

TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆSNING

Nr. 6 september 2009

De er i bøger, breve og beskeder. De er i avisen, i reklamer og på facebook. De er alle vegne. Bogstaver, der sættes sammen til ord og sætninger for at fortælle andre om hverdagen, virkeligheden og hvordan det hele også kunne være. Skrift deler og bevarer viden, og læsning og skrivning hænger uløseligt sammen. Uden det skrevne ord er der ikke noget at læse, uden læsningen får ordene ikke liv. Uden det skrevne ord fandtes der ikke noget Viden om Læsning. Og hvor var vi så!

Velkommen til Viden om Læsning, der denne gang handler om læsning og skrivning.

Vi indleder tidsskriftet med nyt fra to af videncentrets egne projekter, der begge sætter fokus på førskolebørns skriftsprogstilegnelse. Videncenterleder Klara Korsgaard arbejder med børnenes første spæde tekster til egne tegneserier, mens lektor Merete Havgaard og adjunkt Lise Møller har været med til at udvikle et computerspil hvor førskolebørnene kan lege sig ind i skriftsproget.

Herefter vender vi opmærksomheden mod lærerens rolle og starter ud med at lade Kirsten Friis, projektkonsulent i Nationalt Videncenter for Læsning, anmelde to nye bøger, nemlig Lis og Torben Pøhlers: *Coaching i skriftsprog – til elever i skriftsprogsvanskeligheder*, og Ingvar Lundbergs: *God skrivutveckling, Kartläggning och undervisning*. Efter det giver læsevejleder Gitte Martens og pressekonsulent Aslak Gottlieb en række idéer til, hvordan læreren kan inddrage den journalistiske skrivning og avisen som medie i sin undervisning på mellemtrinnet.

Helt afgørende for at se fidusen med dét at lære at læse og skrive er at forstå det, der står på papiret. Vi har derfor også sat fokus på Systemisk Funktionel Lingvistik, der blandt andet blotlægger og systematiserer hvordan en tekst er konstrueret. Lektor og ph.d. Bodil Hedeboe viser hvordan tænkningen har dannet grundlag for et projekt med tosprogede børn i Sverige. Lektor Lene Herholt tager os med på et kig ind i videncentrets nye, store projekt om læseforståelse (der også inddrager Systemisk Funktionel Lingvistik), for dernæst at anmelde Ruths Mulvads nye bog: *Sprog i skole, Læseudviklende undervisning i alle fag* der fremlægger og forklarer Systemisk Funktionel Lingvistik som teori, pædagogik og metode.

Det sidste ord, i denne omgang, får den svenske professor Caroline Liberg, der løfter første flig af sløret for sin nye forskning i de ti-åriges læsefærdigheder.

Vi ønsker alle en rigtig god læselyst – og skrivelyst.

Viden om Læsning nr. 6, september 2009

Redaktører: Birgit Jelert, Lene Herholdt, Henriette Romme Lund og Klara Korsgaard (ansv.)

Layout: Lise Korsgaard

Foto: Anders Hviid

Viden om Læsning udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Viden om Læsning.

ISSN nr.: 1902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning

Titangade 11

2200 København N

Email: info@videnomlaesning.dk

www.videnomlaesning.dk

Viden om Læsning har behandlet følgende temaer:

Nr. 1: Læsning i alle fag

Nr. 2: Læseforståelse

Nr. 3: Læsning og IT

Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab

Nr. 5: Læsevanskeligheder

Nr. 6: Læsning og skrivning

Indhold

Klara Korsgaard Skrivning som evalueringsredskab	Side 1
Merete Havgaard og Lise Møller Game mission: at spille sig til læsning og skrivning	Side 4
Kirsten Friis Anmeldelse af <i>Coaching i Skriftsprog – til elever i skriftsprogsvanskeligheder</i> af Lis Pøhler og Torben Pøhler	Side 7
Kirsten Friis Anmeldelse af <i>God skrivutveckling, Kartläggning och undervisning</i> af Ingvar Lundberg	Side 9
Gitte Martens Poulsen og Aslak Gottlieb Avislæsning er medieundervisningens hjørneste	Side 11
Bodil Hedeboe Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder?	Side 16
Lene Herholdt Udvikling af læseforståelse på mellemtrinnet – et 3-årigt udviklingsprojekt i grundskolen	Side 22
Lene Herholdt Anmeldelse af <i>Sprog i Skole, Læseudviklende undervisning i alle fag</i> af Ruth Mulvad	Side 24
Caroline Liberg Tioåringars läsförmåga i närbelysning	Side 26

Skrivning som evalueringsredskab

AF KLARA KORSGAARD, VIDENCENTERLEDER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Vi bruger hovedsageligt læsning til at dokumentere, hvor langt børn er nået i tilegnelsen af skriftsproget. Et projekt i Nationalt Videncenter for Læsning har vist, at børns kommunikative egenskrivning allerede fra børnehaveklassen afslører, hvor og hvor langt børnene er.

Interessant nok er forskning i skrivning ikke nær så omfattende eller har nær så stor bevågenhed som forskning i læsning. Både her i landet og internationalt er det læsning, der forskes i, skrives om og i overvejende grad testes i. Skrivningen tildeles ikke samme opmærksomhed, trods det at skriveren ikke er passivt modtagende, ligesom læseren er det, men derimod aktivt skabende – og at skriveprocessen derfor stiller krav til den enkelte om at kunne beherske og variere forskellige skrivegenrer og –måder til forskellige modtagere i bestemte situationer.

Allerede i definitionen af skrivning opstår problemer, fordi dette ord historisk set i høj grad har været knyttet til håndskrivningen – altså den motoriske aktivitet, der har til formål at forme bogstaverne. Men skrivning er meget andet og mere end det. Først og fremmest er skrivning et kommunikativt redskab, der muliggør kommunikation med en modtager uafhængig af tid og rum. Skrivning kan fastholde og i mange tilfælde også klargøre tanker og tjener således til at stimulere og understøtte refleksion. Skrivning er vejen til viden, fordi vi i skriveprocessen formulerer tankevirksomhedens fragmenter, som Dysthe skriver: *Skrivning gør tankerne synlige. Skrivning gør det praktisk muligt at holde rede på tankerne, finde dem frem igen og følge udviklingen af dem. Ved at gå tilbage til det, der er skrevet, kan vi omformulere planer, opdage nye net af associationer og komme videre i tænkningen. Skrivning hjælper os både til at få øje på nye sammenhænge og til at afsløre mangel på sammenhæng og forståelse. Skrivning fører til dybdelæring i stedet for overfladisk læring og hjælper os til at tilegne os fagstoffet. Skrivning kan føre til ny erkendelse og indsigt. Skrivning er*

altså en vigtig læringsstrategi. (Olga Dysthe: Skrive for at lære, 2001)

Med andre ord, skrivning kan være et uvurderligt (selv)evalueringsredskab, fordi man kan vende tilbage og læse sine tidligere tekster og dermed følge og dokumentere en udvikling i en tankegang (indhold), men også i en fremstilling (form). Teksterne bærer vidnesbyrd om, hvor skriveren er i udviklingen af såvel tekstens makro-niveau: *tekstens indhold, opbygning og kommunikative kvalitet og tekstens mikroniveau: sprogbrug og retskrivning og skriftsprogsudvikling.* I skolesammenhæng er især det første vanskeligt at evaluere, fordi det langt hen ad vejen bygger på subjektive skøn af tekstens kvalitet. Men også inden for tekstens mikroniveau mangler vi evalueringsformer, der giver børnene anerkendelse for deres forsøg og hypotesedannelser.

Helt fra den tidligste skolegang bør elevernes tekster imidlertid evalueres, især fordi de rummer dokumentation for, hvordan barnets skriftsprogstilegnelse forløber og kan vise, hvor børnehaveklasseleder, lærer eller forælder kan støtte det enkelte barn. Et projekt i Nationalt Videncenter for Læsning om opdagende skrivnings betydning for læseindlæringen har brugt børns tekster som evalueringsredskab for at dokumentere, hvor og hvor langt barnet er i tilegnelsen af skriftsproget. I det følgende vil erfaringerne fra det projekt blive brugt som eksempel på, hvordan skrivning kan bruges som evalueringsredskab allerede fra børnehaveklassen.

Projekt Opdagende skrivning

Kort fortalt gik projektet ud på at

undersøge skrivningens betydning for barnets skriftsprogstilegnelse. Børnene skrev fra begyndelsen af børnehaveklassen. De brugte de bogstaver, de kendte, eller lyttede sig frem til, hvilket bogstav de kunne bruge. Som støtte havde de alfabetets små og store bogstaver på en strimmel foran sig. Alternativt kunne de skribleskrive med deres egen krusedulleskrift. Det væsentlige var, at fokus var på tekstens kommunikative formål, altså, at barnet oplevede at kunne formidle et budskab også uden at beherske skriftsprogets formelle koder. Børnene modtog ikke egentlig undervisning i bogstaver eller lyde, men børnehaveklasselederen brugte hver dag tid på at få børnene til at gætte navne ud fra forlyden. Når et navn var gættet, skrev hun det på tavlen, og børnene blev på den måde sporet ind på sammenhængen mellem lyd og bogstav. Og i den funktionelle skrivesituation gik det raskt med at tilægge sig nye bogstavers navn og form. Efter børnene havde skrevet, "oversatte" vi teksterne til konventionelt stavede ord ved at skrive "voksenskrivning" under barnets tekst. Ikke for at rette og på den måde signalere, at barnets tekst var forkert, men udelukkende for at fastholde teksten, der i begyndelsen kan være vanskelig at læse, også for barnet selv. Vi oversatte også teksten for at vænne børnene til, at der er forskel på skrivetekster og læsetekster. I læsetekster skal teksten være skrevet med konventionel retskrivning, i skrivetekster er kommunikationen i fokus, og de formelle krav om retskrivning derfor sekundære (i hvert tilfælde i de første skoleår).

Projektets empiri

Projektet koncentrerede sig om at følge udviklingen i børnenes skrift-

sprogstilegnelse i et forløb over ca. tre måneder kaldet *Tegneserier*. Med to ugers intervaller tog klassen afsted på eksempelvis en tur i teateret eller til en sø i nærheden. Dagen efter blev turens oplevelser repeteret, og børnene skulle hver tegne og skrive fire episoder fra turen. Vi har fra hvert barn i tre børnehaveklasser seks af disse tegneserier, og de har været grundlaget i vores analyse. Teksterne er alle i den personligt berettende genre, som typisk er den genre, børn hyppigst benytter i skolestarten.

Udvikling

Ikke to børn udvikler sig ens i et sådant forløb, men vi vover alligevel at opstille en række karakteristiske udviklingsstrin for, hvordan teksten materialiserer sig som sammenhængende tekst og ikke kun som stavede ord. Karakteristisk er tegningen det centrale i børnenes første tegneserier, og teksten fungerer alene som undertekst. Der er et stykke vej til, at teksten kan være selvberende og fungere som tekst uden tegningerne.

Så længe barnet anvender skribleskrivning er den efterfølgende diktering af tekstens indhold forholdsvis lang, fx: *Vi var på brandstationen*. Når barnet begynder at anvende bogstaver, økonomiserer det med de kognitive ressourcer, og koncentrationen samles om at benævne tegningens mest centrale element med forlyden og forbogstavet: B for *Brandstation*. På dette udviklingstrin vil teksten således være blottet for tidligt forløb eller fortællende struktur.

I næste fase koncentrerer børnene sig om at høre og skrive flere lyde i ordet - dermed udbygges med både ind- og udlyde: TADA Teater.

Herefter går det stærkt med at få flere og flere lyde i de enkelte ord, og dermed udløses overskuddet til også at begynde at eksperimentere med tidlige forløb, et fortællende indhold, direkte tale, mellemrum mellem ord, lån fra læste eller hørte tekster osv. For nogle børn går det meget stærkt, som når Viggo omkring juletid i børnehaveklassen kan skrive: NUSKALDUHJØMDE-TATOSMVISOVODAVAENPRNS SOM- VAFÆLIEPRNÆSØHN

Nu skal du høre om det teater som vi så

hvor der var en prins som var forelsket i en prinsessen. En ret avanceret tekst med ledsætninger, tempusskift og modtagerbevidsthed.

Evaluering af børnenes tekster

De skrevne tekster er vigtige vidnesbyrd om barnets samlede literacyviden, altså ikke kun om deres skriveudvikling, men også hvor de er i deres skriftsproglige socialisering. Om de har forstået sammenhængen mellem talt sprog og skrevet sprog, at det er teksten og ikke billederne i en tekst, der bærer budskabet, at bogstaver er symboler, der har navne og lyde, og endelig om de har forstået det alfabetiske princip: at bogstav og lyd hører sammen. Alt sammen væsentlige forudsætninger for den senere læseindlæring. Ved at iagttage børnenes tekster kan både børnehaveklasselederen og den kommende dansklærer få en forståelse af, hvor langt det enkelte barn er i skriftsprogstilegnelsen. Det vil derfor være lettere at guide såvel det fremmelige barn, som det barn, der tumler med at tilegne sig den nye kode. Elever med begyndende læse-/skrivevanskeligheder kan (og skal) findes tidligt, så en indsats kan påbegyndes allerede inden første klasse.

I modsætning til de traditionelle læsetest, hvor børnenes læsning ses i et færdighedsperspektiv, giver evalueringen af børnenes egne tekster et indblik i deres hypoteser om skriftsproget og dermed muligheden for at se deres skriftsprogskompetence i et udviklingsperspektiv. Skrivning bliver på den måde et udtryk for, hvor barnet investerer sin kognitive energi, og den voksne kan tilpasse sin stilladsering derefter.

For at overskue en evalueringsproces har vi udarbejdet et analyseskema, hvor både tekstens makroniveau og tekstens mikroniveau er repræsenteret:

Tekstens indhold, opbygning og kommunikative kvalitet

- Er teksten selvberende eller en kommentar til tegningerne?
- Er teksten sammenhængende?
- Hvordan realiserer barnet genren personlig beretning?

- o Orientering om personer, sted og tid (hvem, hvor, hvornår).
- o Kronologisk ordnede hændelser (hvad sker).
- o Personlig kommentar til oplevelsen.

Sprogbrug og retskrivning

- Hvilke sproglige valg karakteriserer teksten?
- Enkeltord eller sætninger.
- Tids- og stedsangivelser.
- Handleverber (verber der udtrykker en handling er karakteristiske for den berettende genre).
- Varieret sætningsindleder.
- Tempus (i forhold til genren beretning vil datid være det mest oplagte tempusvalg).
- Tekstbånd, særligt tidsforbindere.

Skriftsprogudvikling

- Hvilket stadie i skriftsprogudviklingen ses der tegn på i teksten? Ofte vil flere stadier være repræsenteret i samme tekst.
 - o Prækommunikativ skrivning: skribling, bogstavskribling eller global skrivning.
 - o Semifonetisk skrivning: hvilke faser inden for den semifonetiske skrivning er der tegn på i teksten (jf den omtalte udviklingslinie)? Hvor mange lyde repræsenteres? Hvilke lyde repræsenteres (forlyd, udlyd, indlyd, konsonanter, tryk stærke og tryksvage vokaler)? Hvilke bogstaver bruges til at repræsentere de enkelte lyde? (ofte ses en individuel systematik hos barnet i dets valg af bogstav-lyd korrespondance, fx Ø for den svage e-lyd).
 - o Fonetisk skrivning: alle lyde repræsenteres.
 - o Overgangsskrivning: begyndende integrering af lydfølgerregler, konventionel stavning af hyppige småord.
- Er skriveretningen fra venstre mod højre?
- Er der mellemrum mellem ordene?
- I hvor høj grad er bogstavformerne

genkendelige og ensartede? Bruger barnet store eller små bogstaver.

Stavning

Børn i børnehaveklassen staver selvsagt ikke korrekt endnu, men hvis de får lov at bruge opdagende skrivning, fanger de hurtigt konventionelle stavemåder for småord som eksempelvis *jeg* og *og*. Når de ser deres egen tekst blive oversat til "voksenskrivning", stiller de nysgerrige spørgsmål om endelser og stumme bogstaver og danner hypoteser om stavemåder, som de gør brug af i deres tekster. Det fører for mange af børnene til, at de begynder at eksperimentere med for eksempel endelser, de stumme bogstaver eller lydfølgeregler. Hvis der i klassen er en Cecilie, en Søren, en Clara og en Karl og deres forbogstaver har været genstand for en snak om samme lyd med forskelligt bogstav, så vil børneteksterne efterfølgende afsløre eksperimenter med netop C, S og K.

Selvom brugen af direkte tale i tekster først hører til undervisningsstoffet på et senere tidspunkt, er der mange børn, der begynder at eksperimentere med det allerede i børnehaveklassen. Deres tekstkompetence fremmes, hvis de i forbindelse med deres egne forsøg får at vide, hvordan direkte tale i det danske sprog markeres med kolon og anførselstegn.

I en fremadrettet evaluering af børns tekster vil det ikke være hensigtsmæssigt at vurdere teksten ud fra alle skemaets punkter. Skemaet skal primært give idé til mulige fokuspunkter.

Ny erkendelse

Olga Dysthe hævder, at skrivning fører til ny erkendelse og indsigt og dermed er en vigtig læringsstrategi. Vores projekt bekræfter dette. Om end børn i børnehaveklassen ikke magter de store selverkendende refleksioner, er det tydeligt, at deres metasproglige viden om skriftsprog fremmes af den egenstyrede skrivning. Det betyder, at barnet kan tale om, hvad sprog er, hvordan det bruges, hvordan tekster er opbygget, hvad ord betyder, og hvordan de staves. De bliver bevidste om, at det skrevne sprog rummer et budskab og

den erkendelse møder de også skrevne tekster med.

Skrivning bliver på den måde en nøgle til skriftsprogets verden. Og skrivning

bør derfor, efter vores bedste overbevisning, ydes langt større opmærksomhed i børnenes skolestart, end tilfældet er i dag.



