

NOGET FAGLIGT I EN SPROGLIG RAMME – NÅR UNDERVISNINGEN FOREGÅR MED SPROG OG OM SPROG

RASMUS GREVE HENRIKSEN, PÆDAGOGISK PROJEKTMEDARBEJDER, PROJEKT UDDANNELSESLØFT, AALBORG UNGDOMSSKOLE

I ndsigt i det akademiske sprog øger elevernes chancelighed i skolen – de får adgang til det magtfulde sprog og bliver i stand til at afkode og konstruere tekster, som lever op til konventionerne for de forskellige genrer. En undervisning baseret på sproglig progression er et væsentligt element i et stort og ambitiøst, fondsstøttet¹ udviklingsprojekt, Projekt Uddannelsesløft (PU), der arbejder med at udvikle faglig og sproglig inklusion inden for grundskole og ungdomsuddannelser.

Denne artikel beskriver, hvordan det smitter af på den undervisning og vejledning, der udvikles i praksis, når projektet anvender genrepædagogik til at opkvalificere undervisere og vejledere.

Indledningsvist beskrives et undervisningsforløb, der viser, hvordan en gymnasielærer har brugt elementer fra en stilladserende genrepædagogik til at højne sine elevers faglige udbytte. Balancen mellem fokus på genre og fag kan uden videre overføres til andre skoleformer og fag – blot med en justering af det faglige indhold og det enkelte fags metoder.

"Ved at arbejde med genrepædagogik får elever og undervisere et fælles metasprog."

Efterfølgende præsenteres idéerne i det kompetenceudviklingsforløb, som den pågældende lærer har

deltaget i og derigennem erhvervet sig kompetencer til at undervise med fokus på både fag og genre.

Et nedslag i praksis – faglig skrivning og genrelæsning i gymnasiet

I en gymnasieklasse i faget psykologi arbejdede læreren med skriftlighed affødt af, at der med Gymnasiereformen fra 2005² bliver stillet nye og fagspecifikke krav om fokus på elevernes skriftlige kompetencer. Det bliver tydeligt, at det enkelte fag har sin egen måde at præsentere sin viden på – en tendens, der fordrer, at den enkelte underviser må tilegne sig viden om sit fags tekstgenrer. Både i de enkelte fag og i tværfaglige opgaver stilles der krav til elevens faglige argumentation og beherskelse af forskellige taksonomiske niveauer. Mange undervisere savner et sprog og begrebssæt til at diskutere og undervise i genrer og skriftlige konventioner. Tilbagemeldinger til elever som "Du skal skrive i et mere blomstrende sprog.." eller "Din faglige argumentation kunne være strammere.." giver ikke mange pejlemærker for eleverne ift., hvordan de kunne gøre anderledes³. Ved at arbejde med genrepædagogik får elever og undervisere et fælles metasprog sideløbende med, at eleverne tilegner sig viden om sproglige træk og strukturer.

Det blev afsættet for et længere forløb⁴, der illustrerer, hvordan arbejdet med genrepædagogik blev udviklet fra en faglig vinkel – med gode resultater for eleverne. Den umiddelbare effekt for eleverne blev, at de:

- udviklede deres skrivekompetencer i højere grad end en anden 1.g klasse, som gennemgik et lignende fagligt forløb uden det samme eksplicite genrefokus
- blev i stand til at bruge læsekompetencer til at understøtte deres skriveudvikling.
- kunne trække på og anvende kompetencer på tværs af fag.

Set gennem en genreoptik bestod undervisningsforløbet af tre kernelementer:

- en stilladseret skriveopgave, som bl.a. inddrog fællesskrivning og evaluering ud fra en eksemplarisk modeltekst.
- et læseforløb/fagfagligt forløb med eksplicit fokus på berettende, definerende og argumenterende tekster.
- endnu en stilladseret skriveopgave, der byggede videre på elevernes skriftlige kompetencer og dermed stillede endnu højere krav.

Den første skriveopgave

Eleverne havde behov for at arbejde med deres skriftlige udvikling på flere planer, bl.a. taksonomiske niveauer (redegørelse, analyse og argumentation), vægtning af opgavens dele, formalsproglig korrekthed, anvendelse af citater/referencer, nuanceret sprog og faglig argumentation. Eleverne havde indtil nu heller ikke anvendt evaluering af deres skriveopgaver i særlig grad i forhold til den næste skriftlige opgave.

