interesse. Man kan via overskrifterne få indtryk af, om de dækker noget, man gerne vil læse om.

**Illustrationerne** giver eleven et overblik over, hvad bogen indeholder. Illustrationerne kan i visse tilfælde vise mere end teksten. Teksten har én udtryksmåde, billedet en anden, og tilsammen har ord og billeder en helt tredje udtryksmåde. Ved iagttagelse af illustrationerne undervises eleverne i, hvad de konkret ser på illustrationerne.

**Stikordsregistret** skal eleven også lære at anvende for at få at vide, hvor i bogen bestemte oplysninger findes.

**Tabeller, kort og grafer** skal eleverne også gøres opmærksomme på og lære at læse og forstå.

## Valg af læsestrategier

Mange elever vil i løbet af 6. klasse være i stand til at indstille deres læsemåde efter forskellige teksttyper. Eleven skal lære, hvilket formål han har med at læse teksten, og han skal kunne variere sin læsemåde efter teksten. Ved læsning af en fagtekst søges oplysninger om bestemte emner. Eleven har derfor brug for at kunne anvende forskellige former for hurtiglæsning.

**Punkt-læsning** anvendes, når man hurtigt ser ned over teksten og skal finde en bestemt oplysning. Eleven punktlæser, når han leder efter et navn i en telefonbog eller eksempelvis skal finde ordet *stenalder* i en tekst.

**Skimming** er en læsemåde, som anvendes, når man lader øjnene løbe hurtigt ned over teksten for at orientere sig i den. Man kan skimme en tekst på flere måder – ofte vil man lade øjnene glide lodret ned over siden, mens man søger efter de vigtigste ord i teksten.

---

Undervisning i skimming har først mening, når eleven er en habil indholdslæser af den pågældende tekst.

**A-B-C- og 5-5-5-læsning** er to slags træning, der kan hjælpe med at bryde den sædvanlige grænse for læsehastigheden. Det er vigtigt, at eleverne i en periode eksperimenterer med deres læsning for at finde ud af, hvad der sker, når de læser hurtigere, end de ellers ville. På længere sigt er det selvfølgelig meningen, at de automatisk tilpasser læsehastigheden til teksten og til formålet med læsningen.



Ved **A-B-C-træning** stiger læsehastigheden gradvis i de tre perioder:

*A-perioden:* Almindelig læsning i 3 minutter på den måde som eleven er vant til at læse den slags tekster.

*B-perioden:* Hurtig læsning i 8 minutter, hvor formålet er at holde fast i tekstens hovedpunkter og ikke lægge vægt på detaljerne.

*C-perioden:* Meget hurtig læsning i 4 minutter, hvor eleven læser dobbelt så hurtigt som ved hurtiglæsningen. Der skal ikke tages hensyn til forståelsen.

Tiden og læsemængden registreres for hver periode. Tekstens sværhedsgrad og periodernes længde kan varieres efter behov.

Ved **5-5-5-træning** læser eleven i 3 perioder af 5 minutter.

*1. periode:* Hurtiglæsning i 5 minutter.

*2. periode:* Spurtelæsning i 5 minutter. Eleven skal forsøge at læse meget hurtigere, end han er vant til.

*3. periode:* Hurtiglæsning i 5 minutter.

Eleverne vil ofte opleve, at de får læst mere i 3. periode end i 1. periode. Dette skyldes, at spurtelæsningen har en afsmittende virkning på hurtiglæsningen i 3. periode. Efter nogen tids træning vil denne afsmittning kunne overføres til den daglige læsning.

*På de følgende sider vises der et eksempel på, hvordan man kan arbejde med faglig læsning.*

*Der er både en arbejdsbeskrivelse til læreren og til eleven.*

## Faglig læsning - til faglæreren

---

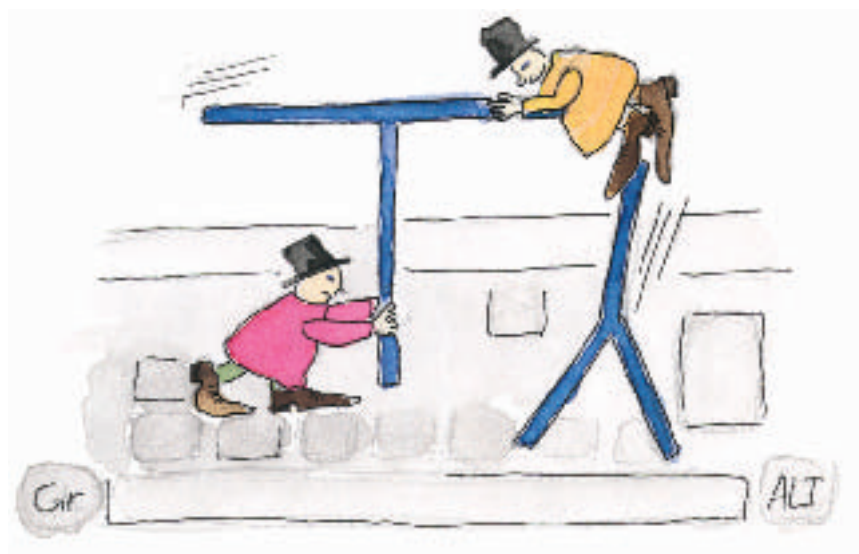
Ideerne herunder skal indrettes efter, hvilket klassetrin man underviser på. Jo højere klassetrin, jo større krav må der stilles til den selvstændige læsning og bearbejdning af stoffet.

### Før fagbogen tages i brug

Hvad ved eleverne om emnet?

Fælles forforståelse ved hjælp af samtale om det kommende emne. Gennemgå væsentlige begreber i forbindelse med et nyt emne.

Evt. lade eleverne søge viden om emnet på skolebiblioteket, hjemme, på Internet ...



### Ved udlevering af fagbogen

Hvad hedder bogen, hvem har skrevet den, hvad indeholder bogen (indholdsfortegnelse), er der stikordsregister, er der henvisninger til andre bøger, er der oplysninger på bogens bagside, hvad er de væsentligste hovedoverskrifter?

Hvordan forventes det, at bogen bruges: Skal alt læses af alle? Deles bogen op i hovedafsnit til forskellige elever evt. i grupper til senere fremlæggelse for de andre? Er der dele af bogen, der skal læses ekstensivt/intensivt? Forventes der notater til alle afsnit? Forventes der fremlæggelser eller evt. test i det gennemgåede/læste stof? Forventes der afleveringer af skriftlige opgaver m.m.?

### Mens der læses

Vælg undervisningsmetode: Klassearbejde, gruppearbejde, enkeltvis.

Ved fælleslæsning af vanskeligere tekster:

Elever eller lærer læser et afsnit. Find derefter i fællesskab hovedoverskrifter, mellemoverskrifter, nøgleord og evt. konklusion på det læste. Noteres på tavlen og i elevernes hæfter.

Stil spørgsmål til teksten – eleverne kan herefter øve sig i skimming. Kan både være mundtligt og skriftligt.

Læsning af grafer og statistikker gennemgås - hvordan læses en graf eller en statistik? Hvad kan en billedlig fremstilling som ord ikke kan?

Fotos/billeder giver andre oplysninger end en tekst - hvordan „læses“ et billede. Hvilken funktion har en illustration i forhold til teksten?

---

### Hvordan gemmes/ opbevares den ind- samlede viden?

Ved lettere tekster eller ved tekster/emner, eleverne har et godt forhåndskendskab til, kan denne del af arbejdet gøres individuelt eller i grupper.

Sæt nogle elever i gang med at fremstille plancher om emnet, lave en klassequiz om emnet, stille opgaver til hinanden, lave et foredrag om et delemne eller et "sideemne" ...

Afslut gerne med mundtlige gengivelser/samtaler om hele emnet eller dele af emnet - det man kan formulere sig om, har man oftest forstået.

Hjælp eleverne til en god orden i deres mapper/hæfter.

- Lav en indholdsfortegnelse.
- Lad eleverne lave en oversigt over faglige begreber, der skal indlæres. Begreberne kan forklares med ord eller/og tegning.
- Lær dem at sætte tekster op på en overskuelig måde: Hovedoverskrift, mellemoverskrifter, evt. konklusion.
- Lær dem at bruge illustrationer og at lave tekster til deres illustrationer.
- Hjælp dem så meget som muligt i skriveprocessen, både hvad angår indholdet, retskrivningen og lay-outet.
- Lad mapper og hæfter være noget de gerne viser andre, fordi det er værd at se på og læse i, det vil sige, at man også bør stille krav til elevernes færdige produkter.