Faktaboks

Projekt: Opdagende skrivnings betydning for læseindlæringen
 Projektperiode: 2006-2009
 Projektkonsulenter: Sara Hannibal, Monique Vitger og Klara Korsgaard
 Medvirkende skole: Søholmskolen ved Ringsted
 Medvirkende børnehaveklasseleder: Kirsten Lybecker
 Medvirkende lærere: Marianne Hvid og Anne Hansen
 Projektbeskrivelse, statusrapporter og afsluttende rapport kan læses på <http://www.videnomlaesning.dk/72.aspx>
 Bog: Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen (arbejdstitel) udkommer forår 2010 på Dansk lærerforenings forlag

Game mission: at spille sig til læsning og skrivning

AF MERETE HAVGAARD, LEKTOR I DANSK OG DANSK SOM ANDETSprog, UC SJÆLLAND, OG LISE MØLLER, ADJUNKT I DANSK UCC

I godt og vel et år har vi været med i et projekt om udviklingen af et computerspil, der skulle stimulere den første skriftsprogstilegnelse hos børn i alderen 4 – 7 år. Projektet blev igangsat via en henvendelse fra computerspilfirmaet ABCity til Nationalt Videncenter for Læsning. Det har været spændende at deltage i projektet. Både fordi vi som undervisere har skullet indtage nye roller i samarbejdet med et privat firma, og fordi projektet har placeret os i en række faglige dilemmaer. Men inden vi giver eksempler på dette, vil vi præsentere selve spillet.

ABCitter viser vej ind i skriftsproget

ABCity er et computerspil til førskolebørn. Igennem audiovisuel kommunikation og interaktion søger det at fremme den første skriftsprogstilegnelse samt at identificere og kultivere læringspotentialet i barnets leg med computeren. ABCity ønsker dermed at karakterisere sig selv som et edutainmentsspil, hvor begreberne læring og leg foregår simultant og vægtes ligeværdigt. Spillet foregår i ABCity-universet, der befinder sig i en loftslampe i et børneværelse. I universet kæmper ABCitterne mod edderkoppen Krapylia, som forsøger at udrydde alle vokalpiger. Uden vokalpiger har ABCitterne intet sprog, så derfor skal Krapylia bekæmpes. ABCitterne har navne som fx Fede Frede, Professor X og Iris og oprindeligt var planen, at der skulle være én figur pr. bogstav i alfabetet, men det blev dog for omfangsrigt.

For at overvinde Krapylia må spilleren først designe sin spilfigur (en såkaldt avatar i computerspilssprog) og spille forskellige spil, der kan give point i kampen. Som spiller kommer man gennem forskellige områder, nemlig Torvet, U-broen, Historiedalen og til sidst Den anden side. I de enkelte områder møder man mange forskellige typer af spil, der afspejler forskellige aspekter af skriftsprogudviklingen, med fokus på blandt andet tegngenkendelse, de fonologiske aspekter, morfologi, skriftsprogproduktion, narrativitet og det at lytte til gode historier.

Et eksempel på et spil med fokus på tegngenkendelse er s-spillet, hvor man skal fange dråberne fra en isvaffel, der smelter. Alt efter hvilket niveau,

barnet er på, kan opgaven i dette is-spil være "fang de dråber der er bogstaver" (hvor man skal lokalisere bogstaver i en blanding af bogstaver og andre skrifttegn) eller "fang vokalerne" (hvor man skal kunne skelne mellem vokaler og konsonanter). I dette spil gælder det desuden om at være hurtig og præcis med musen, når man navigerer på computeren.

Andre spil sætter fokus på fonologiske elementer, og det er fx hip-hop-spillet, hvor man skal assistere en gruppe hip hoppers med at finde rim, der passer til deres sang. Der er også spil med fokus på det morfologiske aspekt, fx hvor man skal danne ord ud af forskellige orddele, man får stillet til rådighed. Der er også spil, hvor spilleren selv skal producere tekst – i både meget fast form (hvor fx visse dele af teksten er givet på forhånd) og i mere fri form. Spillet opererer med flere forskellige niveauer, så det er muligt for børn i forskellige alder og på forskellige udviklingstrin med hensyn til skriftsprog at spille det samme spil og alligevel få passende udfordringer.

Som spiller har man sit eget "skrivebord" inden for spillens univers (helt konkret udformet som et bord med en skuffe), hvor man kan gemme historier og tegninger, man udarbejder undervejs i spillet. Spillet sender dermed et signal om, at også de allertidligste forsøg med skriftsproget, der ikke nødvendigvis følger fx konventionelle regler for stavning, har en værdi. Man har også mulighed for at sende en tegning eller historie til fx sin farmor (hvis dennes e-mailadresse er indtastet ved første log-in). På den måde bliver der lagt vægt på det kommunikative aspekt af

arbejdet med skriftsproget: Der er en konkret modtager af det, man skriver.

Spillet rummer utrolig mange spil, hvor der leges med sproget på forskellig vis. Det skulle i sig selv gerne være en god indgang til skriftsproget, men samtidig er ABCitterne, vokalpigerne og Krapylia gennemgående figurer, der også – på et andet niveau – refererer til skriftsproget.

Pædagogisk inspiration

Inden vi påbegyndte arbejdet med spillet havde vi lange diskussioner såvel indbyrdes som med computerspilfirmaet om, hvilket syn på skriftsprogstilegnelse og forberedende læsning og skrivning, spillet skulle hvile på. Vi argumenterede for det, man kalder et balanceret syn på skriftsprogstilegnelsen, hvor vi mener at både sekventielle og mere helhedsorienterede færdigheder skulle indgå. Særlig vigtigt var det for os at tilgodese de mere helhedsorienterede elementer i forbindelse med skriftsprogstilegnelse, fx genrekendskab og narrativ kompetence, da det er vores indtryk, at en del af de eksisterende edutainment-spil på markedet inden for dette felt, har en klar vægtning af det elementbaserede. Her fandt vi blandt andet stor inspiration i L.C. Ehris interaktive læsemodel, der, selvom det er en meget overordnet ramme, kan være rigtig god at have i baghovedet i et projektførløb som dette. Ehris model viser, at skriftsprogstilegnelse er en kompleks proces, og modellen udtrykker det i følgende elementer: *viden om sprog, viden om verden, metabevindstthed, viden om tekster, grafemfonemkendskab, ordkendskab, hukommelse for tekst og*



metabevidsthed (se fx Brudholm 2002). Modellen er en god rettesnor for at undgå at fortabe sig i det ene eller andet delelement, men huske på, at skriftsprogstilegnelse er en kompleks størrelse, der består af mange forskellige komponenter, der alle skal tilgodeses før læsning og skrivning finder sted. Ud over denne meget overordnede ramme hentede vi også inspiration fra blandt andet Carsten Elbro (særligt dennes fokus på de fonologiske elementer), Jørgen Frost (det fonologiske i forbindelse med skrivningen) og Bente Hagtvet (jeg-forankringen i forbindelse med skriveprocessen).

Selv om det teoretiske grundlag er et balanceret syn på skriftsprogstilegnelse, så er der en vis overvægt af spil, der arbejder med de mindste byggesten i sproget, fx forlyd og de enkelte skrifttegn, frem for spil der lægger op til de større dele, fx at producere egen tekst. Det skyldes, at det i højere grad har været lettere at integrere *game*-elementet og pointgivning (ja/nej-svarumulighed) ved disse typer spil. *Game*-elementet har hele vejen været styrende for udarbejdelsen af spillet: Dette er et spil – ikke arbejdsopgaver.

Literacyforskning

I forhold til de læseteoretiske overvejelser, der knytter sig til læringsaspektet, er ABCiterspillet overordnet set knyttet til tanker fra nyere literacyforskning, hvor skriftsprogsudviklingen anskues som en kombination af

at tilegne sig konkrete færdigheder og viden (om fx teksttyper og forholdet mellem skrift og lyd) og kunne anvende sprog som social praksis, hvor det kommunikative aspekt har en vigtig rolle. Det betyder fx, at man i spillet ikke kun arbejder med at finde fx ord, der rimer eller med samme forlyd, men også med at producere tekster i forskellige genrer og med et synligt kommunikativt formål. Ud over det helt centrale arbejde med "tegn i brug" fra formgenkendelse til fonembevidsthed og det tætte samarbejde mellem receptive og produktive færdigheder, har visionen været at skabe øget fokus på barnets potentiale, forforståelse og motivation og at give barnet en øget fornemmelse af formålet med læringen i spillet i et uformelt læringsmiljø ved også at inddrage og inddrage forældre og hjem. Sidst men ikke mindst, søger spillet at fastholde barnets opmærksomhed igennem en gennemgående historiefortælling om ABCiternes skæbne. En storyline hvor spillets tråde konstant knyttes af barnet selv, der igennem handlinger i spillet skaber sin egen hypertext. Denne storyline har karakter af en fantastisk fortælling, som kan tænkes også at bidrage til førskolebarnets genrebevidsthed og generelle evne til kontekstualisering. Spillet er opbygget af mange, enkeltstående spil, men de bliver kædet sammen af den overordnede gennemgående historie om Krapyli og vokalpigerne. Det er tanken, at det er den gode historie, der skal gøre børnene

interesserede i at spille spillene, og at det, som skrevet før, først og fremmest skal være et computerspil – ikke en interaktiv opgavebog.

Pædagogisk vision

På baggrund af vores diskussioner udarbejdede vi en pædagogisk vision, der skulle rumme spillets faglige målsætning i komprimeret form og være den overordnede rettesnor for vores videre arbejde. I den pædagogiske vision var en af intentionerne blandt andet at nytænke edutainment-begrebet således, at *game*-elementet og skriftsprogsindlæringen ville gå op i en højere enhed end hos de eksisterende edutainment-programmer på markedet. Det skulle blandt andet ske ved at lægge større vægt på, at spillet er karakteriseret ved en gennemgående fortælling og dermed en sammenhæng plus genreforståelse og narrativ kompetence på tværs af de enkelte gaming-elementer.

Fra vision til konkret arbejde

Det er vigtigt at understrege, at den pædagogiske vision netop var en vision og dermed et meget overordnet pejlemærke for vores videre arbejde. Den var ikke en fast skabelon. Spillets univers og mange af de grundlæggende spilelementer var allerede etableret, da vi blev tilknyttet projektet, og det var derfor vigtigt, at visionen kunne tilpasses disse forholdsvis faste rammer. Det viste sig ret hurtigt i samarbejdet, at vores

intentioner og overordnede ideer om, hvordan vi syntes computerspillet skulle integreres med skriftsprogsarbejde, i visse tilfælde kolliderede med *game*-genrens krav. Hvordan får man eksempelvis point i at eksperimentere med børnestavningsmetoden i computerspilssammenhæng? Dette løste vi ved at operere med både point-givende games og aktiviteter, der gav point i forhold til den tid, barnet havde brugt på denne (fx hvor længe man har lyttet til historier). Desuden har der været nogle aktiviteter, som ikke direkte kunne indgå i point-regnskaber, men som man i stedet kunne få et diplom for. Vi er klar over, at dette formentlig vil være kontroversielt for nogle pædagoger og undervisere, men vi har i denne sammenhæng været nødt til at tilpasse aktiviteterne til det overordnede krav om et spil-univers, hvor det er muligt at få point og komme videre til de næste niveauer i spillet.

Adaptive elementer

ABCity er først og fremmest en leg – et spil, det skal være sjovt at spille. Lige så vigtigt det er at blive bedre til at læse og skrive, er det at blive bedre til at spille. ABCity ønsker i såvel læringsaspektet som legeaspektet i spillet at forholde sig reflektivt og muligheds-skabende for barnet. Derfor har vi i spillet forsøgt at medtænke en progression omkring forskellige legetyper i forhold til den nyeste legeteori inden for edutainment-forskningen. Den største forskel mellem dette computerspil og andre materialer til skriftsprogsindlæring, der bruger bogmediet, er efter vores opfattelse de adaptive og interaktive elementer. Spillet kan i en vis udstrækning tilpasse sig spillerens skriftsproglige udgangspunkt og tilpasse sig udviklingen undervejs. Rent konkret viser dette sig fx ved, at de første bogstaver, man som ny spiller vil stifte bekendskab med på de første niveauer i spillet, er bogstaver hentet fra spillerens eget navn. Dette er muligt, da man som forældre skal indtaste oplysninger såsom barnets navn ved det første log-in. Det element i spillet kan betyde en mulighed for jeg-forankring og forhåbentlig større motivation for spilleren.

Spillet inddrager også forældrene

Samtidig bygger det i høj grad på forældrenes aktive deltagelse. Tanken er, at de løbende får tilsendt mails med forslag til lege og aktiviteter sammen med deres barn, der udbygger eller understøtter spillets univers. Det kan være en opfordring til dialogisk oplæsning, til at lave rime-memory, til at finde ting i huset sammen med samme forlyd eller til at skrive indkøbssedler sammen. Muligheden for forældredeltagelse er noget, som ABCity har lagt vægt på fra begyndelsen. Vi var som udgangspunkt lidt lunkne over for tanken, idet vi forestillede os, at det kunne skræmme en del forældre væk og blot bidrage til travle småbørnsforældres i forvejen dårlige samvittighed. Dog gik vi med på tanken og udarbejdede en række forslag til forældreaktiviteter. På nuværende tidspunkt, hvor vi har arbejdet med idéerne, er vi blevet mere lune på tanken, fordi vi kan se, at det er en god mulighed for, at børn og forældre kan udforske skriftsprogsuniverset sammen, men er stadig meget spændte på, hvordan forældrene vil modtage idéen.

Evaluering af spillet

Vores projekt bestod i at deltage i udviklingen af et computerspil. Afprøvnings og evaluering af spillet er endnu ikke er foretaget. Det bliver en stor udfordring at udtænke en evalueringsramme for dette spil. For det første fordi den både skal fange det legende og det lærende, og for det andet fordi skriftsprogs-elementerne rummer både holistiske og elementbaserede områder. Man kan selvfølgelig forsøge at operationalisere en evaluering af motivation, fx ved at opgøre hvordan spillerne vælger spillet til og fra, hvor længe de spiller, hvilke spil de vælger at spille igen osv. Men det store spørgsmål bliver at teste læringsdelene, så både prøvning, evaluering og efterfølgende revision af spillet foretages før udgivelsen. Dog kan det være, at nogle af effekterne først viser sig på længere sigt i form af fx en større motivation ved skriftsprogsarbejde i børnenes kommende skolesammenhæng.



Litteratur

- Brudholm, Merete (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Alinea
- Dalgaard og Nørregaard Andersen (2004): *Edutainment. Systeme Academica*
- Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseundervisning.* Gyldendal
- Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning.* Dansk Psykologisk forlag
- Hagtvet, Bente Eriksen (1997): *Skriftsprogsudvikling gennem leg.* Gyldendal
- Hagtvet, Bente Eriksen (2007): *Sprogstimulering, tale og skrift i førskolealderen.* Alinea
- Kjertmann, Kjeld (2002): *Læsetilægnelse – ikke kun en sag for skolen.* Alinea
- Konzack, Lars (2003): *Edutainment – leg og lær med computermediet.* Aalborg Universitetsforlag
- Liberg, Caroline (1999): *Veje ind i skriftsproget.* Gyldendal
- Thorsjö, Assar (2008): "Tidlig skrive- og læsegåde". Fra *Læsning. Teori og praksis.* Kvan
- Trageton, Arne (2004): *At skrive sig til læsning.* Gyldendal

Anmeldelse af Coaching i skriftsprog - til elever i skriftsprogsvanskeligheder

AF KIRSTEN FRIIS, MA OG LÆRER, PROJEKTKONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Lis Pøhler og Torben Pøhler (2009) *Coaching i skriftsprog – til elever i skriftsprogsvanskeligheder*. Dafolo, 188 sider. Bogen udgives i serien 'Specialpædagogik i tiden'.

Er dine elever i skriftsproglige vanskeligheder, ja måske i store skriftsproglige vanskeligheder? Eller er din funktion på skolen eller i kommunen at hjælpe elever i sådanne vanskeligheder – og at støtte lærere, som underviser disse elever? Så er dette bogen for dig.

Ud fra et anerkendende menneskesyn og troen på forandringer som en positiv nødvendighed fortæller forfatterne Lis og Torben Pøhler om deres skriftsprogsvanskelige viden og pædagogiske erfaringer i både teori og praksis. Om hvordan de møder eleven i skriftsproglige vanskeligheder. Om hvordan de gennem deres indtryk af elevens meninger, erfaringer og selvforståelse ser mulige veje for ny pædagogisk praksis. De møder eleven som coach og bevarer samtidig det pædagogiske ansvar.

Bogen er målrettet læreren, som i den daglige undervisning møder elever i så alvorlige skriftsprogsvanskeligheder, at en særlig tilrettelagt undervisning er nødvendig. Læreren, der tror på muligheder frem for begrænsninger. Læreren, som i dialog med sin elev søger og finder nye veje. Men bogen anbefales også til alle professionelle med interesse i skriftsproglige processer og med interesse for elever i vanskeligheder. Den anbefales til den lærerstuderende, til den nyuddannede og den erfarne lærer, til læsevejlederen og læsekonsulenten samt til dansklæreren og specialundervisningslæreren. Hensigten er at give viden og redskaber til at coache elever i skriftsproglige vanskeligheder, men hvorfor ikke også hente inspiration til elevsamtaler med alle elever i en klasse?

Tandhjul og fortællinger

Bogen er opdelt i to dele. Første del præsenterer den teoretiske ramme for den forandringsproces, som skal sættes i gang for at hjælpe eleven i skriftsprogsvanskeligheder. Processen drives af tandhjulene 'viden om skriftsprog', 'mødet mellem lærer og elev' og 'viden om tekster'. Her præsenteres en model for dynamisk iagttagelse. Anden del af bogen består af 4 fortællinger om møder med elever i skriftsprogsvanskeligheder. Eleverne har hver deres unikke historie, og til sammen giver de fire fortællinger et fint indblik i, hvordan elever kan mødes på forskellig vis, hvordan de kan coaches i deres skriftsproglige udviklingsproces, og hvordan metoden kan anvendes gennem hele grundskoleforløbet i såvel folkeskoler som privatskoler.

Til bogen er knyttet en hjemmeside <http://www.dafolo.dk/coaching>, hvorfra de vigtigste af bogens figurer kan downloades til lærerens egen brug. Bogen indeholder referencer til både ny faglitteratur, bekendtgørelser og materialer, som er anvendt i møderne med eleverne. Bogen klæder læreren/coachen godt på til sine møder med elever.

Ny skriftsproglig diskurs

Rummelighed, inklusion og anerkendelse er pædagogiske modeord, men for Lis og Torben Pøhler er begreberne ikke tomme floskler. De viser i deres bog, hvordan det er muligt at være anerkendende og inkluderende i pædagogisk praksis uden, at der er tale om ekstra, uoverkommelige arbejdsbyrder.

De foreslår igennem bogen en ny pædagogisk diskurs, når de fx erstatter udtrykket 'eleven med læsevanskeligheder' med 'eleven i skriftsprogsvanskeligheder'. Det første udtryk signalerer, at eleven har vanskeligt ved at læse, og at eleven måske er defekt på en eller anden måde. Det andet udtryk åbner for en ny forståelse: Eleven møder i sin kontekst nogle barrierer, som hindrer eleven i at udvikle sit skriftsprog. Ved at fokusere på begrebet skriftsprogsvanskeligheder åbnes for en faglig diskurs og praksis, hvor læsning og skrivning reelt er dynamiske, gensidig afhængige processer, og hvor der desuden sættes fokus på skriftsprogsvudvikling og skriftsprogundervisning.

