

# UNDERVISNING I LÆSEFORSTÅELSE

RAPPORT OVER ET TREÅRIGT PROJEKT MED  
CASESTUDIER I HELSINGØR OG ISHØJ

Af Lene Herholdt og Fie Høyrup

## **Undervisning i Læseforståelse**

Rapport over et treårigt projekt med casestudier i Helsingør og Ishøj

Udgivelsen er den afsluttende rapport for Projekt Læseforståelse 2008-2011, som er finansieret af Undervisningsministeriet.

Forfattere: Lene Herholdt og Fie Høyrup

Omslag og tryk: Bording A/S

Rapporten må ikke eftertrykkes helt eller delvist uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne.

### **Lagerføring, distribution og salg:**

Nationalt Videncenter for Læsning

- Professionshøjskolerne

Titangade 11, 2200 København N

Tlf.: +45 4189 9090

Printed in Denmark 2011

ISBN: 978-87-993553-3-4



# Indhold

<b>FÆLLES INDLEDNING FOR PROJEKTET.....</b>	<b>6</b>
Læseforståelse på mellemtrinnet – et udviklings- og forskningsprojekt.....	7
Projektets formål.....	7
Design – intervention og aktion.....	7
Aktionsforskningens styrker og begrænsninger i dette projekt.....	7
Intervention og aktion .....	8
Projektets teoretiske grundlag.....	9
Praktisk tilrettelæggelse .....	10
Data og dokumentation .....	10
Projektoversigt.....	11
Overordnet forskningsspørgsmål.....	11
Rapportens opbygning.....	11
<b>CASESTUDIE I HELSINGØR – V. LENE HERHOLDT.....</b>	<b>12</b>
Bagvedliggende forståelse af begrebet læseforståelse – et grundlag for systematisering af interventionen..	13
Sammenfatning vedrørende komponenter og områder som inddrages i undersøgelsen .....	16
Systematisering af den didaktiske tilgang i interventionen .....	17
Sammenfatning vedrørende systematisering af den didaktiske tilgang .....	18
Metode, data og dokumentation i de to første interventioner .....	18
Systematisering af observation .....	18
Systematisering af analyse og tolkning .....	18
Metode, data og dokumentation i den tredje intervention.....	19
Deltagerroller og systematik i forhold til planlægning, observation og analyse.....	19
Kort beskrivelse af det faglige indhold i de to første interventioner .....	20
Spørgeskema om elevernes kendskab til læsestrategier .....	21
Analyse af de to første interventioner.....	22
Overordnede mønstre som karakteriserede undervisningen i de to første interventioner.....	23
Samspil mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde .....	24
Diskussion af tekststruktur som grundlag for læseforståelse.....	25
Diskussion og vurdering af hvordan elevernes læseforståelse og skrivekompetence påvirkes af den eksplicitte undervisning.....	28
Overvejelser over kommunikationsmåder .....	34
Metabevidsthed – Inferens.....	37
Den sikre klasseledelse er fundamentet for den gode læringsproces.....	39
<b>Konklusion .....</b>	<b>41</b>
Tegn på at undervisningen påvirkede elevernes læseforståelse .....	41
Undervisningen i læseforståelse.....	42
<b>CASESTUDIE I ISHØJ – V. FIE HØYRUP .....</b>	<b>44</b>
Klippe og klipper det er det samme. Der er bare mange flere. Casestudie i Ishøj: Tosprogede elever og læseforståelse – v. Fie Høyrup .....	45
Dataindsamlingsmetoden .....	45
Rammen omkring de to forløb i 4. klasse.....	45
Beskrivelse af klassen.....	46
Beskrivelse af fokuselever.....	46
<b>Ishøj-casens design .....</b>	<b>46</b>
Systematisk tekstarbejde .....	47
Genbaseret undervisning – synlig sprogpædagogik.....	47
Læseforståelse i et andetsprogspektiv .....	48

Det mundtlige sprog .....	49
Fra hverdagsprog til skolesprog .....	49
<b>Analyse af Ishøj-casen.....</b>	<b>51</b>
Analysemetode.....	51
<b>Case 1. Systematisk tekstarbejde.....</b>	<b>52</b>
Sekvens 1. Aktivitetstype: Baggrundsviden; før-læseaktivitet. Mikrointeraktion.....	53
Sekvens 2. Forhandling om betydning. Ordkendskab før tekstlæsning. Mikrointeraktion.....	54
Sekvens 3. Forhandling om betydning. Aktivitetstype: Ordkendskab før tekstlæsning. Mikrointeraktion .....	55
Opsamling på første forløb om før-læringsaktiviteter organiseret i mikrointeraktioner .....	57
<b>Case 2. Opbygning af kundskaber fase 1 .....</b>	<b>58</b>
Sekvens 4. Rækkefølgetask. Mikrointeraktion. ....	58
Sekvens 5. Evaluerende samtale. Mikrointeraktion .....	59
<b>Case 3 Dekonstruktion af fagtekst og fælles tekstkonstruktion – fase 2 og 3.....</b>	<b>60</b>
Sekvens 6. Fælles konstruktion af tekst. Makrointeraktion. ....	61
Sekvens 7. Fælles konstruktion af informerende beskrivelse.....	63
Opsamling på andet forløb .....	65
<b>Konklusion .....</b>	<b>65</b>
<b>The teaching and learning cycle.....</b>	<b>66</b>

## **PERSPEKTIVERING PÅ BAGGRUND AF CASESTUDIER I HELSINGØR OG ISHØJ ..... 68**

## **LITTERATURLISTE ..... 70**

## **BILAG ..... 74**

Bilag 1 – Oversigt over formidling .....	75
Bilag 2 – Program for introduktionsseminar, 3. intervention.....	76
Bilag 3 – Program for Formidlingskonference efter afslutning af 3. intervention.....	77

A close-up photograph of a woman with short blonde hair and glasses, wearing a dark blue sweater and a grey and green patterned scarf. She is looking down with a focused expression at a young child with brown hair and bangs, who is wearing a red shirt. The child is also looking down, and a large, semi-transparent white number '1' is overlaid on the right side of the child's face. The background is slightly blurred, showing what appears to be a classroom setting with a green chalkboard and some colorful objects.

# FÆLLES INDLEDNING FOR PROJEKTET

# Læseforståelse på mellemtrinnet – et udviklings- og forskningsprojekt

Projektet, som er finansieret gennem en bevilling fra Undervisningsministeriet, er et treårigt projekt med start efterår 2008 og afslutning juni 2011.

## Projektets formål

Det overordnede formål var 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.

Genstandsfeltet var den samlede undervisningskontekst i klasserummet forstået som samspillet mellem flere faktorer. Det var således hensigten at skabe viden om den måde hvorpå:

- delkomponenter i læseforståelse kan indgå i undervisningen
- undervisningsstrategier kan anvendes i undervisningen
- læringsaktiviteter kan fremme læseforståelse

Ligeledes sås det som en del af formålet at inspirere til og igangsætte praksisudvikling på feltet således at der kunne udvikles ny didaktik som fremmer læseforståelse.

Vi valgte at bruge begreberne undervisningsstrategier og læringsaktiviteter i formålet. En undervisningsstrategi er den fremgangsmåde læreren anvender med den intention at få eleverne til at sætte læringsprocesser i gang på et bestemt felt. Læringsaktiviteter er den del af elevaktiviteterne som følger op på denne intention, de sagsrettede aktiviteter. Der er ikke nogen garanti for at en læringsaktivitet fører til læring, ligesom læring også kan foregå på andre måder end netop dem som læreren har sat rammer for. Ikke desto mindre vil begrebet læringsaktiviteter sætte os i stand til at skelne mellem de elevaktiviteter som er sagsrettede, og de som ikke er.

Ved at bruge denne terminologi lagde vi os op ad den opfattelse af undervisning og læring som kommer til udtryk hos professor Per Fibæk Laursen som henviser til den britiske professor, P. H. Hirst. Her

forstås undervisning som en intentionel handling som har som intention at skabe en intention hos eleverne om at lære. (Laursen 1999: 16-18). Vores begreb læringsaktivitet vil i bedste fald være udtryk for at eleven opfylder sin del af den dobbelte intention, nemlig har en intention om at lære. I lidt mere tvivlsomme tilfælde kan læringsaktiviteten stadig være sagsrettet aktivitet, men der er ikke sikkerhed for at eleven dybest set har en egentlig intention om at lære. Imidlertid mener vi på trods af denne usikkerhed at vi ved at observere og eller spørge ind til læringsaktiviteterne kan skabe indsigt i hvordan bestemte læringsaktiviteter påvirker læseforståelsen.

## Design – intervention og aktion

### Aktionsforskningens styrker og begrænsninger i dette projekt

Da formålet var at generere viden om undervisning i læseforståelse samt at igangsætte praksisudvikling, virkede det nærliggende at benytte sig af aktionsforskningstilgangen fordi aktionsforskningen netop har det dobbelte formål at generere ny viden og udvikle praksis.

Andre muligheder kunne for eksempel have været rene systematiske observationer af undervisning eller systematiske eksperimenter med deltagelse af projektklasser og kontrolklasser. Når vi fandt aktionsforskningen interessant, var der mange årsager til det. De væsentligste var at aktionsforskningen omfatter netop den kompleksitet og den kontekst som eksperimentet i sin nødvendige afgrænsethed ikke vil kunne rumme, ligesom den giver rig mulighed for at skabe ny viden og egentlig praksisudvikling. Skønt eksperimentet ville give mulighed for at afprøve ny faglig viden, ville det typisk i sin isolering af faktorer ikke omfatte kompleksiteten. Observationen ville som isoleret metode ikke give mulighed for at justere processen undervejs og ville i højere grad observere det eksisterende end afprøve nye tilgange. Såvel eksperimentet som observationen tilstræber at være objektive forskningsmetoder som ikke inddrager deltagernes stemme i processen. Det gjorde det efter vores vurdering sværere at udvikle praksis idet det ville have en tendens til at forblive forskernes projekt i stedet for at blive et fælles projekt som deltagerne kunne være med til at påvirke og udvikle. Alene det at aktionsforskningsprojektet kunne

give mulighed for at alle parter indledningsvis formulerede deres "forskningsinteresse" inden for projektets rammer, burde være en drivkraft for praksisudviklingen (Launsø og Rieper 1997: 162). Med Launsø og Riepers formulering ændrer forskeren med aktionsforskningen perspektivet fra tilskuertænkningen til aktørtænkningen. Dette kunne give adgang til de deltagendes faglige selvforståelse. Den faglige selvforståelse kan ændres når den først er ekspliciteret, og derved skabes potentiale for forandring. (Launsø og Rieper 1997: 161). Det at aktionsforskningen kræver at deltagerne reflekterer og formulerer sig om deres praksis, kunne medvirke til at en tavs viden eller et uerkendt grundlag blev bevidstgjort og manifesteret som sproglig betydning som man kan diskutere og forholde sig til. Denne tankegang er helt i overensstemmelse med de tanker der ligger bag begrebet *praksisteori*. Praksisteorien er den teori som underviseren bygger sin praksis på. Handal og Lauvås beskriver med udgangspunkt i Lars Løvliens teori tre aspekter som praksisteorien bygger på:

- Personlig erfaring
- Overførte kundskaber<sup>1</sup>
- Værdier

Således kan man begrunde sin praksis med tre former for argumenter: praksisbaserede, teoribaserede og etiske argumenter (Handal og Lauvås 2002: 45). Det er karakteristisk for praksisteorien at den eksisterer som tavs viden, og for at kunne forandre praksis, må der derfor skabes rum for at sprogliggøre den så man får indsigt i baggrunden for sine undervisningsstrategier og derigennem kan forholde sig til om de er hensigtsmæssige eller om de skal ændres. Bevidsthed om egen praksisteori skaber således potentiale for bevidst og videnbaseret forandring.

Aktionsforskning er handlingsorienteret, og ligesom aktionslæring forholder den sig nysgerrigt og undersøgende og er karakteriseret ved at intervinere i praksis. Øvrige karakteristika er at den søger at sprogliggøre og begrebsliggøre praksisteoriene og vidensbasere dem (Plauborg, Andersen og Bayer 2007: 13-31). Afgrænsningen mellem aktionsforskningen og aktionslæringen er ikke skarp. Grænsen vil kunne sættes forskellige steder på et kontinuum, og der vil være overlapninger og mange fælles træk. Vi valgte at bruge Tom Tillers afgrænsning af de to

begreber. Han afgrænser begreberne ved at definere aktionslæring som den proces lærere og ledere i fællesskab foretager, mens aktionsforskningen er det som forskerne foretager sig når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen og peger på at fælles for dem begge er den grundighed og systematik som præger processen (Tiller 2000: 52). Det følger af ovenstående at partnerskab og samarbejde er væsentlige begreber inden for aktionsforskningen.

Der var således elementer i et aktionsforskningsdesign som vi fandt hensigtsmæssige og centrale for vores projekt. Centralt var det at de deltagende lærere i høj grad kunne blive medaktører, at praksisteoriene kunne sprogliggøres og videnbaseres i dialogen, og endelig det mere strukturelle at vi ønskede at gennemføre flere forløb, eller cyklusser, med løbende justeringer undervejs. Men der er også nogle karakteristika som gjorde at vi måtte afvige fra aktionsforskningsdesignet på nogle punkter.

Dette hang sammen med at vi på forhånd havde et ønske om at afprøve en bestemt form for undervisning som kunne inddrage den samlede undervisningskontekst. Denne mere indgribende måde at undersøge praksisfeltet på læner sig i høj grad op ad den forståelse af praksisforandring som interventionsforskningen står for.

## Intervention og aktion

Interventionsforskningen har den videnskabeligt og metodisk underbyggede intervention som sit omdrejningspunkt. På baggrund af en teori for en bedretingens tilstand iværksættes interventioner som vurderes med hensyn til om de fungerer så praksis forandres mod det ønskelige og bedre (Ravn 2007). Vi var opmærksomme på at vi hermed anlagde en normativ opfattelse af hvad der har værdi i forhold til at udvikle bedre læseforståelse. Denne forhåndsopfattelse kan være med til at farve vores vurdering af udfaldet af interventionen så der er en risiko for at vurderingen ikke kan siges at være tilstrækkeligt objektiv. For at imødegå dette tog vi udgangspunkt i velfunderede og afprøvede teorier og var særligt opmærksomme på systematik og metode i forbindelse med de empiriske forløb og analysen af dem. Se beskrivelser af metode i indledningen til hver af de to casestudier.

## Forskerrolle og forskningstype i interventions- og aktionsforskningsprojektet

Når vi valgte at sammensætte teoribaseret intervention med aktionsforskningens partnerskab, samarbejde og muligheden for interesseformulering, var det

<sup>1</sup> Begrebet "overførte kundskaber" smager af en behavioristisk læringstænkning og kunne diskuteres her, men vi vil her blot bemærke at vi arbejder videre med det som "teoribaseret viden".



imidlertid nødvendigt at der blev skabt klarhed over deltagerens roller. Der kan være en konflikt mellem praktiker- og forskerinteressen. Derfor var det vigtigt både at præcisere samarbejdet og ansvarsfordelingen fra start. Aktionsforskningsdesignet fordrer en særdeles høj grad af ligeværdighed mellem parterne med hensyn til interesseformulering og beslutning angående aktioner. Man ønsker ikke en fordeling som udelukkende gør de deltagende lærere til vandbærere for forskernes ideer og forslag, ligesom den modsatte ende af skalaen hvor forskeren lader sig opsluge af praksisfeltet, heller ikke kan bruges til noget. Vi ønskede heller ikke i dette projekt at lærernes rolle skulle begrænses til vandbæreren, men på den anden side var der nogle tilgange til læseforståelsesfeltet som vi ønskede at udvikle sammen med lærerne og afprøve i praksis. Derfor befandt vi os i den ende af det skitserede kontinuum hvor forskeren i højere grad sætter dagsordenen end læreren, der var således ikke tale om ligeværdighed mht. valg af præmisser og indhold i projektet.

Dog var den model vi valgte at benytte, karakteriseret af at mødet mellem forskerens viden samt forståelsesmodeller og praksis samt den praksisviden der er knyttet hertil, kunne skabe ny fælles viden som altså var skabt netop ved at de forskellige forståelsesmodeller blev oplevet og reflekteret i forhold til hinanden (McTaggart 1991: 172, 176).

Ifølge Fox, Martin og Green (2007: 52) understreger McTaggart at deltagerne har det primære ansvar for at beslutte aktionerne på baggrund af et reflekteret og velovervejede grundlag (*critically informed*), og at de ligeledes har det primære ansvar for at evaluere resultaterne af de strategier som afprøves i praksis. I vores projekt var det *primære* ansvar for såvel beslutninger af aktioner som evaluering af resultater anbragt hos forskerne, men såvel beslutninger som evaluering blev foretaget i et samarbejde. Dette betød for os som projektledere at vi havde et stort ansvar for at sørge for at beslutningsgrundlaget netop blev "*critically informed*", og at de data analysen af resultaterne byggede på, indeholdt deltagerens evalueringer som noget centralt. Det er vigtigt for os at understrege at det reflekterede og velovervejede niveau af viden som er grundlaget for beslutning, byggede på samspillet mellem mere teoretiske forståelsesmodeller og praksisviden som nævnt ovenfor.

Sammenfattende kan det konstateres at vi benyttede os af en sammensat forskerrolle som både var foreskrivende, deltagende og kritisk reflekterende; fokus

var på aktørtænkning og forskningstypen var forstående og handlingsrettet med henblik på formulering af potentialer og udviklingsmuligheder.

## Projektets teoretiske grundlag

Som beskrevet i formålet var det en præmis for projektet at genstandsfeltet omfattede hele undervisningskonteksten i klasserummet forstået som samspillet mellem flere faktorer som delkomponenter i læseforståelse, undervisningsstrategier og læringsaktiviteter. Et teorigrundlag som kan matche dette ønske, er Michael Hallidays systemisk funktionelle lingvistik og den australske genrepædagogik som er udviklet på baggrund af denne. Derfor valgte vi dette som vores teoretiske grundlag.

To centrale begreber i den systemisk funktionelle lingvistik er kulturkonteksten og situationskonteksten. Kulturkonteksten betegner den institutionelle og ideologiske baggrund for betydningsdannelsen og medvirker derfor til at afgrænse forståelsespotentialer. I denne sammenhæng er den enkelte skole og dens måde at forstå sig selv på som uddannelsesinstitution f.eks. indskrevet i kulturkonteksten.

Situationskonteksten er indlejret i kulturkonteksten, men beskriver netop de forhold som gælder for den aktuelle situation. Den er den konkrete sociale kontekst som danner rammen om det aktuelle fællesskab, f.eks. den konkrete undervisningskontekst. Situationskonteksten indsnævrer og konkretiserer altså konteksten, men kan ikke forstås uden kendskab til kulturkonteksten. (Halliday 1999: 67-76, Berge m.fl. 1999: 117). I dette projekt er det således centralt at kunne beskrive situationskonteksten som præcist dækker det vi er ude efter når vi taler om undervisningskonteksten.

Det register som kan karakterisere situationskonteksten – og dermed være med til at hjælpe os med at få øje på hvad der sker i den enkelte undervisningssituation – bestemmes ifølge Halliday af de tre variabler *tenor*, *field* og *mode* som bestemmer de sproglige valg vi tager i en kommunikationssituation og således skaber registret. Ruth Mulvad oversætter Hallidays begreber *tenor*, *field* og *mode*, som vi ønsker at benytte for at observere den samlede situationskontekst, med begreberne kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde (Mulvad 2009: 78, 248-49).

*Kommunikationsrelationen* er deltageres roller og forholdet mellem deltagerne i den konkrete situation (Mulvad 2009: 248-49).

*Kommunikationsfeltet* er den sociale handling som finder sted, det emne som der kommunikeres om, eller det som er fokus for aktiviteten (Mulvad 2009: 253).

*Kommunikationsmåden* er den kommunikationskanal der er valgt, og den rolle sproget spiller i den sociale handling. (Mulvad 2009: 253).

Registerbegrebet er med til at understrege at et undervisningsmiljø udgør et komplekst forhold idet der er tale om et miljø eller en kontekst som altid omfatter de tre registervariabler. Med afsæt i Hallidays teorier viser eksempelvis lektor Beverly Derewianka således hvorledes såvel det faglige felt (kommunikationsfeltet) som relationerne / lærer- og elevroller (kommunikationsrelationen) og måden man kommunikerer på (kommunikationsmåden) spiller sammen og er medvirkende til at eleverne bliver i stand til at læse for at lære (Derewianka 2004).

Det slidte begreb "et skriftsprogsstimulerende miljø" får hermed ny betydning da vi nu kan tale om det ud fra et nyt perspektiv. Samtidig sætter det fokus på vigtigheden af at overveje de sprogbrugssituationer som danner rammen om elevers udvikling af læseforståelse. Vi valgte derfor at benytte de faglige begreber der knytter sig til situationskontekstens registerbegreb for at kunne tale om, planlægge, udføre og observere undervisning i læseforståelse.

## Praktisk tilrettelæggelse

Ud fra ovenstående design og teorigrundlag valgte vi at foretage vores undersøgelser i to casestudier i to forskellige kommuner, Ishøj og Helsingør.

Vi valgte at følge aktionsforskningsdesignets cykliske opbygning – eller måske mere præcist spiraliske – idet processen tog afsæt i *planlægning* som gik videre i *gennemførelse* samt *observation* og blev efterfulgt af *analyse* og *vurdering* samt *ny planlægning* (McTaggart 1991). Casestudierne blev bygget op med hver tre interventioner som løb over 3-4 uger i henholdsvis en 4.- og en 5.-klasse i de to første forløb, mens interventionen i sidste forløb fandt sted i én klasse på hver af kommunens skoler under medvirken af skolens læsevejleder. Den beskrevne cyklus blev således gendrevet, men hver gang på et mere

reflekteret og videnbaseret niveau fordi handlingsfaser vekslede med refleksionsfaser. Herved blev det samlede forløb en spiralisk proces som var i stadig forandring og udvikling.

I sidste forløb var der afsat midler i projektet til at lærere, læsevejledere og læsekonsulenter fra Taastrup og Randers kommuner deltog i et indledende startseminar som formidlede resultater for de første interventioner, og en afsluttende formidlingskonference hvor deltagerne udvekslede erfaringer fra den sidste intervention. Med afsæt i introduktionsseminaret lod de ligeledes én klasse på hver af kommunens skoler deltage i et forløb under medvirken af en læsevejleder. Disse erfaringer indgår ikke i rapporten.

## Data og dokumentation

For at realisere et projekt som det er beskrevet her, kræver det at forskeren kan skabe både nærhed og distance til praksisfeltet – distance forstået som kognitiv distance. Såvel nærhed som distance er en forudsætning for at der kan foretages analyse og skabes forståelse for det eksisterende og for at ny viden kan sættes i spil med det eksisterende således at ny forståelse kan opstå (Tiller 2000: 83-85).

Distancen til praksisfeltet søgte vi blandt andet at skabe ved at gå metodisk til værks, systematisere datagenerering samt analyse og fortolkning af data. Som nævnt ovenfor vil analysen af praksis gå ud fra samspillet mellem kommunikationsfeltet (field), kommunikationsrelationerne (tenor) og kommunikationsmåden (mode) – eller mere overordnet såvel undervisningsstrategier som læringsaktiviteter.

Der indgår fortrinsvis kvalitative data. Da der kun indgår et begrænset antal klasser i projektet, kan vi ikke foretage en *statistisk generalisering* på baggrund af data og de mønstre vi kan tolke ud fra dem (Tiller 2000: 84-86). Men vi forventer at kunne foretage en *teoretisk generalisering* på baggrund af data således at den viden der genereres i projektet, kan inspirere til yderligere praksisudvikling inden for undervisning i læseforståelse.