## Faglig læsning - til eleven

---

Ideerne herunder skal indrettes efter, hvilket klassetrin eleven går på. Jo højere klassetrin, jo større forventninger kan der stilles til den selvstændige læsning og bearbejdning af stoffet. Gode arbejdsvaner fra starten i arbejdet med faglitteratur kan være til stor hjælp for eleven senere i skoleforløbet, når kravene og omfanget af stof øges.

Der er altid tre trin i arbejdet med fagbøger:

### Før du læser

Man læser også på dette trin, men på en særlig måde for at få et overblik over, hvad der er i bogen:

- Se på bogens for- og bagside
- læs titel, forfatter og bagsidetekst, blade i bogen
- overvej, hvad bogen handler om
- se, om der er indholdsfortegnelse, stikord, ordliste, litteraturliste osv.
- læs i indholdsfortegnelsen
- overvej hvad du i forvejen ved om emnet.

### Mens du læser

Mens du læser kan det betale sig at

- tænke på, hvorfor du læser, og hvad du skal bruge det læste til
- vælge læsemåder, der passer til det, du skal læse: intensiv læsning, ekstensiv læsning, punktlæsning, skimming
- stille spørgsmål til det du læser: hvem? hvad? hvor? hvorfor? kan det passe? osv.
- spørge om det, du ikke forstår
- have en ordbog eller et leksikon i nærheden til at slå op i, hvis du ikke forstår, hvad du læser
- have et atlas i nærheden
- skrive nøgleord (det vil sige de vigtigste ord) ned på papir, så du kan bruge dem i dit videre arbejde med emnet
- lave overskrifter til de enkelte afsnit
- stille spørgsmål til billeder og andre illustrationer: Hvad handler billedet om? Hvad er det væsentligste i billedet? Har billedet nogle vigtige detaljer? Hvad vil hele billedet fortælle?

### Når du har læst

På dette trin skal du bestemme dig for, hvad du vil gøre med det, du har læst.

Når du har læst, er det ofte en hjælp at

- tænke på, hvad du nu ved
- finde ud af, hvad du kan bruge af det, du har læst og noteret
- genlæse det, du ikke fik helt fat i
- spørge om det, du måske stadig ikke forstår
- overveje, hvordan du bedst kan fremlægge det læste for andre.



# Læsevanskeligheder

---

Har en elev vanskeligheder med afkodningen eller forståelsen af en tekst, hvis indhold svarer til elevens alder, har han/hun læsevanskeligheder. Er barnet normalt begavet, tales der om specifikke læsevanskeligheder.

## Forudsætninger for læseindlæring

Den væsentligste forudsætning for en vellykket læseudvikling er et godt forankret talesprog. For vore sydslesvigske elever er det meget vigtigt, at de kommer i skole med et solidt sprogligt fundament. Forudsætningen for at få gode læseoplevelser i 1. klasse er, at barnet umiddelbart kan sætte ord på tekstens indhold på dansk, ligesom det ved læsning af svære ord har mulighed for at drage nytte af konteksten.

En anden meget vigtig læseforudsætning er, at barnet er bevidst om forskellene mellem tale- og skriftsprog. For at afkodningen skal lykkes, skal eleven kunne anvende det skriftsproglige princip, der går ud på, at der til hver lyd i talesproget svarer et skrifttegn, d.v.s. at alle ord består af lydfølger.

Andre forudsætninger for en vellykket læseudvikling er, at syn og hørelse er i orden, at barnet kan skelne figur fra grund, at det er fortroligt med læseretningen, og at det i længere tid kan rette sin opmærksomhed mod relevante ting i forbindelse med undervisningen. Der er ingen direkte sammenhæng mellem barnets grov- og finmotoriske udvikling og læseudviklingen. Indirekte har den motoriske udvikling dog betydning, idet børn med dårlig motorik må koncentrere sig om de motoriske færdigheder, så opmærksomheden over for undervisningen svækkes.

Senere i skoleforløbet er et bevidst arbejde med at udvikle elevernes ordforråd og begrebsverden en vigtig forudsætning for, at en god læseudvikling fortsættes. Fra læseprøverne foretaget i slutningen af 4. klasse i forbindelse med indsatsområdet "Sprog og Læsning" ved vi, at godt 20% af eleverne på dette klassetrin har problemer med læsning og især forståelse af en dansk tekst.

## Forskellige former for læsevanskeligheder

Læsevanskeligheder har mange navne. Der er forskellige årsager til problemerne, og indsatsen i forbindelse med de forskellige vanskeligheder bliver derfor forskellig. Der er ingen skarp grænse mellem de nævnte former for vanskeligheder eller mellem lette og svære læseproblemer.

## Ordblindhed

På dansk siger vi, at gruppen af meget svært læsehandicappede lider af ordblindhed, det internationale begreb er dysleksi, mens man i Sydslesvig ofte benytter ordet „Legasthenie“. Ordblindhed er ofte arvelig og rammer ca. 4 gange så mange drenge som piger. Gruppen af ordblinde børn er lille.

Den ordblinde er normalt begavet og har ingen problemer med syn og hørelse, ligesom der ikke er fysiske, psykologiske eller neurologiske årsager til lidelsen. Der er forskellige former for dysleksi. Langt de fleste elever har problemer med den fonologiske forarbejdning. De har vanskeligt ved at sætte bogstavlydene sammen til ord. Nogle ordblinde bliver i løbet af deres skoletid ret gode læsere, mens retskrivningen volder besvær op gennem voksenlivet. Andre vil livet igennem have problemer med både læsning og retskrivning.

De ordblinde elevs problemer bliver iøjnefaldende i løbet af 1. klasse, måske allerede i børnehavens førskolegruppe. Læseforskere har fundet mange sproglige områder, hvorpå disse børn

---

adskiller sig fra normale læsere i 1. klasse. De er fx dårligere end andre børn til at huske ords lyde, de har problemer med at skelne næsten enslydende ord, de har vanskeligt ved at eftersige ordrækker, og de reducerer antallet af stavelser i lange ord. Det er vigtigt, at de ordblinde børn får hjælp så tidligt som muligt, da udvikling af deres læsefærdighed er meget afhængig af en grundig, vedvarende og systematisk undervisning.



### Læseretarderede

Den læseretarderede er ofte kommet senere i gang med at tale end sine jævnaldrende, ligesom vanskelighederne kan skyldes skader, der er opstået ved fødslen eller i de første leveår. Forekomsten af vanskeligheder varierer stærkt fra elev til elev, og gruppen af læseretarderede er ikke så homogen som gruppen af ordblinde. De fleste elever i specialundervisningen hører til gruppen af læseretarderede elever, og hovedparten af børnene fra denne gruppe overvinder deres læse- og retskrivningsproblemer. Også de læseretarderede børn bliver hurtigt synlige i klassen og har brug for tidlig indsats.

### „Legasthenie“

Hvis eleverne fra de to nævnte grupper stadig har store vanskeligheder med læsning og/eller med retskrivning i 4. klasse hedder det i "Erlass vom 20. September 1985":

*"Bestehen bei Schülern auch in der 4. Klasse noch ausgeprägte Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben und besteht die Befürchtung, dass dadurch ihre Schullaufbahn entgegen ihrem eigentlichen Leistungsvermögen beeinträchtigt wird, dann ist das Verfahren zur förmlichen Feststellung einer Legasthenie einzuleiten. Eine Legasthenie liegt vor, wenn bei mindestens durchschnittlicher Intelligenz erhebliche Ausfälle im Lesen und/oder in der Rechtschreibung auftreten; d.h.: in der Regel werden neben dem partiellen Versagen im Lesen und/oder in der Rechtschreibung überwiegend befriedigende Leistungen in den Hauptfächern erzielt. Bei der Beurteilung von überwiegend befriedigenden Leistungen in den Hauptfächern ist zu berücksichtigen, inwieweit Leseschwierigkeiten diese Leistungen bereits beeinträchtigt haben. Nicht allein der Schulleistungsstand in der 4. Klassenstufe, sondern die gesamte schulische Leistungsentwicklung ist für die Feststellung einer Lese-Rechtschreibschwäche zugrunde zu legen".*

---

Når man igennem en skolepsykologisk undersøgelse har konstateret, at en elev tilhører gruppen af elever med „Legasthenie“, kan eleven følge retskrivningsbestemmelserne for disse elever.