Deres pædagogiske udgangspunkt har rod i teorier om empowerment¹ og recovery², som "bygger på den grundantagelse, at en villet og blivende forandring i et menneskes livsvilkår forudsætter, at forandringen bliver til og udvikles i samarbejde med et andet menneske, som kender til forandringsprocesser, og hvor dialogen og refleksionerne er krumtappen i processen" (s. 12). Eleven skal derfor inddrages og tages med på råd, når elevens kompetencer skal afdækkes, og elevens læringsmål sættes for næste undervisningsperiode. Når eleven føler sig tryk og hørt, finder eleven sine "egne reserver frem, der igen kan skubbe på i processen til forandring" (s.47). Elevens handleplan ses derfor som "et løsningsfokuseret værktøj, hvor eleven er medspiller i sin forandringsproces" (s. 30), og den er en hypotese for, hvordan eleven kan hjælpes i – og helst ud af – vanskelighederne.

I denne forandringsproces har eleven brug for en coach, og hermed menes en lærer, som følger og støtter elevens udvikling, og som ser det som sin opgave at arbejde for at imødekomme elevens drømme. Til dette arbejde præsenterer bogen det eksemplariske coachforløb, som består af de fire faser: Dream, design, destiny og discovery (s.31). De fire faser skal forstås som et spiralforløb, hvor der gentagne gange formuleres nye drømme og handleplaner. I de fire fortællinger i bogens anden del vises, hvordan modellen for det eksemplariske coachforløb kan styrke og støtte forandringsprocessen.

kommer du nu nok ikke så let til..." (s.92).

Ønsket om forandring er den bærende idé for mødet mellem elev og coach. Dialogen må handle om elevens vilkår, ønsker og muligheder for at udvikle sin funktionelle brug af skriftsproget og dermed forandre sin nuværende situation. Den dynamiske iagttagelsesmodel er et stillads for lærerens refleksioner og iagttagelser før, under og efter mødet, og den er et supplement til øvrige test og evalueringmateriale.

Modellen består af ni fokusområder: Motivation, skriftsproglig selv vurdering,

læreren efterhånden bliver så rutineret, at de dynamiske iagttagelser vil være en naturlig del af det daglige møde med eleven i undervisningen.

Læreren coach

Bogen coacher læreren, som konstant må finde balancen mellem at være den fagligt kompetente skriftsprogunderviser og den empatiske voksne, som coacher eleven i sine anstrengelser for at udvikle sig skriftsprogligt. Her præsenteres teori om skriftsprog i overskuelig form og konkretiseret i praksisfortællinger. Her introduceres en ny, anerkendende, skriftsproglig diskurs. Her gives råd og opmuntringer. Her styrkes lærerens egen forandringsproces: *"Som coach er det vigtigt hele tiden at fastholde fokus på forandringsprocessen... Forandring er til enhver tid mulig. Forandring er til en hver tid ønskelig... fordi alternativet til forandring er stagnation. Som lærer og coach... er du således nødt til hele tiden at forholde dig kritisk til din egen virksomhed"*(s. 178). Hermed gives opfordringen videre. Måske vil du starte med at læse den anmeldte bog.



Mødet med eleven

Dialogen med eleven er således central og foregår i et møde mellem lærer og elev. Der sættes en time af til mødet, som læreren nøje har forberedt. Bogens mange konkrete råd om, hvordan læreren må forberede sig før mødet, er til støtte for den uerfarne coach og til inspiration for den erfarne. Der er intet at betænke sig på, for forfatterne coacher læreren trygt i dennes forandringsproces. Det er en gennemgående kvalitet i bogen. Også når Lis og Torben Pøhler stiller krav til læreren om professionalitet i enhver situation: *"... det er vigtigt, at du lytter til og forstår, hvis et hjem endnu ikke er i stand til at gøre det, som efter din opfattelse er det optimale... så må du være i stand til at finde andre muligheder for at understøtte eleven"* (s.52), og når de deler ud af deres erfaringer uden løftede pegefingre: *"Tekster skrevet til syvårige, bør ikke præsenteres for en 14-årig, ligesom tekster skrevet til 14-årige ikke bør præsenteres for syvårige. Det sidste*

talesprog, kognitive forudsætninger, forforståelse, viden om skriftsprog, ordafkodning, læsestrategier og håndtering af skrivedskaber. Læseforståelse er ikke et fokusområde for sig, men en faktor i flere af disse. Alle fokusområderne påvirker gensidigt hinanden og samles i kernen, som er mødet mellem elev og tekst, med andre ord den skriftsprogslige, meningsskabende proces. Syv af modellens fokusområder er udviklet på baggrund af Ehris interaktive læsemodel³, Chall læseudviklingsmodel⁴ og Bråten's teori om læseforståelse⁵. Områderne 'håndtering af skrivedskaber' og 'skriftsprogslig selv vurdering' har forfatterne inddraget, da deres erfaringer har vist, at de også er relevante fokusområder. Dette understreges i mødet med Alexander fra 8. Klasse (kapitel 9).

Hvert fokusområde suppleres med ideer til iagttagelsesfelter, som kan uddybe dialogen, men også som ideer til den efterfølgende undervisning. Målet er, at

Noter

¹Hausstätter, R.S. (2009) *Specialpædagogiske dilemmaer*. Dafolo, Frederikshavn

²Jensen, P.; Jensen, K.B.; Olsen, E.; Sørensen, D. (2004) *Recovery på dansk*. Systime Academic, Århus

³Frost, J. (1997) *Læsepraksis på teoretisk grundlag*. Dansk Psykologisk Forlag, Kbh.

⁴Hansen, H. (1997) *Læseforudsætninger, undervisning af skolens ældste elever*. Den gule serie nr. 59, Landsforeningen for Læsepædagoger, Kbh.

⁵Bråten, I. (2007) *Læseforståelse – læsning i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Anmeldelse af God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning

AF KIRSTEN FRIIS, MA OG LÆRER, PÆDAGOGISK KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Ingvar Lundberg (2009): *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning. Natur og Kultur, Stockholm. 111 sider*



Læsning og skrivning er to skriftsproglige færdigheder, som gensidigt påvirker hinanden, og på opfordring fra mange lærere følges Lundbergs og Herrlins bog *Det gode læseforløb*¹ nu op af Lundbergs bog *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Her gives et bud på, hvordan læreren kan følge og støtte hver enkelt indskolingselevs skriveudvikling. Målet er, at eleven efter tre års skolegang har en nogenlunde funktionel skrivefærdighed inden for såvel sagprosa som fiktion. De to bøger supplerer således fint hinanden. Bogen er endnu ikke oversat til dansk, men idéerne og de mange eksempler lader sig snildt overføre til dansk sprog og -undervisning, indtil den danske oversættelse og bearbejdelse udkommer på Alinea senere i efteråret 2009.

Bogen er med sine mange eksempler, figurer og ordforklaringsliste målrettet studerende; men den er også et konkret værktøj for lærerteamet i indskoling, hvor skrivning og læsning indgår i alle fag.

Et funktionelt skriftsprog må betragtes som en grundlæggende menneskerettighed

Således skriver Lundberg i første kapitel af sin bog, hvor han forsøger at indkredse "Varför är det så viktigt att lära sig skriva?"(s.9). Han signalerer tydeligt, at eleven aktivt må tilegne sig skrivefærdigheder – det er ikke noget, der bare kommer. Det kræver øvelse at mestre skrivning som håndværk, og Lundberg sammenligner dette med at lære at spille et instrument eller lære en ny sportsgren. Sådanne sammenligninger kan måske opmuntre og støtte eleven til at skrive på livet løs... for der "krävs minst 5.000 timmar av ihärdig övning för att man ska uppnå skicklighet inom ett färdighetsområde"(s.93). De to skriftsproglige færdigheder skrivning og læsning udvikler dynamisk hinanden. De er nært knyttet til det talte sprog; men "skrift är nogånting mycket mer än bara nedtecknat tal. Det är ett helt annat kommunikationssystem"(s.8). Gennem skriveprocessen bliver eleven bevidst

om sine tanker og sin (faglige) viden, når eleven forholder sig til sin teksts budskab, modtager og hensigt. På denne måde får eleven "en medveten och reflekterande hållning till sig själv i världen"(s.8).

Skriveprocessen stiller således store sproglige og kognitive krav til den skrivende. Det sætter Lundberg fokus på i andet kapitel under overskriften "Varför är det så svårt att lära sig skriva?"(s.10). Her gives en kort indføring i bl.a. forskellen på og spillet mellem talt og skrevet sprog og i grundprincipperne for alfabetisk skrift for at forstå, hvordan skriftsproget repræsenterer talesproget og er konstrueret ortografisk, og for bedre at forstå, hvilke sproglige vanskeligheder eleven kan møde på sin vej til at mestre skrivning.

Kapitel tre fokuserer på skrivning som en meget krævende kognitiv proces, der kan være vanskelig for nogle elever. Måske har eleven svært ved at oversætte sine tanker og ideer til sprog? Måske fylder de mange processer for meget i hovedet/arbejdshukommelsen? Måske kommer tanker og ideerne ikke bare? Lundberg tager udgangspunkt i Flowers og Hayes' model² for skriveprocessen, og den viser meget illustrativt de enkelte komponenter i skrivning, men også deres kompleksitet og indbyrdes dynamik. Ud fra denne model finder han forskellige barrierer, som eleven kan møde i sin skrivning, og som læreren må have fokus på i sin undervisning. Læreren må have øje for, at ingen elever finder skriveprocessen så svær, at de bruger al deres energi på at undvige at skrive, da skrevne tekster er frygtelig synlige og afslørende. Lundberg pointerer, at det er vigtigt at have øje for denne problematik, da disse

elever må have hjælp fra skolestart, så de ikke udvikler en skrivefobi. *"En sådan självdestruktiv hållning måste man försöka bryta så tidigt som möjligt. Det är tyvärr lätt att man tappar bort dessa elever i en stor klass, där man har fria arbetsformer"* (s.69).

Skrivningens fem dimensioner

Lundberg skriver ud fra et udviklingsperspektiv, hvor elevens skrivning ansues fra fem dimensioner: stavning, sætningsopbygning og tekststruktur, funktionel skrivning, kreativ skrivning og interesse/motivation. Disse fem dimensioner forklares grundigt og enkeltvist, selv om de i praksis forløber mere eller mindre parallelt eller indvævet i hinanden.

De fem dimensioner udfoldes i 2 skemaer til kortlægning af elevens skriveudvikling. Skemaerne henvender sig henholdsvis til eleven og læreren, som sammen drøfter elevens skriveudvikling og udfylder skemaerne sammen med en ny farvepen ved hver samtale. Disse farvemarkeringer gør det muligt at følge udviklingstempoet fra samtale til samtale. Dialogen mellem elev og lærer er en stor styrke ved kortlægningen, da eleven aktivt bliver bevidst om sin egen udvikling. Den kan desuden udvides til, at eleven samtidig kan være med til at sætte de næste mål for sin skriveudvikling og pege på, hvilken hjælp eleven ønsker fra læreren.

I skemaerne er de fem dimensioner udfoldet, så den forventede udviklingsrækkefølge fremgår i nummereret rækkefølge. Eleven kan passere nogle trin i en anden rækkefølge eller så hurtigt, at læreren overraskes i sin praksis. Læreren skal være opmærksom på, at dimensionen funktionel skrivning adskiller sig fra de øvrige, da tallene her er misvisende for udviklingsrækkefølgen på nær de første punkter. De første fire-fem punkter angiver den forventede udvikling, mens de øvrige punkter afhænger af, hvilke skriveopgaver eleven har fået stillet og dermed haft mulighed for at lære at mestre. Lundberg gør opmærksom på dette i bogen, men i en intens hverdag kan det let glemmes. Måske vil det være en ide, at ændre disse tal til punkttegn?

Skemaerne er ellers dejligt overskuelige og til kopiering.

Vurderinger er subjektive

Selv om skemaerne er gode stilladser, når elevens skriveudvikling skal vurderes, kan det være rigtigt svært at lave de enkelte vurderinger, som i høj grad er subjektive skøn. Det anbefales derfor, at lærerteamet diskuterer og indplacerer egne elevtekster i skemaerne, så lærerteamet sammen udvikler nogle kriterier. Samtidig kan elevernes kommende skrivemål fint diskuteres. Der er inspiration og hjælp at hente i de kommenterede og illustrerede elev-eksempler, hvor elevtekster indplaceres i dimensionerne.

En enkelt elevtekst er ikke et udtryk for elevens samlede skrivefærdighed. Den må vurderes ud fra flere elevarbejder, og Lundberg anbefaler at indsamle hver elevs skriftlige produktion i en periode, så der er et nuanceret og varieret grundlag, når skemaerne skal udfyldes.

Skrivepædagogik

Skrivning sker i hånden eller på computer, og eleverne må lære at beherske begge former, da de hver især har sine funktioner og fordele. Computeren er ikke altid ved hånden, når der er brug for skriftlige budskaber; men til gengæld er det uendelig meget lettere at revidere og redigere en datatekst. Håndskrivning er en senso-motorisk aktivitet, som stimulerer bogstavindlæring, når bogstaverne på denne måde printes i hukommelsen, mens computeren kompenserer for den ikke-automatiserede håndskrift. Trods disse overvejelser pointerer Lundberg, at han i denne bog afstår fra at tage stilling til, om den første læse- og skriveundervisning skal ske ved computeren.

Et veludbygget og lettilgængeligt ordforråd er alfa og omega i skrivning, så derfor anbefaler Lundberg at læreren giver *"direkt och systematisk undervisning i ordkunskap och ägna minst en halvtimme varje dag åt detta"* (s.43). Læreren må undervise i, hvordan ord kan håndteres, sættes sammen, bøjes osv. Der gives mange forslag hertil i afsnittet *"Att lära sig skrivandets hantverk"* (s.98 ff). Denne undervisning kan for det meste ske i forbindelse

med diskussioner om fælles tekster eller elevernes egne tekster.

Lundberg kommer med forslag til god skrivepædagogik i alle skolens fag. *"Praktiskt taget varje verksamhet i skolan kan ibland få ackompanjeras av skrivövningar"* (s.93). Det er en vigtig pointe, at skrivning og læsning er hele skolens ansvar, og ikke kun dansk-lærernes. Skrivning er af princip kommunikation og dermed tilgængelig for andre. Teksterne skal være forståelige; de skal revideres, redigeres og formidles til de rette modtagere. Skriveundervisning må derfor tilrettelægges som procesorienteret skrivning, og i bogen gives flere nye forslag til strategier, der kan støtte eleven i sin skriveproces, og når eleven giver feedback på andres skrivelser.

Fokus på indhold og forståelighed

Der er meget fokus på sprogets fonematiske princip igennem hele bogen, så derfor er Lundbergs sidste ord i bogen overraskende: *"Se stavning och grammatik i sitt rätta perspektiv, dvs att det övergripande är: Har eleven något att förmedla? Är det begripligt?"* (s.107). Indhold og forståelighed er således i fokus frem for stavning og grammatik. To skriftsproglige elementer, som selvfølgelig skal udvikles, men i forbindelse med at eleven udvikler sin skriveglæde og udforsker skrivningens kommunikative muligheder.

Noter

¹ Lundberg, I.; Herrlin, K. (2005) *Det gode læseforløb*. Alinea

² Flower, L.; Hayes, J.R. (1981) *A cognitive process theory of writing*. I: College Composition and Communication, 32 p. 365-387

Avislæsning er medieundervisningens hjørneste

AF GITTE MARTENS POULSEN, LÆSEVEJLEDER OG LÆRER PÅ ENDRUPSKOLEN I FREDENSBORG – FORFATTER TIL BOGEN "AVIS? NATURLIGVIS!" OG

ASLAK GOTTLIEB, UNDERVISNINGSKONSULENT OG UDDANNELSESVejLEDER I PRESSENS UDDANNELSESFOND – TIDLIGERE ANSAT VED AVISEN I UNDERVISNINGEN

Et mediemarked i rivende udvikling gør det svært at formulere en tidssvarende mediedidaktik. Men som udgangspunkt giver avisundervisning eleverne de nødvendige redskaber til selv at udvikle deres mediekritiske sans – både som forbrugere og producenter

Jamen, skal man undervise eleverne i avislæsning? Det er da vigtigere at prioritere undervisningen i fremtidens medieformer – de digitale, sociale medier. Facebook, Twitter, mobile nyhedstjenester, digitalt tv. Avisen er vel allerhøjest et nichemedie, når eleverne forlader folkeskolen. Eller hvad?

Som henholdsvis forfatter til en undervisningsbog om avislæsning på mellemtrinnet og tidligere undervisningskonsulent for Avisen i Undervisningen, svarer vi naturligvis højt og rungende nej til den ellers fristende antagelse. Medieforbrugeranalyser dokumenterer rigtig nok, at ikke mindst de unges medieforbrug retter sig mod digitale platforme og nye medietyper. Men netop derfor er undervisning i avislæsning vigtigere end nogensinde. Det skal vi vise i det følgende og samtidig komme med konkrete forslag til, hvordan avislæseundervisningen gribes an i folkeskolen, med fokus på mellemtrinnet.