I samarbejde med den tilknyttede projektmedarbejder besluttede læreren at formulere en skriftlig opgave med et klart og tydeligt stillads, som imødekom de ovennævnte udfordringer for eleverne.

Eleverne skulle vise, at de kunne arbejde med fagets metode - besvarelsen skulle indeholde en redegørelse for en teori, et resume af en case og en analyse af casen med teorien. De skulle vise, at de havde forstået det faglige indhold, og endelig skulle de kunne strukturere deres skriveproces.

Opgaveformuleringen blev omfattende med både krav til det færdige produkt og støtte til skriveprocessen. Den bestod af:

- En disposition for opgavens afsnit med krav til omfang for hvert afsnit, faglige hints og tydelige konventioner for sproget i de enkelte afsnit. Fx at man i en redegørelse skal skrive i et objektivt sprog.

- Krav om, at der i redegørelsen skulle anvendes 5 forskellige sætningsindledere fra en given liste. (*forfatteren mener, forfatteren belyser, forfatteren beskriver, forfatteren antager osv.*)
- Krav om, at der i analysen skulle anvendes et kommenteret citat fra casen.
- Krav om, at der i hele opgaven skulle anvendes 7 forskellige forbinder-ord fra en liste, hvor de var adskilt i additive (og, yderligere, endvidere), kontrasterende (men, tværtimod, på trods af) og kausale forbinder (fordi, på grund af).
- Generelle sproglige krav: skrive i hele sætninger, sammenhængende tekst, fokus på stavning (især -r på udsagnsord og sammensatte navneord)

Som en yderligere støtte til skriveprocessen fik eleverne tid i undervisningen til at arbejde med opgaven, inden den skulle færdiggøres hjemme.

Elevernes umiddelbare reaktion var, at der var overvældende mange parametre at forholde sig til, men i takt med at de kom i gang med at skrive, fandt de anvisning og støtte i det tydelige stillads, som opgaveformuleringen tilbød, og alle elever var i stand til at aflevere et selvstændigt produkt.

Under lærerens vurdering af de afleverede produkter blev det tydeligt, at alle elever havde udviklingspunkter, som kunne gøre deres tekster endnu bedre. Derfor besluttede lærer og projektmedarbejder, at tilbagemeldingen skulle bestå af to dele. Dels en formativ tilbagemelding med eksplicit fokus på den gode tekst, dels en fællesskrivning, hvor eleverne sammen skulle indarbejde elementer fra den gode tekst i deres egne opgaver og konstruere en fælles bedre tekst.

Eksempelteksten til den formative tilbagemelding blev lavet som en hybrid af flere forskellige elevbesvarelser, og læreren brugte en dobbeltlektion på at tydeliggøre og gå i dialog med eleverne om, hvorfor og hvordan teksten var god. Tilbagemeldingen var hele vejen omkring de støttepunkter og krav, som opgaveformuleringen havde omfattet, lige fra formalsproglig korrekthed til sammenhængende faglig argumentation.

Der næst fik eleverne en enkelt lektion til at fællesskrive en ny tekst i mindre grupper. De tog udgangspunkt i deres egne tekster, men skulle i fællesskab formulere en ny tekst under hensyntagen til de fokuspunkter, der var i den formative tilbagemelding. Resultatet af fællesskrivningen skulle deles med resten af klassen, så alle havde mulighed for at spejle egen tekst deri.

Processen med fællesskrivning resulterede i, at eleverne med stort udbytte fik diskuteret konkrete sproglige træk i deres formuleringer – der var flere spor af et begyndende metasprog. Samtidig var det positivt, at de kastede sig ud i at diskutere og kritisere hinandens og egne produkter – en proces, der af lærer og projektmedarbejder blev afventet med spænding, da det ofte er en følsom sag at vurdere og blive vurderet af andre elever.