### Læsesvaghed

De læsesvages vanskeligheder er ofte miljøbetingede og kan skyldes generel mangelfuld sproglig stimulering. Problemerne opstår især, når emner og begreber bliver sværere, efterhånden som skoleforløbet skrider frem. De læsesvage har ofte svært ved de fleste boglige ting. Læseproblemerne opstår i 3. og 4. klasse og er forståelsesproblemer.

### Specialundervisning

Inden eleven kommer i gang med specialundervisning, er det vigtigt at afdække vanskelighederne, så der med det samme kan sættes ind med en målrettet undervisning. Følgende principper bør tilgodeses:

- Så tidlig indsats som muligt
- individuelle mål og undervisningsplaner udarbejdes
- evaluering foretages jævnligt
- der gives intensiv undervisning i kortere perioder
- elever fra 2., 3. og 4. klassetrin prioriteres højest
- timerne fordeles på få veluddannede specialundervisningslærere
- et velfungerende samarbejde mellem klassens lærere og specialundervisningslæreren, så der skabes sammenhæng mellem specialundervisningen og undervisningen i klassen.

Der er udsendt „Karaktergivningsbestemmelser for læse-stavertarderede elever“ til alle skoler.



## Arbejde med sprogets forside

---

### Hvorfor grammatik?

Når eleverne skal til at skrive sammenhængende tekster og i forbindelse med retstavning, kan der opstå en række problemer. I forbindelse med dansk skyldes en del af staveproblemerne, at der kan være store forskelle mellem et ords udtale og dets stavemåde. Her kan grammatikken bl.a. hjælpe, for den fortæller os, hvordan sproget er ”konstrueret”, og hvilke regler der gælder.

En god grammatisk forståelse af ordklasser og deres bøjningsformer vil formindske retstavningsfejl betydeligt.

Men hertil kommer naturligvis også ordforrådet, der er afgørende for forståelsen af en tekst eller kommunikation, men også væsentlig for den grammatiske konstruktion af en sætning. Uden forståelse for et ord eller en sætnings indhold vil en grammatisk korrekthed ikke have nogen betydning, da grammatik i skolesammenhænge ikke har noget formål i sig selv, men altid skal ses i sammenhæng med hele den sproglige indlæring og forståelse.

Grammatikken skal derfor ses som en del af den sproglige forside, der gør det lettere og mere logisk at se sammenhænge i sprogets mange udtryksmuligheder, og målet er, at eleverne opnår en helhedsopfattelse af sprogets forside.

### Grammatik og tosprogethed

I alle sprog er der regler for, hvordan sprogets ord sættes sammen, så det bliver til sproglige helheder, som kan forstås.

Disse regler omhandler sprogets bygning eller sprogets grammatik. Grammatikken fortæller fx, hvordan vi udtrykker nutid, fremtid, ental, flertal, bestemthed eller ubestemthed. Den beskriver bl.a., hvordan vi opbygger små sproglige enheder, og hvordan vi samler disse små enheder til større enheder.

Alt dette er noget de allerfleste etsprogede børn lærer uden videre, når de vokser op. I en alder af 6 – 7 år ved skolestart kan de fleste børn på deres modersmål anvende grammatikken næsten fejlfrit.

Ved tosprogede børn ser det anderledes ud. Deres førstesprog vil være mere udviklet end deres andetsprog. Der vil være behov for undervisning i grammatiske regler og sprogets opbygning – både på førstesproget og på andetsproget, så eleverne kan finde frem til ligheder og forskelle og dermed styrke deres indsigt i, hvordan hhv. det ene og det andet sprog er ”konstrueret”.

Det er i den forbindelse vigtigt at give eleverne et fælles ”sprog om sprog” – et metasprog. For at kunne beskrive, forklare, forstå og bruge grammatikken på hhv. det ene og det andet sprog og sætte det i relation til hinanden, må man have nogle fælles betegnelser, der gør en sammenligning mulig. Derfor er de latinske grammatiske betegnelser brugbare og hensigtsmæssige i en tosproget sammenhæng frem for hvert sprogs egen grammatiske benævnelser, der ikke uden videre kan bruges i sammenligningsøjemed.

De følgende sider, der omhandler sætningens led og analyseeksempler, er tænkt brugt af læreren for på en hurtig måde at kunne få et overblik over det grammatiske stofområde på 3. – 6. klassetrin. Som kopiark er der desuden nogle ”plancher”, der kan bruges i forbindelse med undervisningen i stofområdet.

# Ordklasser og sætningsled – en oversigt

## Ordklasser

<b>Verber</b> (udsagnsord) <sup>***</sup> betegner noget, der sker eller noget der gøres.	Jeg <b>spiser</b> is. Stormen <b>væltede</b> træer.
<b>Substantiver</b> (navneord) <sup>***</sup> Er ord, der betegner: ting (fx et hus) levende væsener (fx en elefant) begreber (fx et venskab). <b>Proprier</b> (egennavne)	<b>Stormen</b> vælter træer. <b>Danmark</b> er et land, <b>Flensborg</b> er en by.
<b>Artikler</b> (kendeord) <sup>***</sup> er ord, der viser substantivers <b>køn</b> og <b>bestemthed</b> .	Det <b>ubestemte kendeord</b> er <b>en</b> i fælleskøn, fx en stol <b>et</b> i intetkøn, fx et hus Det <b>bestemte kendeord</b> er <b>den</b> i fælleskøn, fx den gamle stol <b>det</b> i intetkøn, fx det gamle hus <b>de</b> i flertal, fx de gamle huse
<b>Adjektiver</b> (tillægsord) <sup>***</sup> Er ord, der betegner <b>egenskaber</b> . De fortæller, hvad nogen eller noget <b>kan være</b> .	Historien er <b>god</b> . Bilen er <b>ny</b> . Huset er <b>nyt</b> . Børnene er <b>glade</b> .
<b>Præpositioner</b> (forholdsord) <sup>****</sup> Er småord, der sætter andre ord i forhold til hinanden.	Bogen ligger <b>på</b> bordet. Han svømmer <b>under</b> vandet.
<b>Pronominer</b> (stedord) <sup>*****</sup> Står i stedet for eller viser hen til et andet ord.	<b>Jeg</b> spiser is. <b>Hun</b> giver <b>mig</b> gaver. Hunden bed <b>ham</b> .
<b>Numeralier</b> <sup>*****</sup> er mængde- og ordenstal	en, to, tre, fire, fem første, anden, tredje, fjerde, femte

\*\*\* 3. klassetrin

\*\*\*\* 4. klassetrin

\*\*\*\*\* 5. klassetrin

\*\*\*\*\* 6. klassetrin

<b>Adverbier (biord)*****</b> Er ord, der fortæller om <b>tid, sted, måde</b> eller <b>grad</b> .	<b>Nu</b> regner det. Det går <b>ikke</b> i dag.
--	---

<b>Konjunktioner (bindeord)*****</b> Indleder sætninger eller forbinder ord, led og sætninger af <b>samme slags</b> .	<b>Sideordnende bindeord</b> fx og, men, eller... Per <b>og</b> Pia går i skole, <b>men</b> i hver sin klasse. <b>Underordnende bindeord</b> fx at, fordi, når, hvis, Vi har fri, <b>når</b> det ringer. Hun smiler, <b>fordi</b> hun er glad.
--	--



### Sætningens led

På 4. klassetrin påbegyndes grammatisk kommatering og dermed den første sætningsanalyse.

<b>Verballed</b> (udsagnsled) fortæller, hvad man gør, eller hvad der sker. Man kan sætte <b>jeg</b> foran verballedet. Verballedet markeres med ○.	Hunden bider. ○
--	--------------------

<b>Subjekt</b> (grundled) fortæller, hvem, der gør noget. Man kan spørge med <b>hvem</b> eller <b>hvad</b> foran verballedet. Subjekt markeres med X.	Hunden bider. X
--	--------------------

På 5. klassetrin tilføjes endnu et led i sætningsanalysen

<b>Præpositionsled</b> (forholdsordsled) Består af et præposition og det eller de ord, det styrer. Præpositionsledet markeres med ~~~~~ .	Hunden bider i <u>bolden</u>
---	------------------------------

På 6. klassetrin arbejdes der fortsat videre med verballed, subjekt og præpositionsled, men der tilføjes yderligere tre led til sætningsanalysen nemlig objekt, dativobjekt og subjektsprædikat.