Avisen er modermidiet

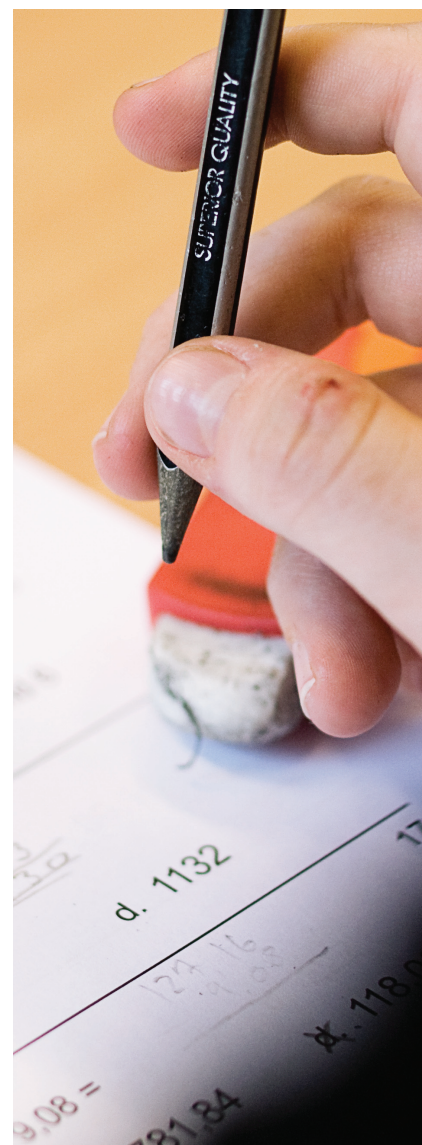
Selvom ejerskabsforholdene omkring aviser gennem de seneste ti år har indikeret en øget kommercialisering af markedet, bliver aviserne stadig udgivet i *publicistisk ånd*. Avisen skal leve op til sit udgivergrundlag og overholde reglerne for god presseskik, som de er formuleret i Medieansvarsloven. Journalister og redaktører er eksperter i netop den øvelse. De skal levere *public service for private money* og dermed tjene befolkningen som den kritiske vagthund over for magthaverne. (Lad skismaet med at aviserne dermed selv indtager en rolle som magthavere stå og simre i baghovedet under den følgende læsning). Idéudvikling, research, kildepleje og –kritik, efterprøvning af oplysninger,

saglig vinkling og selve skrivehåndværket er de tidskrævende grundelementer i journalistikken. Læg dertil arbejdet med illustration og layout samt hele den pressefotografiske dimension. Det kræver en stor og veluddannet organisation at løfte opgaven. Og den har aviserne (stadig).



En konservativ-progressiv mediedidaktik

Som kilder til viden om avislæsning kan vi, artiklens forfattere, vist ikke melde tydeligere ud, hvilke lyksaligheder vi forbinder avismediet med. En farvning, som vi indrømmer kan vildlede vores læsere. Men begejstringen skyldes ikke



det klassisk dannende potentiale, der (også) ligger i avislæsning. Begejstringen er heller ikke et udtryk for, at vi død og pine vil pakke eleverne ind i avispapir og skærme dem mod de nye medier. Tværtimod accepterer vi børn og unges forbrug af digitale og sociale medier som en grundlæggende præmis. Eleverne definerer selv deres medievaner og tvangsfodrer vi dem med den hensigt at præge dem, risikerer vi blot at de kaster op igen. Derfor skal man som underviser til enhver tid gå progressivt ind i medieundervisningen. Det vil sige at forholde sig til de medietyper, som udgør elevernes intuitive referenceramme. Omvendt skal barnet blive i badevandsbaljen. Mange af de nye og sociale medier baserer sig på rene kommercielle forretningskoncepter, som ikke bærer avisernes publicistiske tradition. De erstatter altså ikke vores traditionelle journalistiske medier, hvad angår rollen som fjerde statsmagt. Mange, som fx Facebook, er endog baseret på brugernes egne bidrag til mediet. Indholdet er altså ikke journalistisk bearbejdet og underlagt andre redaktionelle retningslinjer end det pågældende sites etiske kodeks. Netop de forhold stiller krav til medieunderviseren om en grad af didaktisk konservatisme. Undervisning i de grundlæggende journalistiske principper skal fundamentere og udvikle (hvad vi har valgt at kalde) elevernes *kognitive mediematrix*. Altså de forudsætninger, som er grundlaget for elevernes medieperception. I det følgende foreslår vi, hvordan avislæsning gør denne ellers tilsyneladende dikotomiske mediedidaktik mulig.

Kommercielt eller redaktionelt?

Aldrig har det været nemmere at læse avis. De seneste fem år er en bølge af redaktionelle og grafiske omlægninger skyllet ind over de danske dagblade. Det har skabt den moderne avis, som er *visuelt kommunikerende*. Hvor hovedvægten tidligere lå i den skriftlige formidling, synes den visuelle formidling at have fået mindst lige så høj prioritet. På den måde er tilgængeligheden af fx gode pressefotos nu en vigtig faktor, når dagens avis bliver prioriteret. Fotos, faktabokse, fremhævede citater, rubriktyper, typografi,

tegninger og andre grafiske virkemidler sølvfadsserverer avisens indhold for den travle læser. Avislæsning kræver ikke længere akademisk skoling, og er for gratisavisernes vedkommende blevet et gratis nationalt gode, som endda kan indeholde elementer af æstetisk visuel tilfredsstillelse for læseren. Men hvor det redaktionelle indhold nu absorberes nemt af selv den svage læser, er der opstået nye faldgruber for vranglæsning. Fx er skellet mellem redaktionelt og kommercielt indhold ikke altid længere markeret med hegnspæle¹. Kreativiteten blandt layouterne både på redaktioner og mediebureauer giver sig udslag i grafiske løsninger, som stiller høje krav til læserens opmærksomhed: Er dette en annonce eller en artikel? Det er dansklærerens ansvar at hjælpe eleverne til at tilgå reklamer kritisk (såvel som æstetisk-analytisk) så eleverne forstår de markedsbaserede mediers iboende mekanismer og rustes til endnu mere komplekse møder med nye annoncetyper i fx de digitale sociale medier. Med gode skoleeksempler, bliver det konservative dogme "Jeg skal være bevidst om hensigten bag ethvert medies henvendelse til mig" en del af elevernes kognitive mediematrix.

Fra omnibuspresse til segmentpresse

Kort fortalt har den presse vi har i dag udviklet sig fra at være en åbenlyst holdningsbærende *partipresse* over en tilstræbt objektiv *omnibuspresse* til det medieforskeren Ida Willig betegner som *segmentpressen*². Hvor omnibusavisen henvendte sig så bredt som muligt, henvender segmentavisen sig til en udvalgt skare med samme holdninger og livsstil. Omnibusavisens journalistiske ideal var tilstræbt objektivitet mens segmentavisen er *objektivt vinklet*. Det grundlæggende ideal om objektivitet (i informationsgenrerne) er bevaret, men fordi avisen nu henvender sig til en mere veldefineret målgruppe, viser man kulør blandt andet med vinklingen af de politiske historier. Andre steder præmissen viser sig, kan være i selve prioriteringen af stof samt udvælgelsen af opinionsstof. Tendensen gør sig gældende for de store betalte landsdækkende aviser. Til gengæld kan man med rimelighed hævde, at de landsdækkende gratisaviser gør det ud for en ny form for omnibuspresse. Her minder de journalistiske idealer (men ikke formen) i højere grad om den omnibuspresse vi kender fra tidligere.

	Partipresse ca. - 1920	Omnibuspresse ca. 1920-1995	Segmentpresse ca. 1995 -
Ejerskab	Partipolitisk	Publicistisk	Kommercielt
Redaktør	Politisk	Journalistisk	Journ. - økonomisk
Stofudvælgelse	Smal	Bred	Segmenteret
Læsere	Vælgere	Borgere	Forbrugere
Journalistik	Partisk	Tilstræbt objektiv	Vinklet objektiv
Organisation	Avis	Bladhus	Mediehus

Medieforskeren Ida Willig foreslår på baggrund af sin forskning i avisens historie, at begrebet "segmentpressen" indføres om dagens betalte landsdækkende aviser. I skemaet kortlægges hun pressens udvikling fra partipresse over omnibuspresse til segmentpresse.

Vinklen definerer virkelighedsforståelsen

Netop vinklen på historien er central for læserens opfattelse af virkeligheden. Det er mediernes opgave at bringe et retvisende billede af virkeligheden. 'Virkeligheden' kan i yderste konsekvens forstås som den samlede mængde af begivenheder i verden. Det siger sig selv, at vi ikke er i stand til at opfatte den størrelse. Derfor udvælger medierne for os efter mere eller mindre fastlagte kriterier. De klassiske journalistiske udvælgelseskriterier kalder man nyheds- eller væsentlighedskriterierne:

- Aktualitet
- Væsentlighed
- Identifikation
- Sensation
- Konflikt

En god journalistisk historie rummer helst alle eller næsten alle aspekter. Vægtningen af kriterierne er afhængig af det pågældende medie eller stofområde.

Men det er ikke gjort med en sådan grovsortering af hvilke dele af virkeligheden der skal medieres. Det er mindst lige så vigtigt, *hvordan* medieringen sker. Her er journalistens arbejdsredskab *vinklen*. Vinklen er udtryk for en bestemt måde at belyse en sag på. Med sit valg af vinkel definerer journalisten hvilken optik vi oplever den pågældende begivenhed gennem. Vinkling befordrer naturligt en række fravalg af kilder, oplysninger og aspekter i forbindelse med sagen. Dermed farver vinklen den måde vi oplever virkeligheden på. Med sin vinkling manipulerer journalisten (på godt og ondt) os til en bestemt virkelighedsopfattelse. Det kræver uddannelse at kunne gennemskue det enkelte medies valg af vinkel. Hvor traditionel undervisningspraksis har været at spørge til tekstens budskab, bør vi i medieundervisningen vænne os til at spørge til tekstens vinkel (og eventuelle sidevinkler). Vinklen er et af de pejlemærker eleverne skal lære at kende gennem avisundervisningen. Se blot dette eksempel fra tre forskellige aviser, der viser tre forskellige vinkler på samme sag, den samme dag (28.4 2009).

Børsen	Information	BT
Influenzafrygt kan slukke væksthåb	Advarsel: H1N1	Et nys er nok
Frygten for et verdensomspændende udbrud af svineinfluenza kommer på det værste tænkelige tidspunkt, mener en række danske bankøkonomer. Frygten kan slå de spæde tegn på, at økonomien var ved at vende, i stykker, fordi forbrugerne ændrer adfærd og for eksempel bliver bange for at rejse eller holder på med at købe svinekød.	Hvad er farligst – en influenza epidemi eller et globalt selvsving af panik?	Svineinfluenza – 15.000 danskere kan dø. Ny vaccine først klar om et halvt år. Sådan undgår du smitte.

Gennem vinklingen udvælger aviserne hvilken del af virkeligheden læseren skal præsenteres for. Det stiller krav til læserens metabevisthed om vinkling som mediets præmis.



Avislæseren pejler sig gennem teksten

Eyetracking er en af de metoder man bruger til at finde ud af, hvordan avislæsere læser avisen. Et særligt apparat måler i hvilken rækkefølge og hvor længe forsøgspersonen kigger på avisens forskellige elementer. Kigger læseren først på billedet eller rubriken? Og hvor længe bruger læseren på brødteksten eller faktaboksen? Resultaterne bliver primært brugt til at udvikle avisens design. At eyetracking er et udbredt redaktionelt analyseredskab, understreger en vigtig pointe for avisundervisningen: Avislæsning er en intuitiv proces med layoutet som den styrende præmis. Billeder, fonte, grafiker, tabeller og tegninger påvirker læserens tilgang til teksten. En avis læses for de flestes vedkommende måske fra side 1 og fremefter, men derefter hører systematikken og ligheden med fx skønlitterær læsning op. Avislæseren "pejler" sig gennem teksten. Øjnene bliver fanget af et billede eller en visuel effekt og læsningen begynder – afbrydes – genoptages – distraheres – ... Processen er ikke tilfældig for den trænede avislæser som er bevidst om hvilke oplysninger der hentes hvor på siderne. Den trænede avislæser afkoder lynhurtigt om det er en kommerciel eller redaktionel tekst; flakser behændigt mellem oplysningerne i faktaboks-

en og brødteksten; orienterer sig via mellemrubrikkerne; springer hen til sporten – og tjekker så i øvrigt lige sin væg på Facebook.

Lysten driver værket

Antallet af tilmeldinger til den årlige aviskonkurrence "Skriv til Avisen"³ viser tydeligt at undervisningen i at læse og skrive journalistiske tekster har en fast plads i mange årsplaner – primært i udskoling. Men allerede på mellemtrinnet er det oplagt at tage fat på avislæsningen.

I indskoling lærer børnene at læse – på mellemtrinnet skal de lære at blive ved, og jagten på nøglen til elevernes læselyst skal sættes bredt ind. Eleverne skal præsenteres for gode skønlitterære tekster og spændende faglige tekster. Avisen har en særlig plads i læseundervisningen fordi den dagligt leverer tekster, som stiller skarpt på verden uden for skolen lige nu. Mens et flimrende digitalt mediebillede konstant holder os *up-to-date* med nyheder, bidrager avisen dagligt med tekster og illustrationer som giver mulighed for fordybelse og refleksion. Dansk læreren kan som tovholder stille skarpt på udvalgte nyheder. Dermed rustes undervisningen eleverne til at sortere i nyhedsstrømmen og til at forstå journalistikkens virkemidler.

At avisen derudover også er en informationskilde er eksplicit fastslået i Fælles mål 2009: eleverne skal kunne "[...] læse sig til viden i fagbøger, aviser, opslagsværker og på internet". Det er vores erfaring at eleverne er vilde med at læse tekster fra "den virkelige verden". Fængende rubrikker som "Jordskælv kostede skildpadde livet", "Meteor over Danmark" eller "Brasilianiske kannibaler spiser kvæghyrde" lokker måske især drengene til at læse tekster med et højere lixtal end de tekster, som de normalt læser i klassen. Eleverne får skærpet læselysten, når de oplever sig som en del af et fællesskab – ikke kun i klassen med en fælles læseoplevelse – men i verden uden for klasselokalet. Læsningen bliver meningsfuld og stimulerer læselysten.

Læs og forstå en avisartikel

Når man arbejder med avisen i undervisningen er udvælgelsen af artikler, som indholdsmæssigt interesserer eleverne på mellemtrinnet altså central. Men da avisartikler sjældent henvender sig direkte til børn, er det vigtigt, at læsningen understøttes af en række forståelsesstrategier både før, under og efter læsningen.

Avisens faste genrer og de forskellige indgange til den enkelte artikel støtter i sig selv elevernes forståelse af teksterne. Avisens layout tager højde for, at læsere er forskellige. Layoutet inviterer som beskrevet med forskelligartede tekstindgange, hvilket optimerer formidlingen af nyheder, informationer og viden. Og netop de mange indgange til artiklen giver eleverne inden selve læsningen en god forforståelse. Lad fx eleverne gætte på hvad artiklen handler om ud fra rubrikken og mellemrubrikkerne. Se også på billeder og faktabokse og tjek om de passer til tekstindgangene. I underrubrikken får eleverne et mere præcist indtryk af, hvad artiklen handler om. Med sin stramme syntaks giver den svar på: Hvor? Hvem? Hvad? Hvornår?

Læs artiklerne fælles i klassen eller i små grupper. Eleverne skal holde rede på artiklens indhold ud fra ovenstående fire 'hv-ord'. Dobbeltnotater egner sig godt til længere avisartikler: eleverne skriver i venstre kolonne artiklens rubrikker og mellemrubrikker og i højre

kolonne skriver de deres egne noter til de enkelte afsnit. Efter læsningen suppleres arbejdet med mere tekstnære mundtlige og skriftlige opgaver, som støtter forståelsen, udvider elevernes sprogforståelse og deres viden om avisartiklers særlige karakteristika. Elevernes styrker også deres læseforståelse gennem en generel vidensopbygning om avisens genrer, fælles læsning og analyse af eksemplariske artikler. Læg dertil, ikke mindst, elevernes selvstændige skrivning i avisens genrer. Merete Brudholms seks delkomponenter fra bogen "Læseforståelse – hvorfor og hvordan?"⁴ er brugbare som pejlemærker, når man arbejder bevidst med at styrke elevernes læseforståelse. Betingelsen for god læseforståelse er til stede når alle seks delkomponenter er repræsenteret – både når man læser tekster af fortællende og informerende art.

Elevernes skal have...

1. en god sprogforståelse
2. baggrundsviden og forhåndsforståelse – altså "viden om verden og viden om tekster"
3. evne til at danne inferenser (følgeslutninger) for at fortolke teksten
4. evne til at danne relevante indre forestillingsbilleder
5. et godt genrekendskab
6. en aktiv læseindstilling, dvs. at være metakognitiv⁵

Undervisning i avismediet

Når eleverne skal præsenteres for avisen som medie, er det vigtigt først at afdække deres forhåndsviden. Bliv ikke overrasket hvis eleverne også foreslår Den blå avis og tilbudsavisen fra Netto som eksempler på avismediet. Netop Nettoavisen bryster sig af at være "Danmarks mest læste avis". Det er en god idé at have mange forskellige avistyper fysisk repræsenteret i klassen: Betalte dagblade (landsdækkende og lokale), gratisaviser, ugeaviser og lokalaviser – og gerne tilbudsaviserne for at illustrere forskellene. Del til en begyndelse avisens indhold op i to stofområder: *redaktionelt* og *kommercielt* (annoncer). Gennemgå som næste trin forskellen på information og opinion. Læs fx både en omtale og en anmeldelse af samme film og afklar

forskellighederne i de to tekster sammen med eleverne.

Avisens tekster

Præsenter mellemtrinnet for nyhedsartikler, anmeldelser og læserbreve. Artikler i disse genrer egner sig til aldersgruppen fordi de ofte er genretro og imiterbare i elevernes egen skriveproces. Eleverne præsenteres for den enkelte tekstgenre ved at gennemgå sproglige kendetegn ud fra eksemplariske artikler. Eleverne skal lære avisens fagudtryk. Det hæver det faglige niveau og giver en god baggrund for at eleverne kan udvide deres viden om avisgenren i udskoling. Vær ikke bange for at introducere både nyhedstrekanten⁶ og nyhedskriterierne for eleverne – det styrker deres forståelse af teksterne, når de kender "standardopskriften" på størstedelen af nyhedshistorierne i alle medier.

Anmeldelser og læserbreve er illustrative eksempler på opinionsgenren. Udvælg læserbreve om emner som eleverne kender til og lad dem skrive svar på disse. Når eleverne arbejder med anmeldelser, er det en god idé at læse anmeldelser om en fælles oplevelse: et museumsbesøg, en bog, et teaterstykke eller et tv-program. Det giver et fælles udgangspunkt for en samtale om anmelderens subjektivitet – og opinionsgenrenes funktion. Når eleverne skriver deres egen anmeldelse, er en fælles kulturel oplevelse et godt og motiverende udgangspunkt (såvel som elevernes "eget valg").

Avisen skal ud

Det måske allervigtigste, især på mellemtrinnet, er at eleverne får følelsen af at være rigtige journalister. Vi har gode erfaringer med at danne små redaktioner, ansætte journalister og redaktører – og måske fotografer og layoutere. Send eleverne ud i 'verkeligheden' på jagt efter gode historier. Udstyr dem med blok og blyant. Og tillad for en gangs skyld, at mobilen er tændt: den kan bruges både som diktafon og kamera. Sæt en deadline og nyd travlheden når eleverne stresser rundt for at blive færdige til tiden. Som lærer må man træde ud af den vante rolle og forsøge at 'coache'⁷ eleverne frem til at

skrive deres artikler ud fra den viden de har om genrens karakteristika. Glem alt om røde understregninger, men sørg for at hjælpe eleverne på vej med gode spørgsmål: Hvad handler din historie om? Hvorfor skal jeg læse den? Hvad er du mest tilfreds med? Hvad er du utilfreds med? Hvad har du tænkt dig at gøre nu? Hvad har du brug for at tale om? Hvad kan jeg hjælpe dig med?