Læseforløbet

Inspireret af de gode resultater med den stærkt stilladserede skriveopgave og input fra arbejde i en af PU's studiegrupper med andre lærere fik læreren mod på at arbejde med eksplicit fokus på de genrer, som eleverne ville møde gennem læsning af tekster til et fagligt emne. Formodningen var, at et genrefokus ville give eleverne blik for teksternes hensigt og et metasprog til at kommunikere herom, og dermed ville arbejdet med fagets metode gennem kritisk stillingtagen til de enkelte tekster blive godt hjulpet. Ligeledes antog lærer og projektmedarbejder, at det ville skinne igennem i elevernes næste skriftlige opgave, at de var blevet i stand til selvstændigt at producere tekster, som overholdt genretypiske træk. Undervisningen blev planlagt, så klassen indledningsvis blev introduceret til teori om genrer og dernæst til de genrer, som fandtes i den tekstsamling, de skulle anvende: berettende, definerende og argumenterende tekster. Gennemgangen af de tre genrertyper fokuserede på tekstens hensigt, struktur, og virkemidler samt introducerede sproglige træk som processer og deltagere til at få øje på dette. Efterfølgende arbejdede klassen med små uddrag fra forskellige tekster til emnet, som skulle sorteres i de tre førnævnte genrer. Præsentation af genrer og efterfølgende arbejde hermed varede en dobbeltlektion.

I de følgende undervisningssekvenser foregik en bearbejdning af teksterne med et fagligt perspektiv, men samtidig var der til hver tekst fokus på at finde genretræk, afsender, formål med teksten mv. Læreren styrede undervisningen gennem spørgsmål om teksternes sproglige struktur, som blev brugt til at understøtte faglige erkendelser og argumenter i teksterne og lægge nuancer på elevernes oprindelige konklusioner omkring det faglige indhold. Spørgsmål som: "Hvilken tekstgenre tilhører teksten?" efterfulgt af "Kan du vise, hvor du præcis kan se det i teksten?" gav samtidig eleverne mulighed for at øve sig i at argumentere om sprog – og at udvikle metasprog om genrer.

Der var klare spor af, at eleverne udviklede en mere kritisk stillingtagen til fagets tekster og blev i stand

til at sætte deres erkendelser i spil med både faglige og sproglige argumenter. I den forbindelse var det en nævneværdig opdagelse, at grundbogens afsnit flere steder var argumenterende og dermed ikke blot kunne tages ind som en objektiv sandhed.

Den anden skriveopgave

Som afslutning på forløbet skulle klassen arbejde med en skriftlig opgave, som i opbygning og faglige krav var af samme form som eksamensopgaver til den mundtlige eksamen i psykologi. Opgaven lignede den første skriveopgave, som beskrevet ovenfor, men stillede krav om, at eleven ud over at kunne redegøre og analysere også skulle kunne argumentere og perspektivere. Det var samtidigt nødvendigt, at eleverne søgte viden i tekster, som var både beskrivende, definerende og argumenterende for at kunne besvare opgaven. Læreren formulering af opgaven gav igen eleverne et brugbart stillads til at disponere det faglige indhold og støtte deres skriveproces. Stilladset var dog knapt så støttende som i den første opgave, idet det fx ikke stillede eksplicitte krav om nuanceret sprog, sætningsindledere og forbindere.

Det generelle indtryk af elevernes skriveproces var, at de var i stand til at udfolde deres viden og kompetencer med støtte i det lidt mindre stillads. De fleste arbejdede alligevel med at nuancere sproget og anvendte sætningsindledere og forbindere til dette. Der var også klare spor i deres afleverede produkter af, at de var godt på vej til selv at kunne producere beskrivende og argumenterende tekster, der overholdt genrekonventioner.

Læreren tilbagemelding var atter af formativ karakter, hvor en eksemplarisk tekst skabt som en hybrid af flere tekster blev fremhævet. Som et billede på klassens udvikling havde læreren nu endnu flere tekstuddrag at vælge mellem til at sammensætte den eksemplariske tekst.

Af tidsmæssige årsager blev en efterfølgende fællesskrivning ikke aktuel som afrunding på tilbagemeldingen.

"Forventningen var, at det kunne give alle elever i klassen mulighed for at opnå et større udbytte af undervisningen."