<p><b>Objekt</b> (akkusativobjekt - genstandsled) fortæller hvem det går ud over. Man kan spørge med hvem eller hvad + verballed + subjekt. Objekt markeres med <math>\triangle</math>.</p>	<p>Stormen væltede træer. <math>\triangle</math></p>
<p><b>Dativobjekt</b> (hensynsled) fortæller, hvem der får noget, eller hvem der bliver taget hensyn til. Man kan spørge med hvem eller hvad + verballed + subjekt + objekt Dativobjekt markeres med <math>\square</math>.</p>	<p>Hun giver mig gaver. <math>\square</math></p>
<p><b>Subjektsprædikat</b> (omsagnsled til grundled) Fortæller noget om subjektet. Subjektsprædikat har vi efter verber, som ikke giver mening, når de står alene: være, blive, hedde kaldes, synes, døbes. Subjektsprædikat markeres <math>\otimes</math>.</p>	<p>Han hedder Per. <math>\otimes</math></p>



# Wort- und Satzlehre

## Wortlehre

**Substantiv**  
(Namenwort)\*\*  
Namen von Menschen,  
Tieren, Pflanzen und  
Dingen sind Substantive.  
Wir schreiben alle  
Substantive groß.

Die **Katze** springt auf den **Baum**.  
Der **Eierbecher** ist auf dem **Tisch**.

Im Grundschulwörterbuch sind die Substantive blau.

**Proprium** (Eigennamen)\*\*  
Namen von Menschen,  
Straßen, Städten und  
Ländern sind Proprien.  
Wir schreiben alle  
Proprien groß.

Herr **Schröder** wohnt in **Deutschland**.  
Wir fahren nach **Flensburg**.

**Verb** (Tuwort)\*\*  
Verben sagen uns, was  
z.B. Menschen und Tiere  
tun.  
Verben schreiben wir  
klein.

Ich **esse** ein Eis.  
Der Vogel **sitzt** auf dem Ast.  
Ich **bin** gestern schnell **gelaufen**.

Im Grundschulwörterbuch sind die Verben rot.

**Adjektiv** (Wiewort)\*\*  
Adjektive sagen uns, wie  
Menschen, Tiere und  
Dinge sind.  
Adjektive schreiben wir  
klein.

Die Sonne ist **gelb**.  
Die Geschichte ist **lustig**.  
Der **witzige** Lehrer heißt Peter.

Im Grundschulwörterbuch sind die Adjektive grün.

**Artikel**  
(Geschlechtswort)\*\*\*  
Zu jedem Substantiv gibt  
es einen passenden  
Artikel. Der Artikel steht  
links vom Substantiv und  
zeigt, ob das Substantiv  
männlich, weiblich oder  
sächlich ist.

**der** Mann, **die** Frau, **das** Kind  
Die unbestimmten Artikel heißen:  
**ein** und **eine**.

- \*\* 2. klassesetning
- \*\*\* 3. klassesetning
- \*\*\*\*\* 5. klassesetning



<p><b>Pronomen (Fürwort)</b>*** In einem Satz können Substantive durch ein Pronomen ersetzt werden.</p>	<p><b>Ich</b> bin heute krank. <b>Du</b> hast <b>mir</b> geholfen.</p>
<p><b>Konjunktion</b> (Bindewort)**** Die Konjunktion verbindet Wörter und Sätze miteinander.</p>	<p>und, aber, als, dass, denn, ob, wenn sowohl...als auch, teils...teils</p>
<p><b>Präposition</b> (Verhältniswort)***** Präpositionen bezeichnen das Verhältnis, in dem zwei Wörter zueinander stehen.</p> <p>Es gibt: Präpositionen die mit dem Dativ gebraucht werden, z.B.</p> <p>Präpositionen die mit dem Akkusativ gebraucht werden, z.B.</p> <p>Präpositionen, auf die entweder der Akkusativ folgt (wohin?) oder der Dativ folgt (wo?)</p> <p>Präpositionen können mit Artikeln verschmelzen</p>	<p>Hemden <b>aus</b> Seide sind sehr teuer. Die Katze schleicht <b>um</b> das Gebüsch.</p> <p>aus, bei, mit, nach, von, zu</p> <p>durch, für, gegen, ohne, um</p> <p>an, auf, hinter, in, neben, über, unter,</p> <p>vor, zwischen</p> <p>auf + das = aufs an + dem = am</p>
<p><b>Das Numerale</b> (Zahlwort) Numerale sind Zahlwörter. Es gibt Grundzahlen</p> <p>Ordnungszahlen</p> <p>aber auch Brüche und</p> <p>Wiederholungszahlwörter</p>	<p>eins (1), drei (3) hundert (100)</p> <p>ersten (1.), zweiten (2.), dritten (3.)</p> <p>1/2</p> <p>einmal, dreimal,</p>
<p><b>Das Adverb</b> (Umstandswort) Das Adverb hat die Aufgabe, Umstände näher zu bestimmen.</p>	<p><b>Gestern</b> besuchte ich meine Oma. In Deutschland fahren wir <b>rechts</b>.</p>

## Satzlehre

In der 3.Klasse sollen die Schülerinnen und Schüler operationelle Verfahren (Umstell-, Erweiterungs-, Ersatz- und Weglassprobe) kennen lernen.

Das Ermitteln von Prädikat und Subjekt wird in der 3. Klasse geübt.

<b>Prädikat</b> (Satzkern) Das Prädikat erzählt uns, was im Satz geschieht oder was jemand tut. Es kann aus einem oder mehreren Wörtern bestehen. Wir kennzeichnen das Prädikat mit einem Kreis (○).	Der Hund <b>bellt</b> . ○ Holger <b>malt</b> Silke. ○ Ich <b>habe</b> dich <b>gehört</b> . ○ ○
--	---

<b>Subjekt</b> (Subjektergänzung) Nach dem Subjekt fragen wir mit den Fragewörtern wer oder was. Es kann aus einem oder mehreren Wörtern bestehen. Wir kennzeichnen das Subjekt mit einem Kreuz (×).	<b>Peter</b> läuft zu Oma. × <b>Die Blätter</b> fallen herab. — × — <b>Der große Polizist</b> hilft den Kindern ——— × ———
---	--

In der 4.Klasse kommen das Dativ- und Akkusativobjekt hinzu.

<b>Akkusativobjekt</b> (Ergänzung im 4.Fall) Nach dem Akkusativobjekt fragen wir mit den Fragewörtern wen oder was. Es kann aus einem oder mehreren Wörtern bestehen. Wir kennzeichnen das Akkusativobjekt mit einem Dreieck (△).	Martin kauft <b>Bananen</b> . △ Wir sahen <b>eine große Stadt</b> . ——— △ ———
--	--

<b>Dativobjekt</b> (Ergänzung im 3.Fall) Nach dem Dativobjekt fragen wir mit dem Fragewort wem. Es kann aus einem oder mehreren Wörtern bestehen. Wir kennzeichnen das Dativobjekt mit einem Viereck (□).	Ich helfe <b>dir</b> . □ Der Hund gehört <b>dem Jäger</b> . —— □ ——
---	--

In der 5. und 6. Klasse wird das Ermitteln der Satzglieder weiterhin geübt. Die Adverbialen Bestimmungen kommen hinzu.