Såvel den konkrete beskrivelse af metode og systematisering som teori om læseforståelse og undervisning i læseforståelse i hvert af de to casestudier findes i rapportens del 2 og 3 i de respektive casestudier i Helsingør og Ishøj som følger efter denne fælles indledning.

## Projektoversigt

### Efterår 08

Planlægningsfase med videngenerering, fastlæggelse af design, udvælgelse af klasser og aftaler med skoler og lærere.

### Forår 09

Fastlæggelse af fagligt grundlag, udarbejdelse af grundlagsnoter, planlægning med skoler og lærere – herunder fastlæggelse af systematisering af observationer og analyser.

### Efterår 09

Første intervention med detailplanlægning i et samarbejde mellem lærer og projektleder, gennemførelse, observation, analyse og vurdering og ny planlægning samt formidling i artikelform.

### Forår 10

Anden intervention med detailplanlægning i et samarbejde mellem lærer og projektleder på baggrund af erfaringer, mønstre og vurderinger fra første forløb, gennemførelse, observation, analyse og vurdering af foreløbige resultater.

Planlægning af 3. intervention som nu skal foregå i en langt større skala med et stort antal involverede klasser, faglærere og læsevejledere.

Planlægning af startseminar for deltagergruppen med formidling af foreløbige resultater fra de to første interventioner.

Formidling på konferencer. Se formidlingsoversigt i bilag 1.

### Efterår 10

Startseminar, tredje intervention med detailplanlægning i et samarbejde mellem lærer og projektleder på baggrund af erfaringer, mønstre og vurderinger fra første forløb, gennemførelse, observation, begyndende analyse og vurdering af resultater.

Afsluttende formidlingskonference for alle projektdeltagere med erfaringsudveksling. Se programmer for de to konferencer i bilag 2 og 3.

Formidling i antologi om læselyst og læring. Se bilag 1.

Formidling på konferencer. Se formidlingsoversigt i bilag 1.

### Forår 11

Analyse og vurdering samt rapportskrivning.

## Overordnet forskningsspørgsmål

Som det fremgår af ovenstående afsnit om designet, ønskede vi at deltagerne skulle være med til at formulere forskningsinteresser og forskningsspørgsmål. Vi valgte derfor at formulere et overordnet forskningsspørgsmål som er i overensstemmelse med projektets formål, genstandsfelt og teoretiske grundlag. Med dette overordnede forskningsspørgsmål som paraply var det muligt for deltagere og projektledere at formulere præcise og afgrænsede forskningsspørgsmål som styrede interventionsprocessen.

Det overordnede forskningsspørgsmål lød:

*Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – her xxx – (f.eks. tekststruktur, evt. en kombination af to komponenter) i x klasse (f.eks. 4.) realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde, og hvilke tegn ser vi på at undervisningen påvirker elevernes læseforståelse?*

## Rapportens opbygning

Efter denne fælles indledning følger to dele hvor data fra henholdsvis casestudiet i Helsingør og casestudiet i Ishøj analyseres, diskuteres og vurderes ud fra de forskningsspørgsmål der formuleres for de respektive interventioner. Rapporten afsluttes med at fælles afsnit med perspektivering.

A young man with brown hair, wearing a dark blue t-shirt with a grey and white graphic, is sitting at a wooden desk in a classroom. He is looking down and writing in a notebook with a pen. The background is slightly blurred, showing other students at their desks, some of whom are also working. The lighting is bright and even. A semi-transparent white banner is overlaid on the image, containing the title text.

# CASESTUDIE I HELSINGØR – V. LENE HERHOLDT

De to første interventionsforløb foregik på en skole i Helsingør i læsevejlederens 5.-klasse og forløb over henholdsvis fire uger i september 2009 med i alt 12 dansktimer og 5 uger i februar-marts 2010 med i alt 16 timer. I tredje interventionsforløb deltog 14 skoler med hver en læsevejleder og en faglærer fortrinsvis i de naturvidenskabelige fag i perioden medio september – medio oktober 2010. Også i denne periode havde forløbene en varighed på ca. 4 uger på den enkelte skole.

Faglærerne fordelte sig på 4 natur/tekniklærere hvoraf 1 samtidig var skolens naturfagsvejleder, 1 historielærer, 5 matematiklærere hvoraf 2 samtidig var skolens matematikvejleder, 3 fysiklærere hvoraf 1 samtidig var skolens naturfagsvejleder, 1 biologilærer som samtidig var skolens naturfagsvejleder.

Hver enkelt skole har selv udpeget de deltagende faglærere og læsevejledere. Man vil måske bemærke at flere af de deltagende faglærere også er skolens vejleder i faget. Ved den konstatering var min overvejelse at det kunne være en ulempe fordi disse lærere havde særlige forudsætninger for at få en intervention til at lykkes. Men det kan også ses som en styrke at den særlige ekspertise kan vise hvad der lader sig gøre, og tydeliggøre hvilket vidensgrundlag der skal til for at fremtidige indsatser lykkes, ligesom det også kan gøre det tydeligt for vejlederne hvad udfordringerne består i i praksis. Efter projektets afslutning er det min opfattelse at det er en meget stor fordel for implementeringen af forandringer på den enkelte skole at det netop er vejledere som har opbygget de erfaringer og den viden som projektet har givet. De vil i høj grad kunne være med til at sætte forandringsprocesser i gang inden for deres fag fordi det netop vil ligge lige for at inddrage dem i udviklingsprojekter.

Når det er muligt at projektet omfatter så mange deltagende skoler og lærere, skyldes det at projektet under *Nationalt Videncenter for Læsning* i Helsingør var udvidet med et partnerskabsprojekt mellem Helsingør Kommune og Professionshøjskolen UCC. Partnerskabsprojektet havde særligt fokus på læseforståelse i de naturvidenskabelige fag og på betydningen af at læsevejlederen deltog som medpraktiker ved at deltage i planlægning og undervisning. Partnerskabsprojektet gjorde det muligt at også lektor Susanne Arne-Hansen fra UCC deltog som projektleder for denne del af projektet. Jeg ser udvidelsen af projektet som en mulighed for at undersøge flere aspekter af undervisning i læseforståelse, men af hensyn til rapportens fokus og omfang fokuserer nærværende

rapport på den del og den overordnede problemformulering som hører til *Nationalt Videncenter for Læsning*, mens der redegøres for resultaterne af partnerskabsprojektet i særskilt rapport: Herholdt, Lene og Arne-Hansen, Susanne (2011): *Læsevejlederen som medpraktiker – udvikling af læseforståelse i fag. Et aktions- og interventionsprojekt i Helsingør kommune*. Kan downloades på [www.ucc.dk](http://www.ucc.dk)

## Bagvedliggende forståelse af begrebet læseforståelse – et grundlag for systematisering af interventionen

Der er i dag mange modeller som viser de komponenter som læseforståelse anses for at bestå af. En model som har vundet udbredelse i læseforskning, professionsundervisning og skoleverdenen i Danmark, er Linnea Ehris læsemodel som viser hvordan man som læser lader en række komponenter spille sammen i en interaktiv proces for at skabe mening i en tekst (Ehri 1998: 6). Denne model illustrerer hvordan læseprocessen antages at foregå og kan bruges som grundlag for refleksion over tilrettelæggelse af undervisning, men siger i sig selv ikke noget om hvordan læseudviklingen fremmes. I en model som Hollis Scarborough har udarbejdet over komponenter i læseforståelse, illustreres det imidlertid på en særdeles overskuelig måde at der må arbejdes forskelligt med ordlæsningskomponenterne og med forståelseskomponenterne. Der er ikke *modstrid* mellem komponenterne i de to modeller, men Scarboroughs model forekommer mere detaljeret og har netop fokus på læseudvikling frem for læseproces. Derfor valgte jeg at lægge den til grund for min forståelse af begrebet læseforståelse:

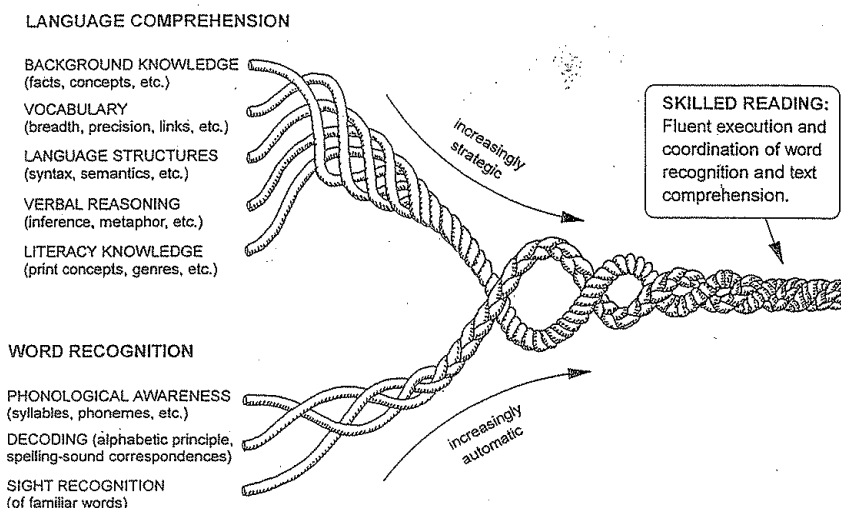


FIGURE 8.1. Illustration of the many strands that are woven together in skilled reading.

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

Modellen er interessant fordi den på en overskuelig måde illustrerer en opfattelse af hvordan læseren får elementer i sprogforståelsen og elementer i ordafkodningen til at spille sammen så der opnås kompetent læsning (skilled reading).

Læseforståelse – i modellen kaldt text comprehension – bestod i min sammenhæng følgelig af en række sprogforståelseskompone- ter som må samvirke med hinanden og med en række ordafkodningskompo- nenter for at der kan opnås kompetent læsning.

Et andet væsentligt træk ved modellen er at det fremgår at læseren forbedrer ordafkodningen gennem automatisering og sprogforståelsen gennem udvikling af strategier. Altså to helt forskellige proces- ser som i undervisningssammenhæng vil kræve helt forskellige tiltag og rammer. Sprogforståelsen, som vi havde fokus på i dette projekt, fremmes ved udvik- ling af strategier, og dette kræver eksplicit undervis- ning som udfordrer metabevidstheden og desuden har denne som genstand for undervisningen.

Ved metabevidsthed forstår jeg det at man kan overvåge og styre sin egen forståelse – altså blive klar over hvis der er manglende sammenhæng i tek- sten således at forståelsen bryder sammen – og vide hvilke strategier og hvilke vidensområder man kan trække på for at opnå forståelse i forhold til veks-

lende læseformål. (Med inspiration fra Arnbak 2003, Bråten 2008, Oakhill og Cain 2007).

En nærmere undersøgelse af komponenterne i sprogforståelsen viser at fire af komponenterne er vidensområder, mens den femte komponent er en proces. *Sproglig ræsonneren* (verbal reasoning) er en proces som anvendes for at læseren kan foretage inferens og tolke det der læses. Denne komponent må spille sammen med de vidensområder som de øvrige komponenter udgør, for at læseren kan foretage inferens. Ligesom udviklingen af strategier vil kræve at der arbejdes bevidst med metabevidstheden i undervisningen, vil også denne komponent kræve at vi har opmærksomheden rettet mod selve forståel- sesprocessen og metabevidstheden i undervisningen.

Jane Oakhill har sammen med Kate Cain undersøgt årsagssammenhænge mellem udvalgte komponenter og læseforståelse i forbindelse med 7-11-årige børns læsning (Oakhill og Cain 2007). De to forskere har fundet at der er årsagssammenhæng mellem læseforståelse og komponenterne *inferensdragning* (inference-making), *overvågning af forståelse* (comprehension monitoring) og *forståelse af tekststruktur* (understanding text structure). Viden om tekststrukturen vil kunne give læseren information om hvad der kan forventes af teksten og vil kunne hjælpe læseren med at aktivere relevant baggrundsviden (Oakhill og Cain 2007: 50). Det er min antagelse at dette kombineret med opmærksom- hed på læseformålet også vil kunne støtte valget af relevante læseforståelsesstrategier. Oakhill og Cains resultater vedrørende tekststruktur støttes af den

store metaundersøgelse som National Reading Panel udgav i 2000, idet et af resultaterne er at det støtter læseforståelsen hvis der gives instruktion i at bruge fortællingens struktur som strategi til at genkalde sig indholdet i fortællingen for at kunne besvare spørgsmål (NRP 2000: 15).

De tre komponenter som Oakhill og Cain peger på, kategoriseres i artiklen som færdigheder på højere niveau (higher level skills) som er medvirkende til selve forståelseskonstruktionen, mens andre komponenter kategoriseres som færdigheder på et lavere niveau (lower level skills). Dette gælder f.eks. akkurat og hurtig ordgenkendelse (efficient word reading) samt ordforråd og ordkendskab. Disse har ganske vist indflydelse på kvaliteten af forståelsen, men ikke på selve forståelseskonstruktionen (Oakhill og Cain 2007: 48-52).

I min sammenhæng fandt jeg det umiddelbart mest givtigt at fokusere på de tre komponenter som arbejder med færdigheder på højere niveau idet jeg gerne ville have greb om selve forståelseskonstruktionen.

Ifølge Cain og Oakhill ser det ud til at de tre komponenter er uafhængige på den måde at der opnås resultater når de trænes adskilt, men det er ikke afklaret om man ville opnå bedre resultater hvis der blev undervist og trænet i dem to og to. Ligesom det heller ikke er ganske klart om man nødvendigvis inddrager færdigheder fra nogle af de andre områder skønt man bevidst fokuserer blot på en af dem. Undersøgelserne tyder f.eks. på at undervisning i strategier til overvågning af forståelse giver de bedste resultater når der samtidig undervises i inferensdragning – måske fordi det ikke er muligt at tale om overvågning af forståelse uden at tale om inferens.

Mit inferensbegreb omfattede to typer af inferens:

*"These are so-called text connecting inferences – which are required to integrate information from different parts of the text, to establish local coherence, and gap-filling inferences, in which information from outside the text (general knowledge) is incorporated with information in the text to fill in gaps in missing details and to help formulate a coherent representation of the text as a whole."*  
(Ibid: 56)

Det nævnes i artiklen som en hypotese at læseformål eller læsemål forstået som "den standard" sammenhængen i teksten skal holdes op imod, kunne være en medierende faktor for de tre nævnte komponenter

idet det ikke giver mening for læseren at bruge kræfter på at foretage inferens, overvåge forståelse og bruge forståelse af tekststrukturen hvis ikke der er et læseformål som tildeler hele processen mening. (Ibid: 64, 66-68). Derfor var også et vigtigt omdrejningspunkt i min undersøgelse at eleverne skulle være helt klar over læseformålet når de blev bedt om at læse forskellige tekster. Det optimale ville være hvis undervisningen kunne medvirke til at skabe det som Oakhill og Cain kalder "drive for coherence" (ibid: 65), altså at eleverne er drevet af ønsket om at skabe sammenhæng i teksten.

En anden mulig medierende faktor som fremhæves med henvisning til Guthrie's forskning, er elevernes engagement som kan opstå på baggrund af den særlige måde undervisningen tilrettelægges på. (Ibid: 56).

På baggrund af ovenstående var det helt oplagt at jeg, uanset hvilke andre komponenter der var i fokus for interventionen, havde metabevistheden som et særligt fokus i alle forløb. Det betød at metabevisthed var et "obligatorisk" kommunikationsfelt som skulle undersøges i alle forløb, og det betød at vi måtte stille spørgsmål til hvordan især kommunikationsmåde og kommunikationsrelation kunne skabe vilkår for at eleverne kunne arbejde bevidst med processer og metabevisthed. I og med at opmærksomheden blev rettet mod metabevistheden, var jeg samtidig opmærksom på om undervisningen i de forskellige sprogforståelseskomponenter indgik som fragmenteret viden hos eleverne, eller om enkeltkomponenter indgik i en stadig udbygning af mentale skemaer som kunne skabe mulighed for forståelse og funktionalitet.

En del af det undervisningsmateriale som er til rådighed for undervisning i læseforståelse, kunne ved mindre velovervejede brug føre til et fragmenteret arbejde med enkeltkomponenter som der arbejdes med isoleret fra andre komponenter og isoleret fra tilbagevendende anvendelse som funktionelle strategier.

Skønt ordforråd og ordkendskab i Cains og Oakhills artikel beskrives som færdigheder på et lavere niveau fordi de ikke har betydning for selve konstruktionen af forståelsen, må det understreges at ordforrådet har betydning for læseforståelsens kvalitet. Cain og Oakhill nævner at det kunne se ud som om ordforrådets betydning ændrer sig med læseudviklingen sådan at betydningen måske stiger med stigende klassetrin (Oakhill og Cain 2007: 51). Det er interessant i min undersøgelse som i partnerskabsprojektet bl.a. beskæftiger sig med læsning i fag helt op i 9. klasse.

Også danske undersøgelser har vist at ordkendskab er en af de komponenter der giver stort udslag på læseforståelsen (f.eks. Gellert 2003 og 2008, Klint Petersen 2008). Såvel bredden som dybden af ordkendskabet har betydning. Med hensyn til kendskab i dybden ser det især ud til at kendskab til det semantiske felt omkring et ord er afgørende. Her tænkes både på morfologisk beslægtede ord og semantisk beslægtede ord. En interessant iagttagelse er det at en undersøgelse viser at tosprogede børn – i dette tilfælde børn af tyrkisk afstamning – forsøgte at gætte sig til ordets betydning ved at gætte på ord der rent lydligt lignede målordet, mens elever med dansk som modersmål, som ikke kendte ordets betydning, i højere grad gættede på betydning inden for samme semantiske felt (Gimbel 1995 i Gellert 2008). Også evnen til at foretage semantisk kategorisering i over- og underbegreber ser ud til at være af betydning for forståelse af ord i dybden og dermed for læseforståelsen (Klint Petersen 2008). Der er således ingen tvivl om at det kan betale sig at undervise i ordkendskab. Spørgsmålet er imidlertid *hvordan* dette skal gøres.

Hvis vi kendte årsags- virkningssammenhængen mellem ordforråd / ordkendskab og læseforståelse, ville det være mere enkelt at vælge hvordan undervisningen skal gribes an, men årsagerne til at der er en sammenhæng mellem ordkendskab og læseforståelse er imidlertid ikke afdækket. Der er ifølge Gellert flere hypoteser, og i min sammenhæng er det interessant at hver årsagsforklaring vil implicere temmelig forskellige pædagogiske konsekvenser. De årsager Gellert nævner som hypoteser er:

- at ordkendskab fører til læseforståelse
- at viden på et område fører til såvel godt ordkendskab som til god læseforståelse
- at megen læsning fører direkte til godt ordkendskab og dermed til god læseforståelse
- at evne til at lære ud fra konteksten både giver godt ordforråd og god læseforståelse

De tre første kan tænkes at være forskellige aspekter af årsagsforholdet mellem ordforråd og læseforståelse, og de vil således supplere hinanden. Hvis de alle supplerer hinanden, vil den pædagogiske konsekvens være både at sørge for megen læsning, at sørge for at der sættes fokus på hvordan man lærer ords betydning ud fra en kontekst, og at der arbejdes med at trække på baggrundsviden og at udbygge denne. (Gellert 2008). Lægger man hertil den viden som jeg omtalte ovenfor vedrørende lydlige, semantiske og morfologiske gættestrategier, kunne det konkretisere

et område som må tænkes ind i arbejdet med at lære ord ud fra kontekster.

For dette projekt, som har læseforståelse som sit fokus, betyder dette at det er *begrundet* at vælge at arbejde med komponenten ordforråd og ordkendskab. Og da det på trods af grundig dokumentation af betydningen af ordkendskab og ordforråd stadig er ganske dårligt belyst hvilke pædagogiske implikationer det måtte medføre, var det – på trods af at det ovenfor er omtalt som en færdighed på lavere niveau – også en *relevant* mulighed at overveje at lade dette indgå som en del af vores forsknings-spørgsmål i klasser hvor dette måtte være ønskeligt. Det blev derfor et af de kommunikationsfelter som blev spillet ud til de deltagende læreres vurdering.

## Sammenfatning vedrørende komponenter og områder som inddrages i undersøgelsen

På baggrund af ovenstående var jeg især interesseret i at inddrage komponenterne tekststruktur, inferens og metabevisthed – herunder bevidsthed om læseformål og overvågning af forståelse – i undersøgelsen. Sekundært kunne også ordforråd og ordkendskab indgå.

Som det fremgik af Scarboroughs model, er det afgørende at der arbejdes med udvikling af strategier når man vil fremme læseforståelsen. Dette spiller sammen med Cain og Oakhills udpegning af metabevisthed som et centralt område at arbejde med. Derfor blev netop udviklingen af læseforståelsesstrategier et vigtigt omdrejningspunkt i projektet.

Endelig var også elevernes engagement et opmærksomhedsfelt som indgik i overvejelserne over planlægningen af interventionerne.

De komponenter jeg gerne ville inddrage, stiller som der er redegjort for ovenfor, særlige krav til den måde undervisningen organiseres på fordi det at arbejde med udvikling af forståelse og strategier gør det nødvendigt at man kan skabe situationer hvor eleverne kan arbejde i processer som gør det muligt at vise og afprøve refleksioner. Det at arbejde med metabevisthed kræver at eleverne udfordres til dialog, forklaringer og refleksion.

Derfor vil jeg i næste afsnit spore mig ind på de principper som skulle styre planlægning og gennemførelse af undervisningen, og som siden også blev brugt til at systematisere tolkningen af data.



## Systematisering af den didaktiske tilgang i interventionen

I forlængelse af projektets teoretiske grundlag, Michael Hallidays systemisk funktionelle lingvistik og den australske genrepædagogik, som er beskrevet i indledningen, valgte jeg at indfange beskrivelsen af situationskonteksten ved at benytte en didaktisk model som er udarbejdet af den australske professor Beverly Derewianka i forbindelse med et genrepædagogisk projekt i en australsk skole.

Modellen viser hvorledes sprogbrugssituationerne i et forløb er planlagt ved at beskrive kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde. Samtidig vises bevægelsen fra handling mod refleksion, fra hverdagsprog mod fagsprog og fra kraftig stilladsering mod selvstændig ekspertise. I modellen vises et forløb hvor 7-årige australske elever lærer om forskellige stenarter. Og man kan bemærke at modellen viser progressionen i forløbet når man følger sneglen med uret, mens man ser samspillet mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde når man kigger på udvalgte "lagkagestykker" på tværs af sneglen.

Grunden til mit valg var især at modellen fastholder at man må tage stilling til både kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde i de enkelte sprogbrugssituationer som planlægges. Man må spørge sig selv hvilke kommunikationsmåder og hvilke kommunikationsrelationer der bedst kan få eleverne til at forstå netop dette kommunikationsfelt. Samtidig hjælpes man til at planlægge hvilke sprogbrugssituationer der bedst tilgodeser progressionen mht. bevægelsen mod fagsprog, refleksion og selvstændig ekspertise.