Efter forløbet var lærer og projektmedarbejder enige om, at eleverne havde profiteret af det eksplicitte fokus



på genrer. Det skinnede igennem i deres arbejde med teksternes faglige indhold og i deres skriftlige produkter. Samtidig var eleverne i stand til at formulere sig omkring sproglige træk, både i dialog med andre elever og med læreren.

Undervisningsforløbet havde strakt sig over flere lektioner, end læreren tidligere havde anvendt på samme faglige emne, men både lærer og projektmedarbejder var enige om, at den udvikling i elevernes kompetencer, som havde fundet sted, ville gøre det muligt fremover at stille stilladsede opgaver og bruge metasprog som et element i undervisningen. Forventningen var, at det kunne give alle elever i klassen mulighed for at opnå et større udbytte af undervisningen.

Konkluderende kan det siges, at eleverne oplever sammenhæng, når den daglige undervisning trækker på genrepædagogiske elementer, mens det faglige indhold læres. Hvis der samtidig arbejdes med elementer, som bygger op til skriftlig formidling, hænger undervisningen sammen som en helhed og virker som et stort stillads for elevernes samlede læring i faget. I tillæg får læreren gennem genrefokuseret undervisning et metasprog, som kan anvendes til at diskutere tekster og sproglige strukturer med eleverne – og med kolleger.

Projekt Uddannelsesløft (PU)

Projektet har som mål at løfte tosprogede unges resultater i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse. Baggrunden for indsatsen er de mange PISA-data og andre evalueringer, som gennem en årrække har peget på, at elever med dansk som andetsprog får relativt dårligere resultater i folkeskolen end elever med dansk som modersmål, at etniske minoritetsunge har markant højere frafald på erhvervsuddannelserne end etnisk danske unge, og at tosprogede unge er underrepræsenterede på gymnasierne.

Projektets fokus er udvikling af en inkluderende pædagogik inden for rammerne af den almene undervisning, hvori tosprogede elevers behov for på samme tid at lære fag og sprog kan tilgodeses på en sådan måde, at det kvalificerer undervisningen af alle elever. De centrale elementer heri er at arbejde med den sproglige dimension i fagene, at have høje positive forventninger til eleverne og at udvikle et kulturelt inkluderende undervisningsmiljø.

De ca. 250 deltagende lærere og vejledere⁵ gennemgår et uddannelsesforløb⁶, mens de sideløbende arbejder med udvikling af egen praksis. De støttes af 6 pædagogiske projektmedarbejdere, som indgår i et



tæt samarbejde med de enkelte lærere og lærerteams om afprøvning og udvikling af metoder og aktiviteter. Projektmedarbejderne fungerer som sparringspartnere, inspiratorer og "makkere" i forberedelse, evaluering og evt. også gennemførelse af undervisningen. Projektmedarbejdernes opgave er desuden at beskrive eksemplariske aktiviteter, forløb og erfaringer til projektets metodebank⁷ med henblik på at sprede viden og fastholde erfaringer.

Kompetenceudvikling af undervisere

Kompetenceudviklingen i PU har et dobbelt fokus. For det første sigter vi efter at bibringe undervisere viden og metasprog om deres fags tekster og praksisformer, da det er afgørende, at undervisere har den fornødne viden og indsigt for at kunne udvikle en undervisning baseret på sproglig progression. Samtidig sikrer undvisernes viden og kompetencer, at projektet er bæredygtigt på langt sigt på de deltagende institutioner, og at erfaringerne med inkluderende pædagogik vil bestå, når PU's 4-årige projektperiode udløber i 2014.