Artiklerne skal trykkes og udgives, for det er en stor motivation at skrivningen har et formål og at de bliver læst af andre end læreren. De faste genrekrav med skrivemodeller og nyhedskriterier kvalificerer skrivningen og hvis man arbejder med layout kan man med få midler få artiklerne til at virke autentiske⁸.

Avis? Naturligvis!

I det hele taget giver avisen eleverne mulighed for at deltage i og forstå den verden de lever i. Så tøv ikke med at bruge avisen i undervisningen. Journalister didaktiserer ikke stoffet som en lærebog, men tilgængeliggør og problematiserer det. Brug artikler som faglig læsning og i arbejdet med sagprosa. Aviserne tilbyder et så bredt spektrum af genrer og stofområder, at der altid er noget for enhver smag. Eleverne får altså mulighed for at udvikle læse- og skrivekompetencer inden for et givent interessefelt. Det er naturligvis ikke nok kun at lade drenge skrive om fodbold og pigerne om mode, men lysten til læsning og skrivning kan også plejes i skolen. Og med *lysten* kommer vanen helt af sig selv.

Litteratur

Maj Ribergård og Ole Munk: *Avislayout og redigering*, AiU og Dansk lærerforenings Forlag

Søren Søgaard: *Skriv om virkeligheden og Dagdriveren og detektiven*, AiU og Dansk lærerforenings Forlag

Gitte Martens Poulsen: *Avis? Naturligvis!* AiU og Dansk lærerforenings Forlag

PRENT: *Grænser for journalistik*, december 2008, AiU

PRENT: *Medier under pres*, november 2007, AiU

Eva Tverskov og Kim Tverskov: *Sådan gør journalister - håndbog for alle andre*, Forlaget Ajour

Noter

¹ Ifølge de vejledende regler for god presseskik skal der være tydelig skelnen mellem kommercielt og redaktionelt stof.

² Ida Willig: *Fra Partipresse over Omnibuspresse til Segmentpresse*, *Journalistica* 5, Forlaget Ajour 2007

³ Skriv til Avisen arrangeres i samarbejde mellem Avisen i Undervisningen, Danmarks Skolebibliotekarer og Dansk lærerforening. I 2008 deltog 1335 klasser (6.-10.). Læs mere på www.aiu.dk/skrivtilavisen

⁴ Merete Brudholm: "Læseforståelse – hvorfor og hvordan", Alinea, 2002

⁵ Merete Brudholm: "Læseforståelse – hvorfor og hvordan", Alinea, 2002

⁶ Nyhedstrekanten er en skrivemodell, hvor stoffet fordeles efter faldende vigtighed: først kommer konklusionen på historien, gerne som en rubrik, derefter det meget vigtige, så det vigtige, så det mindre vigtige, så resten. Historier, der er opbygget efter nyhedstrekanten, har nogle fordele: Fordelen for læseren er, at han straks får at vide, hvad historien handler om og kan holde op med at læse når som helst, fordi det vigtigste allerede er fortalt. Fordelen for redaktionssekretæren er, at historien kan forkortes nedefra, uden at historiens kerne bliver ødelagt.

⁷ Coaching i skriveprocessen har været anvendt på aviserne længe før det blev udbredt som livsstilsfænomen

⁸ En kortfattet vejledning i avislayout med DTP-programmet Publisher 2007 findes på www.aiu.dk/publisher



Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder?

AF BODIL HEDEBOE, LEKTOR, PH.D., STOCKHOLMS UNIVERSITET

I en lille svensk forstadsskole (klassestrin 1 – 6) har lærerne gennem de seneste år med succes udviklet en sprogpædagogik på tværs af fagene. Sprogpædagogikken indebærer en eksplicit undervisning i grundlæggende skolegenrer og i funktionel grammatik, inspireret af australsk 'genrepædagogik'. Projektet har givet lærersamarbejdet omkring de forskellige fag en vigtig indsprøjtning. Lærerne skaber i fællesskab en klar og tydelig planlægning af deres undervisning, ligesom de løbende udvikler et metasprog til at tale om genrer og sprog på tværs af fagene, både indbyrdes og i samarbejdet med eleverne. Projektet synes efter kort tid at vise en tydelig forbedring, både af elevernes motivation og af deres sproglige færdigheder. I artiklen beskriver jeg de grundlæggende tanker og principper bag en eksplicit genrepædagogisk undervisning.

Læse- og skrivefærdigheder er i vor tid blevet politiske og uddannelsesmæssige nøglebegreber. I det seneste årti har opmærksomheden i stigende grad – også i de nordiske lande – været rettet mod begrebet *genre* og begrebets betydning og placering i sprogundervisningen. For et par år siden startede en gruppe svenske folkeskolelærere, som arbejder på en lille skole i et karakteristisk indvandrerområde i Stockholm, et pædagogisk projekt baseret på en australsk pædagogisk model, den såkaldte 'Sydney School'.¹ Årsagen til initiativet var den meget alvorlige situation for skolen, at under 50 % af skolens 5. klasseelever var i stand til at bestå den centralt stillede nationale 'prøve' i læse- og skrivefærdigheder.² På landsplan består mindst 90 % af eleverne med svensk baggrund denne prøve. På den lille skole har 100 % af eleverne indvandrerbaggrund, og det svenske sprog har en meget svag status i familierne. Af skolens knapt 400 elever kommer kun en enkelt elev fra en familie, hvor der bliver talt svensk hjemme. For nylig har det svenske undervisningsministerium gennemført endnu en landsdækkende prøve, nemlig allerede på 3. klasses trin. Endnu en stor udfordring for den lille skole. Heldigvis fik skolen for et par år siden økonomisk mulighed for at ændre på situationen. En australsk uddannelseskonsulent med ekspertise i den såkaldte 'Sydney

School', blev tilkaldt for at give lærerne en grundlæggende, intensiv træning i genrebaseret sprogpædagogik.³ Jeg vil i det følgende give en beskrivelse af den eksplicitte pædagogik, som forbindes med 'Sydney-skolen', og dernæst kort redegøre for nogle foreløbige resultater af det svenske skoleprojekt.

Hvad er genrebaseret pædagogik?

Den australske genrepædagogik blev udviklet af en gruppe sprogforskere og lærere i Sydney i 1980'erne på grund af problemer på skoler i Sydneys forstæder, som til forveksling ligner den lille skole i Stockholm. En ganske stor procentdel af eleverne har engelsk som andet sprog. Som en af sprogforskerne udtrykker det, gav modellen lærerne 'noget at skyde efter' (Macken-Horarik 2001). Deres situation med disse elever, som år efter år udelukkede fra at få noget ud af skolen, var både nedslående og deprimerende. Resultatet blev ikke spor bedre, da man indførte procesorienterede undervisningsformer. Eleverne savnede tilsyneladende den helt grundlæggende forståelse af, hvad sprog og tekster skal bruges til, og dermed forsvandt hele formålet med at være til stede i klassen. En særlig vanskelig elevgruppe er børn med aboriginisk baggrund, hvis sprog og kultur er så forskellig fra den angloaustralske, at mange af disse elever kan gå et helt

skoleforløb igennem uden at sige et eneste ord.

Sprogforskerne bag genrepædagogikken arbejder med sprog ud fra M.A.K. Hallidays sprogteori. Ifølge Hallidays lingvistik består sproget ikke kun af sætninger og grammatiske regler. Sproget er udviklet gennem hele menneskets historie, og det har opfyldt vores behov for at kommunikere og skabe betydning. Vi har brug for sproget og vælger forskellige former til at udføre forskellige jobs for os. Vi udfordrer og bekriger hinanden, også verbalt, eller vi skaber kontakt og samarbejder. Desuden bruger vi sproget både til at lære noget, lære andre, blive informeret, underholdt, sladre, skændes og meget andet. Alle disse former for sprogbrug opfylder særlige sociale formål for os, og vi genkender dem, fordi de udfolder sig i særlige mønstre og strukturer. At have adgang til sprogets mange valgmuligheder er derfor betingelsen for at kunne indgå i en kultur, både i kulturens overordnede sammenhæng (demokrati, f.eks.) og i de nære sammenhæng i familie, venskaber og i uddannelse og job.

I Sydney udviklede lærerne sammen med sprogforskerne *to* ting: På baggrund af mange analyser af elevtekster udviklede de begrebet *genre* og beskrev de grundlæggende, centrale genrer,

som eleverne skal lære i løbet af skolen. For det andet udviklede de en trindelt *pædagogik* for genreundervisningen, som er nøje knyttet til den amerikanske kognitionspsykolog Jerome Bruners begreb 'stilladsering', (Wood, Bruner & Ross, 1976) til den russiske psykolog Lev Vygotskys (1978) tanker om 'zonen for nærmeste udvikling' og hans understregning af betydningen af lærerens rolle i undervisningen. Pædagogikken understreger her lærerens afgørende rolle som *ekspert* i tekster og lærerens opgave at undervise eksplicit i dem. Andre forskere har undertiden givet udtryk for den opfattelse, at elever ikke behøver at lære noget om genrer, fordi de implicit lærer dem. Men dette så nu som sagt ikke ud til at være tilfældet i Sydney. Som man ved, er det Vygotskys tanke, at læreren skal være på plads, der hvor eleven endnu ikke helt mestrer en opgave på egen hånd.

Effekten af genrebaseret pædagogik er først og fremmest, at lærerne på en skole som denne får en klar faglig støtte i planlægningen af deres undervisning. Det er altså ikke kun eleverne, som skal støttes. Lærerne har brug for en meget tydelig og eksplicit forståelse af og færdighed i at læse og analysere elevernes tekster i et udviklingsperspektiv. Overordnet betyder det, at lærerne konkret skal kunne identificere og karakterisere 'gode' tekster i vores kultur, identificere og beskrive deres sproglige mønstre og forstå, hvorfor vi værdsætter dem, som vi gør. De skal derfor også kunne pege på de konkrete sproglige kvaliteter som karakteriserer gode eksempler på genrerne, og som eleverne gerne skal nå at udvikle for at blive 'godkendt' i skolen. Lærerne skal eksplicit kunne identificere udviklingsmulighederne i elevernes tekster og med hele klassen, elevgrupper eller med den enkelte elev arbejde konkret med disse. Dermed får de også et metasprog som de kan tilpasse undervisningens niveau og anvende direkte sammen med eleverne. Metasproget er knyttet ganske meget til semantikken og er derfor mere konkret og anvendelig end formelle grammatiske termer. Men det går udmærket at blande de semantiske og de formelle termer, når grammatik skal læres i sprogfagene.

Vi skal, når vi diskuterer denne model, stadigvæk holde os for øje, at den elevgruppe, som pædagogikken blev skabt for i Sydney er den mindst privilegerede. Det er elever, som ofte ikke hjemmefra eller fra andre kilder har nogen forståelse for, hvad formålet med skolen er, herunder ikke mindst læsning og skrivning. Der er ikke bogreoler i disse børns hjem, og der fortælles ikke historier. En af grundlæggerne af Sydney-skolen, Joan Rothery, fortæller, at nogle lærere i forberedelsen af et genrepædagogisk projekt hentede bøger til eleverne på skolens bibliotek. På mit undrende spørgsmål om, hvorfor børnene dog ikke skulle finde og hente bøgerne selv, svarede hun: 'Hvis vi sendte børnene til biblioteket, ville de forsvinde ud i byen og ikke komme tilbage.' En målgruppe for genrepædagogikken i Australien er den indfødte befolkning. Ikke bare sprogligt, men også kulturelt er dette en gruppe, som har brug for stor støtte til at forstå, hvad skolen går ud på. Eleverne kommer sjældent regelmæssigt i skolen, og ofte må lærerne hente dem i bushen efter måneders fravær. Familierne forstår ofte ikke formålet med skolearbejdet. Det er fra generation til generation forbundet med nederlag og eksklusion.

Det er klart, at den situation ikke kun er elevernes problem, men i ekstrem grad også et problem for lærerne. Deres hverdag indeholder få succesoplevelser, planlægningen hører efterhånden op, og de overordnede mål for skole og uddannelse bliver uklare og uopnåelige. De elevcentrerede pædagogisk-didaktiske aktiviteter, man lærte under sin uddannelse fungerer ikke. Procesorienterede projekter eller såkaldt 'dialogisk' undervisning, som skulle motivere eleverne og udvikle deres resurser og idérigdom fungerer heller ikke effektivt, og elevernes rent sprogligt-formelle problemer i tekst og tale hober sig op og bliver en ubærlig trædemølle i lærernes hverdag.

Sydney-pædagogerne, med støtte i Hallidays sprogmodel, foreslår da: Hvis nogle af eleverne ikke har den kulturelle baggrund for at læse og skrive de tekster som er nødvendige for at



indgå i samfundet, få uddannelse og job, så må vi jo lære dem det. Det kan man kun gøre ved – sideløbende med den faglige undervisning – konkret og eksplicit at vise dem, hvordan de tekster de skal læse og skrive i skolen ser ud, klippe dem fra hinanden, sætte dem sammen igen, diskutere byggeklodserne, opbygge den nødvendige viden og det nødvendige ordforråd, og endelig lade dem forsøge mundtligt og skriftligt at formulere nogle tekster, som opfylder vores grundlæggende kriterier. Det indledende projekt for lærerne og forskerne var at skabe en sådan model for læsning og skrivning, selv lære sig, hvordan man læser, beskriver – og skriver – gode tekster med bestemte sociale og kulturelle formål. En omfattende læsning, analyse og beskrivelse af elevtekster blev grundlaget for den australske genreteori. I forlængelse af denne teori udviklede lærere og forskere i Sydney derpå genrepædagogikken. Lærerne – på tværs af faggrænserne – arbejder med genrer i en form for 'kontinuum', dvs. man begynder med de enklere 'fortællende' og 'genfortællende' genrer og fortsætter med 'beskrivende', 'instruerende', 'forklarende' og 'argumenterende' genrer. Hvordan er en tekst opbygget, som forklarer hvordan en drage kommer i luften, eller hvordan ser en tekst ud, som vil instruere de mindste børn på skolen i, hvordan man vasker hænder efter toiletbesøg? Hvordan skaber man en spændende fortælling?



At skrive fortællinger var en af opgaverne til den svenske nationale prøve. Kravene til en historie eller en fortælling, ifølge den svenske nationale prøve, er, at den skal have en 'rød tråd' eller en 'story line'. Det er alt, der kræves. Det siger sig selv, hvilke problemer lærerne stod over for, eftersom over 50 % af eleverne i 5. klasse ikke kunne skrive en kort, enkel fortælling med en 'rød tråd'! Lærerne arbejdede med to fortællende genrer, den personlige hverdagsfortælling og narrativet. Som alle genrer har disse hver et socialt formål. For at opfylde formålet udfolder teksterne sig i deres grundform i en karakteristisk, genkendelig struktur, som er med til at opfylde formålet. Den personlige hverdagsfortælling er måske den kendteste genre af alle. Vi buger den i utallige sammenhæng i hverdagen, nemlig, når vi fortæller andre om noget, vi har oplevet. Vi fortæller om, hvem der var med, hvad vi lavede, og vi fortæller om, hvad der især var sjovt eller kedeligt, underligt eller frygteligt. I undervisningen går den eksplicite undervisning ud på at finde et emne sammen med eleverne, og derefter at demonstrere – i samtale – med gode, konkrete eksempler, hvordan en sådan tekst ser ud og hvorfor. Hverdagsfortællingen ser ofte sådan ud:

Orientering ^ Begivenheder ^ Evaluering (kommentar)

(^ betyder 'efterfølges af')

En narrativ har en lidt anden struktur, idet genren karakteristisk præsenterer et problem eller en komplikation, som hovedpersonen skal løse, før vi kan afslutte fortællingen. Strukturen ser sådan ud:

Orientering ^ Komplikation ^ Evaluering (kommentar eller reaktion) ^ Løsning

Det er klart, at man kan kommentere eller evaluere overalt i fortællende tekster. Ofte både indleder og afslutter man dem med at vurdere begivenhederne og udtrykke personlige holdninger og følelser.

Pædagogikkens trin

Pædagogikken har som udgangspunkt en række trin. Disse kan man følge efter behov, visse kan man gentage flere gange, andre kan man måske springe over. Den eksplicite undervisning foregår i starten sådan, at den pædagogiske model stort set følges konsekvent. Dette sker, hvis eleverne skal lære at læse og skrive en ny genre. Første trin er da undervisning i det faglige emne, enten fra hverdagen eller fra faget. Trinnet kaldes for 'feltopbygning'. Dette er et utroligt vigtigt trin. I andre fag er det mere åbenbart hvad der skal undervises i. Men selv i modersmålsfaget er feltopbygning vigtigt. Hvad skal vi skrive om? Rothery fortæller om en 6.klasse, som valgte at skrive om

robotter. Men hvad vidste de egentlig om robotter? Jo, det var nogle maskiner... Men hvordan ser de ud? Hvad kan de? Eleverne måtte i gang med at læse bøger om robotter, forske i deres udseende, funktioner osv. Læreren var omhyggelig med at påpege, foreslå og udvikle ordforråd her, finde bøger, billeder, film osv. om robotter.

Næste fase – dekonstruktion – går ud på, at læreren giver eleverne en eller flere teksteksempler på den genre eleverne skal skrive i. Det er et vigtigt punkt, at læreren ikke kun forklarer hvad en tekst 'er', men at hun viser den helt konkret og demonstrerer for eleverne, hvorfor den ser sådan ud. Det er muligt at differentiere her. Læreren kan vælge at give eleverne eksempler på professionelle tekster, eller hun kan vælge eksemplariske elevtekster, hun har gemt, skrive tydelige eksempler selv, osv. Teksterne læses i fællesskab, og læreren styrer en diskussion om, hvad formålet kan være med teksten, og hvordan den er opbygget. Desuden indgår alle de sproglige iagttagelser, som underbygger både genre og opbygning. Læreren tænker højt, og viser dermed den måde, man tænker og overvejer i læsningen af sådan en tekst.