Derewianka 1990:201

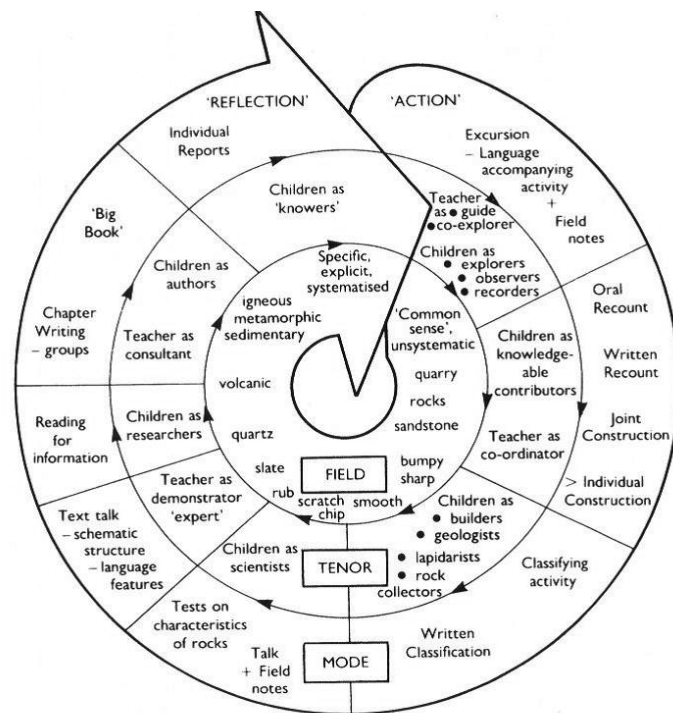


Figure 12.2 Diagrammatic description of a three-week unit of work

Imidlertid fandt vi det lidt upraktisk at skrive sprogbrugssituationerne ind i sneglen og valgte derfor at rette den ud så vores model blev tre spalter der løb ved siden af hinanden.

### Kort udsnit af model

Felt	Relation (roller)	Måde
2. marts Tekststruktur. Begreberne ro, ro brydes ... præsenteres i forbindelse med teksten <i>Plasticosen</i> Genretræk i novellen	Læ. er model og udfylder hjælpeskema på board.	Mdl./lytte
Tekststruktur, ro..., i næste novelle: <i>Damen der elskede sin dreng</i> ...	Læ. styrer samtalen Elever læser og udfylder derefter hjælpeskema individuelt. Skemaet er på forhånd udfyldt med 1. skæringspunkt ...	Dialog, samtale El. læser, skriver individuelt ...

Som det måske fremgår af modellerne ovenfor, er sprogbrug et vigtigt omdrejningspunkt. Det er med i overvejelserne hvordan de roller lærer og elever

skal indtage, giver mulighed for forskellige former for kommunikation, og det er selvsagt omdrejningspunktet når man skal vælge kommunikationsmåden. Netop dette har gjort det muligt at skabe sprogbrugssituationer som tilgodeså kravet til refleksion og dialog som forudsætninger for at skabe forståelse og metabevindstthed.

Modellen blev brugt før forløbet som planlægningsmodel, og planen blev løbende justeret på baggrund af erfaringerne.

## Sammenfatning vedrørende systematisering af den didaktiske tilgang

Med afsæt i Derewiankas måde at strukturere undervisningsforløb på valgte jeg således at systematisere planlægningen af interventionerne ud fra overvejelser over hvordan kommunikationsfeltet kunne gå i samspil med kommunikationsrelationer og kommunikationsmåder med henblik på at eleverne kunne bevæge sig fra handling til refleksion og til selvstændig ekspertise på det faglige felt med brug af et relevant fagsprog.

## Metode, data og dokumentation i de to første interventioner

Indledningsvis blev det overordnede forskningsspørgsmål for hvert forløb præciseret i et samarbejde mellem lærer og projektleder på grundlag af de udstukne retningslinjer. De to forskningsspørgsmål ses i starten af analyseafsnittene, men for overblikkets skyld vises det første her:

*Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – her metabevindstthed og tekststruktur i nyhedsartikler – realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde, og hvilke tegn ser vi på at undervisningen påvirker elevernes læseforståelse?*

På baggrund af forskningsspørgsmålene blev de to interventioner planlagt i fællesskab af projektleder og dansklærer. Dansklæreren var på det tidspunkt læsevejleder på sin skole og havde færdiggjort 2/3 af sin læsevejlederuddannelse. Hun må derfor siges at have særlige forudsætninger for at indgå i samarbejdet, herunder kendskab til den systemisk funktionelle grammatik og genrepædagogikken f.eks. gennem Ruth Mulvads bog *Sprog i skole* (Mulvad 2009). Jf.

diskussionen i indledningen ses det som en fordel for genereringen af viden og for efterfølgende forandringsprocesser at netop skolens vejleder deltager i casestudiet. Det giver dog også anledning til at pege på at man i sin vurdering af resultater i dette case-studie må have vidensgrundlaget for forandringsprocesserne med. Læreren rolle i undervisningssituationen var at undervise, mens projektleder udelukkende var ikke-deltagende observatør. Efter hver lektion eller dobbeltlektion holdt lærer og projektleder en ganske kort konference hvor plan og gennemførelse blev drøftet og hvor eventuelle principielle justeringer eller justeringer for næste gang blev aftalt.

## Systematisering af observation

Projektleder systematiserede sin observation ved anvendelse af en struktureret log, en beskrivelses-, fortolknings- og refleksionslog, som var skarpt opdelt i en konstaterende/beskrivende del og en fortolknings- og refleksionsdel (Bjørndal 2003: 74-75). Yderligere var den struktureret i indhold og tid ved at de fortløbende sprogbrugssituationer fra planlægningsskemaet blev brugt som overskrifter ned gennem loggen. I undervisningssituationen blev loggen skrevet i hånden. Straks efter blev loggen renskrevet af projektleder, og refleksioner og begyndende mønstre blev skrevet ind i loggen. Læreren deltog i denne proces ved at hun efterfølgende sendte sine refleksioner over lektionen/dobbeltlektionen. På den måde søgte vi at konfrontere tolkninger og teste opfattelser løbende.

## Systematisering af analyse og tolkning

Grundlaget for analyse og tolkning af data som var beskrevet i loggen, var forskningsspørgsmålets elementer. Det betyder at blikket var rettet mod hvilke tegn der var på at elevernes læseforståelse blev påvirket ved at de arbejdede med tekststruktur og metabevindstthed i første forløb og tekststruktur, inferens og læseforståelsesstrategier i 2. forløb når der blev arbejdet ud fra konceptet med kommunikationsfelt, kommunikationsmåde og kommunikationsrelation.

Det er en kompleks mundfuld, og i analysen var det nødvendigt først at konkretisere en række overordnede mønstre som opstod når der blev arbejdet ud fra samspillet mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde. Eksempler på disse mønstre kunne være *at undervisningen*

var *eksplicit*<sup>2</sup> – og at den byggede på *velovervej*et stilladsering. Eller det kunne være at *undervisningen lagde vægt på en sprogbrug som opfordrer til elevernes dialog, refleksion og undersøgelse og til anvendelse af mange forskellige tekstaktiviteter.*

På baggrund af disse mønstre i undervisningen kunne analysen af tegn på påvirkning af elevernes læseforståelse i de enkelte sprogbrugssituationer sættes ind. Her kunne det f.eks. vurderes hvilken indflydelse forskellige former for stilladsering så ud til at have på elevernes læseforståelse. Eller det kunne vurderes om bestemte rammer for dialog eller refleksion så ud til at have betydning for en elev som kæmpede med læseforståelsen. Resultatet var således dels mønstre som søgte at besvare forskningsspørgsmålets første del:

*Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – (F.eks. tekststruktur, inferens og læseforståelsesstrategier i 5. klasse -) realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde?*

Dels var det mønstre som søgte at besvare forskningsspørgsmålets anden del ved at bruge de førstnævnte mønstre som komponenter i analysen af tegn på påvirkning af læseforståelse.

Imidlertid blev disse to sæt af mønstre ikke tolket frem i to adskilte processer fra start til slut. Allerede efter de første lektioner begyndte der at danne sig mønstre mht. første del som blev sat i spil med elevernes reaktioner. Dette betød at der begyndte at tegne sig mønstre også her. Men det samlede billede kunne naturligt nok først ses efter interventionens afslutning.

Som en del af datamaterialet indgik også elevernes skriftlige produkter i form af nyhedsartikler i første forløb og noveller i 2. forløb. Disse er vurderet mht. tegn på forståelse af tekststruktur.

---

2 Ved udtrykket *eksplicit* undervisning forstår jeg undervisning som er konkret og direkte på den måde at læreren forklarer nye faglige begreber og strategier, modellerer dem, støtter elevernes afprøvning af dem og sætter rammer for deres selvstændige anvendelse af dem. Forklaring og modellering implicerer både hvorfor strategierne er gode at bruge, hvad de går ud på og hvordan de kan bruges.

Definitionen tager udgangspunkt i Rune Andreassens definition af *eksplicit* undervisning (Andreassen 2008: 256), men er udvidet og konkretiseret med inspiration fra en udgivelse fra National Institute for Literacy, Put Reading First (Adler 2006) som bygger på National Reading Panels store metaundersøgelse Teaching Children to Read, fra 2000 (National Reading Panel 2000).

## Metode, data og dokumentation i den tredje intervention

I tredje interventionsforløb deltog 14 skoler med hver en læsevejleder og en faglærer fortrinsvis i de naturvidenskabelige fag i perioden august – november 2010. Forløbene havde en varighed på ca. 4 uger på den enkelte skole og foregik i klasser fra 2. til 9. klassetrin. Klassetrin over 5. klasse deltog i det tilknyttede partnerskabsprojekt som er omtalt på første side i *Casestudie i Helsingør*.

Som optakt til forløbet deltog alle i et introduktionsseminar hvor resultater og erfaringer fra de første to interventioner blev præsenteret, og design, forventninger, deltagerroller og rammer for den nærværende intervention blev introduceret og drøftet.

### Deltagerroller og systematik i forhold til planlægning, observation og analyse

I planlægningsfasen havde lærer og læsevejleder fælles ansvar for planlægning af forløb ud fra deres respektive faglige viden. Projektlederne støttede planlægningsprocessen dels pr. mail dels gennem to fælles planlægningsmøder. Planen blev inden start på intervention fremsendt i skema med forskningsspørgsmål og plan skrevet i felter med kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde.

Under forløbet i klasserne var rollerne fordelt sådan at faglæreren underviste mens læsevejlederen var ikke-deltagende observatør ud fra samme systematik og bearbejdelse af log som blev anvendt i de to første interventioner. Også her foregik løbende justering undervejs i forløbet. De to projektledere var ikke-deltagende observatører på hver 7 skoler i det omfang det lod sig gøre – i nogle tilfælde i samtlige lektioner. I andre i noget færre. En lokal koordinator som havde til opgave at forankre projektet lokalt, var ligeledes med på to skoler som ikke-deltagende observatør. Læsevejlederne, som ikke alle var trænede i at foretage systematiske observationer, var på forhånd instrueret i at loggen skulle bruges som dokumentation og til at skærpe opmærksomheden på undervisningen i forhold til:

- Målet for dagen (kommunikationsfelt og forskningsspørgsmål)
- Hvad elever og lærere hver især gør (kommunikationsrelation)
- Hvilke måder sproget bruges på (kommunikationsmåde)
- Tegn på læseforståelse og faglig læring

Efter interventionen analyserede og tolkede læsevejlederne deres data ud fra læseforståelseskomponenterne i forskningsspørgsmålet samt felt, relation og måde sammenholdt med de tegn eleverne viste læseforståelse og faglig læring. Især kommunikationsrelation forstået som det lærere og elever hver især gør i undervisningen er slået igennem i læsevejledernes analyser. Afslutningsvis fremsendte de en enkelt log samt en sammenskrivning af deres samlede overvejelser og mønstre til projektlederne. Disse resultater indgik som en triangulering i forhold til projektledernes analyser af deres logbøger fra deres respektive 7 skoler.

Som en yderligere triangulering foretog projektlederne efterfølgende fokusgruppeinterview med deltagerne. Temaerne i fokusgruppeinterviewet var:

1. Faglærernes og læsevejledernes vurdering af at arbejde med læsning i fag
2. Værdien af at arbejde som medpraktiker på denne måde
3. Faglærernes og læsevejledernes vurdering af værdien af det konkrete projekt
4. Perspektiver fremover

Punkt 1, 2 og 4 har mest interesse for partnerskabsprojektet som fokuserede på medpraktikerrollen og læseforståelse i fag, mens punkt 3 bidrog med vurderinger af sammenhængen mellem måden at undervise i læseforståelse på og tegn på at elevernes læseforståelse blev påvirket.

## Kort beskrivelse af det faglige indhold i de to første interventioner

I den konkrete undersøgelse af tekststruktur som er omtalt ovenfor, har Oakhill og Cain fokuseret på tekststruktur i fortællingen, men af en stor metaanalyse, publiceret i *Handbook of Reading Research, Volume II*, af David Pearson og Linda Fielding fremgår det at elever i lige så høj grad opnår forøget læseforståelse af at arbejde med tekststruktur i forklarende tekster (expository texts) som de gør af arbejdet med narrative tekster (Pearson & Fielding 1996). Med det som udgangspunkt antog jeg at det ville være profitabelt at arbejde med tekststruktur i en række forskellige teksttyper.

I projektet her ville vi gerne afprøve både en teksttype inden for sagprosaen og fiktionsgenren for at undersøge om afsæt i teksttypen var gavnligt i begge hovedgenrer. Derfor valgte vi nyhedsartiklen

til den første intervention og novellen til den anden. Når valget netop faldt på nyhedsartiklen inden for sagprosaen, var det fordi den har en karakteristisk struktur, den er kort og giver derfor mulighed for at eleverne kunne nå at læse, analysere og skrive en tilstrækkelig mængde i forhold til målene i det forholdsvis korte forløb. Endelig mente vi at eleverne ville finde den interessant at arbejde med.

Forskningsspørgsmålet i første intervention var:

*Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – her metabevidsthed og tekststruktur i nyhedsartikler – realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde, og hvilke tegn ser vi på at undervisningen påvirker elevernes læseforståelse?*

Den tekststruktur vi lagde til grund for interventionen, var en tilpasset model efter doktor Peter R. White, University of New South Wales, der som sprogforsker har arbejdet inden for den genrepædagogiske ramme (White 2000). White forklarer hvordan nyhedsartiklen lægger ud med kernenyheden hvori alle væsentlige oplysninger ligger. Resten af nyhedsartiklen består af afsnit som uddyber disse oplysninger og som kan betragtes som satellitter der kan flyttes rundt efter den vinkel man lægger på nyheden. Det helt karakteristiske er således at nyhedsartiklen ikke er struktureret efter kronologiske kriterier, men efter vinkling og holdning.

De oplysninger der fremkommer i kernenyheden, vil hyppigt indeholde oplysninger om hvem, hvad, hvornår, hvor og måske hvorfor noget er sket.

Et yderligere fagligt afsæt for at kunne definere og udpege nyheder og vurdere deres kvalitet, var nyhedskriterierne *identifikation, konflikt, sensation, væsentlighed og aktualitet*. Disse udgjorde sammen med tekststrukturen, hv.-ordene og den journalistiske terminologi for den mere tekniske inddeling i nyheden, *rubrik, underrubrik, mellemrubrik, byline* og *brødtekst*, de faglige begreber som det var vores mål at eleverne skulle kunne bruge i deres læsning af tekster og i nyhedsartikler de selv skulle skrive.

Oakhill og Cain arbejder med tre kategorier af fortællinger for at kunne sige noget om elevens forståelse af fortællingens struktur:

*Ikke-fortællinger* (non-stories) som er præget af at der slet ikke er noget forløb i dem.

*Næsten-fortællinger* (intermediate stories) som er rene beretninger. De er forløb med opremsninger af begivenheder der forløber i tid, men har ikke fortællingens struktur.

*Fortællinger* (complete eller well-formed stories) som har fortællingens forløb. (Oakhill og Cain 2007: 60)

På samme måde som de har stillet kriterier op for vurdering af forståelsen af fortællingerne, kunne vi på baggrund af Whites teksttypebeskrivelse, nyhedskriterierne og den journalistiske inddeling vurdere elevernes skrevne artikler.

Novellen var valgt som omdrejningspunktet for den anden intervention. Her var begrundelsen at det ville være interessant at undersøge om viden om tekststrukturen kunne fremme elevernes læsning af fiktion. Fiktionen er karakteriseret ved at den må læses med fordobling, altså at den må tolkes for at dens fulde betydningspotentiale udfoldes (Jf. f.eks. Steffensen 1993). Min forståelse er derfor den at hvis eleverne kun læser og forstår den bogstavelige betydning i en fiktionstekst, har de ikke misforstået den, men de befinder sig i den ene ende af et kontinuum for forståelse. For at bevæge sig videre frem ad kontinuet og opnå yderligere læseforståelse må de tolke teksten – læse den med fordobling. Det er en krævende form for læseforståelse, og det var derfor interessant at undersøge om viden om tekststruktur kunne fremme også denne form for læseforståelse.

Forskningsspørgsmålet i anden intervention var:

*Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – her tekststruktur, inferens og læseforståelsesstrategier – realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde, og hvilke tegn ser vi på at undervisningen påvirker elevernes læseforståelse?*

Det betød at vi arbejdede videre med at tænke kommunikationsfelt, kommunikationsmåde og kommunikationsrelation ind som vi også gjorde i første forløb. Denne gang gik vores eksplicite undervisning på tekststruktur, inferensdragning og læseforståelsesstrategier i forbindelse med novellen.

Den tekststruktur der her var grundlaget, var igen en lidt forenklet model. I dette tilfælde en model der omsatte Lars Arilds fremstilling af novellens struktur. Arild karakteriserer novellen som et sammenstød

mellem to verdner hvor den ene dukker uventet op, og han beskriver følgende struktur:

1. Orden. Hvilken tilstand eller orden går novellen ud fra som den givne? (Fremstår evt. som normer i et miljø, eller sindstilstand hos et enkelt menneske).
2. Hvad er begivenheden, det usædvanlige der bryder ind? (1. skæringspunkt)
3. Hvordan forløber mødet mellem begivenhed og orden?
4. Og hvordan er reaktionen på begivenheden – 1. skæringspunkt? (2. skæringspunkt = vendepunkt)
5. Hvordan er udfaldet?

Dette blev omsat til denne forenkledte model af novellens struktur:

- Ro
- Ro brydes
- Uro
- Uro brydes
- Ro

Med udgangspunkt i elevernes hverdagsviden og hverdagsprog tilrettelagde vi på denne baggrund de to interventioner med hver sin række af sprogbrugssituationer med klare mål som eleverne skulle arbejde sig igennem med det formål at øge deres læseforståelse og deres skrivekompetence inden for de to teksttyper. Et udsnit af en plan kan ses i afsnittet *Systematisering af den didaktiske tilgang*.

## Spørgeskema om elevernes kendskab til læsestrategier

Inden projektstart havde læreren bedt de 23 elever udfylde et spørgeskema som søgte at finde frem til hvilke læseforståelsesstrategier eleverne anvendte når de skulle læse en ukendt tekst. Spørgsmålene lød:

1. Prøv at beskrive, hvordan du læser en ny tekst.
2. Hvad gør du, hvis du synes, at teksten er lidt svær at læse?
3. Hvordan gør du, hvis der er mange vanskelige ord i teksten?

Spørgsmål 1 blev typisk besvaret med at eleven blot læser ordene. Lidt mere udførligt skrev nogle elever at de siger lydene i hovedet og læser videre. En skrev f.eks.: *Jeg sætter bogstaverne sammen. Bang så er der et ord*. Med undtagelse af én elev beskriver alle

elever en afkodningsproces. Den elev som berørte forståelsen, skrev: *Jeg starter med at læse langsomt indtil jeg har forstået handlingen så læser jeg hurtigt.* Det er vel mere en procesbeskrivelse end en strategi, men svaret viser at eleven dog er opmærksom på at det drejer sig om en helhedsforståelse af teksten. Sammenholdt med Scarboroughs model over komponenter i kompetent læsning placerer elevernes svar sig i den del der har med ordafkodning at gøre. På baggrund af det vurderer jeg at eleverne i høj grad tænker på læsning som afkodning og ikke som læseforståelse af den samlede tekst.

Svarene på spørgsmål 2 viser at meget få har strategier til at forstå en svær tekst. 1 elev skrev: *ingenting.* 3 elever holdt fast i lydering eller stavning af enkeltord. 1 ville kigge i ordbog. Er manglende ordkendskab problemet for den samlede forståelse, er ordbogsopslaget relevant. Dog vil alt for mange ordbogsopslag afbryde den sammenhængende læsning så meget at den sammenhængende tekstforståelse herved er i fare, og strategien med opslag må derfor sandsynligvis udvides så den omfatter endnu en runde hvor ordene integreres i konteksten i en løbende og sammenhængende læsning. 4 elever holder sig således på ordniveau når de skal forstå en svær tekst. 6 ville spørge en voksen eller sidemakkeren og demonstrerede således at de ikke havde en strategi der gjorde dem selvkørende. 15 elever ville læse det flere gange (4 af disse havde også den strategi at de ville spørge en voksen, og er derfor registreret der også). Det er min vurdering at genlæsning, i et tempo som tilpasses tekstens sværhedsgrad, kan løse problemet hvis der har været tale om at teksten er blevet læst for uopmærksomt, men drejer det sig om egentlige forståelsesproblemer som knytter sig til en af de komponenter som sprogforståelsen består af ifølge Scarborough, er det ikke genlæsning der kan løse problemet. 3 elever ville læse videre for at se om konteksten kunne hjælpe dem til at forstå bedre (1 af disse elever havde også strategierne at spørge en voksen og at læse igen og er derfor også registreret der.). De 3 elever som vil bruge konteksten, ser ud til at have en forståelse for at de skal forstå teksten i sin sammenhæng, og at det derfor er nødvendigt at have strategier som rækker ud over ordniveau. Samlet set har kun 4 elever således forståelsesstrategier som knytter sig til sprogforståelseskomponenterne, ligesom det er slående at flertallet af elever kun har en enkelt strategi.

Svarene på hvad man gør når der er mange vanskelige ord, viser også at et flertal ikke har strategier som gør dem selvkørende. 12 svar går på at eleven

vil spørge en anden, 1 har slet ikke svaret selv om de to første spørgsmål er besvaret, 1 vil finde en lettere tekst, 1 vil læse langsomt, 3 vil læse teksten flere gange, og 2 angiver at de bare vil forsøge. Alle disse svar viser at der ikke er en hensigtsmæssig strategi. 1 elev vil stave, og det kan være hensigtsmæssigt hvis forståelsen glipper fordi ordet ikke er afkodet korrekt. Tilbage er 3 svar som går på opslag (1 vil slå op i ordbog, 2 vil kigge i ordforklaringen) og 8 som vil bruge konteksten i form af enten sætningen eller større dele af teksten. 11 elever har således selvstændige strategier til at håndtere vanskelige ord.

Elevernes svar på spørgeskemaet kunne tyde på at deres opfattelse var at kompetent læsning er god afkodning, og at de elever der kunne angive strategier, for flertallets vedkommende angav strategier på ordafkodnings- og ordforståelsesniveau. Det er ligeledes slående hvor mange elever der slet ikke havde strategier der gjorde dem selvkørende.

Undersøgelsen understregede således relevansen af projektet som netop søgte at give eleverne mulighed for at lære selvstændige forståelsesstrategier på sætnings- og tekstniveau. Det ville have været oplagt at benytte denne indsigt i elevernes viden om læsestrategier ved at lade den være det konkrete afsæt for introduktionen til forløbet med læseforståelsesstrategierne. Hermed ville vi have anskueliggjort den hverdagsviden som den nye viden skulle bygge på, og dermed kunne vi have gjort det endnu tydeligere hvorfor de skulle arbejde med læseforståelsesstrategier. Imidlertid var vores hensigt med spørgeskemaet primært at fastlægge status ved start for at kunne vurdere udviklingen under projektet, og vi havde derfor fået placeret undersøgelsen så tæt på projektstart at vi ikke fik analyseret undersøgelsen tidnok.