### Die Adverbialen Bestimmungen

(Umstandsbestimmung)  
Wir unterscheiden in der 5. und 6. Klasse

Adverbiale Bestimmung

- des Ortes – AdvO - (Fragewörter wo und wohin)
- der Zeit – AdvZ - (Fragewörter wie lange, wann, wie oft)
- der Art und Weise – AdvAW - (Fragewort wie)

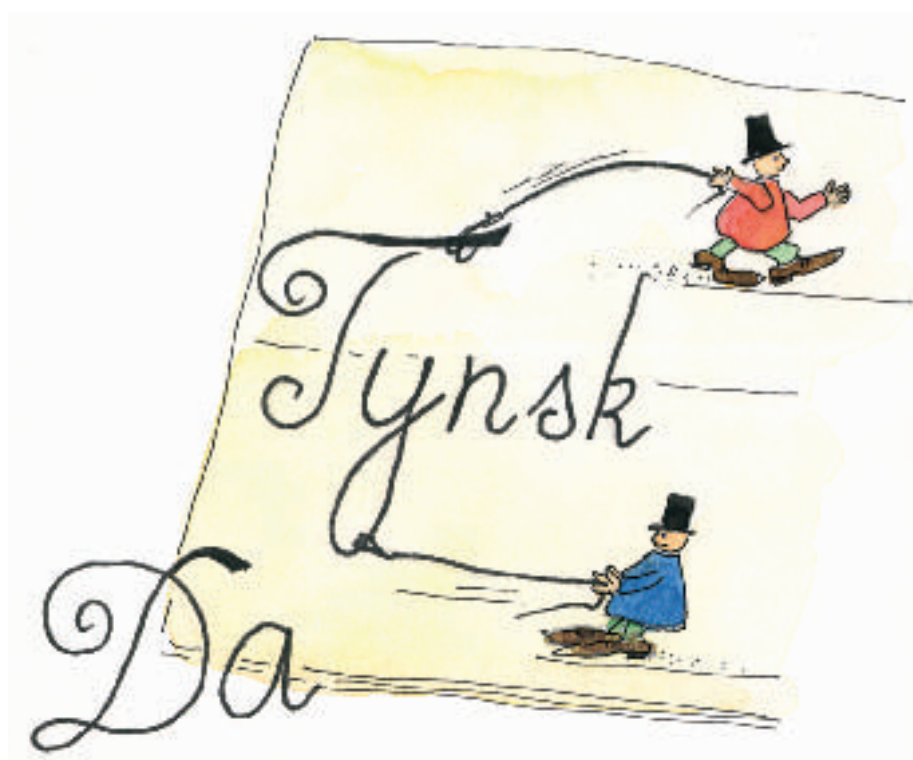
Es kann aus einem oder mehreren Wörtern bestehen.

Wir kennzeichnen die adverbialen Bestimmungen mit einer Linie \_\_\_\_\_ und den Buchstaben **AdvO**, **AdvZ**, **AdvAW**.

Vater bereitet das Essen in der Küche vor  
AdvO

Nach der Schule kommt Uta sofort nach Hause.  
AdvZ

Mit Begeisterung spiele ich Tennis.  
AdvAW



# Dansk og tysk sætningsanalyse

---

Eksempler på sætningsanalyse på dansk og tysk

## Symbolforklaring

Verballed = ☉

Fortæller hvad man gør, eller hvad der sker. Man kan sætte jeg foran verballedet

Subjekt = ✕

Fortæller hvem der gør noget. Man kan spørge med hvem eller hvad foran verballedet

Objekt = ▲

Fortæller hvem det går ud over. Man kan spørge med hvem eller hvad + verballed + subjekt

Subjektsprædikat = ☼

Fortæller noget om subjektet. Prædikat har man efter verber, som ikke giver mening, når de står alene: være, blive, hedde, kaldes, synes, døbes, anses for

Indirekte objekt/dativobjekt = □

Fortæller hvem, der får noget, eller hvem der bliver taget hensyn til. Man kan spørge med hvem eller hvad + verballed + subjekt + objekt)

Adverbialled = ..... .

Fortæller noget mere om et andet led, fx tid eller sted

Præpositionsled = ~~~~~

Er også et adverbialled. Består af en præposition og det eller de ord, det styrer



Klokken elleve er der langt frikvarter.

*Um 11 Uhr ist die lange Pause.*  
Adv. Z

Hun besøgte sin tante på Fyn.

*Sie besuchte ihre Tante auf Fünen.*  
Adv. O

Peter gav sin mor en buket blomster til fødselsdag sidste år.

*Letztes Jahr gab Peter seiner Mutter zum Geburtstag einen Blumenstrauß.*

Kommer du snart på besøg?

*Kommst du mich bald besuchen?*  
Adv. Z

Janna hjælper sin veninde.

*Janna hilft ihrer Freundin.*

Den ungdommelige bedstemor besøger sit barnebarn.

*Die noch rüstige Oma besucht ihren Enkelsohn.*

Anja skriver et brev til sin far.

*Anja schreibt ihrem Vater einen Brief.*

En sygeplejerske trøster den lille dreng.

*Eine Krankenschwester tröstet den kleinen Jungen.*

Far har lovet mig et besøg i Zoologisk Have i weekenden.

*Vater hat mir am Wochenende einen Zoobesuch versprochen.*  
Adv. Z

Udmattet giver onklen fødselsdagsgaverne til sin nevø.

*Erschöpft überreicht der Onkel seinem Neffen die Geburtstagsgeschenke.*  
Adv. A&W

## Synoptisk opstilling af grammatiske termer dansk/tysk/latin

Dansk	Latin/Latein	Deutsch
<b>1.</b>		
Navneord	Substantiv	Namenwort
egennavne	Proprium	Eigennamen
hankøn	Maskulin(um)	männlich
hunkøn	Feminin(um)	weiblich
intetkøn	Neutrum	sächlich
fælleskøn-	-	
ental	Singular(is)	Einzahl
flertal	Plural(is)	Mehrzahl
ubestemt	Indefinit	unbestimmt
bestemt	Definit	bestimmt
nævnefald	Nominativ	1. Fall
ejefald	Genitiv	2. Fall
hensynsfald	Dativ	3. Fall
genstandsfald	Akkusativ	4. Fall
fald	Kasus	Fall
køn	Genus	Geschlecht
tal	Numerus	Zahl
substantivernes bøjning	Deklination	Beugung der Substantive
<b>2.</b>		
Udsagnsord	Verb(um)	Zeitwort
bydeform	Imperativ	Befehlsform
navnemåde	Infinitiv	Grundform
nutid	Præsens/Præsens	Gegenwart
datid	Præteritum/Præteritum	Vergangenheit
nutids tillægsform	Præsens participium/ Partizip Præsens	Mittelwort der Gegenwart
datids tillægsform	Perfektum participium/ Partizip Perfekt	Mittelwort der Vergangenheit
førnutid	Perfekt(um)	Vollendete Gegenwart
førdatid	Plusquamperfekt(um)	Vollendete Vergangenheit
fremtid	Futurum/Futur 1	Unvollendete Zukunft
førfremtid	Futur 2	Vollendete Zukunft
fortællemåde	Indikativ	Wirklichkeitsform
ønskemåde	Konjunktiv	Möglichkeitsform
mådesudsagnsord	Modalverb(um)	-
hjælpeudsagnsord	-	Hilfsverben
handleform	Aktiv	Tätigkeitsform
lideform	Passiv	Leideform
tid	Tempus	Zeit
verbernes bøjning	Konjugation	Beugung der Verben
<b>3.</b>		
Tillægsord	Adjektiv	Wiewort
grundform – 1. grad	Positiv	Grundstufe
højere grad – 2. grad	Komparativ	1. Steigerungsstufe

Dansk	Latin/Latein	Deutsch
højeste grad – 3. grad	Superlativ	2. Steigerungsstufe
adjektivernes gradbøjning	Komparation	Steigerung des Adjektivs
adjektivernes bøjning	Deklination	Beugung der Adjektive
<b>4.</b>		
Biord	Adverbier/Adverb	Umstandswort
<b>5.</b>		
Stedord	Pronominer/Pronomen	Fürwort
personlige stedord	Personalpronomen	Persönliches Fürwort
henførende stedord	Relativpronomen	Bezügliches Fürwort
ejestedord	Possessivpronomen	Besitzanzeigendes Fürwort
tilbagevisende stedord	Refleksivpronomen	Rückbezügliches Fürwort
påpegende stedord	Demonstrativpronomen	Hinweisendes Fürwort
spørgende stedord	Interrogativpronomen	Fragendes Fürwort
ubestemte stedord	Indefinitpronomen	Unbestimmtes Fürwort
<b>6.</b>		
Talord	Numeralier/Numerale	Zahlwort
mængdetal	Kardinaltal/Kardinalzahlen	Grundzahlen
ordenstal	Ordinaltal/Ordinalzahlen	Ordnungszahlen
<b>7.</b>		
Bindeord	Konjunktion	Bindewort
sideordningsbindeord	(nebenord. Konjunktion)	nebenordnendes Bindewort
underordningsbindeord	(unterordn. Konjunktion)	unterordnendes Bindewort
<b>8.</b>		
Forholdsord	Præpositioner/Präpositionen	Verhältniswort
<b>9.</b>		
Udråbsord	Interjektion	Empfindungswort
<b>10.</b>		
Kendeord	Artikel	Geschlechtswort