Hvad er vigtigt i en narrativ? Det vigtigste er problemet eller komplikationen. Derefter er det vigtigt, hvordan

dette problem løses. I princippet kan denne dekonstruktion af tekster foregå i længere tid, og eleverne kan arbejde på egen hånd eller i grupper med at klipse 'klippede' tekster sammen til et sammenhængende hele og lade dem begrunde deres valg.

Det næste meget vigtige trin i den genrepædagogiske proces er 'fælleskonstruktionen' af en tekst. I processen skriver læreren en tekst (f.eks. på tavle eller skærm) sammen med eleverne på baggrund af elevernes input. Læreren 'forbedrer' disse input ved f.eks. at lave elevernes enkeltords-input om til hele sætninger, eller læreren tilføjer ord, gør visse personlige og konkrete ord til mere generelle og abstrakte, eller hun udvider på anden måde elevernes forslag. Resultatet er en tekst, som alle elever har sat deres fingeraftryk på. Processen udvikler en stigende opmærksomhed omkring, hvad genrer 'gør', og hvilke sproglige træk som bidrager til formålet, ligesom den gør læreren i stand til at identificere og fokusere på den sprogbrug, som eleverne har sværest ved og har brug for mest hjælp til.

Formålet med lærerens 'udvidelse' af elevernes input er at udvikle elevernes sprog fra deres dagligsprog mod en mere kompleks skriftlighed, som kræves i skolen, både når eleverne skal læse og skrive. At denne udvikling foregår i den konkrete, kulturelle sammenhæng som genren repræsenterer, er selve kernen i genrepædagogikken. Min erfaring med observation af denne proces er, at det ofte er her mange elevers tekst- og genremæssige 'kodebrud' sker. "I think we're on to something here" som en lille aboriginisk pige spontant udbrød under et sådant forløb. En dreng, som havde sat sig bagest i klassen og opgivet at deltage, blev pludselig fanget af forløbet og udbrød: "Ah! That's how you do it!" Eleverne ser demonstreret, hvordan man overskuer sin læsning, hvilke spørgsmål, man kan stille til sin læsning, hvordan man 'tænker' når man skriver, og de får ideer til, hvordan og hvorfor en forfatter vælger at skrive sin tekst sammen på en bestemt måde. De får desuden ideer til formuleringer, fraser og vendinger (genreidiomatik) og ord, som de i egen skrivning frit kan 'stjæle' og efterligne. Engagementet i denne fase er åben-

bar for jagttageren. Det er en meget motiverende og øjenåbnende fase for mange svage elever. Efter nogle omgange er langt de fleste med. Sidste del af processen er da den selvstændige skrivefase, hvor eleverne på egen hånd skriver i genren. Denne kan sagtens udvides med responsrunder eller andre procesorienterede faser, hvis der er tid til og motivation for det.

Virker det?

Hvad kommer der så ud af det? I min analyse sammenlignede jeg en gruppe tekster skrevet af elever med svensk som modersmål med projektskolens resultater. Analysen viser, at eleverne i projektklasserne både i 3. klasse og i 5. klasse nu faktisk når målene for den nationale test. På tidspunktet for min analyse bestod over 70%, og situationen i dag er, at eleverne nu er oppe på landets gennemsnitlige niveau, nemlig 90 %. Læsefærdighederne er ikke udviklet helt så rabiát, selvom der er udviklingstræk her også. En sproglig analyse af projektskolens tekster viser nu bl.a., at eleverne ikke bare har en rød tråd i deres tekster. De har også udviklet nogle klare sprogfærdigheder, som er i overensstemmelse med de forventninger, man stiller til gode tekster i fortællende genrer. I det følgende vil jeg kort beskrive et par af de færdigheder, eleverne har opnået.

Interpersonelle betydninger

Jeg vil her give nogle få eksempler som i den funktionelle grammatik kaldes for 'interpersonelle betydninger'. Disse sproglige udtryk vælger eleven for at skabe sin fortællerrolle og sin relation til læseren. Den funktionelle grammatik fokuserer udelukkende på teksternes semantiske mønstre, som opfylder forventninger til de genrer, som indgår i vores kultur. Nogle af forventningerne er, at fortællende tekster skal kunne fastholde læserne ved at være spændende og underholdende. Eleverne forventes at kunne skrive historier, som ikke kun læses af læreren eller af personer, som kender dem. De skal kunne opbygge en selvstændig tekst, de skal føre læseren gennem teksten i en opbygning af spænding og forventning, og de skal endelig kunne sætte læseren 'af' med en fornemmelse af, at teksten er

afrundet, afsluttet, og alt er i balance igen. Elevernes valg af interpersonelle betydninger viser, at de behersker disse strategier ganske godt, men også at disse udvikles tydeligt og markant fra 3. til 5. klasse. Ikke alle disse betydninger er eksplicit formidlet af læreren, men hun har arbejdet med faserne 'evaluering' og gennemgået adskillige eksempler på evalueringer, ligesom eleverne har trænet sig i at læse og efterligne gode skribenters tekster og ideer.

Evalueringer i fortællende tekster underbygger selve formålet med dem. Vi vil ikke bare høre om begivenheder, vi vil helst både se og mærke, hvordan de opleves, om de var farlige eller uhyggelige, og om problemerne blev overvundet, så alt kom i balance og ro igen. Det er først, når vi forstår disse grundlæggende egenskaber ved fortællingen, at vi bliver i stand til at eksperimentere med den, gøre helten til antihelt, eller hvad vi har lyst til. For at demonstrere, hvordan eleverne vælger interpersonelle strategier kommer her et par eksempler. Først en lille tekst om 'Min dag' som er skrevet af en svensk 3. klasseelev.

En dag som jag trode var en vanlig dag. Så gick jag ut från dörren. Så såg jag en cykel som var en födelse dags present till mig. Då kom jag på att det var min födelse dag och så hör jag: på din stora höktids dag som vi firar dena dag.....Jag springer in i rumet och låsas söver. – Nu komer de: sa jag till min bror som heter Andreas så kom de. Woww masor av presenter och en stor tårta- det är min lyckodag wohov: sa jag. Det var en lycko dag.

Elevers tekst har en klar struktur; den orienterer læseren, den beskriver en række begivenheder, og forsyner konstant læseren med reaktioner, spænding og følelser forbundet med begivenhederne. Den har desuden i sit sprog opbygget et felt, som formidler et stykke kultur omkring, hvordan man fejrer fødselsdag, og hvilke forventninger, man kan have til den. Eleven vælger en lang række karakteristiske sproglige udtryk til at udtrykke sin spænding og sine følelser. Han formår desuden at skrive en 'hel' tekst med en rød tråd.

På 5. klassetrin bliver de interpersonelle betydninger mere raffinerede. Jeg skal give nogle eksempler. I den funktionelle grammatik beskriver man de forskellige betydninger, verber kan have: de kan bl.a. udtrykke tale (sige), handling (løbe) eller tanker (tænke). Der findes i sproget også nogle verber, som eleverne vælger i deres fortællinger, fordi de ønsker lidt mere end blot at evaluere ved at skrive 'det var sjovt' eller 'det var kedeligt'. Se f.eks. hvad der er sket fra 3. til 5. klasse:

Det var tråkigt

(*Det var kedeligt*)

Jag *log och låtsades* vara glad

(Jeg *smilede og lod som om* jeg var glad)

De såkaldte 'adfærds'-verber (understreget) viser i ydre handling hvad der foregår inde i personen. Andre adfærdsverber som i ydre handling viser indre følelser er f.eks. græde, danse, trøste, fnise, grine, le, vrisse, surmule. Disse verber har derfor en vigtig interpersonel funktion i fortællinger. De viser desuden en udvikling fra en umiddelbar, mundtlig reaktion afhængig af konteksten mod en mere skriftlig, selvtændig tekst.

Andre interpersonelle betydninger kan udtrykkes i form af en bestemt form for adverbier, som udtrykker graden af eller måden, man reagerer på begivenhederne. Disse sproglige valg dukker tydeligt og mangfoldigt op i 5.klassteksterne. Det er især pigerne, som ynder at bruge dem. Udtrykkene siger altså noget om 'måden' noget sker på, f.eks. 'han så 'hånligt' på mig, eller 'søvnigt', 'alvorligt', 'venligt', 'vredt', 'forvirret', 'med et bange udtryk', 'smilende', 'uroligt'.

Va? sa jag *förvånad* (*Hvad? Sagde jeg forbavset*)

Han tittade *skumt* på mig, jag simmade *förtvivlat* ifrån honom.

(*Han så skummelt på mig, jeg svømmede fortvivlet fra ham*).

Eleverne begynder desuden at vælge verbalkæder eller komplekse verber for at udtrykke spænding. Ved at vælge dem, sætter man på en måde tiden i stå og opbygger læserforventning og spænding. Eleverne skriver f.eks. ikke kun, at personen slipper væk, men at han 'forsøger at slippe væk'. Eller de

forstærker betydningen og energien i ordet 'svømme' ved at gentage det.

Han *försöker smita*

(*Han forsøger at slippe væk*)

Jag *simmade och simmade*

(*Jeg svømmede og svømmede*)

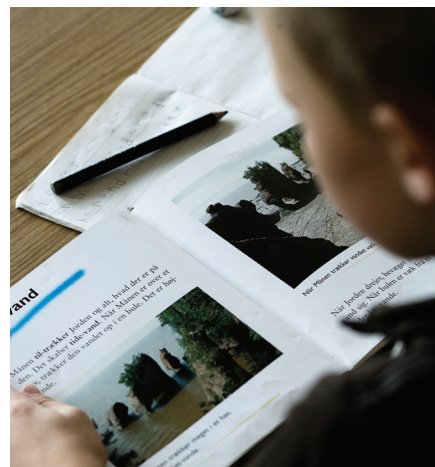
Eleven evner dermed i sit sprogvvalg at lade tiden stå stille eller accelerere tempoet alt efter hvor i spændingsforløbet, vi er. Eleven viser dermed en ganske stor og afgørende fortrolighed med de forventninger, vi har til genren, dens sociale og kulturelle formål og sproget bag den.



Læsning og skrivning indgår i vekselvirkning.

Men der er selvfølgelig genrer, som ikke tilhører hverdagen og som udfører helt andre jobs på mere avancerede niveauer, f.eks. når vi skal analysere litterære tekster eller læse teksterne i fysik- og biologibøgerne. Dem er den svenske projektskole i fuld gang med. Undervisningen i disse mere abstrakte genrer er det lærerens opgave på tilsvarende måde at indføre og guide eleverne mod en aktiv forståelse af, både så de bliver gode til at læse teksterne og til at reproducere egne eksempler i skriftlig og mundtlig form. At udvikle sproget gennem denne eksplicite stilladsering af eleverne i den pædagogiske vekslende mellem læse- og skriveproces er for genrepædagerne vejen mod at udvikle eleverne til at blive kompetente og sofistikerede sprogbrugere. I overensstemmelse med Vygotsky og Bruner kan stilladset efterhånden tages ned. Det sættes op igen hver gang en ny og mere avanceret genre skal læses. Nogle giver undertiden udtryk for at

en australsk model ikke kan overføres til Danmark. Det kan den selvfølgelig godt. Det, som forskerne gjorde, var jo, at de beskrev de tekster i forskellige fag, som opfattedes som gode og relevante. Så kategoriserede de dem på baggrund af sproglige iagttagelser (funktionel grammatik). Langt de fleste af de genrer, forskerne idetificerede, er grundlæggende helt de samme, som dem vi finder i vores del af verden og i vores skolekultur. Den største hurdle ved genreteorien er derimod, at den indeholder en viden, som mange lærere ikke har, og derfor ikke bare kan starte



med 'på mandag i næste uge'. Det er ganske omfattende, tids- og arbejdskrævende at lære sig modellen. Til gengæld får man stor indsigt, ikke mindst i at iagttage udviklingsressurser i elevteksterne, som man direkte kan gå ind og støtte og opmuntre. Hvor den traditionelle formgrammatik er en 'negativ' sprogmodel i skolen (sprogfejl), er den genrebaserede en 'positiv' sprogmodel. Modellen giver lærerne 'noget at skyde efter', og denne indsigt og sikkerhed forplanter sig ganske hurtigt til eleverne ved at skabe en atmosfære i klasserummet, hvor noget lykkes, hvor alle forstår noget og hvor der dermed grundlægges både formål og mål med skolens arbejde. Pædagogikken styrker og motiverer desuden eleverne som sproglige formidlere og eksperter (ofte de eneste!) i deres familier og nære sammenhæng.

Genrepædagogikken er derfor en sprogmodel som sigter mod alle fag, hvor skriftlig og mundtlig sprogfærdighed indgår. Det tager en vis tid for lærere at blive eksperter, ikke mindst, hvis man

ikke selv er sproglærer. Men det er en model, som giver mulighed for lærersamarbejde omkring sprogudvikling, og den har vist sig – ikke mindst i Sverige – at være en valgmulighed, som kan bringe en hel skoles lærere ud af dødvandet, skabe faglige profiler omkring sprogudvikling og overblik for både lærere og elever.⁵

Litteratur

Halliday, Michael A.K.(1975). *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.

Hedeboe, B. & Polias, J (2000). "Et sprog til at tale m sprog." I: Esmann, K.: *Dansk i dialog*. København: Dansk lærerforening

Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Macken-Horarik, M. (2001). "Something to shoot for." In Johns, A. (Ed.) (2001). *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum.

Polias, J. & Dare, B. (2006). *Towards a pedagogical grammar*. I Whitaker, R. et al. (Eds.) *Language and Literacy. Functional Approaches*. London: Continuum. 123-143.

Rothery, J. & Stenglin, M. (1997). *Exploring experience through narrative*. I Christie, F. & Martin, J.R. (Eds.). *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Pinter.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard

Wood, D, Bruner, J., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.

Noter

¹ Om Sydneyskolens genrepædagogik og funktionel grammatik (også kaldet systemisk funktionel lingvistik eller SFL) kan man bl.a. læse i Hedeboe & Polias 2000.

² De svenske 'nationella prov' er tests på 3., 5., 9. klassetrin og gymnasiet. Det er ikke eksamination men en pædagogisk, vejledende koordinering af undervisningen i læsning og skrivning på nationalt plan i Sverige. Læs mere på Skolverket.se.

³ Læs mere om John Polias' og Brian Dare's træning af lærere i Polias, J. & Dare, B. (2006).

⁵ Se eksempler på svensk genrepædagogisk undervisning i lyd og billede på www.ur.se (søg på 'genrepædagogik')



Udvikling af læseforståelse på mellemtrinnet – et 3-årigt udviklingsprojekt i grundskolen

LEKTOR, CAND.PÆD. LENE HERHOLDT, PROFESSIONSHØJSKOLEN, UCC

Undervisningsministeriet har bevilget midler til et projekt som skal generere viden om undervisning i læseforståelse. Projektet er forankret i Nationalt Videncenter for Læsning og løber fra august 2008 til juni 2011 med to projektledere, lektor Fie Høyrup, Lærerruddannelsen Zahle, UCC og lektor Lene Herholdt, UCC. I denne artikel uddybes det hvad projektet går ud på og hvordan det er organiseret. Yderligere redegøres der for udvalgte dele af det teorigrundlag som projektet hviler på.

Et projekt der stiller skarpt på den samlede undervisningskontekst

Det overordnede formål med projektet er at generere viden om undervisning i læseforståelse som fremmer læseforståelse og foregriber læseforståelsesvanskeligheder for alle elever – herunder elever med dansk som andetsprog og elever med svage sproglige forudsætninger.

I dette projekt ønsker vi at undersøge hele undervisningskonteksten for at finde frem til anvisninger for pædagogisk praksis som kan fremme mellemtrinselevernes læseforståelse. Det komplekse forhold vi gerne vil undersøge, kan illustreres gennem et lille eksempel:

Læreren er rollemodel og demonstrerer for halvdelen af klassen hvordan hun tjekker sin forståelse af en tekst ved at trække på sit ordkendskab og sætte det enkelte ord ind i sætningens og tekstens kontekst. Derefter er det elevernes tur til i makkerpar at arbejde et afsnit igen på den samme måde, hvorefter der sluttes af med at disse elever danner nye makkerpar og er rollemodeller for den resterende halvdel af klassen. Som sidste led i dette lille forløb formulerer eleverne i makkerpar den nye strategi de har lært sig.

Det faglige indhold er i eksemplet udvikling af en strategi til at tjekke egen forståelse af en tekst. Læreren igangsætter en sprogbrugssituation hvor hun er rollemodel for et stilladsret forløb som afsluttes med at blive bevidstgjort gennem en metakognitiv proces. Elevernes læseforståelsesaktiviteter er at de imiterer en fremgangsmåde som de træner og afprøver ved gensidig undervisning for endelig at afslutte med at sætte

ord på hvordan man kan anvende den nye fremgangsmåde som en bevidst strategi.

Som observatører der ønsker at blive klogere på hvordan undervisningen kan fremme udvikling af læseforståelse, vil vi gerne vide hvordan netop dette faglige indhold fungerer sammen med netop denne måde at undervise på og med disse elevaktiviteter. Måske er der noget som ikke virkede så godt og som kan gøres på mere hensigtsmæssige måder, måske viser det sig at forløbet fungerede optimalt.

Frem for at isolere de enkelte delelementer som *indholdet* i læseforståelsesundervisningen, *elevernes læseforståelsesaktiviteter* og *læreren undervisning* og undersøge dem hver for sig, undersøger vi den helhed som disse delelementer indgår i. Ved at undersøge interaktionen mener vi at vi bliver i stand til at komme med bud på hvordan delelementerne bedst spiller sammen, og ad den vej kan vi forhåbentlig ved projektets afslutning give nogle anbefalinger for god undervisning i læseforståelse på mellemtrinnet.

Vores iagttagelses- og planlægningsredskab

For at kunne foretage en systematisk undersøgelse af disse komplekse forhold har vi brug for et redskab som kan strukturere såvel planlægningen af undervisningen som observationen af den. Det redskab har vi fundet i den systemisk funktionelle lingvistik. Vi ønsker således at observere det der i den systemisk funktionelle lingvistik kaldes

kommunikationsfeltet, kommunikationsmåden og kommunikationsrelationen.

Kommunikationsrelationen er deltagerens roller og forholdet mellem deltagerne i den konkrete situation (Mulvad 2009: 248-250 og 272-273, Maagerø 2005: 42-58).

Kommunikationsfeltet er den sociale handling som finder sted, det emne som der kommunikeres om, eller det som er fokus for aktiviteten (Mulvad 2009: 254-255, Maagerø 2005: 42-58).