## Analyse af de to første interventioner

I forskningsspørgsmålets første del stilles spørgsmålet:

*Hvordan kan undervisningen i udvalgte læseforståelseskomponenter – her metabevidsthed og tekststruktur i nyhedsartikler / tekststruktur, inferens og læseforståelsesstrategier – realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde?*

For at skabe overblik for læseren har jeg valgt at tage udgangspunkt i konklusionen på dette spørgs-

mål og derfor oplistet de mønstre som karakteriserede undervisningen i de to første interventioner. Disse mønstre dokumenteres, udfoldes, diskuteres og vurderes i det efterfølgende afsnit og sammenholdes også her med forskningsspørgsmålets anden del, tegn på at elevernes læseforståelse påvirkes.

## Overordnede mønstre som karakteriserede undervisningen i de to første interventioner

### Mønstre vedrørende kommunikationsfeltet

- Arbejdet med tekststrukturen udgjorde en afgørende del af kommunikationsfeltet
- Kommunikationsfeltet var særdeles tydeligt beskrevet gennem mål og tydeligt indhold for hver sprogbrugssituation.
- Formål, mål og indhold med det samlede forløb med nyhedsartikler blev tydeliggjort i hver lektion for eleverne.
- Elevernes metabevindstthed, f.eks. sammenhæng mellem formålet og indhold i forløbet og den måde der arbejdes på, var en vigtig del af kommunikationsfeltet.
- Strategier, læseforståelsesstrategier og skrivestrategier, var en vigtig del af feltet.
- Arbejdet med feltet i den enkelte sprogbrugssituation var tydeligt delt op i en førfase, en under-arbejdet-fase og en efterfase. Førfasen var karakteriseret ved at formål, mål og indhold blev tydeliggjort, at der blev repeteret, samlet op og stillet spørgsmål fra sidste undervisningsgang. Under-arbejdet-fasen var karakteriseret af stilladsering, og efterfasen fokuserede på undervisningsudbyttet sammenholdt med formål og mål, ligesom det hyppigt blev understreget hvad næste trin ville være.

### Mønstre vedrørende kommunikationsrelationen

- Relationen, altså de roller som elever og lærer havde, var konstant meget velovervejet og skiftede gennem lektionen i forhold til mål og indhold f.eks.:
  - Lærer var rollemodel som viste f.eks. strategier og tænkte højt så eleverne fik overvejelserne demonstreret.
  - Lærer ledede en klassedialog.
  - Lærer støttede elever eller elevgrupper i deres arbejde f.eks. gennem spørgsmål.
  - Elever arbejdede i forskellige strukturer inspireret af Cooperative Learning, som netop beskriver elevernes forskellige roller præcist, i

4-mandsgrupper eller makkerpar.

- Elever arbejdede selvstændigt.
- Der var tænkt på hvordan der kunne sættes rammer for at eleverne skabte ny viden, f.eks. ved at læreren var rollemodel eller ledede en klassedialog.
- Der var lagt vægt på at skabe sprogbrugssituationer hvor eleverne aktivt *anvendte* deres ny viden og nye strategier i analyser, undersøgelser, læsning eller skrivning.
- Stilladseringen af eleverne var gennemtænkt. F.eks. anvendelse af en række forskellige hjælpeværk som strukturerede og differentierede den måde eleverne kunne arbejde på. Eksempler på hjælpeværk kan ses i afsnittet *Stilladseringen er et væsentligt element i den eksplicite undervisning*.

### Mønstre vedrørende kommunikationsmåde

- Det var velovervejet hvordan sproget blev brugt for at fremme læringen.
- Sproget blev systematisk brugt i en cyklus som startede med *dekonstruktion* af teksttypen, gik videre i mundtlig og skriftlig bearbejdning af teksttypen i fællesskab og sluttede i selvstændig skrivning af nyhedsartikler / noveller.
- Der blev taget afsæt i elevernes hverdagsprog og hverdagsviden om nyhedsartikler /noveller, og der blev gennem arbejdet udviklet et fagsprog som er en del af den faglige viden der skal til for at støtte læseforståelsen og skrivekompetencen når der læses og skrives nyhedsartikler /noveller.
- Det mundtlige sprog blev brugt på mange forskellige måder afvejet efter det mål der var med undervisningen. Man kan sige at der blev anvendt mange forskellige *tekstaktiviteter*<sup>3</sup>. Lærer bruger det f.eks.:
  - Reflekterende, berettende, informerende, forklarende og argumenterende i tænk-højt-processer i forbindelse med modellering
  - Som spørgsmål for at guide eleverne videre i deres arbejdsprocesser eller for at få elevernes begrundelser og forklaringer frem
  - Instruerende når dagens program eller en arbejdsopgave blev introduceret
  - Noget helt karakteristisk var den måde læ-

3 Begrebet tekstaktivitet betyder her sprogbrugerens produktion af mundtlige eller skriftlige tekster i forskellige teksttyper med hver deres hensigt som f.eks. at berette, at instruere, at beskrive osv. Tekstaktiviteter er sociale processer. Begrebet teksttype som jeg har anvendt om de færdige tekster, er resultatet af en tekstaktivitet. Min definition er inspireret af Ruth Mulvad (Mulvad 2009:27-31), men adskiller sig fra Mulvads definition ved at dele op i tekstaktivitet og teksttype.

deren brugte *optag* hvor det eleverne sagde, blev optaget af læreren og brugt til at elaborere emnet eller til nye spørgsmål (Dysthe 1995: 58)

- Eleverne brugte det mundtlige sprog:
  - undersøgende og reflekterende i analyser
  - reflekterende, forklarende, informerende, berettende i dialog i grupper eller klassen
  - i genfortælling af artikler
  - i oplæsning
- Eleverne brugte det skriftlige sprog på mange forskellige måder:
  - i notater struktureret på forskellig vis – her var sproget et arbejdsredskab til undersøgelse, tænkeskrivning (Hetmar 2000: 47-98)
  - i skabelonskrivning – her blev en delfærdighed trænet, begyndende præsentations-skrivning/formidlingskrivning (Hetmar 2000: 47-98)
  - i skrivning af hele selvstændige nyhedsartikler – præsentationskrivning/formidlingskrivning
- Lærer brugte det skriftlige sprog:
  - som en visuel støtte og støtte af hukommelsen når boardet blev brugt til mål og oversigt over dagens aktiviteter,
  - I skriftlige instruktioner på board og papir
  - I dekonstruktion af nyhedsartikler med brug af forskellig notateteknik på boardet

I en undervisning som er bygget op gennem overvejelser over kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde, er det netop en pointe at disse tre områder spiller sammen. Kommunikationsrelationer og kommunikationsmåder er valgt specifikt med henblik på at realisere kommunikationsfeltet med det formål, de konkrete mål og det faglige indhold der ligger heri. Derfor valgte jeg efter ovenstående analyse som undersøger de tre områder hver for sig for at jeg tydeligt kan se hvad de hver især indeholder, at integrere mønstrene fra hver af dem igen i større mønstre som dækkede hele undervisningskonteksten. Det jeg således konstaterede, var at undervisningen:

- havde tekststrukturen som en afgørende del af kommunikationsfeltet
- var eksplicit – herunder at den byggede på velovervejet stilladsering
- havde forståelse og anvendelse af læseforståelses- og skrivekompetencestrategier og metabevidsthed i fokus
- var præget af sikker klasseledelse
- anvendte varierede og vekslende former af skriftligt og mundtligt sprog

- tog afsæt i hverdags sproget og bevægede sig frem mod fagsproget og faglig ekspertise
- lagde vægt på en sprogbrug som opfordrer til elevernes dialog, refleksion og undersøgelse og til anvendelse af mange forskellige tekstaktiviteter.

Ovenstående detaljerede og overordnede mønstre karakteriserede undervisningen i de to første interventioner. I det følgende dokumenteres, diskuteres og vurderes mønstrene, ligesom de sammenholdes med forskningsspørgsmålets anden del, *tegn på at elevernes læseforståelse påvirkes*, for at vurdere om det er hensigtsmæssigt at undervise på den måde.

## Samspil mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde

Interventionerne hvilede på at undervisningen skulle planlægges og gennemføres ud fra samspelet mellem de tre variabler kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde. Det var en del af den overordnede problemformulering og derfor centralt at afgøre om det kunne lade sig gøre. I de to første interventioner hvor læreren havde særlige forudsætninger fordi hun udover at være lærer også var læsevejleder, og hvor planlægningen foregik i et samarbejde mellem lærer og projektleder, erfarede vi at planlægningen af den første intervention tog os længere tid end planlægning af et forløb på 4-5 uger normalt ville gøre. Udfordringerne bestod fortrinsvis i at finde ud af hvordan kommunikationsfeltet bedst kunne realiseres gennem valg af kommunikationsrelation og kommunikationsmåde. *Samspelet* mellem de tre variabler var således det udfordrende, men samtidig også det der virkelig ændrede undervisningen fordi vi gjorde os så mange overvejelser over præcis hvilke roller læreren skulle have, hvilke roller eleverne skulle have, hvorledes aktiviteterne skulle organiseres, hvordan kommunikationen skulle udformes, og om sproget skulle bruges skriftligt, mundtligt, i fællesskrivning eller individuel skrivning eller læsning, for at realisere et givet kommunikationsfelt. Det var dog en erfaring at den grundige planlægning inden interventionen, sparede en masse forberedelsestid under interventionen. Desuden erfarede vi at allerede planlægningen af den anden intervention faldt os betydeligt lettere og derfor gik hurtigere. Noget kunne således tyde på at vi blot skulle vænne os til at tænke på denne måde.

I den tredje intervention hvor faglærere og læsevejledere på hver skole sammen planlagde forløbet efter en forudgående kursusdag blandt andet med gennemgang af en planlægningsmodel med de tre



variabler, var der undervejs og efterfølgende varierende tilbagemeldinger på planlægningsmodellen. (Yderligere analyse af dette kan ses i Herholdt og Arne-Hansen 2011). Mange fandt den udfordrende at bruge, en del fandt at den netop strukturerede deres refleksioner under planlægningen, og flere nævnte den samme oplevelse som vi havde haft i de første to interventioner, at den mæthed der var i planlægningsfasen, blev indhentet under forløbet.

En del af spørgsmålet i problemformuleringen var hvordan en undervisning kunne realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde. Svaret på det indgår i de mønstre som er nævnt ovenfor, og i nedenstående analyse og tolkning af data; men indledningsvis er det vigtigt at konstatere at det lader sig gøre, at det på trods af større tidsforbrug i planlægningsfasen, i hvert fald mens det endnu er nyt, ser ud til at tidsforbruget spares igen når undervisningsforløbet kører, og at analysen bekræfter at det ser ud til at være profitabelt at benytte dette teoretiske udgangspunkt.

## Diskussion af tekststruktur som grundlag for læseforståelse

Arbejdet med tekststrukturen udgjorde en afgørende del af kommunikationsfeltet i de to første interventioner og var således et af omdrejningspunkterne for undervisningen i novelleforløbet og i nyhedsforløbet. Der blev eksplicit undervist i de to former for tekststruktur som henholdsvis novellen og nyhedsartiklen var bygget op over, og der blev eksplicit undervist i hvordan viden om tekststrukturen kunne bruges som strategi for læseforståelse og som model for elevernes skrivning i de to teksttyper. Det grundige arbejde med dekonstruktion af de to teksttyper, fælles analyse af tekster, læsning af tekster, fællesskrivning og individuel skrivning opbyggede klart elevernes forståelse så de blev i stand til selvstændigt at bruge deres viden om tekststrukturen både til at forstå teksterne de læste, og selv producere tekster med relevant tekststruktur inden for de to teksttyper. Et væsentligt tegn på at undervisningen i tekststruktur støttede læringen, var elevernes stigende og store motivation efterhånden som de opbyggede deres viden. De deltog i stigende tal i klassesamtalerne og var meget ivrige efter at få lov at sige noget. For den samlede klasse steg opmærksomheden.

## Læseforståelse og tekstkompetence i nyhedsartikler

En dreng som i starten var helt uden motivation og mest sad og legede med et par mønter, begyndte

efter nogle lektioner først at sidde helt opmærksomt og lyttende, derefter at være en af de ivrigste til at markere. Han insisterede på at blive hørt. Da jeg som observatør registrerede dette, sagde jeg til ham at jeg havde bemærket at han havde arbejdet meget den dag. Han svarede at han havde lovet sin mor at tage sig sammen. Men da jeg insisterede på at han også så ud til at være *optaget af arbejdet*, sagde han: "*Det er sjovt, og det er let. Jeg kan godt lide noget der er let.*". Imidlertid var de ting drengen havde lavet den dag, ret komplicerede. Han havde analyseret en nyhedsartikel derhjemme og brugt de strategier han havde lært med at identificere kernenyheden, undersøge hvad, hvem, hvor, hvorfor, hvornår for at få overblik over nyheden. Derefter havde han undersøgt satellitterne for at gøre rede for hvad de uddybede. Endelig havde han vurderet artiklen ud fra nyhedskriterierne. I sit fortsatte arbejde i klassen havde han arbejdet uden ophør på en selvstændig artikel til klassens vægavis med de strategier han havde lært. Det kunne være et tegn på at kendskabet til tekststrukturen har ført til en mestring som gjorde at han havde bevæget sig fra den ydre motivation, som løftet til moderen var, og frem mod en oplevelse af indre motivation. Drengens opfattelse af at det var let, hang ikke sammen med at opgaven objektivt set var let, men med at have fået redskaber til at løse opgaven. Det var en væsentlig pointe.

En analyse af de nyhedsartikler eleverne sluttede nyhedsforløbet med at skrive, viste ligeledes at viden om tekststrukturen havde sat dem i stand til at skrive nyhedsartikler som opfyldte de krav til nyhedsartiklen som de havde arbejdet med. Der var stor arbejds-koncentration mens eleverne skrev, og alle fik skrevet og afleveret en artikel. I den bedste og midterste del af skalaen var artikler som til fulde levede op ikke alene til kravene til tekststruktur og relevant brug af rubrik, underrubrik, mellemrubrikker, brødtekst og byline, men også til særdeles relevant brug af de sproglige mønstre som knytter sig til denne tekststruktur. Kernenyheden kunne læses ud af rubrikken og underrubrikken, i satellitterne blev kernenyheden uddybet, verberne var skrevet i datid, der blev brugt sproglige billeder, øjenvidneberetninger og citater fra interviews. De to elever der kæmpede mest med læseforståelsen, fik også afleveret et skriftligt produkt. De to tekster havde imidlertid ikke nyhedsartiklens struktur med kernenyhed og satellitter; de havde *beretningens* form. Dog var der potentialer i deres tekster, og viden om tekststruktur gjorde det let for læreren dels at se hvor der var potentialer og mangler, og dels at finde ud af hvordan eleverne kunne hjælpes videre. Til potentialerne hørte at de

begge var sat op med rubrik, underrubrik, mellemrubrikker og brødtekst. Det hørte godt nok til den mere formelle side af sagen, men er dog et skridt på vejen. Den ene af eleverne havde gengivet kernenyheden i rubrik og mellemrubrik og uddybet i brødteksten. Den store mangel ved begge nyhedsartikler var at de var skrevet som *beretninger* med en kronologisk, fremadskridende handling; den ene oven i købet en beretning som fortælles samtidig med at handlingen skrider frem: *Nu er..., nu kører..., nu kommer de...* Beretningen er formentlig den teksttype som alle elever kender bedst og bruger særdeles meget, også inden de kommer i skole. Beretningen sætter mennesker i stand til at strukturere deres gengivelse af hændelsesforløb. De to beretninger her er dog nået skridtet videre fra personlig beretning til 3.-personsberetning. Og vejen fremad kunne være at få de to elever til at få øje på hvordan den velkendte beretning adskilte sig fra nyhedsartiklen. Det er min antagelse at det er lettere at lære en ny tekststruktur når man kan sammenholde den med en kendt tekststruktur og konstatere hvordan den adskiller sig fra denne. Set i bakspejlet er det min opfattelse at det ville have gjort det endnu lettere for alle elever hvis vi ikke umiddelbart var sprunget ud i arbejdet med tekststrukturen i nyhedsartiklen, men havde forklaret det nye faglige begreb tekststruktur ved at tage udgangspunkt i en dekonstruktion af beretningen som de alle kendte.

Det ser således ud til at arbejdet med nyhedsartiklens struktur fremmede såvel elevernes læseforståelse som deres skrivekompetence.

## Læseforståelse og tekstkompetence i noveller

Arbejdet med noveller var mere kompliceret for eleverne end arbejdet med nyhedsartiklerne. Efter min opfattelse alene af den grund som jeg har beskrevet ovenfor i afsnittet *Kort beskrivelse af det faglige indhold i de to interventioner*, at fiktionen skal *fortolkes* for at man kan opnå en høj grad af forståelse, men også i dette mere krævende arbejde profiterede de dog stærkt af viden om tekststruktur. Viden om tekststrukturen gav eleverne en forståelsesstrategi som bestod i at de sammenholdt novellens to skæringspunkter som er beskrevet ovenfor i samme afsnit, og satte dem i relation til udfaldet af novellen. Ved at gøre dette kom de videre end blot at tale om hvad novellen *handlede om* og kunne reflektere over hvad den *drejede sig om* – novellens pointe.

Allerede i den første lektion hvor strukturen blev introduceret ved at eleverne så en kort novellefilm, *Kik-*

*ser*, var nogle af eleverne i stand til at bruge den nye strategi. Filmen handler om en fodboldklub og nogle hændelser omkring en fodboldkamp og drejer sig om en flok mellemtrindrenes kammeratskab og spændet mellem loyalitet og svigt. Felterne i et tomt strukturskema blev udfyldt på whiteboard efter elevernes forslag. Det indledende felt blev hurtigt udfyldt, og den spændende debat gik på hvor der indtræffer noget nyt. Forskellige elevs bud var f.eks.:

*"Der hvor de andre vil have Kasper på deres side."*

*"Der nede i kælderen hvor de vil have Kasper til at sætte kammeraten af holdet."*

*"Da Kasper vælger at gå hen til de andre til festen."*

Det var alle kvalificerede bud på netop det sted hvor noget nyt sker fordi en gruppe holdkammerater vil have Kasper til at svigte sin bedste ven som har kikset et målskud. Det gav afsæt for at diskutere hvor det sidste skæringspunkt fremstod. En drengs svar viser hvordan han bruger skæringspunktet som afsæt for sin fortolkning som også inddrager en symbolik på baggrund af et kort klip fra filmens start hvor træneren snakkede om sammenholdet på holdet og spurgte hvem der skulle have holdets maskot, en fodboldspillerdukke, fordi han havde været en god kammerat:

*"Der er et andet sted hvor det skifter igen: I stedet for at slå på kammeraten, slår han [Kasper] på de andre. Det viser at dukken er der stadig. Han er en god kammerat."*

Nogle elever havde således allerede i første lektion af dette forløb fanget hvordan viden om tekststruktur kunne bruges som forståelsesstrategi også når der var tale om fiktion. Men der er næsten altid nogle elever som fanger det hele fra start, og det bliver først rigtig interessant når flertallet forstår og kan bruge strategien. At det umiddelbart forekom sværere end nyhedsforløbet sås allerede her i den første lektion hvor alle elever godt nok var opmærksomme, men hvor ca. halvdelen af klassen ikke bidrog aktivt med forslag selv. Imidlertid blev det hurtigt en strategi som alle elever mestrede. Allerede i den efterfølgende dobbeltlektion arbejdede alle elever optaget med strategien, og nogle af dem kom med fortolkninger som ville have været langt ældre elever værdige. Dette ser jeg som et tegn på at det ikke blot kan lade sig gøre at få elever på mellemtrinnet til at forstå og bruge novellens tekststruktur som forståelses- og fortolkningsstrategi, men at det også kan kvalificere den fortolkning som det er muligt for dem at foretage.

Et eksempel på et udsnit af et gruppearbejde og opsamling i plenum med novellen *Pigen der krøb* viser dette. Novellen handler om en pige der bliver mindre og mindre, men til sidst har almindelig størrelse igen. Eksemplerne viser at eleverne har brugt strategien til at finde ud af hvad novellen drejer sig om.

Dialog i gruppen:

Elev H: *Ro brydes der hvor hun kryber. Uro brydes der hvor hun råber ad katten.*

Elev A: *helt rigtigt.*

Elev A: *Pointen er at man skal bare holde fast i sin egen mening.*

Elev H: *Ja, det er OK at have andre meninger.*

Senere i plenum:

Lærer: *Hvor brydes roen /uroen?*

Dreng G svarer med præcise henvisninger til linjerne.

Dreng Y skal fremlægge for sin gruppe, men siger at han ikke ved hvad pointen er.

Pige S supplerer: *At man skal sige sin mening ellers får man det dårligt med sig selv.*

Lærer: *Er hun blevet lille?*

Pige S: *Nej, hun er flov over sit navn og bange for at de andre driller hende.*

Lærer: *Gør de det?*

Pige S: *Nej hun tror de vil.*

Dreng K fremlægger for sin gruppe: *Roen brydes hvor hun bliver lille. Der hvor hun får sjippetov. Hun bliver bange for de vil grine.*

Pige Z: *Pointen er at man skal sige det man mener, ikke spise ostemaden for andres skyld.*

Lærer: *Du sagde den mindede dig om en anden novelle. Damen der elskede sin dreng fordi her i denne novelle bliver hun til en mus, i den anden er der en dreng der flyver væk.*

...

Pige I: *Hun forestiller sig noget der sker, men det sker jo ikke. Hun er bange for at de andre skal drille.*

...

Dreng C: *Hun er bange for andres mening.*

Dreng E: *Man skal tro på sig selv, for hvis man ikke gør det, bliver man bare til sådan en lille mus der ikke tør noget.*

Lærer: *Kender I det udtryk at man bliver til en lille grå mus?*

Pige Z: *Ja, man bliver helt usynlig.*

...

Det er en kvalificeret tolkning af novellen. Muligvis kunne klassen i fællesskab have fundet frem til en lignende tolkning uden kendskab til novellens struktur. Stykken i dette er blot at eleverne havde

en strategi som gjorde dem selvkørende sådan at de som hjemmearbejde selv kunne finde skæringspunkterne. De havde yderligere viden sådan at de i grupper kunne debattere og begrunde hvad pointen var, ud fra de skæringspunkter de hver især havde fundet; og den fælles samtale i plenum blev brugt til at skærpe iagttagelserne og argumentationen for tolkningen på baggrund af elevernes selvstændige arbejde.

Receptionen af novellerne var således i høj grad præget af at elevernes viden om tekststrukturer blev brugt som læseforståelsesstrategier der kvalificerede læseforståelsen og dermed tolkningen af novellerne. Også den afsluttende skrivning af noveller demonstrerede at eleverne kunne bruge deres nye viden om struktur. Den faste struktur lettede alle eleverne i planlægningen. Kun en enkelt elev brugte stadig beretningens struktur, mens de øvrige havde fulgt novellens struktur (ro, ro brydes, uro, uro brydes, ro). Der er dog forskel på elevernes reception og produktion af noveller. Mens eleverne med stor indsigt var i stand til at tolke dobbeltheden i de noveller de læste, og finde ud af ikke blot hvad de *handlede om*, men også hvad de *drejede sig om*, var færre i stand til at skrive dobbeltheden ind i deres egen novelle. De fleste skrev i højere grad fortællinger med en fint opbygget handling som fulgte novellens struktur. I forhold til vores formål, at skabe bedre forudsætninger for læseforståelse, et godt resultat hvor næsten alle demonstrerede at de kunne bruge deres viden om strukturen – først og fremmest i receptionen af novellen. Enkelte elever havde dog allerede her i femte klasse styr på fiktionens særlige funktion, det at den ud over at underholde vil sige noget om det at være menneske, så de selv kunne bruge de to vendepunkter for at få en pointe frem. F.eks. skrev en elev således en fint pointeret novelle med temaet manglende selvtillid og viste hvordan et nyt kammeratskab og voksenstøtte ændrede dette. En anden fik i sin pointe udtrykt hvor meget forældres kærlighed betyder for et barn.