Sætningens vigtigste led		Die wichtigsten Satzglieder
udsagnsled	verballed/Prädikat	Satzkern
grundled	Subjekt	Subjektergänzung
genstandsled	Objekt/Akkusativobjekt	Ergänzung im 4. Fall
hensynsled	Dativobjekt	Ergänzung im 3. Fall
-	Genitiv	Ergänzung im 2. Fall
forholdsordsled	Præpostitionsforbindelser/ Præpositionalobjekt	Ergänzung mit Verhältniswort
omsagnsled	Prædikativ/Prädikativ	Gleichsetzungsglied
omsagnsled til grundled	Subjektsprædikativ/ Prædikativ zum Subjekt	Gleichsetzungs-nominativ
omsagnsled til genstandsled	Objektsprædikativ/ Prædikativ zum Objekt	Gleichsetzungs-akkusativ
biled	Adverbialer/ Adverbiale Bestimmung	Umstandsbestimmung
underled	Attribut	Beifügung



# Kommunikative Spiele

---

## Gib mir ein Wort, ich gebe dir einen Satz!

Ziele:  
- freies, unbeobachtetes, spontanes Sprechen  
- Transfer von Gelerntem auf neue Situationen  
- flüssiges Sprechen,

Regel:  
Zwei Schüler (A+B) arbeiten zusammen.  
A nennt ein Wort aus dem Unterricht der letzten drei Stunden.  
B bildet einen sinnvollen Satz mit diesem Wort.  
Anschließend nennt B ein Wort, und A bildet damit einen Satz.

Variation:  
Kleingruppen zwischen 3 und 5 Personen:

## Was steht auf deinem Zettel?

Ziele:  
- freies, unbeobachtetes, spontanes Sprechen,  
- Transfer von Gelerntem auf neue Situationen  
- flüssiges Sprechen,

Regel:  
Die Schüler schreiben Wörter aus dem Unterricht der letzten Stunden auf Karteikarten oder kleine Zettel (z.B. Zettelklotz aus Aldi oder Supermarkt) - pro Zettel ein Wort

(oder: der Lehrer bereitet die Zettel zu Hause vor, so können Schwerpunkte gebildet werden)

Nach etwa vier Minuten werden die Zettel eingesammelt und gemischt. Die Schüler setzen sich in Kleingruppen zusammen. Jede Gruppe erhält etwa gleich viele Zettel. Die Zettel werden mit der Schrift nach unten auf den Tisch gelegt. Der Reihe nach deckt jeder Schüler ein Wort auf und bildet damit einen Satz. Wenn der Satz korrekt ist, darf der Teilnehmer den Zettel behalten, sonst wird er unter den Stapel auf den Tisch gelegt.

Variation:  
In einem zweiten Durchlauf muss jeder Teilnehmer einem beliebigen Teilnehmer eine Frage stellen, die dieses Wort enthält. Wenn die Frage korrekt ist, erhält der Teilnehmer einen Punkt, wenn die Antwort korrekt ist, erhält der angesprochene Teilnehmer ebenfalls einen Punkt.

Der Lehrer geht von Gruppe zu Gruppe und kontrolliert auf Korrektheit oder gibt Hilfen.

## Frag mich etwas über....!

Ziele:  
- freies, unbeobachtetes, spontanes Sprechen,  
- Transfer von Gelerntem auf neue Situationen  
- flüssiges Sprechen,

Regel:  
Zwei Schüler (A+B) arbeiten zusammen.  
A sagt zu B: Frag mich etwas über ....  
B bildet eine sinnvolle Frage zu diesem Thema

---

Anschließend antwortet A je nach Stufe unterschiedlich ausführlich. Danach fordert Teilnehmer B den Teilnehmer A auf: Frag mich etwas über ....



### Gelenkte Fragen

Ganze Klasse, wenig bis gar keine Korrektur - Lehrer spielt mit und gibt Hilfe

Ziele:

- Training von Hörverstehen
- spontanes Sprechen.

Regel:

Der Lehrer bereitet so viele (möglichst offene) Fragen vor, wie Teilnehmer in der Klasse sind. Er schreibt diese Fragen auf kleine Karteikarten, auf eine Karte eine Frage. Die Karten werden gemischt und an die Teilnehmer ausgegeben. Jeder Lerner besitzt dann eine Karte mit einer Frage. Alle Teilnehmer bewegen sich im Klassenraum oder im Flur. Teilnehmer A trifft Teilnehmer B und liest seine Frage, z.B.: „Wann warst du das letzte Mal im Kino?“ Teilnehmer B beantwortet die Frage von A und liest anschließend A die Frage von seinem (B) Zettel vor. A antwortet entsprechend der Realsituation oder seinem Wunsch. Jetzt tauschen A und B ihre Karten und suchen sich jeweils einen neuen Partner. Idealerweise wird jeder Teilnehmer mindestens 70% der Fragen einmal und etwa 30% der Fragen ein zweites Mal hören, verstehen und beantworten. Dieses Spiel kann man bei kleinen Klassenräumen im Flur spielen.

### Wörterstafette

Ziele:

- Transfer von Gelerntem auf neue Situationen
- flüssiges Sprechen.

Regel:

Die Teilnehmer sammeln gemeinsam Wörter der letzten Stunden.

---

Der Lehrer schreibt sie auf Zuruf an die Tafel (oder den OHP). Wenn etwa 30 Wörter zusammen sind, beginnt die Stafette.

Der Lehrer ist Schiedsrichter. Die Klasse wird in zwei Gruppen (1 und 2) geteilt. Der erste Schüler aus der Gruppe 1 (A) nennt dem ersten Schüler aus der Gruppe 2 (B) ein Wort aus der Liste. B muss damit einen sinnvollen Satz bilden. Ist der Satz korrekt, erhält Gruppe B zwei Punkte. Ist der Satz nicht korrekt, erhält ein zweiter Teilnehmer (C) aus Gruppe 2 die Chance, den Satz zu korrigieren. Ist die korrigierte Form syntaktisch und semantisch richtig, erhält Gruppe 2 einen Punkt. Der Lehrer notiert den Punktestand an der Tafel. Jetzt nennt Lerner 1 aus Gruppe 2 (B) ein Wort und (A) muss daraus einen semantisch und syntaktisch korrekten Satz bilden. Grundsätzlich sind alle Wortarten zugelassen, auch Präpositionen und Konjunktionen.

### **Das will ich von allen wissen**

Ziele:

- Training und Festigung von bestimmten Redemittel.

Oft ist es notwendig, bestimmte Redemittel zu wiederholen, um sie einzuüben: wie z.B. Datumsangaben usw. Man kann aber nicht den gleichen Teilnehmer drei mal fragen, wann er geboren ist, und man kann auch nicht dem gleichen Kollegen drei mal hintereinander sagen, wann man geboren ist. Hier hilft dieses Spiel:

Man zählt in der Gruppe ab: eins zwei eins zwei jeder zweite Schüler wird jetzt aufgefordert, in den Innenraum der Klasse zu kommen. Die Teilnehmer im Innenraum suchen sich einen „freien“ Gesprächspartner und fragen ihn: „Wann bist du geboren?“ Der angesprochene Partner antwortet entsprechend seinen Daten. Danach fragt er zurück: „Und wann bist du geboren?“ Danach wechselt der Teilnehmer im Innenraum zu einem anderen freien Teilnehmer.

Durch den Wechsel der Teilnehmer kann in einer Klasse mit 20 Teilnehmern idealerweise die gleiche Frage 10 mal gestellt und beantwortet werden, ohne dass eine „künstliche“ kommunikative Situation entsteht.

### **PBB Quiz**

Ziele:

Erweiterung von Wortschatz, Hörverstehen und Phonetiktraining

Spielanleitung:

Zum Spiel benötigen wir einen Würfel mit zwanzig Seiten (erhältlich im gut sortierten Spielwarengeschäft), eine Schachtel Streichhölzer und ein Frageblatt mit 20 Fragen.

Eine Spielgruppe besteht aus mindestens 2, - besser 3 - bis 6 Spielern.

Spieler A erhält das Frageblatt, Spieler B, der rechts von A sitzt, beginnt zu würfeln. Der erste Spieler würfelt z.B. eine 5. Dann liest Spieler A vom Frageblatt die 5.Frage laut vor. Schüler B antwortet. Wird die Frage richtig beantwortet, erhält B ein Streichholz. Unabhängig davon, ob die Frage richtig oder falsch beantwortet wurde, kommt jetzt der nächste Spieler C an die Reihe mit Würfeln.