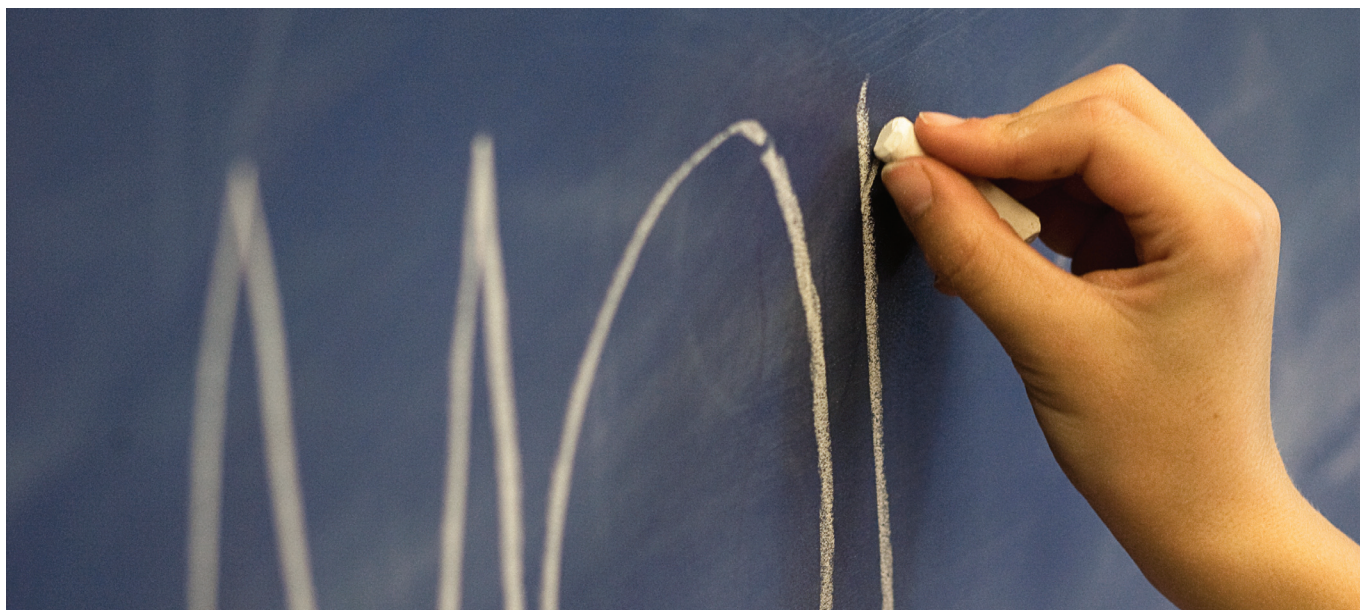
Kommunikationsmåden er den rolle sproget spiller i den sociale handling. (Mulvad 2009: 249-250 og 282-284, Maagerø 2005: 42-58).

Vi vil koncentrere interessen om hvilke læseforståelseskomponenter der er undervisningens genstand (kommunikationsfeltet) i samspil med de roller eleverne og lærerne har og de aktiviteter de udfører for at opbygge deres viden (kommunikationsrelationen) og de måder sproget bruges på i situationen (kommunikationsmåden); og med det som grundlag vil vi iagttagte tegn på hvordan præcist denne undervisning påvirker elevernes læseforståelse.

Projektet planlægges og udføres sammen med lærere på mellemtrinnet

I praksis planlægges to forløb sammen med to dansklærere som har henholdsvis 4. og 5. klasse i undervisningsåret 2009-2010. Ét forløb i efteråret og ét forløb i foråret i begge klasser.

Ved et samspil mellem lærerens praksisviden og viden om egen klasse og den viden som de to projektledere har om læseforståelse, udvælges de læseforståelseskomponenter som er



relevante for de pågældende klasser, og ud fra overvejelser over kommunikationsrelation og kommunikationsmåde planlægges det hvordan der skal arbejdes i forløbet. Når forløbet kører, er det lærernes opgave at undervise og projektledernes opgave at observere hvordan det der er planlagt i fællesskab, fungerer. Undervejs holdes der løbende møder for at justere og tilpasse ud fra de erfaringer der gøres. På baggrund af erfaringer fra første forløb planlægges og gennemføres andet forløb i det efterfølgende halvår.

Læseforståelseskompener vi gerne vil undersøge nærmere

Der er efterhånden en del tilgængelig viden om de komponenter der indgår i læseforståelse. Dette felt er undersøgt af blandt andre, Linnea Ehri, Hollis Scarborough samt Jane Oakhill og Kate Cain (For eksempel Ehri 1998, Scarborough 2001, Oakhill og Cain 2007), og nødvendigheden af at læseren har relevante strategier for læseforståelse fremgår hos dem alle. For os betyder det at eleverne nødvendigvis må kunne forholde sig metabevist til deres læsning.

Ved metabevisthed forstår vi det at man kan overvåge og styre sin egen forståelse – altså blive klar over hvis der er manglende sammenhæng i teksten således at forståelsen bryder sammen – og vide hvilke strategier og hvilke vidensområder man kan trække

på for at opnå forståelse i forhold til vekslende læseformål. (Inspireret af Ehri 1998, Oakhill og Cain 2007).

Læreres og elevers arbejde med læseforståelsesstrategier og metabevisthed vil derfor være et vigtigt område for os at undersøge nærmere. Cain og Oakhill tillægger inferensdragning og overvågning af forståelse stor værdi sammen med forståelse af tekststrukturen. Disse tre komponenter er medvirkende til selve *forståelseskonstruktionen*. Andre komponenter som f.eks. ordforråd og ordkendskab er ligeledes vigtige, men dog ikke så afgørende som de tre førnævnte, idet ordforråd og ordkendskab ganske vist har betydning for *kvaliteten af forståelsen*, men ikke direkte har betydning for forståelseskonstruktionen (Cain og Oakhill 2007). Det ville derfor være tillokkende hvis vi kunne indarbejde og afprøve nogle af de komponenter som ser ud til at have den største indflydelse, evt. flere komponenter i samarbejde. Men lokale forhold og sammensætningen af elever kan medvirke til at det er helt andre komponenter som i første omgang er de vigtigste at tænke ind.

Næste trin er afprøvning af forløb i klasserne

Vi glæder os til at vende tilbage med erfaringer fra forløbene, indtil da vil vi løbende lægge resultater og delrapporteringer ind på projektets hjemmeside på www.videnomlaesning.dk

Litteratur

Ehri, Linnea C. (1998): "Grapheme-Phoneme Knowledge Is Essential for Learning to Read Words in English" i Jamie L. Metsala og Linnea C. Ehri (red.). *Language Arts & Disciplines*

Mulvad, Ruth (2009): *Sprog I skole. Læseudvikling i alle fag*. Alinea

Maagerø, Eva (2005): *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistik for studenter og lærere*. Universitetsforlaget. Oslo.

Oakhill, Jane og Cain, Kate (2007): "Issues of Causality in Children's Reading Comprehension" i D.S. McNamara (Ed.) *Reading Comprehension Strategies: Theory, Interventions and Technologies*. Mahwah, N.J.: LEA.

Scarborough, Hollis S. (2001): *Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice in Neumann and Dickinson, Handbook of Early Literacy Research*. The Guilford Press. New York and London: 98

Anmeldelse af Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag

AF LEKTOR, CAND.PÆD. LENE HERHOLDT, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC

Ruth Mulvad (2009) *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*. Alinea, 360 sider

En relevant bog om et aktuelt emne

Ruth Mulvad har skrevet en bog som har læseudviklende undervisning i alle fag som sit omdrejningspunkt. Det er et højaktuelt emne nu hvor lærere gennem hele skoleforløbet sætter fokus på udvikling af læseforståelse for at øge andelen af unge som kan bruge deres læsefærdigheder i uddannelse og samfundsliv, og hvor Fælles Mål II stiller eksplicitte krav om undervisning i læseforståelse i de enkelte fag. Bogens relevans understøttes af at der kun er få bøger på det danske marked som giver systematiske anvisninger på, hvordan man kan udvælge undervisningens indhold i læseforståelse i alle fag og tilrettelægge hvordan der kan undervises i dette. Det er en styrke i bogen at der både kastes lys over det didaktiske *hvad* og det didaktiske *hvordan* på en måde så alle elever må forventes at kunne få et udbytte. Bogen henvender sig til faglærere og dansk lærere i grundskolen, til læreruddannelsen og efter- og videreuddannelsen på professionshøjskolerne. Den bliver helt klart en del af litteraturen på de læsevejleder- og diplomuddannelser i læsning og skrivning som jeg står for.

Læseren stilladseres

Udgangspunktet er en systemisk funktionel sprogopfattelse som udmøntes i en sprogbaseret og genreorienteret undervisning. Her kunne have været en barriere fordi det begrebssæt og den terminologi som den systemiske funktionelle lingvistik benytter sig af, kan virke fremmedartet og noget vanskelig hvis man er vant til at bruge sprogteorier med helt andre sprogbeskrivelser. Imidlertid har forfatteren løst opgaven på forbilledlig vis, således at terminologien introduceres løbende og hele tiden ved hjælp af illustrative eksempler som gennemarbejdes inden terminologien forklares. Det gør at man som læser hele tiden føler at man har et grundlag at stå på inden "det svære" bliver introduceret. Ligeledes støttes læseren i successivt at opbygge sin indsigt i terminologien og anvendelsen af begreberne gennem den gennemførte systematik i anvendelsen af begreber som allerede er introduceret.

Kæder af forskellige sprogbrugssituationer er rygraden i undervisningen

Efter et introducerende kapitel følger fem kapitler som gennemarbejder

fem grundlæggende måder at bruge sproget på – i bogens terminologi *tekstaktiviteter*. Det betyder at man i inddelingen tager afsæt i det formål teksten har. De fem tekstaktiviteter er: at *berette*, at *instruere*, at *beskrive informerende*, at *forklare*, at *argumentere*. Disse tekstaktiviteter er dominerende i de forskellige skolefags tekster, og det er nødvendigt at kunne forstå dem for at tilegne sig faget med dets særlige fagsprog og dets særlige måde at kategorisere og ordne fænomener på. Det fornemme er at ikke blot er tekstaktiviteterne og de tilhørende tekststrukturer og sproglige mønstre demonstreret og forklaret; samtidig er også den række af sprogbrugssituationer som undervisningen kan bygges op af, lagt frem. Der lægges således op til en undervisning som bygges op af kæder af forskellige sprogbrugssituationer. Sprogbrugssituationer som gennem deres forskellige formål og indhold, deres forskellige måder at kommunikere på og de forskellige elevroller og interaktionsformer gør det naturligt og nødvendigt at udvikle faglighed og bruge forskellige former for fagsprog – i en udvikling som tager afsæt i elevens



hverdagssprog og progressivt udvikler sig mod det specialiserede fagsprog.

Bogens form er ikke bare form, men en del af indholdet

Sjældent har jeg læst en bog som i så høj grad selv demonstrerer det der står i den at man skal gøre. Den følger på fornemste vis den sprogteori og den pædagogik som man introduceres til. Et scoop er det ligeledes at den gennemførte grafik og det funktionelle layout støtter forståelsen af begreberne og gør anvendelsen af dem tydelig. Til forsidens hører også at bogen er udstyret med et grundigt håndbogs-kapitel med korte og koncentrerede forklaringer på alle anvendte begreber. Kapitlet er let at bladre frem til fordi bladets kant er markeret med gråt, og de enkelte opslag er lette at finde idet der er præcise krydshenvisninger til alle begreber efterhånden som de dukker op i de første kapitler. Endelig er bogen udstyret med et særdeles velfungerende register der gør hele bogen til en nyttig håndbog som er let at finde rundt i når man lige skal finde noget bestemt.

Et minimum af udtryksmidler der karakteriserer maksimalt

Under læsningen af Ruth Mulvads bog kom jeg til at tænke på fortællingen om kejseren af Kina som Peter Bastian bringer i sin bog "Ind i musikken". Kejseren bestiller en tegning af en hane hos en kendt kunstner. Kunstneren beder om fire år til opgaven, men da fire år er gået, er tegningen stadig ikke færdig; kunstneren behøver fire år mere. Fire år senere gentager historien sig. Opgaven var vanskeligere end kunstneren havde forventet, men han bedyrer at den vil være færdig om endnu fire år. Da kejseren ankommer til kunstnerens ydmyge hytte efter endnu fire år, bliver han budt på en kop te mens kunstneren tager et fint nyt stykke papir frem, spænder det op på tegnebrættet og med en eneste bevægelse lynhurtigt tegner en fuldendt hane med sin tuschpen-sel. Kejseren er bevæget, men også noget fortørnet over at kunstneren har brugt 12 år når tegningen kan udføres på et splitsekund. Kunstneren beder ham komme med og viser ham i et baglokale meterhøje stabler af pairer

med tegninger af haner. De tolv år er blevet brugt på helt at tilegne sig hanens væsen for at finde det minimum af udtryksmidler der karakteriserer maksimalt. (Bastian 1994, 5. udg., s. 120-121).

Samme grad af indsigt og mestring må have været nødvendig for at skrive denne bog om et særdeles komplekst felt "med et minimum af udtryksmidler der karakteriserer maksimalt".



Tioåringars läsförmåga i närbelysning

AF CAROLINE LIBERG, PROFESSOR I UTBILDNINGSVETENSKAP MED INRIKTNING MOT LÄS- OCH LÄRPROCESSER
INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK, UPPSALA UNIVERSITET, SVERIGE

Genom att sätta svenska tioåringars läsförmåga i närbelysning visas i den här artikeln att många av dem har en grundstruktur för alla huvudtyper av läsfärdigheter. Även en inte så stark läsare kan till och med klara en mer avancerad läsfärdighet under vissa omständigheter. En viktig pedagogisk fråga är därmed hur skolan kan utgå från elevernas olika förkunskaper och stödja dem på ett adekvat sätt i mötet med texter.

Idag har vi en väl utvecklad kunskap om hur den tidiga läsutvecklingen ter sig. Sedan tidigt 1980-tal har ett starkt intresse riktats mot frågor om hur barn i förskoleåldern utvecklar ett intresse för läsning och bygger förståelse vid läsning samt hur de går till väga för att knäcka skriftkoden. Den fortsatta utvecklingen mot en mer avancerad läsförståelse har inte studerats lika ingående. Många forskningsinsatser riktas därför nu alltmer mot frågor som rör läsförståelse i senare utvecklingsfaser. Data från den internationella studien *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) lämpar sig väl för sådana fördjupade studier. I PIRLS studeras tioåringars läsförmåga. Det är ett skede i läsares utveckling efter att de knäckt koden och börjat få ett läsflyt till att de har ett mer utvecklat läsflyt. Textuppgifter som används i PIRLS kan studeras på ett detaljerat sätt för att visa vilka typer av funktionella läsfärdigheter såväl mer starka som mindre starka läsare i årskurs 4 klarar av.

I det följande ges en beskrivning av resultaten av en sådan fördjupningsstudie av svenska tioåringars läsförmåga och exempel på olika typer av textuppgifter som kräver olika typer av läsförmåga (Liberg (kommer hösten 2009)). Förmågan att läsa och röra sig i en text innebär att läsaren använder flera typer av läsfärdigheter som allt från att läsa av och återge enskilda detaljer i en text till att tolka och förstå bildspråk eller mer abstrakta budskap.

Det här är början på en analys i flera steg som kommer att vidareutvecklas inom ramen för ett forskningsprojekt

benämnt "Testet under luppen"¹. Syftet med den här typen av analyser är bland annat att fördjupa kunskapen om elevers läsutvecklingspotentialer. Den kunskapen antas kunna utgöra en god grund för en lärares pedagogiska överväganden och didaktiska val av undervisningsinnehåll. Det kan också ligga till grund för utformning av processinriktade bedömningsformer.

Tioåringars läsförmåga

I PIRLS används fyra olika nivåer för att beskriva olika typer av läsfärdighet: *låg, mellan, hög* och *avancerad* (Mullis et al, 2007, s. 67). Nivåerna utgår från en lässkala med ett internationellt baserat medelvärde på 500 poäng. Riktmärken på lässkalan för de fyra nivåerna har satts till 400, 475, 550 respektive 625 poäng. Beroende på var en elev





finns på skalan, befinner hon/han sig i olika utvecklingsfaser i sin språkliga och metaspråkliga kompetens som läsare. Läsare som hör hemma inom de här fyra faserna kallas i den svenska fördjupningsstudien för *mindre starka läsare*, *medelstarka läsare*, *starka läsare* och *mycket starka läsare*. I de nordiska länder som deltog i PIRLS 2006 är det ungefär lika många av de olika grupperna läsare i Danmark och Sverige. Norge och Island har däremot färre mycket starka och starka läsare och fler medelstarka och mindre starka läsare. De här skillnaderna beror med stor sannolikhet på att de danska och svenska eleverna i genomsnitt är 10,9 år gamla, medan medelåldern i Norge och på Island är 9,8. Av de danska och svenska eleverna är det lite drygt en tiondel mindre starka läsare, en tredjedel medelstarka läsare, dryga två femtedelar starka läsare och lite drygt en tiondel mycket starka läsare. Tre respektive två procent av de danska och svenska eleverna når inte upp till den lägsta läsfärdighetsnivån.

För att bestämma svårighetsgraden på textuppgifterna eleverna möter i PIRLS 2006, har en modell utvecklats som utgår från samma fyra riktpunkter på den internationella lässkalan som avgränsar de olika grupperna av läsare (Mullis et al, 2007, s. 73–76). Uppgifter som klassificeras som avancerade är sådana som större andelen av mycket starka läsare och som mest hälften av de starka läsarna klarar av. Uppgifter som de starka läsarna lyckas lösa, men som mest hälften av de medelstarka läsarna klarar klassificeras som att de ligger på en hög nivå. På det sättet skapas ytterligare två grupper av uppgifter som förläggs till mellannivå och låg nivå. Fyra nivåer skapas sålunda för beskrivning av olika slags läsfärdigheter. I den svenska fördjupningsstudien kallas de här läsfärdigheterna för *avancerad*, *expanderad*, *utvecklad* och *elementär* läsfärdighet, för att komma bort från ett tänkande om läsutveckling i termer av olika högre eller lägre typer av läsfärdigheter. Läsfärdigheterna betraktas här som att de fyller olika funktioner och alla typerna är nödvändiga för att kunna läsa på olika sätt. Läsaren kan röra sig på textytan med hjälp av

mer enkla och elementära färdigheter eller använda mer utvecklade eller expanderade färdigheter för att röra sig i olika innehållsliga dimensioner på djupet i texten eller ut till andra texter och erfarenheter. En avancerad läsare klarar alltså att hantera alla typerna av färdigheter, för att på ett flexibelt sätt kunna anpassa sin läsning efter syfte och andra krav som ställs.