### Sammenfattende diskussion vedrørende viden om tekststruktur som grundlag for læseforståelse

Ovenstående dokumentation viser at eleverne både i nyhedsforløbet og novelleforløbet i høj grad profiterede af deres viden om tekststruktur. De fik læseforståelsesstrategier som satte dem i stand til at læse begge teksttyper med god forståelse, og stilladseringen kunne gradvis nedtrappes efterhånden som de blev mere selvkørende. Det er en interessant

iagttagelse at der i nyhedsforløbet ikke kunne konstateres forskel på hvordan det lykkedes at forstå den læste tekst og at skrive nyheden, mens der i novelleforløbet var større forskel. Det understreger for mig at det er væsentligt at holde sig hver teksttypes funktion for øje og sørge for at den fremstår tydeligt for eleverne. Nyhedsartiklens funktion er at berette nyheder, og hvis eleverne holder fast i at det er formålet med deres læsning at finde ud af hvilke nyheder der berettes, har de mulighed for at forstå hvorfor og hvordan de skal bruge deres læseforståelsesstrategier. Imidlertid er fiktionens, og hermed også novellens, funktion en anden. Den vil danne og underholde. Dannelsesaspektet betyder at den vil sige noget om hvad det vil sige at være menneske, men den vil ikke sige det i form af artikler og andre sagprosatexttyper. Den udtrykker sig gennem det dobbelte budskab som gør at fiktionen må tolkes. Et forhold der stiller store krav til elevernes læseforståelse og læseforståelsesstrategier. Ved at arbejde bevidst med udvikling af strategierne, ser det således ud til at man kan fremme elevernes forståelse af såvel teksttyper inden for fiktion som inden for sagprosa.

Dog viser de data der er genereret i tredje forløb hvor der blev arbejdet med læseforståelse i en række fag, at det ikke er så enkelt at udvikle strategier i læseforståelse i fag ud fra kendskab til teksttype og tekststruktur fordi fagenes tekster ikke består af klart afgrænsede teksttyper. Tværtimod er det sådan at én tekst typisk indeholder flere forskellige teksttyper (Herholdt og Arne-Hansen 2011). F.eks. kan en fysiktekst om et emne være bygget op af teksttyperne instruktion, forklaring og beskrivelse. Dette gør det svært for eleverne at bruge en læsestrategi hvor de anvender deres viden om en teksttypes struktur og sproglige mønstre for at få overblik over teksten. Hvis man spørger om det så betyder at det ikke er profitabelt at arbejde med kendskab om sammenhængen mellem tekstens funktion, teksttype, tekststruktur og sproglige mønstre, er mit klare svar at det **nytter** at lægge dette til grund for udvikling af læseforståelsesstrategier. Det er **nødvendigt** fordi eleverne bliver nødt til at forstå disse sammenhænge for at kunne få overblik over en tekst og forstå den – måske ikke mindst i forhold til at kunne vurdere, hvor de forskellige teksttyper optræder på de multimodale opslag, der kendetegner lærebøgerne i disse fag. Og resultaterne i de to første forløb om nyheder og noveller viser at det giver eleverne forståelsesstrategier og fremmer deres læseforståelse. Flere af forløbene i læseforståelse i fag i tredje forløb viser at det lader

sig gøre at arbejde med udvalgte teksttyper også i fagene (Ibid.).

Novellerne og nyhedsartiklerne var i sig selv afgrænsede teksttyper, det gjorde arbejdet med strategiudviklingen lettere, og den udfordring der består i at bruge strategierne i fag som har tekster med mere sammensatte teksttyper skal ikke forklejnes. Eleverne får efter min vurdering brug for at kende både berettende, beskrivende, forklarende, fortællende, instruerende og argumenterende teksttyper i forbindelse med fagenes, også danskfagets, tekster. Hvis de har strategier til at forstå alle disse teksttyper, vil det støtte dem i at forstå teksterne så de kan anvende dem også i tekster med sammensatte teksttyper. Spørgsmålet er hvordan ansvaret for undervisningen fordeles i et samarbejde mellem dansklærere og lærere i de øvrige fag. Netop samarbejdet kan forhåbentlig modarbejde den risiko der altid kan være for at en fremgangsmåde forfalder til instrumentalisme, i stedet for at blive en vej frem mod funktionel anvendelse. Min anbefaling i den forbindelse er at man også inddrager læsevejlederen i dette arbejde. Læs f.eks. om læsevejlederens rolle som medpraktiker i udvikling af læseforståelse i fag i Herholdt og Arne-Hansen 2011.

## Diskussion og vurdering af hvordan elevernes læseforståelse og skrivekompetence påvirkes af den eksplicite undervisning

Som nævnt tidligere forstås ved udtrykket *eksplicit undervisning* den undervisning som er konkret og direkte på den måde at læreren forklarer nye faglige begreber og strategier, modellerer dem, støtter elevernes afprøvning af dem og sætter rammer for deres selvstændige anvendelse af dem. Forklaring og modellering implicerer både *hvorfor* strategierne er gode at bruge, *hvad* de går ud på og *hvordan* de kan bruges.

En vigtig forudsætning for at få overblik over hvordan undervisningen kunne ekspliciteres, var den grundlæggende cykliske opbygning. En opdeling i 4 faser skaffede et overblik over hvad der var på spil i de forskellige sprogbrugssituationer. I første fase skulle det nye introduceres, og elevernes viden skulle bygges op. Her måtte læreren tage fat i elevernes eksisterende viden, deres hverdagsviden og hverdagssprog, og støtte dem i at bevæge sig frem mod faglig viden og fagsprog. Den fase smeltede i nogen grad sammen med den efterfølgende hvor der blev arbejdet med en dekonstruktion af

den teksttype eleverne skulle lære om<sup>4</sup>. Næste fase bestod i en fælles afprøvning og anvendelse af den nye viden og de nye strategier. Endelig var sidste fase at eleverne selvstændigt skulle anvende deres nye viden og kompetencer. Cyklussen her følger forløbet i Derewiankas model som er beskrevet og vist i afsnittet *Systematisering af den didaktiske tilgang i interventionen*, men de 4 faser kan ses i en meget overskuelig og enklere model i Jim Martins senest reviderede udgave af *The teaching learning cycle* på sidste side i Casestudie i Ishøj i denne rapport.

Nedenfor beskrives og diskuteres væsentlige områder af ekspliciteringen i de forskellige faser.

### Overblik over formål, mål og indhold som afsæt for den eksplicite undervisning

Lærerens afsæt for den eksplicite undervisning var at sørge for at mål og indhold i den enkelte sprogbrugssituation både blev gennemgået mundtligt og stod på skrift på boardet i klassen.

Målene var:

1. Kunne finde typiske genretræk og strukturer i teksten
2. Blive bevidst om forskellige sproglige mønstre, som tilhører genren
3. Kunne benytte forskellige læsestrategier

Det var vores forventning at det ville støtte eleverne i at arbejde målrettet med det faglige stof. Imidlertid viste det sig at vi i målbeskrivelsen havde brug for at bruge faglige udtryk som eleverne ikke havde kendskab til inden projektstart, f.eks. *strukturer i teksten* og *sproglige mønstre*. Det gjorde dele af målene uforståelige for eleverne. Det gik også op for os at vi i vores iver efter at være meget præcise mht. målene havde overset at starte med at tydeliggøre *formålet* med hele forløbet. Formålet var at eleverne skulle øge deres læseforståelse og få læseforståelsesstrategier og skrivestrategier. Vores forglemmelse fik den betydning at eleverne i den første sprogbrugs-

situation ikke havde en tydelig opfattelse af *hvorfor* de skulle arbejde med opgaverne; og det de skulle opnå med arbejdet var uklart fordi de ikke forstod de faglige begreber som var anvendt i målene. Her var vi i øvrigt også i konflikt med vores egen intention om tage udgangspunkt i elevernes hverdagsprog og bevæge os frem mod fagsproget. Vi sprang ud i fagsproget i introduktionen.

Denne iagttagelse peger på at der er en indbygget konflikt mellem at opsætte præcise faglige og målbare mål som styringsredskab for eleverne. Gør vi målene for afaglige for at eleverne skal kunne forstå dem, kan de blive så upræcise at det bliver sværere at afgøre om eleverne har nået dem. Fastholder vi det præcise fagsprog, kan eleverne ikke bruge dem som pejlemærke fordi de først vil forstå hvad der står i dem når forløbet er færdigt. Derimod blev det vores erfaring at *formålet* sammenholdt med *faglige aktiviteter* blev et godt redskab for eleverne at styre efter. Allerede gangen efter at formålet var præsenteret for eleverne, kunne en af drengene som ellers ikke havde så let ved det, forklare at når vi læste nyheden på den måde at vi søgte svar på hvem, hvad, hvor, hvordan og hvornår, var det lettere at forstå teksten. Han havde forstået at formålet med strategien var at få bedre læseforståelse.

Det er en vigtig pointe at strategitilegnelse og forståelse for formål hænger nøje sammen. Min forståelse af ordet læseforståelsesstrategi bygger på Ivar Bråten's definition:

*Læseforståelsesstrategier kan defineres som mentale aktiviteter, læseren vælger at benytte for at tilegne sig, organisere eller uddybe information fra en tekst og for at overvåge og styre sin egen tekstforståelse.*  
(Bråten 2008: 69).

Det ligger i denne definition af begrebet læseforståelsesstrategi at man for at kunne vælge en hensigtsmæssig strategi, må vide hvad formålet med valget er. Det er ikke ny viden at læseformål og valg af strategi hænger sammen. Det påpeges af mange læseforskere. F.eks. Bråten 2008: 70–71 og Arnbak 2003: 100–104. Det der imidlertid blev så tydeligt her, var at det ikke er nok at eleverne kender formålet med læsningen af den enkelte tekst, men at formålet for hele forløbet må fremstå helt klart.

Arbejdet i det samlede forløb må overordnet set styres af formålet for at fremme udbyttet. Målenes svar på *hvad* eleverne skal opnå, må indgå i rammen af formålets bredere svar på *hvorfor* de skal arbejde med det.

4 Når de to faser i nogen grad smelter sammen i de to nævnte forløb i dansk, kan det skyldes at de genrepædagogiske modeller som er udgangspunktet for min faseopdeling, hyppigst beskriver forløb som har et område inden for et andet fag end modersmålsundervisning som sit genstandsfelt. I disse tilfælde vil undervisningens genstand ikke være en teksttype og læseforståelse i denne, men et fagligt område som f.eks. fotosyntese. Derfor vil det være dette felt der skal opbygges viden om i første fase. Når derimod selve teksttypen og læseforståelsen i denne er undervisningens genstand, vil fase et og to smelte sammen. Jeg fastholder imidlertid de fire faser også i forløbene her inden for dansk fordi jeg anser det for vigtigt at understrege afsættet i elevernes hverdagsprog og hverdagsviden.

## Undervisningsindholdet ekspliciteres når læreren leder klassedialoger eller rollemodel

Vi havde planlagt at læreren i udpræget grad skulle være rollemodel for eleverne for at vise eleverne hvordan man f.eks. finder en kernenyhed, hvordan man ser at satellitterne uddyber dele af kernenyheden og for at demonstrere for dem hvordan man bruger forskellige læseforståelsesstrategier. Imidlertid viste det sig hurtigt at læreren i stedet for at foretage den planlagte modellering havde en tendens til at ændre rolle og i stedet blive leder af en dialog med klassen. Det betød at læreren ikke *viste* hvordan man kunne bruge en strategi, men i stedet *sørgede* for at den blev *forklaret*. Der er en væsensforskel på de to måder at instruere på.

Først så vi det begge som en fejl der måtte rettes, men efter analysen af hvad der skete når læreren modellerede, respektivt ledede en dialog som indeholdt mere forklarende elementer, så vi det i højere grad som to forskellige lærerroller som har hver deres styrker som må bruges bevidst og i samspil. Når læreren var rollemodel foregik det typisk på den måde at hun anvendte forskellige strategier som blev visualiseret ved at hun udførte dem på boardet samtidig med at hun tænkte højt så eleverne kunne følge alle de begrundelser, spørgsmål og overvejelser som fulgte med den faktiske udførelse af strategien. Denne fremgangsmåde kunne sikre at eleverne vidste præcis hvordan de skulle gøre selv fordi de kunne *imitere* læreren – hvis de vel at mærke havde bevaret opmærksomheden under lærerens modellering. Læreren havde struktureret sin modellering i korte, præcise situationer, og det betød at eleverne holdt en rimelig opmærksomhed. Det gjaldt f.eks. i en situation hvor læreren modellerede hvordan nyhedskriterierne *identifikation*, *konflikt*, *aktualitet*, *sensation* og *væsentlighed* kunne bruges til at vurdere en artikel så man kunne finde ud af om den var værd at læse. Vores antagelse havde været at specielt de elever som kæmpede med læseforståelsen, ville profitere af modelleringen, men i de efterfølgende situationer hvor de selv skulle bruge den nye fremgangsmåde, viste det sig at netop nogle af dem ikke helt havde fået fat på de nye begreber. Og skønt de tilsyneladende fulgte med under modelleringen, var der ingen entusiasme at mærke, og til tider var der udbrud af ærgrelse hos nogle elever når læreren tænkte højt og sagde noget som de selv havde et bud på. Svagheden ved modelleringen kunne være at den ikke animerer til at elevernes tvivl, spørgsmål og undren indarbejdes og adresseres i processen. Det kan måske næsten komme til at se indlysende let ud

når læreren udfører det. Yderligere kræver modelleringen ikke elevernes aktive deltagelse.

Entusiasmen og engagementet var imidlertid meget tydelig hver gang læreren ledede en klassedialog. Dialogerne var typisk præget af at læreren med udgangspunkt i teksten, som blev vist på boardet, stillede spørgsmål, eller opfordrede eleverne til selv at gøre iagttagelser og komme med antagelser, begrundelser og forklaringer. Elevernes input blev modtaget ved at læreren brugte optag sådan at elevernes antagelser og iagttagelser blev indarbejdet i lærerens opsamlende bemærkninger eller i nye spørgsmål. Der var således grundlæggende lagt op til en undersøgende, problemløsende tilgang som helt tydeligt animerede eleverne til at gå på opdagelse i teksten og til at forholde sig problemløsende. Det vænnede dem til at begrunde deres antagelser med reference til den konkrete tekst. Selve den undersøgende og problemløsende tilgang så ud til at virke stærkt motiverende på alle elever uanset deres styrke mht. læseforståelse.

Et eksempel på en klassedialog som jeg vurderer som meget motiverende, var en situation hvor læreren ville introducere de journalistiske begreber, *rubrik*, *underrubrik*, *mellemrubrik*, *brødtekst* og *byline*. En nyhedsartikel var vist på boardet, og læreren indledte med at pege på rubrikken og spørge hvad det var. En elev bød straks ind med ordet overskrift og tilføjede at man kunne se at det var overskriften fordi den var større og mere tydelig end den øvrige tekst. Dette hverdagsudtryk optog læreren og udvidede det med at overskrift i avissproget kaldes rubrikken. Da hun pegede på underrubrikken var det straks en iagttagelse hos en anden elev at den også måtte være vigtig, for selv om den ikke var så stor som rubrikken, var den dog større og anderledes end den øvrige tekst som var mere "tæt". Da en elev kort havde fortalt hvad nyheden gik ud på, brugte læreren eleviagttagelsen af underrubrikkens karakter og nyhedens indhold til at slå fast at den helt korte version af nyheden fremgik af rubrikken, mens underrubrikken uddybede hvad, hvem og hvor. Endelig blev elevudtrykket "den tætte tekst" omsat til fagordet *brødteksten*. Den oplysning hjalp en pige til at få øje på at brødteksten også uddybede hvor og hvornår det foregik. Denne iagttagelse brugte læreren som afsæt til at genopfriske hvordan tekststrukturen var bygget op som en kernenyhed med mange satellitter. Lærerens måde at gå i dialog med eleverne på er et godt eksempel på at hun anvender det som Olga Dysthe kalder *optag*. Det betyder at læreren optager det som eleven siger, og bruger det til at elaborere

emnet eller lader det være afsætt for uddybende eller nye spørgsmål. Det virker motiverende for eleverne fordi de herved mærker at de deltager i en autentisk samtale hvor de i fællesskab skaber ny viden (Dysthe 1995: 58). Iagttagelsen af teksten fortsatte, og under hele dette forløb var alle totalt koncentrerede og ivrige efter at komme med deres iagttagelser og begrundelser. Der skete også den udvikling at samtalemønstret ikke blev fastholdt i mønstret læ-el-læ-el ... hvor lærer initierer, eleverne responderer, og læreren giver feedback /evaluerer det der bliver sagt, IRF-strukturen (Gibbons 2002: 16-17); men lige så hyppigt blev initieret af elever og løb mellem forskellige elever. Det var for mig et tegn på at eleverne gik i dialog fordi de var optaget af at finde ud af ting, af problemløsning og forståelse, og ikke blot indgik i en typisk skolesamtale hvor eleven forventes at svare på lærerens spørgsmål. Ligesom det også var et tegn på at eleverne faktisk kunne anvende deres nye forståelse.

Der er for mig ingen tvivl om at både modelleringen og klassedialogen kan være værdifulde, men det var særdeles overbevisende at se hvor motiverede, opmærksomme og ivrige eleverne blev i dialogens mere undersøgende og problemløsende tilgang. Dog er det min opfattelse at det gode resultat af undervisningen som viste sig da eleverne efterfølgende selv skulle bruge deres viden om tekststrukturen til at skrive satellitter, ikke kun hvilede på den forståelse som var skabt af dialogens undersøgende tilgang med den deraf følgende motivation og elevaktivitet, men også skyldtes at læreren konstant sammenfattede, konkretiserede og konkluderede tydeligt og klart på det som klassedialogen afdækkede, og satte det i relation til formål og mål med forløbet. Jf. Hilbert Meyers metaundersøgelse vedrørende kendetegn på god undervisning hvor han blandt andre faktorer peger på "klar strukturering af undervisningen" og "indholdsmæssig klarhed" (Meyer 2005: 24-37, 52-63). Elevernes egen deltagelse motiverede og ansporede dem til at undersøge og drage konklusioner; det førte til forståelse, og lærerens tydeliggørelse af pointerne støttede den læring der allerede var sket. Ifølge Gibbons, som læner sig op ad Vygotskys teorier, skaber dialog ressourcerne for tænkning fordi den giver mulighed for at stille spørgsmål, udforske og tydeliggøre koncepter, opstille hypoteser, foretage logiske slutninger og reagere på andres ideer (Gibbons 2002: 8-10, 14). Grunden til at netop dialogen virkede så overbevisende i vores sammenhæng, kunne måske være at der i dialogen blev skabt et solidt fundament for elevernes egen tænkning. I dialogen blev de faglige begreber og elevernes

forståelse desuden formuleret og reformuleret flere gange end i modelleringen fordi både forskellige elever og læreren udtrykte sig undervejs, og læreren samlede op, pointerede og understregede udtrykkene afslutningsvis.

En kombination af modellering og undersøgende klassedialog viste sig i flere tilfælde at være meget hensigtsmæssig. Læreren lagde ud med modellering, f.eks. i et tilfælde hvor eleverne skulle lære at stille undrende, infererende, spørgsmål til en novelle for at kunne bruge denne fremgangsmåde som en læseforståelsesstrategi. Så snart eleverne havde fanget ideen i at stille disse infererende spørgsmål gennem lærerens modellering hvor hun tænkte højt, stillede spørgsmål og søgte at finde svaret i teksten, gik hun over til at lade eleverne stille spørgsmålene, tænke højt og besvare spørgsmålene. Det affødte et ivrigt engagement og en dialog hvor eleverne både initierede, responderede og vurderede. De spørgsmål som blev rejst, og de svar som blev fundet både i teksten og ved at eleverne kombinerede informationer fra teksten med deres viden om verden, førte til højt kvalificeret tolkning af teksten og dermed høj grad af læseforståelse.

### Stilladseringen er et væsentligt element i den eksplicite undervisning

Med henvisning til Gibbons definerer jeg stilladsering som:

*... the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone.*

(Gibbons 2002: 10)

Det betyder at stilladseringen er fremtidsrettet og har til hensigt blot at give den nødvendige støtte for at eleven udfordres tilstrækkeligt til at lære nyt; og samtidig ligger der i begrebet at stilladset fjernes bid for bid når eleven mestrer det nye.

Min begrundelse for at se stilladseringen som et led i den eksplicite undervisning, er at læreren ved konkret at stilladsere læringen konstant giver eleven redskaber til løsning af opgaver sådan at det bliver eksplicit hvad og hvordan eleven skal gøre.

Stilladseringen var planlagt med henblik på at den skulle støtte elevernes begyndende, fælles anvendelse af nye faglige begreber og strategier og sætte rammer for deres efterfølgende selvstændige anvendelse af dem. Hvor dialogen og modellerin-

gen formidlede den eksplicite undervisning i den indledende fase hvor elevernes viden om faglige begreber og strategier til støtte for læseforståelse og skrivekompetence skulle opbygges, foregik ekspliciteringen ved hjælp af stilladsering i de næste faser hvor eleverne først sammen og senere selvstændigt skulle anvende det nye.

Såvel i første som andet forløb foregik en vigtig del af stilladseringen ved at læreren havde udarbejdet hjælpeark til støtte for elevernes arbejde. En række hjælpeark var skabeloner som var egnede til notat-teknikker. F.eks.:

- mindmap med fortrykte felter med nyhedskriterierne som eleverne udfyldte for at få overblik over konkrete nyhedsartikler – organiseringsstrategi
- begrebskort til at fæstne de nye faglige begreber – hukommelsesstrategi
- mindmap med fortrykte felter til opdeling i nyhedsartiklens dækning af hvad, hvem, hvor, hvordan, hvornår og hvorfor – organiseringsstrategi
- tokolonnenotat til støtte for inferensdragnet i novellen – elaboreringsstrategi

Andre hjælpeark var skabeloner som tog afsæt i tekstens struktur. F.eks.:

- Strukturark 1 over novellens struktur med 5 kolonner til 5 strukturelle elementer i novellen, *ro*, *ro brydes*, *uro*, *uro brydes*, *ro* – uden betegnelser på – organiseringsstrategi
- Strukturark 2 over novellens struktur med betegnelserne på – organiserings- og elaboreringsstrategi
- Strukturark 3 over novellens struktur med de 5 navngivne kolonner samt en differentiering af den sidste kolonne, *ro*. – organiserings- og elaboreringsstrategi. Nedenfor vises et eksempel på et strukturark af denne art som er udfyldt som støtte til analysen af Cecil Bødgers novelle *Vædderen*.
- En række forskellige strukturark til analyse af en novelle hvor et eller flere af felterne var udfyldt så eleverne kun skulle udfylde de resterende. Dette gav mulighed for at give ekstra støtte til nogle af de strukturdele som eleverne fandt vanskelige. Det var også en mulighed for at differentiere støtten til forskellige elever, men denne mulighed fik vi først øjnene op for efter forløbet i analysen. – organiserings- og elaboreringsstrategi. Se nedenstående eksempel.