---

Wieder liest A die Frage, und C antwortet.

Achtet darauf, dass alle Spieler einmal ans Lesen kommen. Sonst laufen wir Gefahr, dass die Schüler mit der besten Phonetik die Fragen lesen, also ausgerechnet die, die es am wenigsten nötig haben, sich deutlich zu artikulieren. Nur wenn die Sprecher und Hörerrolle systematisch wechseln, entsteht für alle Spieler Chancengleichheit.

Es sollte das Frageblatt auch nicht mit jeder Frage gewechselt werden, weil sonst immer der gleiche Spieler den gleichen Spieler fragt. Defizite beim Verstehen können/könnten dabei sowohl beim Sprecher als auch beim Hörer liegen. Nur wenn der gleiche Spieler von allen schwer verstanden wird, wird ihm klar, dass die Schwierigkeiten der Kollegen beim Hörverstehen letztlich auf die eigenen Defizite beim Sprechen zurückzuführen sind, dass also an diesem Punkt Handlungsbedarf besteht.

Dies wird so lange fortgesetzt, bis A mit Würfeln an der Reihe ist. Jetzt gibt er das Frageblatt an B, der so lange die Fragen liest, bis er wieder mit Würfeln an der Reihe ist. Dann kommt das Frageblatt an C usw. bis alle Spieler einmal mit Fragen dran waren, oder bis keine Streichhölzer mehr da sind.

Wenn durch Zufall eine Frage zum zweiten Mal gestellt wird, kann man mit 3 Varianten weiterspielen:

Variante a:

Der Spieler, der an der Reihe ist, muss diese Frage beantworten und erhält dafür ein Streichholz

Variante b:

Der Spieler muss diese Frage richtig beantworten. Aber er bekommt noch kein Streichholz. Er darf dafür ein zweites Mal würfeln. Beantwortet er auch diese Frage richtig, erhält er ein Streichholz und der nächste Spieler kommt dran.

Variante c:

Der Spieler muss zunächst diese Frage beantworten. Ist seine Antwort richtig, erhält er kein Streichholz, aber er darf noch mal würfeln. Er bleibt so lange an der Reihe, bis er entweder eine alte Frage nicht weiß oder eine neue Frage kommt.

Zum Schluss werden die Streichhölzer gezählt und der Sieger ermittelt.

(Erfahrungsgemäß bevorzugen die Spieler die Variante c. Sie hat aber den Nachteil, dass ein Schüler zu lange an der Reihe bleibt. Deshalb sollte der Variante b der Vorzug gegeben werden.)

# Materialeanmeldelser

## Faglitteratur til tyskundervisningen

Tysklærerne har det ofte svært ved at finde spændende faglitteratur, som med udbytte og glæde kan læses af eleverne i 2.-5.klasse. På den ene side er det vigtigt, at eleverne konfronteres med et tysk ordforråd, som hører orienteringsfagene til, på den anden side opfordrer læseplanen i faget tysk til tværfagligt samarbejde, fx med natur/teknik læreren. Nedenfor en liste over faglitteratur til grundskolen:

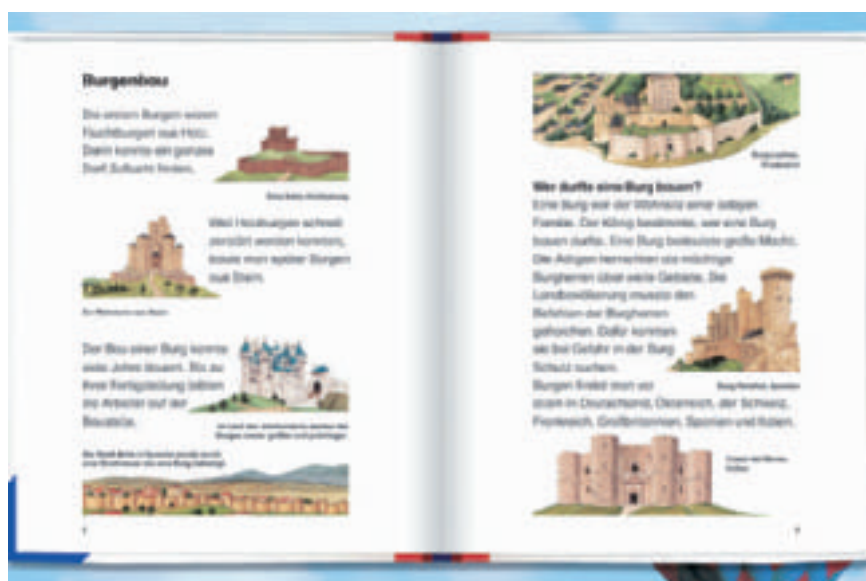
## Ravensburger Kinderbibliothek

Die Ravensburger Kinderbibliothek ist eine kleine Sachbuchreihe im handlichen Format für Kinder ab Klasse 2. Detailreiche liebevolle Illustrationen, große Schrift und kurze Texte helfen beim Lesen und Verstehen. Themenbeispiele: Das Wetter, Wale und Delfine, Wunder der Natur, Erdbeben, Flugzeuge usw.



## Die Welt entdecken Ravensburger Buchverlag

Eine neue Sachbuchreihe für Leseanfänger mit altersgerechten Texten, grosser Fibelschrift, übersichtlichen Seitenaufbau und Leserätsel. Themenbeispiele: Pferde, Feuerwehr, Blitz, Indianer, Burgen, 9 Titel (2005)



**Wieso? Weshalb?  
Warum?  
Ravensburger  
Buchverlag**

Der neue Sammelband dieser Reihe erklärt in großer Vielfalt Phänomene aus der Natur. Von der Entstehung der Erde über die Erklärung von Wind und Wetter oder Ebbe und Flut, von den verschiedenen Landschaftstypen und Lebewesen bis zu den ersten Fragen zum Naturschutz bietet dieser Band eine Fülle spannender Informationen. Jeweils sieben Fragen zum Thema werden pro Doppelseite anschaulich und leicht verständlich beantwortet.  
27 Titel (2005)

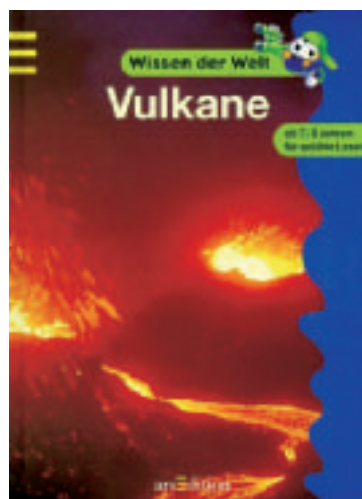


**Alles was ich wissen  
muss  
Ravensburger  
Buchverlag**

Sammelband mit 14 Titeln (2005) für Schüler ab Klasse 5. Faszinierende, farbige Abbildungen in höchster Illustrationsqualität.



**Wissen der Welt  
ArsEdition**



Sachbücher zum Lesenlernen mit 3 Lesestufen und Aufgaben.  
Lesestufe 1: Erstleser (1.-2.Klasse)  
Lesestufe 2: Geübte Leser (3.-4. Klasse)  
Lesestufe 3: Leseprofis (ab Klasse 5)  
40 Titel (2003)

**Lesemaus  
Carlsen Verlag**

In der Reihe Lesemaus sind viele spannende Sachgeschichten für Kinder ab der 1.Klasse erschienen.



**Das will ich wissen  
Arena Verlag**

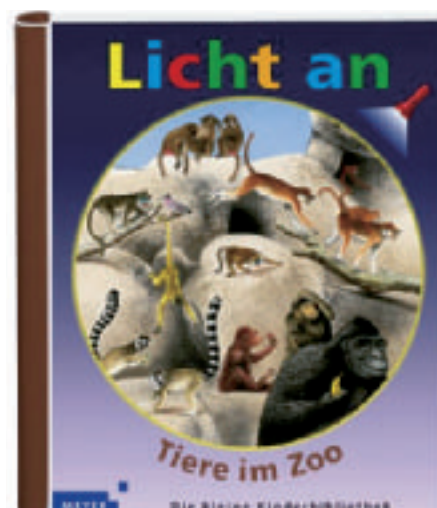
Sachgeschichten für Erstleser mit großer Druckschrift. Viele Titel

**Was ist Was  
Tessloff**

Umfangreicher Sammelband mit über 100 Titeln. Zum Teil sehr schwierige Texte.  
Ab Klasse 5./6.