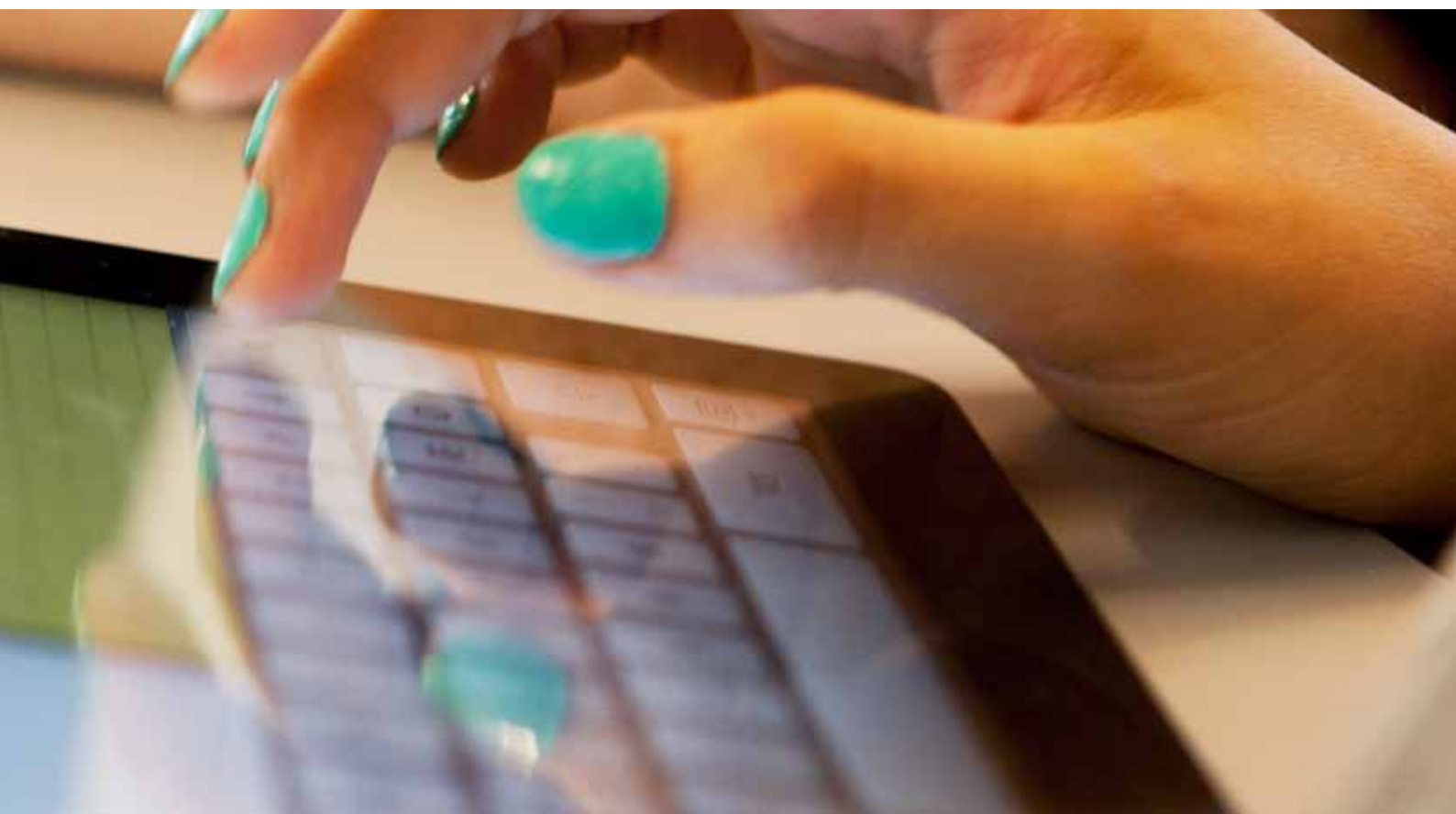
For det andet skal undervisere i samarbejde med projektmedarbejderne løbende udvikle deres elevers

kompetencer til at lære i en undervisning baseret på sproglig progression, så elevernes resultater (karakterer) kan måles inden for projektets levetid, og den udviklede undervisning kan formidles til andre undervisere.

Det udfordrende i projektet er, at undervisere skal kompetenceudvikles med sprog og om sprog, så de selv bliver i stand til at gøre det samme i egen praksis, og deres elever efterfølgende kan tilegne sig færdigheder med sprog om sprog.

Inkluderende pædagogik

PU's hovedsigte er at fremme en inkluderende pædagogik, som giver mulighed for fagligt udbytte til alle. Der er fokus på, hvad undviseren kan gøre i sin egen praksis, fordi det er her, undviseren kan agere og virkelig gøre en forskel. Arbejdet med at integrere sprog og fag hviler på flere ben, hvor genrepædagogikken er et af dem. At de deltagende undvisere og vejledere udvikler et metasprog omkring genre er ikke et mål i sig selv. Det er imidlertid væsentligt, at undvisernes bevidsthed omkring genrebegrebets pædagogiske potentiale kan bidrage til at forme en didaktik i klasserummet, der tager højde for sprogets funktionelle betydning i forskellige sammenhænge.