### Hjælpearke til novellestruktur

Bødger: *Vædderen*

Novellens struktur				
Ro	Ro brydes	Uro	Uro brydes "Nu kom de med den."	Ro 1 Det nye overtager helt Ro 2 Det nye fortrænges helt Ro 3 Det nye og det gamle integreres

### Hjælpearke til novellestruktur

Fupz Aakeson: *Damen der elskede sin dreng* i Endnu flere helt andre historier

Novellens struktur				
Ro	Ro brydes "Og når damen havde set sådan noget, gik hun rundt og vred hænderne og tænkte på sin lille dreng og at hun måtte passe på ham, så der aldrig skete noget med ham."	Uro	Uro brydes	Ro

De allerfleste af hjælpearkene fungerede godt som stilladsering og hjalp eleverne til at kunne udføre opgaverne. Især viste strukturarkene sig nyttige for alle elever. De fungerede først som organiseringsstrategi der hjalp eleverne til selv at skabe sig et overblik over sammenhængen i novellen. Dernæst fungerede de som støtte for tolkningsprocessen fordi eleverne meget hurtigt tilegnede sig den strategi at sammenholde *ro brydes* med *uro brydes* og se på udfaldet i den afsluttende strukturdel *ro*. Ved at gøre det kom de frem til pointen i novellen fordi de fik undersøgt hvordan den opståede konflikt blev løst.

Bråten kategoriserer organiserings- og elaboreringsstrategier som *dybe strategier*, fordi de støtter den analyserende og fortolkende interaktion med teksten som kan lede til læseforståelse. Dette i modsætning til hukommelsesstrategier som ikke går i dialog med teksten. (Bråten 2008: 69-70). Det var da også netop vores erfaring at eleverne i høj grad blev støttet i



deres forståelse af teksten ved at bruge de anvendte strukturark som repræsenterer en organiserings- og elaboreringsstrategi. I alle situationer hvor eleverne fælles eller i grupper brugte strukturarket som læseforståelsesstrategi, affødte det gode diskussioner eleverne imellem. Ikke alle elever bidrog aktivt konstant, men alle var opmærksomme og lyttende. Da strukturarket til noveller første gang blev brugt i en klassedialog i forbindelse med en kort novellefilm, klassen havde set, deltog 13 elever ud af 24 med væsentlige input, resten var opmærksomme. Når man tager i betragtning at de elever der deltog, spredte sig over elever der havde meget let ved forståelsen, elever som formentlig lå i midtergruppen, og elever som normalt kæmpede med forståelsen eller ikke deltog så meget, er det overbevisende. De input der kom, var kvalificerede og indeholdt begrundelser for hvorfor noget nyt brød ind netop her, hvad der skete som konsekvens af at roen blev brudt (uro), hvad pointen var og hvordan man kunne se det. Elever som ikke kom til orde i første omgang, insisterede på også at få deres mening hørt. Der er således stærke tegn på at strukturarket både hjalp dem til at få overblik over teksten og til at kunne tolke den på en kvalificeret måde, ligesom alle var meget motiverede og opmærksomme.

Et mere tvivlsomt udbytte var der af anvendelsen af begrebskortet der som hukommelsesstrategi skulle hjælpe eleverne med at fastholde og forklare nyhedskriterierne. De stærkeste elever udfyldte uden problemer begrebskort med en definition af ordet (f.eks. væsentlighed), en sætning ordet indgik i, et eksempel (på noget der er væsentligt i nyheds-sammenhæng), beslægtede ord. Men rigtig mange elever havde alt for ringe støtte i de tomme bokse i begrebskortet. Det er min opfattelse at vi ikke havde konkretiseret de nye begreber godt nok inden vi bad eleverne om at sidde enkeltvis og udfylde begrebskortene. Det var nok heller ikke helt klart hvad formålet med begrebskortet var. Brugte vi det for at støtte hukommelsen gennem det at skrive, for at kontrollere om eleverne havde forstået ordet både i bredde og dybde, eller var det til senere opslag i egen ordkortkasse, eller ... Læreren konstaterede da også hurtigt at det ikke fremmede elevernes læring at bruge begrebskortene selvstændigt. De elever der havde helt styr på ordet, spildte deres tid, og de elever der ikke havde forstået ordene, fik ikke støtte i begrebskortet. Læreren afbrød arbejdet med begrebskortene og instruerede dem i stedet for i at bruge Cooperative Learning-strukturen *Gi' én, få én* hvor eleverne bruger dialogen idet de cirkulerer rundt mellem hinanden og stopper op ved en kammerat,

selv forklarer et begreb og får en forklaring på et andet begreb. På denne måde blev klassens eksisterende viden distribueret, og de nye faglige begreber bearbejdet og gentaget mange gange på en lidt sjov måde. Jeg kan ikke ud fra denne ene oplevelse slutte at begrebskort ikke dur, men jeg kan rejse spørgsmålet om de mange, mange begrebskort der udfyldes i grundskolen i disse år, mon er mindre hensigtsmæssige. Og jeg kan slutte at det er særdeles væsentligt at læreren overvejer hvordan sproget bedst bruges for at fremme læringen. Er det som skriftligt sprog i en form for notat i denne fase af læringen, eller er det som mundtlig dialog med mange og varierede gentagelser. Jeg konkluderer således at det er nødvendigt med overvejelser over kommunikationsmåden.

En anden form for stilladsering var at læreren nøje havde overvejet de roller hun selv og eleverne skulle veksle imellem. Ikke for afvekslingens skyld, men fordi bestemte roller skulle støtte den ønskede læring. I forlængelse af den antagelse at netop dialogen og den undersøgende tilgang støttede forståelse, var både elev- og lærerroller planlagt ud fra at de skulle bygge på og støtte dialog og undersøgelse. Det betød blandt andet at mange af elevrollerne fulgte de principper og strukturer som er foreslået i Cooperative Learning. CL-strukturerne for samarbejde havde i vores sammenhæng den styrke at de gør det til en nødvendighed at eleverne bruger sproget samtidig med at strukturerne på en enkel måde sætter rammer for hvordan sproget skal bruges. De konkrete strukturer sørger også for at alle elever har en præcist beskrevet rolle som udfordrer dem sprogligt og fører frem mod læring inden for det ønskede område (Kagan & Stenlev 2009). Ideelt set burde CL derfor være det helt rigtige til at fremme vores formål, læseforståelsen og metabevindstheden i forhold til læseforståelsesstrategier. Imidlertid viste allerede vores første afprøvning af en CL-struktur at elevernes udbytte ikke levede op til idealet. CL-strukturen hvor hver elev i 4-mandsgrupper havde forskellige roller at udfylde, virkede ikke bare som en trylleformular. I én situation var 4-mandsgruppens roller fordelt sådan at alle skulle deltage i en brainstorm, én skulle tage noter, én skulle sørge for at der blev stillet afklarende spørgsmål, én skulle udforme gruppens mindmap på baggrund af gruppens fælles brainstorm og én skulle fremlægge det fælles produkt for klassen. På trods af den klare instruktion, mundtligt og vist på board, og på trods af at den undersøgende og dialogiske form var grundlaget, virkede det ikke for grupperne. Typisk gled de på kort tid over til at den elev der havde overblikket, dikterede hvad en anden elev skulle skrive. Ingen stillede afklarende spørgsmål,

men tog den stærke elevs ord til efterretning. Ingen af grupperne præsterede en brainstorm som alle var med i. I én gruppe var dog 3 ud af 4 med i den del af processen. Det var flot. I en af grupperne nåede den ordførende pige, ud over at foretage brainstormen alene, også at instruere og træne den elev som skulle fremlægge, sådan at han faktisk endte med at gøre det rigtig godt. Alle grupper fremlagde et godt og brugbart resultat. Hvis man ikke havde observeret hvad der foregik i grupperne undervejs, men blot set og hørt fremlæggelserne, måtte man tro at det havde fungeret perfekt, men observationen afslørede at eleverne havde beholdt deres gamle roller. De elever der havde lettest ved det, lavede arbejdet. Tvivlen gik på hvor meget de ikke aktive elever lærte. Måske har de lært meget fordi den viden der var i gruppen, blev distribueret på en hensigtsmæssig måde. Måske har de ingenting lært. Vores kritiske overvejelser gik ikke på CL og de principper der ligger bag, men vi lærte at hvor besnærende CL-strukturerne end virkede, kræver anvendelsen af dem stadig en grundig forhåndsviden hos eleverne. F.eks. forhåndsviden om hvordan man stiller afklarende spørgsmål, hvordan man organiserer en fælles brainstorm så alle kommer til orde. For at stille afklarende spørgsmål, må eleven også være i stand til at overvåge egen forståelse, og netop dette ved vi, er en af de ting som dygtige læsere gør, men som læsere der kæmper med forståelsen, ikke gør (Bråten 2008: 69-75, Brudholm 2002: 58). Overvågning af forståelse kan antages også at være vanskelig i mundtlige sammenhænge. Endelig er det en overvejelse at det at deltage i CL-strukturerne, stiller store krav til sociale kompetencer. Krav som alle elever i en given klasse ikke nødvendigvis lever op til. Derfor blev vores justering af denne form for stilladsering at vi i det fortsatte forløb af hensyn til de sociale kompetencer delte grupperne op i to-mandsgrupper som det var muligt at tilpasse bedre, ligesom vi også søgte at være endnu tydeligere i modelleringen af hvordan vi forventede at eleverne skulle bruge sproget. På længere sigt, når flere sociale kompetencer var udviklet, var det hensigten igen at vende tilbage til 4-mandsgrupperne.

En sidste form for stilladsering som skal fremhæves her, var den måde læreren brugte sproget på. Ovenfor er redegjort for hvordan læreren modellerede og forestod dialoger som i den indledende fase. I denne fase, hvor elevernes arbejde blev stilladseret mens de arbejdede, var det elevernes processer der skulle fremmes. Det gjorde læreren forbilledligt ved at stille spørgsmål i grupperne hvis en gruppe var ved at gå i stå eller var kørt helt fast. Spørgsmål som fik eleverne til selv at reflektere og tænke sig frem til løs-

ninger, fik dem til at fremsætte hypoteser og afprøve om de holdt. Dette er netop stilladsering fordi det støtter elevernes egen aktive proces i øjeblikket og på længere sigt kan blive til en strategi for elevens selvstændige arbejde med forståelse.

Som afslutning på afsnittet om stilladsering vil jeg fremhæve at den hensigtsmæssige stilladsering i den indledende fase af arbejdet og under selv arbejdet må bygge på overvejelser over såvel kommunikationsroller som kommunikationsmåder.

## Overvejelser over kommunikationsmåder

En af udfordringerne i dette projekt har i alle tre interventioner været at få sat overvejelser over kommunikationsmåderne eller sprogbrugen i spil med det der var undervisningens genstand (kommunikationsfeltet). Det var nyt for faglærerne hele tiden at lade kommunikationsfelt, kommunikationsroller og kommunikationsmåder spille sammen, men sværest var det lade sprogbrugen få så central en rolle. En hypotese kunne være at der ikke er tradition for at tillægge sprogbrug så stor betydning i læringsprocesser, en anden at danske lærere generelt ikke har en vældig bagage vedrørende funktionelt sprog via deres grunduddannelse. Imidlertid viser dette projekt at det lader sig gøre at lade sprogbrug være en del af lærerens didaktiske overvejelser. Især det at bruge både det skriftlige og mundtlige i mange varierede former, at lade eleverne tage afsæt i deres hverdagsprog og bevæge sig frem mod fagsproget og at lægge vægt på det reflekterende, undersøgende og argumenterende sprog viste sig profitabelt.

## Forløbet tog afsæt i hverdags sproget og bevægede sig frem mod fagsprog og faglig ekspertise

Det var et grundlag for projektet at vi i overensstemmelse med genrepædagogikken ville forsøge at tage afsæt i elevernes hverdagsprog og hverdagsviden om noveller / nyhedsartikler og skabe rammer for at de på baggrund af det udviklede det fagsprog og den faglige viden og ekspertise der skal til for at støtte læseforståelsen og skrivekompetencen når der læses og skrives nyhedsartikler / noveller. Projektet viser at det er muligt at følge denne intention, og at fremgangsmåden virker fremmende for elevernes læringsproces. Umiddelbart skabte det tilfredshed hos eleverne at alle kunne være med fra start idet det drejede sig om at byde ind med de erfaringer de allerede havde. Startskuddet i nyhedsforløbet var således at vi spurgte eleverne hvad en nyhed var, og hvad de vidste om nyheder. Det var stærkt motiverende for

dem fordi de alle havde noget at byde ind med. Alle var derfor meget opmærksomme og ivrige efter at deltage. Vi kunne også glæde os over hvor kvalificeret elevernes viden var selv om den var formuleret i hverdagsprog og måske derfor ikke så præcis og veldefineret. Da vi kategoriserede elevernes bud på hvad en nyhed var, fik vi følgende kategorier:

- *masser af eksempler på konkret indhold i nyheder (røveri, ulykker, krise, sport, rummet, finanskrise...)*
- *spændende, sjovt, uhyggeligt, alvorligt*
- *nye ting, ny opdagelse, nyt*
- *noget folk gerne vil høre om*
- *noget der er sket*

Det er bud som er meget tæt på definitionen på en nyhed og som læreren brugte som afsæt for at introducere fagsproget. På den måde stilladserede hun elevernes indsigt i hvad nyhedskriterierne gik ud på. Hun brugte helt enkelt elevernes kategorier og elaborerede dem lidt. På den måde var det let for eleverne at forstå forklaringen på hvad fagudtrykkene betød. De havde selv leveret definitionerne på de enkelte udtryk:

#### *Nyhedskriterierne*

- *Væsentlighed – folk vil gerne høre om (...)*
- *Sensation – noget der er sket (...)* [Især her skulle uddybes og præciseres yderligere.]
- *Konflikt –*
- *Aktualitet – nye ting, ny opdagelse, nyt*
- *Identifikation – (spændende, sjovt, uhyggeligt, alvorligt ...)*

Alle kategorierne blev præciseret og uddybet, og et enkelt af nyhedskriterierne havde eleverne slet ikke været inde på, konflikt – det at stoffet skal have en karakter som gør at det kan anskues fra flere vinkler, at man kan have flere meninger om det. Da de fik forklaringen, kunne de selv komme med en masse eksempler på friske nyheder og pege på den konflikt der lå i stoffet. F.eks. var debatten om kamphunde oppe på det tidspunkt, og den konflikt der lå i hvorvidt de skulle forbydes, eller man kunne forestille sig andre løsninger på problemet med de farlige hunde, optog eleverne en del og var et konkret eksempel som kunne belyse hvad det betød at nyheden skulle have en indbygget konflikt. Men både i den efterfølgende læsning af nyheder og i elevernes egen skrivning af nyheder var det det vurderingskriterium der var sværest for eleverne at håndtere. Måske fordi der ikke var et grundlag af hverdagsviden at bygge på.

Også novelleforløbet blev indledt med at hverdagsproget blev brugt i forbindelse med at eleverne så en novellefilm som de skulle opdele efter de steder hvor de syntes der skete noget nyt. Det hverdagsprog og den argumentation eleverne brugte her, blev grundlaget for at introducere tekststrukturen som er beskrevet tidligere. Imidlertid udbygger elever kontinuerligt deres viden gennem skoleforløbet. Det betyder at det grundlag der er for at opbygge ny viden, ikke altid udelukkende vil være hverdagsviden; det vil være hverdagsviden og allerede kendt fagsprog. For at give eleverne mulighed for en stadig udvidelse, justering og ændring af de mentale skemaer de er i besiddelse af, er det vigtigt at også det kendte fagsprog danner grundlag for udviklingen af det nye fagsprog<sup>5</sup>. Eleverne skal ikke begynde fra et nulpunkt hver gang de skal i gang med et nyt forløb, og de skal ikke få den forestilling at alt det de lærer, er adskilte kasser. Hvor arbejdet med nyhederne var nyt for eleverne, havde de allerede mange gange før arbejdet med noveller og havde derfor et veludbygget fagsprog. Blot havde de ikke kendskab til teksttypebegrebet, tekststrukturerne og de sproglige mønstre. Derfor lagde vi ud med at trække det allerede kendte fagsprog frem. Det havde kendskab f.eks. til *Novellens genretræk* som betød at de så novellen som en kort, enstrengt fortælling med få personer. Og de kendte synsvinkelbegrebet som de havde brugt i forbindelse med analyse af noveller. Genretrækkene kan måske bruges til at identificere noveller med, og synsvinkelbegrebet vil helt bestemt være interessant i forbindelse med tolkning. Disse begreber skulle nu gradvis integreres med nye begreber som viste sig at hjælpe eleverne til at få strategier til at forstå og fortolke novellerne.

Den naturlige måde hvorpå alle elever lidt efter lidt brugte fagsproget i deres analyse og fortolkning af tekster og i planlægningen af egen tekstproduktion, er et tydeligt tegn på at eleverne ikke bare havde kendskab til det nye begrebsset, men også kunne anvende deres nye faglige viden som strategier. Jf. f.eks. dialogen om *Pigen der krøb* i afsnittet *Læseforståelse og tekstkompetence i noveller*.

I afsnittet *Overblik over formål, mål og indhold som afsæt for den eksplicite undervisning* har jeg beskrevet hvordan de præcise faglige mål som ofte vil være elevernes første møde med et nyt forløb, kan konflikte med ønsket om at bevæge sig fra hverdags-

5 Ifølge Bråten blev skemateori introduceret allerede i 1932, men først i 1970'erne blev det et vigtigt forskningsfelt inden for læseforståelse hvor bl.a. begreberne læsestrategier og metakognition fik en central plads. (Bråten 2008: 32-34).

sprog til fagsprog, og jeg har peget på vigtigheden af at formålet med forløbet står helt klart. Bortset fra det forholdsvis lille problem med målene, viste de to forløb at det både kan lade sig gøre at tilrettelægge undervisningen ud fra bevægelsen hverdagsprog fagsprog, og at der er tydelige tegn på at det gavner elevernes opbygning af fagsprog og faglig viden.

### Der blev anvendt varierede og vekslende former for skriftligt og mundtligt sprog

Overordnet var det gennemtænkt hvordan sproget skulle anvendes for at skabe optimale muligheder for læring både ved at selve fagsproget var en del af den faglighed der skulle læres, og ved at sproget blev brugt som middel til læring.

Sproget blev systematisk brugt i en cyklus som startede med *dekonstruktion* af teksttypen, gik videre i mundtlig og skriftlig bearbejdning af teksttypen i fællesskab og sluttede i selvstændig skrivning af nyhedsartikler / noveller. Dekonstruktion tog udgangspunkt i en modeltekst hvis struktur nærmest prototypisk fulgte teksttypens grundstruktur. For at gøre det overskueligt for eleverne valgte vi meget korte modeltekster som både var lette at holde sammen på i deres helhed og som var handy at arbejde med på det elektroniske board. Det betød at vi indledningsvis måtte vælge en nyhedsnotits i stedet for en egentlig nyhedsartikel og en kortprosa fortælling i stedet for en novelle. Det valg kan naturligvis diskuteres. Snød vi så ikke? Jo, på sin vis, men da vi netop havde valgt tekster som indeholdt såvel typiske tekststrukturer og typiske sproglige mønstre, mente vi at kunne forsvare vores valg. Man kunne også spørge om vi ikke foregøglede eleverne at det var mere enkelt end det i virkeligheden er. Det gjorde vi ikke, for hele det efterfølgende forløb var tilrettelagt sådan at eleverne mødte fuldgældige nyhedsartikler og noveller – dog stadig udvalgt sådan at de levede op til den karakteristiske struktur. Det er netop modeltekstens styrke at den i sin enkle form kan give eleverne mulighed for at lære noget som kan bruges til at gennemskue også komplicerede tekster med. Når eleverne skal lære helt nye strukturer og mønstre, skal teksterne have typiske strukturer og sproglige mønstre – og gerne så tydelige at det er til at få øje på. Det kan give dem bagage til senere at forstå tekster som bryder med den kendte struktur for at opnå nye virkemidler.

Den efterfølgende mundtlige og skriftlige bearbejdning var karakteriseret af at mundtlighed og skriftlighed vekslede efter det mål der var med den aktuelle undervisning. Læreren demonstrerede ved

sin egen brug af sproget hvordan det kunne bruges i mange funktioner. Det gjaldt f.eks. instruktioner som blev givet mundtligt, og støttet ved også at fremgå skriftligt på det elektroniske board, og det gjaldt når læreren som rollemodel tænkte højt med den hensigt at reflektere, forklare og argumentere for struktur og sproglige mønstre i nyhedsartiklen, og støttede dette med notater direkte i teksten på boardet. Et eksempel både på anvendelse af flere funktioner og på at også det skriftlige sprog blev brugt som tænkeskrivning undervejs. Det er min vurdering at det er vigtigt at eleverne gennem deres skoletid opfordres til at skelne mellem og anvende det skriftlige sprog som *tænkeskrivning* der kan støtte deres egne refleksioner, og som *præsentationsskrivning* hvor det er vigtigt at have en kommende læser i tankerne når teksten skrives (Jf. Hetmar 2000: 47-98). Tænkeskrivningen vil fremover kunne blive en vigtig læseforståelsesstrategi for eleverne. I de to forløb lagde en række mindre skriveøvelser og forskellige former for tænkeskrivning op til den afsluttende præsentationsskrivning af henholdsvis noveller og nyhedsartikler. Tænkeskrivningen fungerede som strategier der kunne støtte forståelsen af nyheder / noveller. Det kunne f.eks. være i form af mindmap som kunne udfyldes for at få overblik over nyhedsartiklens beskrivelse af hvem, hvor, hvad, hvornår, hvorfor, hvordan. Eller en mindmap som organiserede elevernes hverdagsviden om nyhedsartiklerne undervejs i en brainstorm i en gruppe. Også forskellige former for notater spillede en vigtig rolle i tænkeskrivningen. F.eks. profiterede eleverne af at skrive infererende spørgsmål direkte i margin på novellerne. Se beskrivelsen af dette i afsnittet *Metabevidsthed – inferens* nedenfor. Tænkeskrivningen viste sig at blive et virksomt redskab for eleverne som de både kunne bruge som huske-, organiserings- og elaboreringsstrategier. Også de mindre skriveøvelser som blev anvendt gennem hele forløbet frem mod præsentationsskrivningen, var profitable. F.eks. skrev eleverne selv en enkelt satellit ud fra kendskab til rubrik, underrubrik og de øvrige satellitter i en nyhedsartikel da de havde lært om satellitterne i dekonstruktionen af nyhedsartiklen. Et andet eksempel var da eleverne skrev den afsluttende "ro-tekst" i Cecil Bødkers novelle *Vædderen* ud fra valget om hvilket udfald slutningen skulle illustrere: det nye overtager helt, det nye fortrænges eller det nye og det gamle integreres – jf. afsnittet *Stilladseringen er et væsentligt element i den eksplicitte undervisning* ovenfor. Denne form for skriveøvelser som efterfulgte eksplicit undervisning i de strategier eleverne skulle bruge, virkede stærkt motiverende. En sandsynlig forklaring er at eleverne oplevede at de mestrede opgaverne og kunne leve op til lærerens

krav. En overvejelse efter analysen af data i novelleforsøget er at vi her skulle have haft flere skriveøvelser på afgrænsede felter for at styrke elevernes forståelse yderligere. Øvelser som f.eks. fokuserede på spillet mellem de to skæringspunkter og pointe, eller flere øvelser hvor teksten i en del af strukturen var udeladt sådan at eleverne måtte bruge de eksisterende tekstdele og deres kendskab til strukturen for at skrive den manglende del.

Det er en pointe at denne form for skriveøvelser hænger tæt sammen med at eleverne forinden har arbejdet med modelteksten så de netop kender tekstens struktur og sproglige mønstre. Skriveøvelserne fungerede både som en forankring af de nye strategier og bevirkede at eleverne gennem hele forløbet opbyggede alle de skrivekompetencer som de skulle bruge i den afsluttende præsentationsskrivning.