Läsfärdigheter i PIRLS under luppen

Beräkningarna som gjorts i PIRLS för att bestämma olika uppgifters svårighetsgrad baseras på alla elever i alla länder som ingår i PIRLS 2006. Det innebär att det kan variera något mellan länder hur många elever som klarar de här uppgifterna. I den svenska fördjupningsstudien har en mer detaljerad analys genomförts. För både de narrativa texterna och sakprosatexterna som ingår i PIRLS har det gått att dela in uppgifterna i fem grupper för de svenska eleverna:

- Uppgifter de allra flesta tioåringar klarar av – Uppgiftsgrupp A
- Uppgifter flertalet starka läsare och något fler än hälften av de mindre starka läsarna klarar av – Uppgiftsgrupp B
- Uppgifter många starka läsare och något färre än hälften av de mindre starka läsarna klarar av – Uppgiftsgrupp C
- Uppgifter många starka läsare och som mest en tredjedel av de mindre starka läsarna klarar av – Uppgiftsgrupp D
- Uppgifter inte så många tioåringar klarar – Uppgiftsgrupp E

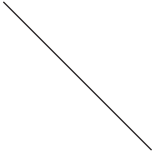
De här grupperna benämns således som Uppgiftsgrupp A, B, C, D respektive E. Dessutom markeras de med benämningen ett litet "n" om det gäller textuppgifter i narrativa texter och med ett litet "s" för textuppgifter i sakprosatexter. I Uppgiftsgrupp A–n ingår således uppgifter till narrativa texter som de allra flesta tioåringar klarar av.

I tabell 1 och 2 ges en översikt över vilka typer av läsfärdigheter som krävs för att klara uppgifter i de här fem grupperna och också en kort beskrivning av vad det är för typ av uppgifter.

Tabell 1. Sammanfattning av uppgifter till narrativa texter i PIRLS 2006 och hur svenska tioåringar klarar dem

	Uppgifter de allra flesta tioåringar klarar av Uppgiftsgrupp A-n	Uppgifter flertalet starka läsare och något fler än hälften av de mindre starka läsarna klarar av Uppgiftsgrupp B-n	Uppgifter många starka läsare och något färre än hälften av de mindre starka läsarna klarar av Uppgiftsgrupp C-n	Uppgifter många starka läsare och som mest en tredjedel av de mindre starka läsarna klarar av Uppgiftsgrupp D-n	Uppgifter inte så många tioåringar klarar Uppgiftsgrupp E-n
Typer av uppgifter / Läsfärdigheter	flervalsfrågor och komplexa öppna frågor som klaras på ettpoängsnivån	flervalsfrågor, enkla öppna frågor samt komplexa öppna frågor som klaras på ettpoängsnivån	fler flervalsfrågor än öppna frågor; de senare är enkla samt komplexa som klaras på ettpoängsnivån	framför allt öppna komplexa frågor som klaras på flerpoängsnivåer	nästan bara öppna komplexa frågor som klaras på flerpoängsnivåer
Elementär Läsfärdighet	* återge klart uttryckta och utpekade händelser och detaljer	* dra enkel slutsats om klart utpekad händelse	–	–	–
Utvecklad Läsfärdighet	* tolka beteende i termer av egenskap eller känslor eller händelser i termer av fenomen * förklara enkel metafor	* koppla ihop närliggande led i texten och dra enkla slutsatser * se textstruktur	* koppla ihop olika led i texten och dra enkla slutsatser	–	* dra en enkel slutsats
Expanderad läsfärdighet	* tolka händelser i termer av egenskap	* koppla ihop flera olika led och dra enkla slutsatser * tolka beteende i termer av egenskap eller känslor * tolka huvudbudskap	* återge väl inbäddade och ibland mindre centrala detaljer * tolka beteende i termer av egenskap eller känslor * tolka abstrakt budskap, bildspråk eller huvudbudskap * se textstruktur	* koppla ihop olika led och dra slutsatser * tolka beteende i termer av egenskap eller känslor * förstå synonymer * tolka huvudbudskap	* tolka huvudbudskap
Avancerad läsfärdighet	–	–	–	* generalisera på ett abstrakt/symboliskt plan * tolka beteende i termer av egenskap eller känslor * förstå synonymer * tolka bildspråk * förklara metafor	* koppla ihop flera olika led över stora texttyper * fylla i med egna kunskaper eller erfarenheter * tolka huvudbudskap

Tabell 2. Sammanfattning av uppgifter till sakprosatexter i PIRLS 2006 och hur svenska tioåringar klarar dem

	Uppgifter de allra flesta tioåringar klarar av Uppgiftsgrupp A-s	Uppgifter flertalet starka läsare och något fler än hälften av de mindre starka läsarna klarar av Uppgiftsgrupp B-s	Uppgifter många starka läsare och något färre än hälften av de mindre starka läsarna klarar av Uppgiftsgrupp C-s	Uppgifter många starka läsare och som mest en tredjedel av de mindre starka läsarna klarar av Uppgiftsgrupp D-s	Uppgifter inte så många tioåringar klarar Uppgiftsgrupp E-s
Typer av uppgifter  Läs-färdigheter	flervalsfrågor och komplexa öppna frågor som klaras på ettpoängsnivån	Flervalsfrågor, enkla öppna frågor samt komplexa öppna frågor som klaras på ettpoängsnivån	framför allt flervalsfrågor och enkla öppna frågor samt några komplexa öppna frågor som klaras i första hand på ettpoängsnivån	framför allt öppna komplexa frågor som ofta klaras på flerpoängsnivåer	nästan bara öppna komplexa frågor som klaras på flerpoängsnivåer
Elementär läsfärdighet	* återge klart uttryckt och utpekad information * dra enkla slutsatser	* återge klart uttryckt information	* dra enkla slutsatser	–	–
Utvecklad läsfärdighet	* återge klart uttryckt information * generalisera händelser till fenomen	* återge klart uttryckt information * tolka huvudbudskap	* dra enkla slutsatser	* återge klart uttryckt och utpekad information	–
Expanderad läsfärdighet	–	* återge klart uttryckt information * dra enkla slutsatser * tolka huvudbudskap	* återge klart uttryckt men utspridd information * extrahera information ur tabeller och illustrationer * dra enkla slutsatser * förklara textens syfte	* återge klart uttryckt men utspridd information * förklara metafor * tolka abstrakt idé * beskriva eget intresse för textinnehåll	–
Avancerad läsfärdighet	–	* återge klart uttryckt men utspridd information	* koppla ihop utspridd information och förklara något	* återge inbäddad och utspridd information * dra slutsatser * se textstruktur * förklara funktionen hos textdelar	

Det finns flera tydliga skillnader mellan de olika uppgiftsgrupperna. I de första tre grupperna, A, B och C, kan läsaren oftast bara få ett poäng. Uppgifterna utgörs av såväl flervalfrågor som enkla och komplexa öppna frågor. Det som nästan alla elever klarar av att svara rätt på är antingen flervalfrågor eller en uppgiftsdel som ger ett poäng i en komplex öppen fråga. I uppgiftsgrupperna D och E dominerar de komplexa öppna frågorna och förmågan att kunna svara rätt på alla uppgiftsdelar. De här skillnaderna är inte så förvånande. Inte heller är det så förvånande att det i A-gruppen är en övervikt av krav på elementär och utvecklad läsfärdighet medan det i E-gruppen framför allt krävs expanderad och avancerad läsfärdighet. Däremot överraskar det faktum att det redan i B- och C-grupperna finns krav på expanderad läsfärdigheten och för sakprosatexter även den avancerade läsfärdigheten. Det innebär att fler än hälften av alla, även de mindre starka läsarna, klarar båda de här typerna av läsfärdighet i vissa sammanhang. Det är således inte så att mindre starka eller medelstarka läsare bara klarar uppgifter som kräver enkla typer av läsfärdighet, utan en hel del klarar uppgifter med krav på såväl utvecklad som expanderad läsfärdighet och några kan även klara uppgifter med krav på avancerad läsfärdighet. Det är inte heller så att alla mindre starka läsare klarar alla uppgifter med krav på elementär färdighet eller att alla mycket starka klarar alla uppgifter som kräver avancerad läsfärdighet.

I översikten är det också tydligt att mycket likartade uppgifter kommer igen såväl i de olika uppgiftsgrupperna som bland de olika läsfärdighetstyperna. För narrativa texter är det exempelvis att kunna koppla ihop olika led och dra slutsatser, tolka beteenden i termer av egenskaper eller känslor eller tolka vilket huvudbudskapet är. I sakprosatexter är det exempelvis att kunna återge information eller dra slutsatser. Det innebär bland annat att man kan skaffa erfarenhet av ett visst sätt att förhålla sig till en text, exempelvis tolka huvudbudskapet i texten, på ett kognitivt mindre krävande sätt. Det kan exempelvis vara mindre krävande

för att texten man läser är mer engagerande av olika skäl eller man har en större förkunskap inom ämnet som behandlas. Det läsaren lär sig i den mindre krävande situationen kan utgöra en grundläggande stödstruktur som kan byggas ut på fler och fler avancerade sätt. Det är med andra ord inte en artskillnad utan en gradskillnad mellan en del av de kognitivt mindre krävande och de kognitivt mer krävande uppgifterna. Det är inte heller i många fall en artskillnad utan en gradskillnad mellan en mindre stark läsares läsförmåga och en mycket stark läsares läsförmåga. De befinner sig helt enkelt i olika utvecklingsfaser.

I Uppgiftsgrupp A finns komplexa frågor som de allra flesta elever klarar på ettpoängsnivån. Däremot är det betydligt färre elever som klarar samma fråga på flerpoängsnivån, trots att det många gånger innebär att läsaren bara ska finna ytterligare ett textled som finns på ett annat ställe i texten. Ibland kan det emellertid vara ganska långt mellan de olika textleden som efterfrågas eller som ska integreras. Anledning till att eleverna inte går vidare kan säkert vara av olika slag. De kanske inte orkar eller tycker att det får duga med ett svar. En annan anledning kan vara att eleven inte uppfattar att det är flera led som efterfrågas. Det är nämligen inte alltid tydligt angivet att frågan utgörs av flera delar.

En sista iakttagelse är att i en del uppgifter efterfrågas synonyma uttryck eller benämningar på företeelser, beteende eller känslor. I andra uppgifter behöver man känna till synonyma uttryck för att kunna förstå kopplingen mellan det som står i frågan och det som omnämns i texten. Det innebär att läsaren behöver ha en ganska stor språklig erfarenhet och känna till hur olika ord är relaterade till varandra. Det är naturligtvis något som kan utgöra ett hinder för den elev som inte är så språkligt erfaren oavsett om hon/han har testspråket som sitt första- eller andraspråk.

Exempel på uppgifter med krav på olika läsfärdigheter

Exempel på uppgifter som ställer krav

på olika läsfärdigheter hämtas från två av de frisläppta texterna i PIRLS 2006, dels den berättande texten *En otrolig natt*, dels faktatexten *Antarktis: Ett land av is?*:

I "En otrolig natt" händer verkligen något otroligt. En natt när Anina, tio år, är på väg till badrummet hör hon ett ljud. Det visar sig så småningom komma från en krokodil som är på väg att krypa ur en bild på krokodiler i en tidning. Krokodilen följer efter Anina och hon måste finna på råd. Hon lyckas locka fram en stor flock flamingos ur en annan tidning om djur. När krokodilen ätit sig mätt på flamingos och somnat in, ber Anina en stilla bön om att han ska gå tillbaka till sin tidningsbild igen. Ännu en gång uppfylls hennes önskan. Dagen därpå har hon mycket svårt att förklara för sina föräldrar att det är en stor våt fläck på golvet och att dörren till hennes rum är trasig.

I "Antarktis: Ett land av is" beskrivs kontinenten, var den ligger, hur stor den är och hur de olika årstiderna ter sig. Ett par avsnitt ägnas åt vädret respektive pingviner. Texten avslutas med ett brev från en av forskarna som arbetar i Antarktis. I brevet beskriver hon bland annat vad det är för mat man äter när man bor på en sådan isolerad plats.

Ett exempel på elementär läsfärdighet som i stort sett alla tioåringar klarar (Uppgiftsgrupp A-n) är flervalfrågan "Hur gick sovrumsdören sönder?" i texten om Aninas otroliga natt. Det är en central och avgörande händelse för det fortsatta händelseförloppet som för hela berättelsen framåt. För att hitta svaret på frågan måste eleverna emellertid veta att det som står i texten om att dörren splittrades betyder samma sak som det som står i frågan nämligen att dörren gick sönder. Större delen av det alternativ som är rätt svar på frågan återfinns också nästan ordagrant i texten och utgör på så sätt ett stöd för läsaren att svara rätt.

Ett annat exempel på elementär läsfärdighet som däremot bara lite drygt hälften av de mindre starka eleverna klarar (Uppgiftsgrupp B-s) finns i texten om Antarktis. Det är en öppen fråga: "Var på jordgloben hittar du Antarktis?"



I det här fallet måste eleverna koppla frågan till att det i texten står att om man tittar på jordgloben ser man att Antarktis ligger längst ner. Eller så vet eleverna att jordgloben är en avbild av jorden och kan koppla det till att det i texten står att Antarktis ligger på vår jords sydligaste del. En liten skillnad till föregående exempel är att nu finns inte lika tydliga textankare i frågan. Läsaren får bara enstaka ord i frågan som går att finna i texten och hon/han själv måste ha kunskap nog att fylla i det som inte uttalas i frågan.

Den öppna uppgiften "Säg en sak som Anina hade svårt att förklara för sina föräldrar!" i "En otrolig natt" kräver en utvecklad läsfärdighet och klaras även den av ungefär hälften av de mindre starka eleverna (Uppgiftsgrupp B-n). Eleverna måste använda egna erfarenheter för att inse att några saker som händer i berättelsen kan vara svåra att förklara, exempelvis:

- *Mammans hatt var borta på morgonen*
- *Dörren var trasig*
- *Det var en blöt fläck på mattan*
- *Vasen var trasig*

Ett exempel på expanderad färdighet i Uppgiftsgrupp B-n som hela två tredjedelar av de mindre starka läsarna klarar är flervalsfrågan "Varför trodde Anina att krokodilen skulle anfälla?" I det här exemplet måste eleverna kombinera flera olika led som inte finns med fullt ut i frågan, för att komma fram till rätt svar. De måste koppla ihop Aninas onda aningar med att hon tidigare läst i en tidning om hur krokodiler brukar bete sig när de är på väg att anfälla. En del elever känner säkert till det av egen erfarenhet. Men likväl måste de bygga in det mellanledet för att komma fram till det riktiga svaret: "Den svängde svansen fram och tillbaka".

Avancerad läsfärdighet består många gånger av att kunna svara fullt ut på komplexa frågor som kan ge två eller tre poäng. Ett exempel är en fråga i texten om Antarktis: "Skulle du vilja besöka Antarktis? Ge exempel från både *Detta är Antarktis* och *Ett brev från Antarktis* och förklara varför du vill



eller inte vill göra ett besök." Eleverna ska finna information i texten men det är mindre klart var de kan finna den informationen. Det finns inga textelement i frågan som utgör ett ankare för var mer specifikt i de två angivna avsnitten de kan finna svaret. Att få ett poäng på den här frågan förutsätter en utvecklad läsfärdighet. Det gäller då att ge ett exempel från en av de två nämnda textavsnitten. För att få två poäng innebär däremot en avancerad läsfärdighet och eleverna ska ge ett exempel från respektive textavsnitt. Här följer några tänkbara svar:

- är extremt kallt (från "Detta är Antarktis")
- är mörkt jämt (från "Detta är Antarktis")
- är få människor som finns där (från "Detta är Antarktis")
- finns pingviner där (från "Detta är Antarktis")
- är dålig mat där (från "Ett brev från Antarktis")
- är många berömda upptäcktsresande som varit där (från "Ett brev från Antarktis")

De allra flesta tioåringar klarar av att få ett poäng (Uppgiftsgrupp A-s), medan det är cirka femton procent av de mindre starka, en tredjedel av de medelstarka, hälften av de starka och fyra femtedelar av de mycket starka (Uppgiftsgrupp D-s) som också klarar av den avancerade läsfärdigheten i den här uppgiften och får två poäng.



Pedagogiska konsekvenser

I den svenska fördjupningsstudien visas att många elever i årskurs 4 har en grundstruktur för alla huvudtyper av läsfärdigheter. Även en mindre stark läsare kan klara en expanderad eller till och med avancerad läsfärdighet under vissa omständigheter. En sådan omständighet är att texten är engagerande och indragande. I ett pedagogiskt sammanhang gäller det att ta vara på de förmågor olika grupper av läsare tar med sig till mötet med texter och ge dem ett adekvat stöd för den fortsatta utvecklingen av dels de läsfärdigheter de redan lagt grunden för, dels nya och än mer avancerade läsfärdigheter.

Exempel på pedagogiska stödstrukturer som kan användas i ett läsförståelsearbete sammanfattas i den svenska fördjupningsstudien på följande sätt:

- engagerande och elevnära texter väljs som första ingång till mindre indragande texter – innehållsliga stödstrukturer
- lässtrategier tydliggörs – strategi-stödstrukturer
- läsandet förbereds och följs upp i kontinuerliga arbetsprocesser – processstödstrukturer
- olika modaliteter som samtalande, skrivande och gestaltande av det lästa genom laborativt arbete, bild eller drama används – modalitetsstödstrukturer
- arbetet sker såväl tillsammans som på egen hand där kollektivet är ett stöd för individens utveckling – so-



ciala stödstrukturer

- undervisning såväl i grupp som enskilt ger rum för elevers olika behov och utvecklingsmål – utvecklingspotentiella stödstrukturer
- elevernas utveckling av läsförmågan med fokus på läsfärdigheter och läsvanor följs upp kontinuerligt – processdiagnostiska stödstrukturer

Litteratur

Liberg, C. (kommer hösten 2009). *Läsförståelsearbete i skolans alla ämnen* (prel. titel). Skolverket.

Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Kennedy, Ann M. & Foy, Pierre (2007). *PIRLS 2006 Inter-national Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Noter

¹ Se <http://www.did.uu.se/caroline-liberg/STOLPfo.htm>

² Se Mullis et al (2007) för texterna i sin helhet och textuppgifterna. Den internationella rapporten kan laddas ner från IEA:s hemsida: http://www.iea.nl/iea_publications.html





TIDSSKRIFTET
VIDEN OM LÆSNING

Nationalt Videncenter for Læsning
Titangade 11
2200 København N
Email: info@videnomlaesning.dk
www.videnomlaesning.dk