I vores opfattelse lærer eleven sprog gennem interaktion, sproget har en socialsemiotisk funktion i at skabe og kommunikere viden i fagene. Det betyder, at vi ser genre som et redskab, der skal være funktionelt for lærere og elever, hvorfor klasserummets aktiviteter bliver basis for elevernes læring. Vores syn på genrepædagogik har en stilladserende Vygotsky -inspireret tilgang. Genreteoriens skemaer tilbyder et overblik ift. tekststrukturer og sproglige mønstre, hvilket kan være en god støtte for eleverne i deres tilegnelse af genrekonventioner mere bredt set.

Stilladsering

Tilegnelsen af genrekonventioner sker i gradvise ryk i en bevægelse mellem elevernes eksisterende viden og undervisning i, hvordan tekster bliver til. De gradvise ryk kan man skabe ved en stilladsering af undervisningen, hvor de enkelte elementer i undervisningen tager højde for elevernes sproglige og faglige udgangspunkter og skaber tydelig progression, der hele tiden har eleverne med. De enkelte elementer i undervisningen bliver basis for de skridt, eleverne skal tage for at bevæge sig fra et mere hverdagspræget sprog til fagenes mere akademiske udtryksmåder. Det er essentielt i denne bevægelse, at eleverne gennem aktiv deltagelse i klasserummet får mulighed for at tale, lytte, skrive og læse om sprog og fag og derigennem opnå erkendelse.

Projektet har afsætt i erfaringer fra DSA-undervisning, hvor det har været afgørende at gøre alt til genstand for undervisning, hvormed tydelige mål og rammer følges ad med klare forventninger til elevens præstationer og udbytte. I en stilladserende tilgang reduceres undervisningens kompleksitet gennem tydelige, afgrænsede opgaver, som bygger videre på det, eleven allerede kan. Derved får eleven et klart billede af, hvad der forlanges og kan i langt højere grad honorere kravene - eller i tilfælde af fiasko i langt højere grad forholde sig til, hvorfor opgaven ikke er løst på tilfredsstillende vis.

Sammenfattende kan man sige, at vi tilstræber, at genre anvendes funktionelt i stilladserede opgaver, der har fokus på at sætte eleverne i relationer, hvor de har muligheder for at udvikle sprog og erkendelse.

Noget fagligt i en sproglig ramme

En yderligere vinkel i PU er, at fagligheden skal styrkes gennem bevidst brug af sproget. Fagets måde at ordne og formidle viden på er i centrum, og sproget skal i al væsentlighed gøre fagligheden virkningsfuld, og det bliver dermed et spørgsmål om at præsentere

noget fagligt i en sproglig ramme og ikke omvendt. Indledningsvist opfattede vores deltagere det som om, at alle undervisere skulle agere dansklærere og fokusere på grammatik, ordklasser og bøjninger. Det er imidlertid ikke tilfældet, for ved først at fokusere på det enkelte fags faglighed og dernæst tænke sprogligt fokus er det vores oplevelse, at underviserne kan navigere med genrepædagogik og opleve succes med deres undervisning. En tekst om vulkaner bliver fx helt anderledes tilgængelig, hvis underviseren først forholder sig til, hvordan teksten præsenterer sin viden, og hvad tekstens hensigt med læseren er, inden den bliver brugt i undervisningen. Dermed kan undervisningen planlægges, så eleverne forholder sig til, at teksten vil noget med dem på en bestemt måde og i en bestemt kontekst.

Genre i en ramme af inkluderende pædagogik

I PU er det os magtpåliggende, at genrebegrebet bliver funktionelt for undervisere og elever. Det skal kunne anvendes som ét redskab af flere i en ramme af inkluderende pædagogik, der kan gøre en forskel i, om undervisningen bliver inkluderende.