### Vægt på sprogbrug som opfordrer til dialog, refleksion, undersøgelse og mange forskellige tekstaktiviteter

Det mundtlige sprog blev brugt i mange forskellige funktioner: berettende f.eks. i genfortælling af artikler i gruppen; informerende, forklarende i dialog i grupper eller i plenum; undersøgende, reflekterende og argumenterende i analyser af tekster. Det var godt at konstatere at sproget blev brugt i mange funktioner fordi sprogfunktion må indordne sig efter formålet med sprogbrugen, og elever må kunne bruge sproget i mange funktioner. For at blive dygtige læsere må eleverne hurtigt kunne spore sig ind på hvilken teksttype de kan forvente i en tekst når de kender tekstens funktion. Særligt interessant var det dog i dette projekts sammenhæng at konstatere den vægt som det undersøgende, reflekterende og argumenterende sprog havde<sup>6</sup>.

Det er en nødvendighed at disse funktioner er tilgodeset i et projekt som har forståelse, strategibrug og metabevindstthed i centrum. Dette er udfoldet i afsnittet om tekststruktur som grundlag for læseforståelse og i det efterfølgende afsnit.

## Metabevindstthed – Inferens

En meget vigtig komponent i Scarboroughs model er

6 Et tidligere forskningsprojekt om udeskoleundervisning som jeg deltog i, viste at i undervisningen i klasselokalet var netop de undersøgende og reflekterende sprogfunktioner stærkt underrepræsenteret, mens de dog var bedre repræsenteret når undervisningen var henlagt til uderummet i en udeskoleundervisning (jf. Herholdt 2003, Herholdt 2005). Casestudiet i Helsingør tyder på at overvejelserne over kommunikationsmåde kan bringe disse sprogfunktioner mere i spil også i klasserummet.

*sproglig ræsonneren* (verbal reasoning). Den angiver at det er nødvendigt at inferere for at forstå en tekst. Inferens består af to forskellige processer, én som består i at man sammenkobler flere informationer inden for teksten, og én hvor man sammenholder informationer i teksten med baggrundsviden som ikke kan hentes i teksten (Oakhill og Cain 2007: 56). Jeg ser inferensprocessen som selve forståelsesprocesseringen. Derfor ser jeg en tæt sammenhæng mellem inferens, læseforståelsesstrategier og metabevindstthed hvor metabevindstthed netop går ud på at man som læser må være klar over hvornår forståelsen bryder sammen, og hvilke læseforståelsesstrategier man kan anvende for at fremme forståelsen (Jf. afsnittet *Bagvedliggende forståelse af begrebet læseforståelse*). En yderligere ingrediens i metabevindstthed er kendskab til læseformålet. For at have en standard at holde sin forståelse op imod så man ved om den er intakt, er det nødvendigt at kende formålet med læsningen. Der er f.eks. stor forskel på kravet til forståelse hvis man læser en historietekst om 2. verdenskrig med det formål at trække en række årstal for historiske begivenheder ud, og hvis formålet er i den samme tekst at forstå de sammenhænge der fører til at der tages en beslutning om invasion. I afsnittene om betydningen af den eksplicite undervisning har jeg vist hvilken rolle læseformål og læseforståelsesstrategier spiller. Endelig har jeg i afsnittet *Sammenfattende diskussion vedrørende viden om tekststruktur som grundlag for læseforståelse* argumenteret for at også viden om forskellige teksters funktion en del af den viden som eleverne har brug for med henblik på at opnå forståelse og vurdere kvaliteten af den. Væsentlige tiltag for at styrke metabevindstheden er således allerede bearbejdet i andre afsnit. I dette afsnit vil jeg med afsæt i den tætte sammenhæng mellem teksttype, tekstfunktion, læseformål og valg af læseforståelsesstrategi vise hvordan elevernes mulighed for at forstå og fortolke noveller og kortprosa-fortællinger blev styrket af eksplicit undervisning i en læseforståelsesstrategi som hjalp dem til at kunne inferere.

I forløbet med noveller indgik specifik undervisning i at inferere. Jeg anser den eksplicite undervisning i inferens for en nødvendighed. Dette synspunkt understøttes af Ida Buch-Iversens forskning (Buch-Iversen 2010). Hun viser at *inferenstræning* fremmer læseforståelsen. Buch-Iversens undersøgelse tog udgangspunkt i at undervisningen satte rammer for at eleverne kunne blive bevidste om hvad læseforståelse og inferens er, og hvordan man kan opnå læseforståelse. Derefter fulgte et forløb med inferenstræning (ibid: 109 ff.). En lang række andre forskere har vist

betydningen af forskellige former for *strategiundervisning* (Jf. Buch-Iversen 2010 og Andreassen 2008). Det ser således ud til at nogle former for inferenstræning og nogle former for strategiundervisning har effekt. Vores antagelse var at nogle elever helt automatisk ville sammenkoble oplysninger forskellige steder i teksten, og at de ville udfylde hullerne i teksten ved at sætte deres baggrundsviden i spil, men at mange ville have brug for direkte undervisning i *at* man skal gøre det og *hvordan* man kan gøre det. I planlægningen vurderede vi derfor at eleverne ville have brug for helt konkrete strategier til at sammenkoble oplysninger i teksten med hinanden og med baggrundsviden som lå uden for teksten. Vores konkretisering af hvordan man kan gøre, var at lære eleverne at stille *infererende spørgsmål*. Ikke spørgsmål som kunne besvares ved at finde en isoleret oplysning i teksten, men som krævede sammenkobling af flere oplysninger. Læreren forklarede at de nu skulle lære en ny strategi til at forstå noveller, at stille spørgsmål til det de ikke umiddelbart forstod i teksten efterhånden som spørgsmålene dukkede op, og søge dem besvaret i den efterfølgende læsning, altså en læsning hvor man må springe lidt frem og tilbage i teksten. Læseformålet var tydeliggjort både ved at det var skrevet på det elektroniske board, og ved at det blev forklaret. Klassen fik udleveret en kortprosa fortælling, *Pap*, af Bent Haller som de læste. Derefter styrede læreren en dialog som drejede sig om hvilke spørgsmål der dukkede op helt fra start så snart man så titlen:

Lærer: *Ja, skriv hvad I tror det betyder at den hedder Pap.*

Pige A: *At det er et stykke pap, men det er en anden person som hedder Pap.*

Lærer: *Hvorfor hedder personen Pap?*

Dreng G: *Fordi det nok er en papfar eller en papbror.*

Lærer: *Ja, nu associerer du videre fordi du får et spørgsmål.*

Det er vigtigt at bemærke sig at der i denne dialog blev rejst et helt centralt spørgsmål fra start, et spørgsmål som eleverne måtte have svar på for at have en chance for at forstå den komplicerede kortprosa fortælling; og det er ligeledes væsentligt at læreren sørgede for at give mulighed for metabevidsthed ved at hun forklarede at det netop var spørgsmålet der satte gang i elevens associationsproces. Denne pædagogiske finesse gjorde det åbenlyst for de elever der endnu ikke havde fundet ud af hvordan man gjorde, hvordan man skulle stille spørgsmål og fremsætte hypoteser som kunne tjek-

kes længere nede i teksten. Den elev som foreslog at det kunne være en papfar, trak netop på en baggrundsviden, en oplysning som ikke kunne hentes i teksten. I den fælles undervisning blev der også arbejdet med inferens bestående af at sammenkoble to oplysninger i teksten.

Efter denne eksplicite undervisning i hvordan man kan forstå selv en kompliceret fiktionstekst ved at stille infererende spørgsmål undervejs i læsningen, arbejdede eleverne selv videre i smågrupper med spørgsmål, svar og tolkning af teksten. Den efterfølgende samtale i plenum demonstrerede hvor meget eleverne havde profiteret af den nye strategi, samtidig med at den tjente det formål at distribuere de enkelte gruppers viden om anvendelse af strategierne og tolkningsforslagene til alle. Det ses i nedenstående eksempler fra loggen:

På baggrund af en oplysning i teksten om at det var nødvendigt for hovedpersonen at lyve når han kom hjem spurgte læreren: *Hvorfor er det nødvendigt at lyve?*

Pige Z forklarer udførligt hvad det er for en situation hovedpersonen står i og nævner også at han er misundelig.

Lærer: *Hvorfor er han misundelig?*

Pige V: *Fordi den anden er dygtig til alt!*

Lærer: *Står det direkte i teksten?*

Dreng R henviser til det sted i teksten hvor vi kan læse det mellem linjerne ved at koble nogle informationer sammen og siger: *Han kan godt tænke sig at papfaderen synes han er god til noget.*

Igen et eksempel på at læreren fastholder at den nye strategi kan hjælpe eleverne til at afdække det der ikke står direkte i teksten.

For at få samlet op på novellens pointe og samlede tolkning læste læreren slutningen i kortprosa fortællingen op:

*"... Han skulle vel have hoppet ud i åen, men det turde han ikke. Han var ikke særlig god til at svømme. Det var Axel til gengæld, påstod Pap stolt, men det passede ikke. Det passede simpelt-hen ikke."* (Haller 2008: 6).

Læreren spurgte hvad det var der skete:

Dreng G: *Niels [hovedpersonen] er kommet til at skubbe ham [Axel] ud; han tør ikke springe i, og det hjælper ikke at råbe om hjælp. Han tror den anden er god til at svømme.*

Pige S forklarer at han i virkeligheden ikke er god til at svømme.

Pige V supplerer: *Ja, når der står "påstod", så er det noget der ikke passer.*

Strategien ser således ud til at have hjulpet eleverne til at tolke den komplicerede fortælling. En vurdering som eleverne bekræftede:

Lærer: *Blev I klogere af at stille spørgsmål?*

De fleste. *Ja / ja meget!*

Lærer: *Det får os til at læse grundigere.*

I en efterfølgende lektion skulle eleverne afprøve den nye strategi i grupper på baggrund af novellen *Ispigen* af Haller (Haller 1998: 20). Her blev det tydeligt demonstreret hvor godt de allerede mestrede at stille de infererende spørgsmål, og hvor centralt spørgsmålene ramte ned og støttede fortolkningen. Eksempler på spørgsmål og svar:

Pige A: *Hvem er Lena og Sandra?*

Lærer: *Hvad betyder det at opføre sig ordentligt?*

Dreng F: *Hvem er deres forældre?*

Pige S: *Når der står "deres forældre", er de så søskende?*

Dreng F: *Når der står "Lena og Sandra var veninder", så tror jeg de er veninder og ikke søskende.*

Ovenstående er eksempler på en række forholdsvis enkle hvad-spørgsmål som dog er nødvendige at få afklaret for at forstå novellen. De tre følgende spørgsmål viser at eleverne også stillede de lidt sværere hvorfor-spørgsmål som peger direkte ind i tematik og pointe.

Pige Z læser op og spørger straks: *Hvorfor reagerede de ikke?*

Pige M kigger på, men spørger lidt efter: *Hvorfor gik de bare?*

Pige Z fortsætter: *Hvorfor svarer de ikke*

To drenge arbejdede sammen og læreren fik deres svar på deres eget spørgsmål om hvorfor hun blev til en ispige:

*Hun sidder dybt inde i sig selv hvor der er koldt.*

Senere i plenum spurgte læreren hvilke spørgsmål grupperne især havde fundet væsentlige at stille for at forstå novellen:

Pige Z synes at et vigtigt spørgsmål var: *Hun bliver en slags snemand – hvorfor?*

Dreng E kan ikke lade være med at svare: *Fordi hun er ensom, og når manden kommer til sidst*

*så smelter hun.*

Pige Z: *Hvorfor vil hun være sammen med dem?*

Dreng G, E og F i munden på hinanden: *Det står her!* Læser op.

Pige D: *De er så søde.*

Lærer: *Er de fantastiske?*

Pige D: *De laver deres lektier.*

Elev?: *Nej, de er ikke fantastiske fordi så måtte hun være med.*

Dreng U: *De giver hende en kold skulder.*

Pige H: *Der er kun sol der hvor de går, derfor vil hun være sammen med dem.*

Lærer: *Hvad betyder det?*

Pige S: *Fordi sol og varme giver på en måde også lykke. De får opmærksomhed.*

Spørgsmålene og den efterfølgende dialog som læreren styrede, viser at eleverne kan anvende strategien på et proceduralt niveau, og at den støtter deres forståelse og fortolkning af novellen så de kommer frem til velbegrundede tolkninger på et forholdsvis højt niveau. Videre demonstreres det hvordan læreren med sine præcise spørgsmål konstant udfordrer og støtter eleverne så deres argumentation skærpes. Det er ikke lærerens mesterfortolkning der skal vinde indpas, men elevernes anvendelse af strategien og deres metabevisthed der skal skærpes.

Sammenfattende ser det således ud til at det har været muligt at styrke elevernes metabevisthed, deres mulighed for at benytte en relevant læseforståelsesstrategi for at drage inferenser i komplicerede fiktionstekster, og at der er klare tegn på at det har fremmet deres læseforståelse. Både i denne del af undervisningen og i de øvrige som der er hentet eksempler fra, har læreren styrket elevernes metabevisthed ved i dialoger med dem at sikre sig at de var bevidste om hvad den ny viden gik ud på, hvordan den skulle anvendes og ikke mindst hvorfor de skulle anvende den. I nyhedsforløbet var det karakteristisk at metaforståelsen hele tiden blev inddraget f.eks. ved at læreren bad om at få forklaret hvorfor vi bruger hv.-ordene når vi læser eller skriver en nyhedsartikel. Her blev det slået fast at det er en strategi som kan bruges til at organisere sit overblik over artiklen eller til at planlægge den artikel eleven selv skal skrive.

## Den sikre klasseledelse er fundamentet for den gode læringsproces

Casestudiet har konsekvent haft til hensigt at undersøge hvordan en række læsefaglige indsatser kunne iværksættes, og hvilke tegn der var på at det fremmede elevernes læseforståelse. Der er således kastet

et læsefagligt og fagdidaktisk blik på data. Imidlertid har det hele vejen gennem de to første forløb været slående hvor vigtig den gode klasseledelse var som forudsætning for at eleverne kunne koncentrere sig om at lære. God klasseledelse ses defineret med lidt variationer hos forskellige forskere og andre interessenter, men kernen i forståelsen af hvad god klasseledelse er, er den samme. I bogen *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium* fremhæver Plauborg med flere en række kendetegn ved god klasseledelse. Næsten et helt kapitel vies til betydningen af en god struktur i undervisningen (Plauborg m.fl. 2010: 91-100), og i bogens sidste kapitel fokuseres på følgende:

- at udvælge nogle få basale rutiner som indarbejdes grundigt og fastholdes
- at variere undervisningen så eleverne har mulighed for en vis social aktivitet og for aktiv involvering i undervisningen
- at benytte en kommunikation som ikke blot er kontrollerende, men f.eks. gennem åbne spørgsmål inddrager eleverne
- at ignorere ligegyldige forstyrrelser og fokusere på den faglige intention
- at komme i god tid før timen så der er mulighed for at snakke med eleverne om andet end det der ligger i dagens program, og at vise enkeltelever opmærksomhed (Ibid.: 186-87)

Alle disse kendetegn var karakteristiske for undervisningen i de to forløb. Det fremgår af ovenstående analyser af de to forløb i flere af afsnittene hvordan læreren tydeligt tilkendegav både mundtligt og skriftligt hvad der skulle arbejdes med, hvad formålet var, hvordan opgaven skulle løses og hvilken måde arbejdet skulle organiseres på. Alle lektioner begyndte med afsæt i formålet og opsamling af forbindelsen til det de havde arbejdet med sidst, og en introduktion til det næste. Ligesom alle lektioner sluttede med et overblik over hvad der var arbejdet med, hvordan eventuelle lektier skulle udføres, og hvad de skulle arbejde med næste gang. Det gav ro, overblik og tydelighed. Variationen i undervisningen var stor, alene som en konsekvens af den gennemtænkte vekslen mellem de mange måder at bruge sproget på og forskellige relationer mellem lærere og elever og elever indbyrdes – herunder forskellige strukturer at arbejde i som var affødt af strukturer i Cooperative Learning. Desuden havde læreren øje for at når eleverne arbejdede i dobbeltlektioner, måtte arbejdet indimellem afbrydes af en hurtig session hvor læreren i en rapagtig form styrede eleverne

gennem et bevægelsesprogram. Det gav masser af energi, og med få undtagelser syntes alle elever at det var sjovt. Ud over at leve op til disse kendetegn var læreren præget af stort fagligt engagement; eleverne var aldrig i tvivl om at det lå læreren på sinde at de skulle have noget ud af at gå i skole. Der var en aldrig svigtende respekt for eleverne og et nærvær og en veloplagthed som smittede af på elevernes måde at være sammen på. Alt sammen træk som også nævnes som fællestræk for gode klasseledere hos Plauborg m.fl. (s. 102 ff., 140-141). I en situation hvor en elev i et stykke tid havde opført sig meget forstyrrende og irriterende, valgte læreren at gribe ind ved at sige til ham at hun kunne se at han var i tvivl om hvordan opgaven skulle udføres hvorfor hun lige ville hjælpe ham. Det var en særdeles respektfuld måde at imødegå forstyrrelsen på, læreren satte det faglige i fokus, og virkningen var overbevisende. Eleven var blevet mødt med respekt i stedet for mistillid og skæld ud, og han reagerede derfor selv med respekt og kvitterede for hjælpen med at arbejde resten af lektionen.

Et sidste, men meget væsentligt træk ved den observerede undervisning var den dialogiske holdning og de åbne spørgsmål der, som det fremgår af analyserne ovenfor, gik som en rød tråd gennem al undervisningen. Dette er også fremhævet af Plauborg m.fl. som et kendetegn for den gode klasseleder. (Plauborg m.fl. 2010: 109 ff.). Det norske *Utdanningsdirektorat* lagde i december 2009 information om god klasseledelse på deres hjemmeside, [www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no). Her er der stor overensstemmelse med de allerede nævnte kendetegn. De uddyber kendetegnet med den dialogiske holdning idet de skriver: *Læreren bruker aktivt kognitive strategier som støttende dialog, oppsummering, spørsmål, klargjøring og liknende*. Netop dette fremstår som et tydeligt kendetegn i ovenstående analyser af casestudiet her.

Herudover nævner Utdanningsdirektoratet at bevidsthed om betydningen af relationer lærer-elev er væsentlig, og understreger at den gode klasseleder tager ansvaret for kvaliteten af denne relation. Det var netop det jeg så i den observerede undervisning. Ikke i form af regler og lange foredrag om hvordan man skulle opføre sig, men mere ved at læreren selv var rollemodel for at være nærværende og interesseret, at lytte, og at svare i en tone som i enkelte tilfælde responderede mere på en forventelig relevant elevrolle end på den tone og de ord eleven brugte. Rollemodelfunktionen betød at eleverne også hver især tilegnede sig samme ordentlige samværsform, og der opstod et positivt læringsklima.



Det kan diskuteres om ordet god klasseledelse er det mest rammende udtryk. Rasmus Alenkær som er psykolog og PhD og giver kurser i god klasseledelse, nævner på sin hjemmeside at ordet læringsledelse måske er mere velvalgt ([www.alenkaer.dk](http://www.alenkaer.dk)), og Hilbert Meyer, professor i pædagogik, beskriver i sin bog, *Hvad er god undervisning?*, en række kendetegn for god undervisning som i høj grad stemmer overens med de førnævnte kendetegn (Meyer 2006). Jeg har valgt udtrykket god klasseledelse fordi det er slået igennem i Danmark, men jeg ser god læringsledelse, god undervisning og god klasseledelse som integrerede begreber.

I dette projekt har den gode klasseledelse således været et solidt fundament for at interventionerne har kunnet gennemføres med det resultat at eleverne viste sikre tegn på at deres læseforståelse var blevet fremmet, og at de havde fået læseforståelsesstrategier som gjorde dem selvklørende i forhold til at læse teksterne med forståelse.

## Konklusion

Som nævnt i rapportens indledning foretages der i dette casestudie en teoretisk generalisering med udgangspunkt i de teorier der dannede udgangspunkt for casestudiet. Der konkluderes derfor på hvorledes data har vist teoriernes styrke i praksis, på hvilken måde de har udfordret praksis og indbudt til nuancering af teorierne. Helt konkret svares der i konklusionen på de to spørgsmål i casestudiets overordnede problemformulering:

*Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – her bl.a. metabevindstthed og tekststruktur i nyhedsartikler samt tekststruktur, inferens og læseforståelsesstrategier i noveller – realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde, og hvilke tegn ser vi på at undervisningen påvirker elevernes læseforståelse?*

Jeg vil lægge ud med påvirkningen af elevernes læseforståelse for dernæst at gå videre til undervisningen.

### Tegn på at undervisningen påvirkede elevernes læseforståelse

Den indledende beskedne spørgeskemaundersøgelse viste tydeligt at langt de fleste elever forbandt det at kunne læse vanskelige tekster med at kunne afkode ordene. Videre viste den at de få strategier eleverne

havde, for næsten alle elevers vedkommende befandt sig på ordniveau. Jeg konkluderede derfor at der er brug for at bevidstgøre eleverne om hvad det vil sige at forstå en tekst, at undervise i læseforståelsesstrategier og at sørge for at disse strategier også omfatter læseforståelsesstrategier på sætnings- og tekstniveau. Jf. afsnittet *Spørgeskema om elevernes kendskab til læsestrategier*.

Observationer af undervisningen i interventionerne viste tydeligt at eleverne kunne lære at bruge strategier på tekstniveau. Viden om nyhedsartiklens/novellens tekststruktur blev af alle elever anvendt både til at forstå den tekst de læste, og til selv at producere tekster i de to teksttyper. Kvaliteten af deres forståelse af nyhedsartiklerne og det overblik hvormed de kunne forholde sig til artiklerne, viste ligesom kvaliteten af de nyhedsartikler de selv skrev, at strategierne var hensigtsmæssige for dem at arbejde med. På samme måde viste de indsigtfulde fortolkninger eleverne foretog i novelleforløbet, at viden om tekststrukturen blev brugt som strategi til at opnå dyb forståelse af teksten og dens pointe. Gennem forløbene anvendte eleverne strategierne som hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvågningsstrategier. Især i novelleforløbet blev eleverne udfordret til at anvende deres viden om tekststruktur som en elaboreringsstrategi som satte dem i stand til at foretage avancerede fortolkninger. Også elaboreringsstrategien at stille infererende spørgsmål viste sig profitabel for eleverne i arbejdet med novellerne. For mange elever var det tydeligt en vigtig støtte at få helt konkret indblik i hvad det er de dygtige læsere helt automatisk gør når de læser en tekst og forstår noget som ikke direkte står på linjerne. Ud over at observationerne helt konkret viste at eleverne anvendte strategierne, og at det hjalp dem til at forstå teksterne, var iveren for at få lov til at deltage og sige noget, motivationen og engagementet som eleverne lagde for dagen, et meget tydeligt tegn på at de oplevede mestring, og at de fandt at de konkrete strategier gjorde det lettere for dem at forstå teksterne. Især er det glædeligt at konstatere at også elever som normalt kæmpede med at forstå teksterne, var i stand til at anvende strategierne. I forbindelse med egen tekstproduktion havde to elever problemer med at anvende nyhedsartiklens tekststruktur, og for én var novellens tekststruktur en udfordring. Disse elever havde fastholdt beretningens struktur. Men netop kendskabet til teksttyper og tekststrukturer vil sætte læreren i stand til at kunne sætte rammer for at eleverne på baggrund af deres kendskab til beretningen får øjnene op for de særlige træk andre teksttyper har.