**Meyers kleine  
Kinderbibliothek  
Terzio Verlag/  
Bibliographisches  
Institut, Mannheim**



Umfangreicher Sammelband mit über 50 Titeln.  
Ab Klasse 2.

# Lernspiele

---

## Wozu Lernspiele?

Spielen, lachen, sich freuen, sich im Spaß mit Freunden messen, miteinander wetteifern, Wir-Gefühl erleben, auf Glück hoffen, all das gehört zum Menschsein, genau so wie die Fähigkeit zu denken und zu sprechen.

Lernen ist Veränderung, Veränderung des Verhaltens und Veränderung des Bewusstseins. Oft geht die Veränderung des Bewusstseins der Verhaltensänderung voraus. Die moderne Lernpsychologie hat eine interessante Feststellung gemacht: Jedes Lernen setzt eine emotionale Beteiligung voraus. Wenn der Mensch nichts fühlt, nicht Lust noch Unlust verspürt, lernt er nicht.

Der Volksmund weiß das schon lang. Nicht umsonst sagt man nach einem schmerzlichen Misserfolg: „Ich bin um eine Erfahrung reicher.“

Am stärksten wirken Erfolgserlebnisse und Misserfolgserfahrungen in der Gruppe von Kollegen und Freunden.

Kein Wunder dass deshalb Lernspiele in der Gruppe die stärkste Lernwirkung erzielen. Es ist nicht dasselbe, ob ich nach der dritten Wiederholung durch den Lehrer etwas nicht weiß - für die Mitschüler bin ich ein Held, der den Lehrer dazu bringt, alles noch mal zu wiederholen - oder ob ich mir nicht drei Minuten lang etwas merken kann, was mir ein Kollege gesagt hat - dann bin ich nämlich nur ein bisschen doof, keineswegs ein Supermann oder eine Powerfrau.

- Lernspiele, in der Klasse eingesetzt, verändern auf Dauer das Lernklima positiv.
- Lernspiele nutzen den Fun Faktor.
- Lernspiele beschleunigen den Lernprozess.
- Lernspiele bringen Emotion ins Lernen.
- Lernspiele machen Spaß.
- Lernspiele machen Lernen leichter!
- Lehrer lieben Lernspiele!
- Lustige Lernspiele lassen Langeweile links liegen!

Es gibt verschiedene Arten von Lernspielen. Das einfache Wortspiel kann die gleichen Lernerfolge haben wie das pädagogisch wertvolle Brett- oder Kartenspiel. Auch Computerspiele (Lernsoftware) können im Unterricht eingesetzt werden.

### Scrabble Junior



Das klassische Kreuzwortspiel in kindgerechter Form. Auf der einen Seite des neu gestalteten, doppelseitigen Spielbretts befindet sich die einfache Spielvariante „Wörter und Bilder“, bei der vorgegebene Wörter gelegt werden. Auf der anderen Seite ist ein

brandneues, einfaches Spiel für ältere Kinder, das dem klassischen Scrabble Spiel ähnlich ist.

Alter: 5-10 Jahre

Spieler: 2-4

### Tabu Junior

Zwei Teams versuchen möglichst viele Begriffe zu erraten. Dabei umschreibt ein Spieler seinem eigenen Team den auf der Karte genannten Begriff - ohne die darunterstehenden Tabu-Begriffe zu verwenden. Das gegnerische Team bewacht den aktiven Spieler und achtet darauf, dass keines der Tabu-Wörter verwendet wird - ansonsten wird der aktive Spieler ausgequetscht und ein neuer Begriff muss gezogen werden. Wenn ein Begriff erraten wird erhält das Team einen Punkt und darf mit der Spielfigur auf dem Spielbrett vorwärts gehen. Der aktive Spieler zieht sofort eine neue Karte und spielt solange weiter bis die Sanduhr abgelaufen ist. Sieger ist, wer zuerst das Zielfeld auf dem Spielbrett erreicht hat. Das beliebte Erwachsenenspiel - in einer Version für Kinder mit kindgerechten Begriffen mit 3 Unterbegriffen.



### 10 X 10 Spiele für den Sprachunterricht

Altersstufen: 6 – 14  
104 S., A5  
Verlag an der Ruhr  
ISBN: 3-9520440-2-4

Der spielerische Umgang mit Sprache, die vielfältige Sprachverwendung in ansprechenden Situationen, ist ergiebiger als das Üben von Formen, sagt die Didaktik heute. Hier finden sich Ideen dazu - sowohl für die Grundschule wie für die Sekundarstufe.



---

## Logofix



Ravensburger

Logofix gibt spielerische Lernimpulse und fördert Konzentration, Wahrnehmung, logisches Denken, Wortschatz und Sprache. Unter den witzigen Spielsteinen ist ein Chip versteckt. Nur wer clever fragt und geschickt kombiniert, bekommt den Durchblick und gewinnt das Spiel. Die leicht verständlichen Regeln bieten altersgerechte Spielmöglichkeiten für Groß und Klein und eine spannende Variante für zwei Spieler.

## Anvendt litteratur

---

### Sprog

Lars Holm og Helle Pia Laursen:  
„Andetsprogsdidaktik“  
Dansk lærerforening 2000

Århus kommunale Skolevæsen:  
Evaluering- og udslusningsmateriale

Merete Brudholm:  
”Læseforståelse – hvorfor og hvordan?” Alinea 2002

Birgit Henriksen:  
Hvordan husker man ord? Sprogforum nr. 3, 1995

Birgit Henriksen: Et ord er et ord. Sprogforum 3, 1995.

Birgit Henriksen: Mundtlighed. Sprogforum.

Catarina Littman, Carin Rosander: Sprogmosaik. Haase

### Læsning

Kirsten K. Andersson:  
Læseudvikling- bogen om ny LUS. Alinea, 2003

Merete Brudholm:  
Læseforståelse – hvorfor og hvordan. Alinea, 2002

Carsten Elbro:  
Læsning og læseundervisning. Gyldendal Uddannelse, 2001

Jørgen Frost:  
Principper for god læseundervisning. Psykologisk Forlag, 2003

Erik Arendal m.fl.: Læs og skriv med computer.  
Hjælpeinstitutet, 1998

Lis og T. Pøhler: Hu hej – Vild med dyr – en læsevejledning.  
Solstrålebøgerne. Maasholm 2001

Læsekonsulenternes Landsforening:  
Mål for læsning. 1997

Elisabeth Arnbach:  
Faglig læsning – fra læseproces til læreproces. Gyldendal, 2003

Carsten Elbro: Videregående læsning. Dansk lærerforening 1996

Tove K. Heiberg m.fl.: Læsemetoder og læseaktiviteter. DPI

Lisbet Mogensen m.fl.: Fagbøger og faglig læsning. Alinea 1999

Lisbet Mortensen m.fl.: Fagbogen i undervisningen, 1

Dalby m.fl.: Bogen om læsning II, Munksgaard

---

T.K.Heiberg og T.Krogh:  
Læsemetoder og læseaktiviteter – en kommenteret oversigt

Jytte Lau m.fl.: Faglig læsning – hvordan?

Carsten Elbro og Per Nielsen: Videregående læsning

Mogens Dalby m.fl.: Bogen om læsning. III. Munksgaard 1990

Uddrag af Erlass af 20.09.85: Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie)

Kirsten Jacobsen og Katja Tang:  
Læsningens Landskab  
læseforståelse og læringsstrategier  
L og R Uddannelse A/S København 2004.

### **Skriftlig fremstilling**

Anvendt litteratur:

Maureen Lewis, David Wray: Writing Frames

Merete Brudholm:

Læseforståelse – hvorfor og hvordan? Alinea 2002

### **Litteraturliste tysk**

Praxis Deutsch (187), Zeitschrift für den Deutschunterricht,  
Lesestrategien, Verlag Friedrich in Velber

Ehrmann, Ulla: Die Lese Ideenliste, Bücherlesen vom ersten  
Schultag an, Verlag an der Ruhr (2000)

Piel, Alexandra: Sprache(n) lernen mit Methode, 170 Sprachspiele  
für den Deutsch- und Fremdsprachunterricht, Verlag an der Ruhr  
(2002)

Krumbach, Monika: Das Sprachspielebuch – Mit kreativen  
Spielideen zur sprachlichen Kompetenz, Ökoptia

Radke-Kluge, Gabriele: Sprachspiele mit Sätzen, Verlag Careline