I tillæg til genre har vi fokus på, at underviserens relationer til eleverne er altafgørende for elevernes udbytte. Vores oplevelse er, at når eleverne mødes med høje positive forventninger i undervisningssituationer, hvor der tages udgangspunkt i den enkeltes forforståelse, præsterer de bedre og føler sig mere inkluderet i klasserummet. Hvis underviseren samtidig er opmærksom på sine egne forforståelser og dermed har fornemmelse for sin egen rolle i relationen med eleverne, så drejes fokus automatisk mod, at der er et potentiale i alle elever.

"Måltrettet arbejde med genreindsigt, genrebevidsthed og genrebrug i fagundervisningen fremmer elevernes udbytte af og inklusion i almenundervisningen."

Vi berører også genre som kulturskabt formidling, hvor vi fx arbejder med kulturelt curriculum og kulturel inklusion generelt. Eksplicitering af måder at fremstille og forstå viden på skaber mulighed for, at alle uanset kulturel baggrund kan deltage i undervisningen. Der er stor motivationsmæssig forskel på mekanisk at skulle tolke og reproducere genrer modsat at få mulighed

for at relatere egen kulturel baggrund til de tekster og praksisformer, der indgår i undervisningen.

Der er flere tegn på, at størstedelen af eleverne profiterer af en undervisning, der sammenkobler sprog og fag. Måltrettet arbejde med genreindsigt, genrebevidsthed og genrebrug i fagundervisningen fremmer elevernes udbytte af og inklusion i almenundervisningen og højner deres faglige præstationer.

Underviserne tilkendegiver, at både elever med dansk som andetsprog og dansk som modersmål får stort udbytte af det eksplicite fokus på sproget, som en undervisning med genrefokus tilbyder. For at kunne lykkes med det er det afgørende karakter, at underviserne har indsigt og kompetencer til at planlægge undervisning, hvor sproglig og faglig udvikling stilladseres efter elevernes nuværende kompetencer, men hele tiden med målet for øje.

-
- 1 Projektet er finansieret af Det Obelske Familiefond, Trygfonden, LB-fonden og Aalborg Kommune. Se www.uddannelsesloeft.dk for yderligere information om projektet.
 - 2 Se fx <http://www.emu.dk/gym/fag/st/skriftlighed/index.html> om skriftlighed i de enkelte fag i det almene gymnasium
 - 3 Se mere om skriftlighed i gymnasiet i Krogh, Ellen (red.) (2010): *Videnskabsretorik og skrivedidaktik*, Gymnasiepædagogik nr. 77.
 - 4 En mere detaljeret beskrivelse af forløbet kan ses i metodebanken på www.uddannelsesloeft.dk, herunder også de konkrete opgaveformuleringer.
 - 5 Projekt Uddannelsesløft involverer i alt 20 uddannelsesinstitutioner, heriblandt 8. – 9. klasser på 8 folkeskoler, ungdomsskolens heltidsundervisning, VUC, alle Aalborgs gymnasieskoler, SOSU-Nord, Tech College Aalborg og UU-Aalborg. Det konkrete udviklingsarbejde er organiseret i to 2-årige forløb over skoleårene 2010-12 og 2012-14. I hvert forløb deltager fx hele teamet omkring 8. årgang (efterfølgende år 9. årgang) på de involverede folkeskoler og 3-4 lærere omkring en udvalgt 1.g/1.hf-klasse (efterfølgende 2.g/2.hf) fra hvert gymnasium. I alt deltager ca. 120 lærere og 10 vejledere i hvert af de 2 forløb.
 - 6 Deltagerne gennemgår et 60-timers uddannelsesforløb det første år og et 30-timers studiegruppearbejde andet år. Forløbet indeholder elementer om inkluderende pædagogik og interkulturel kommunikation, men har hovedvægt på den sproglige dimension i fagene. I en del af forløbet arbejder deltagerne i fagdelte grupper på tværs af sektorer (grundskoler, gymnasier og erhvervsuddannelser). De fagdidaktiske drøftelser her giver både nye og skærpede perspektiver på egen faglig praksis og mulighed for at få indsigt i hinandens tekster, mål og arbejdsformer – og dermed konkret få øje på de udfordringer, der møder eleverne i overgangene mellem grundskole og ungdomsuddannelse.
 - 7 Se metodebanken på www.uddannelsesloeft.dk