Særligt iøjnefaldende var elevernes faglige aktivitet, motivation og engagement i de situationer hvor de indgik i fælles undersøgelse og dialog – forhold som især blev styrket af de fagdidaktiske overvejelser over kommunikationsmåder som kunne fremme udvikling af forståelse.

Et vigtigt fokuspunkt i casestudiet i Helsingør var undervisning som satte rammer for at eleverne kunne opnå metabevidsthed således at de kunne overvåge og styre deres egen forståelse og vide hvilke strategier og hvilke vidensområder de kunne anvende for at opnå forståelse i forhold til vekslende læseformål. Som det er vist i analysen, har undervisningen konstant haft det som omdrejningspunkt, og eleverne har i situationen vist at de på et *proceduralt* plan kunne anvende strategierne. Det vil sige at de kunne overvåge deres forståelse og fremme den ved at anvende de strategier som de havde lært. Og det har ligeledes været tydeligt at netop det at have en strategi til rådighed har givet gode resultater med hensyn til læseforståelsen. Men om eleverne også ville kunne anvende strategierne på et *konditionalt* niveau hvor de selvstændigt skal kunne vælge den strategi der er relevant i forhold til læseformål og teksttype i en given tekst, vil først vise sig i det fremtidige tekstarbejde. For at dette skal lykkes, vil det kræve at der fortsat bliver arbejdet bevidst med sammenhængen mellem læseformål, tekstens hensigt, teksttype og strategivalg, ligesom det vil kræve en fortsat udvikling af strategier på ord-, sætnings- og teksthiveau.

Min samlede vurdering af den læseforståelse eleverne opnåede i interventionerne, er således at der er tydelige tegn på at alle elever profiterede af undervisningen og lærte at anvende strategier som fremmede deres læseforståelse, og jeg vil i det næste afsnit vende mig mod spørgsmålet om hvad det var for en undervisning der satte rammer for dette.

## Undervisningen i læseforståelse

Casestudiet har med sit teoretiske afsæt i den funktionelle lingvistik og genrepædagogikken og et læseforståelsesbegreb der betragter læseforståelse som et komplekst fænomen hvor flere delkomponenter må interagere med hinanden, givet erkendelser som både går på det læsefaglige indhold, det undervisningsmetodiske og det organisatoriske. Det kan således bidrage med træk som kan indgå i diskussionen om videreudvikling af en fagdidaktik på læseforståelsesområdet.

Det funktionelle princip har været en rød tråd gennem casestudiet og har præget de valg som er fore-

taget. Det gælder når der blev planlagt ud fra overvejelser over samspillet mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde. Her afgjorde funktionaliteten hvilke kommunikationsrelationer og kommunikationsmåder der skulle realisere et givet kommunikationsfelt. For at funktionalitetsprincippet skal kunne realiseres, må netop *samspillet* mellem de tre variabler aktiveres. Det er ikke tilstrækkeligt at tage stilling til enten den ene eller den anden eller tredje, eller at tage stilling til dem hver for sig uden at forholde sig til hvordan de virker sammen. Funktionalitet var ligeledes grundlaget når det blev betonet og gentaget for eleverne hvad formålet med forløbet var, og når det lå som et fundament for forløbene at en tekst har en hensigt som realiseres gennem teksttypen og tekststrukturen, og at eleven derfor måtte vælge læseforståelsesstrategier ud fra dette. Også den skelnen der var mellem tænkeskrivningens forskellige former og præsentationsskrivningen, tog afsæt i et funktionelt princip.

Undervisningen i interventionerne var karakteriseret ved at den


- havde tekststrukturen som en afgørende del af kommunikationsfeltet
- var eksplicit – herunder at den byggede på velovervejede stilladser
- havde forståelse og anvendelse af læseforståelses- og skrivekompetencestrategier og metabevidsthed i fokus
- var præget af sikker klasseledelse
- anvendte varierede og vekslende former af skriftligt og mundtligt sprog
- tog afsæt i hverdags sproget og bevægede sig frem mod fagsproget og faglig ekspertise
- lagde vægt på en sprogbrug som opfordrer til elevernes dialog, refleksion og undersøgelse og til anvendelse af mange forskellige tekstaktiviteter.

Hvor det første punkt drejer sig om kommunikationsfeltet, er de øvrige udtryk for valg som er affødt af overvejelser over kommunikationsrelation og kommunikationsmåde som kunne spille sammen med kommunikationsfeltet. Som det fremgår af konklusionens første del om tegn på hvordan elevernes læseforståelse blev påvirket, var det tydeligt at eleverne profiterede af undervisningen. På baggrund af elevernes reaktioner på undervisningen er det min vurdering at især arbejdet med modeltekster og fokus på konkrete læseforståelsesstrategier, som tog afsæt i solid læseteoretisk viden, var væsentlige områder når valget gjaldt kommunikationsfelt. Når det gjaldt kommunikationsrelation og kommunikationsmåde,

var den eksplicite, stilladserede undervisning som var tilrettelagt således at elevernes sprogbrug blev dialogisk, undersøgende og reflekterende, afgørende for at der kunne opnås forståelse og at der kunne ske strategitilegnelse. Valget af kommunikationsmåder som vægtede varierende og vekslende skriftligt og mundtligt sprog og tog afsæt i hverdagssproget for at bevæge sig frem mod fagsprog og faglig ekspertise i et stilladseret forløb, var af værdi for alle elever, men var formentlig helt afgørende for elever der kæmper med forståelsen fordi de i disse forløb hele tiden oplevede at have redskaber og viden til at forstå teksterne. Endelig var den sikre klasseledelse som sørgede for plads til det egentlige, læringen, – i denne som i alle andre undervisningssituationer – af afgørende værdi.

Det overordnede formål for det treårige projekt var at generere viden om undervisning i læseforståelse som fremmer læseforståelse og foregriber læseforståelsesvanskeligheder for alle elever. Casestudiet i Helsingør har først og fremmest bidraget til opfyldelsen af formålet ved at afprøve og vise om og hvordan studiets teoretiske grundlag kunne udmøntes i praksis. Det har afdækket at især det at få de tre variabler kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde til at spille sammen, er udfordrende og måske kræver større opmærksomhed i grunduddannelse og efter- og videreuddannelse. Endelig har casestudiet bidraget til operationalisering og konkretisering af teorierne så de kunne anvendes i praksis. Her er særligt begreberne eksplicit undervisning og stilladsering konkretiseret i en læsefaglig sammenhæng, viden om tekststruktur er omsat til undervisning i læseforståelsesstrategier i forskellige teksttyper, det næsten formelagtige udsagn om at læsning og skrivning hænger sammen, er gennem overvejelser over kommunikationsmåder sat ind i en funktionel sammenhæng hvor mange forskellige skriveformer, brug af mundtligt sprog og læsning veksler med hinanden i konkrete opgaver styret af formålet med sprogbrugen.

Den teoretiske generalisering som casestudiet således har foretaget, vil kunne følges op af yderligere forskning på feltet, herunder også forskning som har en statistisk generalisering for øje.

A close-up photograph of two young people, a woman with long blonde hair on the left and a man with short dark hair on the right, both looking down at a laptop screen. They appear to be in a classroom or study environment. The man is wearing a plaid shirt and a grey sweater. The woman is wearing a dark jacket. The background is softly blurred, showing a window and some indoor lighting. A semi-transparent white rectangular box is overlaid on the center of the image, containing the title text. In the bottom right corner, there are two large, white, stylized circular shapes that partially overlap the image and the text box.

**CASESTUDIE I ISHØJ  
– V. FIE HØYRUP**

# Klippe og klipper det er det samme. Der er bare mange flere. Casestudie i Ishøj: Tosprogede elever og læseforståelse – v. Fie Høyrup

Læseforsker Ivar Bråten definerer læseforståelse, som det: "...å utvinne og skape mening ved at gjennom søke og samhandle med skrevet tekst". (Bråten, 2007:45). Læseren skal således på én gang udtrække den mening, som forfatteren har lagt ind i teksten og selv skabe mening med afsæt i egne kundskaber om både tekstens tema og viden om verden. Bråten udpeger en række komponenter, der alle har betydning for læseforståelsen: Ordafkodning, mundtligt sprog, kognitive evner, baggrundsiden, viden om skriftsprog, forståelsesstrategier og læsemotivation. Disse komponenter indgår i et komplekst samspil, og Bråten peger på vigtigheden af, at lærere kender til disse for at kunne forstå og imødekomme individuelle forskelle hos eleverne i læseforståelseskompentence.

I denne artikel undersøges nogle af de undervisningstiltag læreren i projektet gør for at fremme læseforståelse, og hvordan disse tiltag har indflydelse på sproget i klasserummet. Projektet ønsker at belyse, hvordan arbejdet med udvalgte læseforståelseskompenteer afspejles i elevernes og lærerens sprogbrug. Udgangspunktet er et dynamisk sprogsyn, hvor læseforståelseskompenteer ses som en del af elevens samlede sprogbeherskelse. Tiltagene bliver analyseret gennem et udvalg af undervisningssekvenser, som kobles til aktuel forskning og til den kontekst de fungerer i.

## Dataindsamlingsmetoden

I løbet af to perioder, efterår 2009 og forår 2010, er der foretaget klasserumsobservationer i en 4. klasse på Vibeholmskolen i Ishøj. Dataindsamlingen er foregået i de dansklektioner, hvor dansk læreren har haft fokus på læseforståelsesarbejde. Indsamlingsmetoden har været videooptagelser dels af klassesamtalen og dels af fokuselever i interaktion med det formål at undersøge det mundtlige sprog i klassen. Endvidere er der foretaget skriftlige observationer i observationsskemaer til støtte for videooptagelserne. Endelig er der indsamlet skriftligt materiale, produceret af eleverne i de pågældende forløb.

Formålet med de to analytiske niveauer: a) klassesamtalen og b) interaktion mellem elever c) er at undersøge, hvordan pædagogisk virksomhed rettet mod at øge eleveres læseforståelse har indflydelse på,

hvordan eleverne opfatter, lærer, samt konstruerer deres erkendelse. Ved at differentiere mellem de analytiske niveauer er der mulighed for at få øje på, hvordan lærerens arbejde med at styre undervisningen kan igangsætte læringsprocesser og sociale processer individuelt og mellem eleverne. Videooptagelser af de to interaktionstyper giver mulighed for at indfange det sprog, hvormed eleverne og læreren deltager i processer i klasserummet, og det bliver samtidig muligt at se på den sproglige viden, der produceres i interaktionerne.

## Rammen omkring de to forløb i 4. klasse

### Første forløb- efterår 2009

I projektets første forløb blev der taget afsæt i aktionsforskningens forståelse af udvikling af undervisning, hvor deltagerne i høj grad er med til at definere substansen af det, der udspiller sig i klasserummet<sup>7</sup>. Grundtanken var, at vi gennem en aktionsforskningsbaseret tilgang ville skabe et fælles projekt, som deltagerne var med til at påvirke og udvikle. Det indebar, at klassens lærer ved projektets start formulerede sin interesse i projektet som en interesse i at få gruppen af tosprogede dygtige elever med hen over mellemtrinnet. Bag denne formulering ligger den lærererfaring, at mange tosprogede elever, der er gode læsere og meget skolemotiverede i indskoling, løber ind i vanskeligheder på mellemtrinnet. Fænomenet er velkendt af mange lærere, og på engelsk omtales dette som 4 years slump (jf. Cummins). Dette "slump" henviser til at der efter 4 års skolegang med progression i den tosprogede elevs læring, begynder at vise sig huller i elevens viden, og mange lærere oplever at elevens udvikling går mere eller mindre i stå. Den mest nærliggende forklaring er, at nye fag kommer på banen på dette tidspunkt samtidig med, at fagsproget bliver stadigt mere komplekst fra mellemtrinnet og frem. Det skaber udfordringer for den tosprogede elev, der skal tilegne sig de nye fagsprog på dansk samtidig med at han eller hun lærer dansk (Jf. Gibbons 2002).

Læreren har mange års erfaring som dansk lærer, og hendes klasser har generelt haft gode læseresultater. Hun havde på forhånd valgt et undervisningsmateriale til danskfaget til forløbet, som hun mente ville medvirke til at sætte fokus på læseforståelse på mel-

7 Jf. f.eks. Plauborg m.fl. 2007:Aktionslæring. Her defineres en aktion som et eksperiment, der iværksættes med henblik på at udvikle praksis: "Aktionen repræsenterer med andre ord en ny handling, noget man ikke har prøvet at gøre før på den måde, eller en handling, hvor man ikke tidligere bevidst har fokuseret på virkningen, men nu gør den til genstand for fokuseret observation og refleksion" (Plauborg m.fl. 2007:44)

lemtrinnet. Som en del af aktionsforskningstanken var det en formuleret hensigtserklæring med dette forløb, at udviklingen af læseforståelsesundervisningen skulle tage afsæt i den praksis, der allerede var i klassen.

### Andet forløb – forår 2010

På baggrund af erfaringerne fra første forløb blev det besluttet at igangsætte et forløb baseret på en genrepædagogisk tilgang. Målet med anden fase var overordnet at eleverne gennem den konkrete undervisning skulle opnå en større indsigt i udvalgte genres formål, struktur og sprog for derigennem at opnå øget viden om skriftsprog, der kan medvirke til at øge læseforståelsen; jf. Bråten.

Motivationen for at gribe anden fase undervisningsmæssigt anderledes an var en konstatering af, at eleverne i forbindelse med undervisningen i første forløb fik redskaber til at forholde sig til og forstå den konkrete tekst, som var genstand for undervisningen, men at disse redskaber ikke nødvendigvis giver en øget tekstforståelse, som kan overføres til læsning af andre tekster. Da målet med dette projekt desuden er, at give eleverne forudsætninger for at udtrykke sig skolesprogsfagligt (jf. det teoretiske grundlag for undersøgelsen – se senere), og der ikke fremkom dokumentation for dette i første forløb, blev der i forbindelse med næste forløb foretaget justeringer med det formål at styrke skolesprogsudviklingen. Der blev derfor opstillet et forskningsmål for dette andet forløb, hvor den samlede sproglige kontekst med en funktionel tilgang blev genstand for undersøgelsen. Undervisningen blev i dette forløb præget af en mere literacy-pædagogisk tilgang, hvor der ikke alene fokuseres på at læse og forstå tekster, men også at se teksterne i en kontekst; at genrer ser ud på bestemte måder og har forskellige formål. I den pædagogisk funktionelle lingvistik ses undervisning som en social, semiotisk proces, hvor formålet er både at eleverne tilegner sig viden om skolens sprog i form af genrebevidsthed, og at elevernes egne sproglige ressourcer udvikles, så de er i stand til at vælge sprog og genre efter kontekst og formål. Dette forløb fik således karakter af en egentlig intervention, hvor praksisudvikling og praksisforandring er nært beslægtede begreber.

Den genrebaserede tilgang til undervisningen blev valgt i dette forløb med afsæt i The teaching and learning cycle (TLC)(se senere). Denne tilgang blev valgt, fordi den kan gennemføres af undervisere, der ikke nødvendigvis behøver at have et dybt kendskab til systemisk funktionel teori. På den ene side ønskedes der i dette forløb at afprøve undervisning, der lå uden for det felt, hvor læreren i klassen normalt arbejdede.

På den anden side skulle de nye undervisningstilgange kunne tage afsæt i den viden og erfaring læreren har i arbejdet med og om tekster, da der i selve læseforståelsesprojektet ikke ligger et egentligt efteruddannelseselement. Grundtanken i læseforståelsesprojektet er, at den viden om læseforståelsesundervisning, der genereres i projektet skal kunne implementeres relativt enkelt i andre undervisningskontekster. Således er projektets tredje forløb (der ikke vil blive beskrevet nærmere her, men i en senere rapport) et forløb, hvor mange lærere i samarbejde med lokale læsevejledere i hhv. Ishøj, Høje Taastrup og Randers Kommuner afprøvede den genrebaserede undervisning ud fra den i dette projekt udviklede model, hvor TLC kombineres med andetsprogs-pædagogiske tiltag.

### Beskrivelse af klassen

Klassen som deltog i Ishøjprojektet er en 4. klasse med 24 elever, heraf 8 med minoritetsbaggrund. Der er i alt 5 modersmål repræsenteret i klassen.

### Beskrivelse af fokuselever

I samarbejde med læreren blev tre fokuselever, Leila, Ali og Osman udvalgt ved projektets start. Fokuseleverne blev udvalgt med henblik på at undersøge læseforståelsesundervisning for tosprogede elever, der ikke har indlæringsvanskeligheder af nogen art, men som alligevel ifølge læreren kan opleve fagundervisningen som en udfordring i og med den foregår på elevernes andetsprog. Læreren placerede ved projektets start de tre elever i en bred midtergruppe. De er alle tilbageholdende i de fælles klassesamtaler og ifølge læreren usikre i skriftlig produktion på en skala fra meget usikre til noget usikre. Alle tre elever taler et andet modersmål end dansk i hjemmet. I praksis er fokus på de tre elever kun relevant i gruppesamtalerne, da det i klassesamtalerne er uforudsigeligt, hvem der bidrager. I optagelserne af klassesamtalerne indgår i princippet alle 24 elever.

### Ishøj-casens design

Ishøj-projektet forløb således i to faser i den samme 4. klasse. I første forløb var der fokus på systematisk tekstarbejde i forhold til læseforståelseskomponenterne baggrundsviden, ordforråd og forståelsesstrategier (efterår 2009). I andet forløb blev der arbejdet med genrebaseret undervisning, hvor læseforståelseskomponenterne ordforråd, baggrundsviden og viden om skriftsprog var i særligt fokus (forår 2010).

I begge forløb var der fokus på interaktionsformer i klasserummet, der skaber mest mulig sprogligt output

hos eleverne. Undervisningen organiseres i mikrointeraktioner (samtaler i par eller grupper) og makrointeraktioner (klassesamtaler). Alle klassesamtaler forberedes gennem mikrointeraktioner, således at flere elever har mulighed for at deltage i klassesamtalen i og med at de har undersøgt feltet og selv prøvet at formulere sig inden for det i mindre og mere trygge grupper. Ifølge Gibbons er samtalen i modsætning til læsning og skrivning ofte forsømt, når det drejer sig om planlægning af undervisning, hvilket er problematisk i betragtning af interaktionens betydning for elevens faglige udvikling: "At lære sprog, uanset om det drejer sig om første- eller andetsproget, sker ikke bare inde i et individ, det sker som resultat af samtale mellem mennesker. Hvad og hvordan man lærer, er et resultat af dem man omgås: man tilegner sig ikke sprog ved magisk osmose; man udvikler det gennem interaktion med andre". (Gibbons, 2009).

### Systematisk tekstarbejde

Undervisning tilrettelægges med udgangspunkt i et undervisningsmateriale til læseforståelse valgt af læreren på forhånd. I forløbet sættes fokus på systematisk tekstarbejde, der kan hjælpe eleverne ind i teksterne, så de kan læses uden for mange forhindringer. Lærerens tilrettelæggelse af undervisningen tager afsæt i en tretrinsmodel, hvor der arbejdes med aktiviteter før, under og efter læsning. I tabellen er vist de aktiviteter, som indgår i forløbet og som er inspireret af Gibbons (2002):

Førlæsningsfasen	Tekstlæsningen	Efterbearbejdsfasen
Aktualisering af emnet i teksten (f.eks. gennem billeder på whiteboard)	Stillelæsning evt. med en problemstilling fra læreren	Gruppen undersøger, hvad de nu ved om emnet og laver tankekort
Eleverne udarbejder i grupper tankekort om emnet (baggrundsviden)	Højtlesning af læreren	Der udarbejdes fælles tankekort på tavlen
Læreren udpeger fagord		Gruppen laver informationskløft-opgave
Gruppen arbejder med ordforklaringer og evt. modersmåls-oversættelse		Gruppen laver tekst-rekonstruktion
Gruppen sorterer sætninger		Eleverne skal skrive en tekst om emnet
Gruppen taler om genren i den aktuelle tekst (fagbog).		Højtlesning af tekster
Der udarbejdes fælles tankekort om emnet på tavlen		
Læreren præsenterer kort teksten		

Som det fremgår af skemaet er rammen for undervisningen kendetegnet ved varierede arbejdsformer og lærerstyrede samtaler som det sammenbindende element. Mellem de lærerstyrede samtaler er der mange forskellige og afvekslende par- og gruppearbejder. Eleverne arbejder kun individuelt i korte afgrænsede forløb, f.eks. når en tekst læses.

Interessefeltet her er at se på, hvordan sproget bruges, når eleverne diskuterer ordforråd og baggrundsviden i grupper, og hvor læreren bevidst tilrettelægger undervisningen, så der tænkes i at skabe plads til elevernes mundtlighed og interaktion. Hvordan kommunikerer der i de mindre grupper, hvor tosprogede elever indgår? Hvordan indgår de samme elever i efterfølgende klassesamtale, og når der arbejdes med læseforståelsesstrategier?

### Genrebaseret undervisning – synlig sprogpædagogik

Interessefeltet her er at se på hvordan sproget bruges, når der fokuseres på synliggørelse af sproget for eleverne i undervisningen. I dette forløb er der særligt fokus på læseforståelseskomponenterne *ordforråd* og *viden om skriftsprog*.

Gennem den genre- og sprogbase­rede undervisning træder tekstens struktur tydeligere frem ligesom det sprog, der knytter sig til genren (tekstaktiviteten) bliver mere synligt. Hermed bliver det tydeligere for eleverne at sprog i tekster er baseret på en række valg, og at forskellige genrer lægger op til forskellige læsemåder og læsestrategier hos læseren.

I forløbet anvender læreren den genrepædagogiske model (the teaching learning cycle) eller genrehjulet, som den også kaldes. Den genrepædagogiske model beskrives bl.a. af Gibbons (2006, 2009) og Hedebo og Polias (2008). Modellen har fokus på sprog- og videnudvikling i klasserummet og kan anvendes i alle fag. Som pædagogisk værktøj sætter den en ramme for hele forløbet i et temaarbejde, giver mulighed for at arbejde med sprog i kontekst, og er et godt planlægningsværktøj.

Ved at arbejde ud fra den genrepædagogiske model gives der mulighed for at vise, hvordan sprog skaber mening i tekster. I det konkrete arbejde i klassen blev der taget udgangspunkt i to forskellige genrer, men med samme "emne", nemlig *ræven* for at demonstrere, at det er mere end emnet der har betydning for de sproglige mønstre i en tekst.

Det genrepædagogiske arbejde er inddelt i fire faser: fase 1 *Opbygning af viden*, fase 2 *modellering og dekonstruktion*, fase 3 *fælles konstruktion* og fase 4 *selvstændig konstruktion*.

Modellen skal ikke betragtes som en statisk model, hvor alle fire faser nødvendigvis skal gennemføres hver gang, men hvor der er mulighed for at træde ind og ud af hjulet afhængigt af formålet med arbejdet.

I Ishøj-casen faldt valget på Mulvads genreinddeling (Mulvad 2009), da den er relevant i forhold til det tekstarbejde, der foregår i skolen i dag og overskuelig og lærerenlig som pædagogisk værktøj.

1. gang	TLC – fase 1: Introduktion til forløbet, der skal munde ud i, at eleverne selv skriver en informerende tekst om et selvvalgt dyr. udbygning af viden om feltet: faglitteratur. Som optakt starter klassen med at læse og undersøge en berettende tekst om en ræv for at tage afsæt i kendt stof. Oplæsning og lytteøvelser. Før-læsningsøvelse: ordforråd. Eleverne får teksten med hjem til selv­læsning.
2. gang	TLC – fase 1: udbygning af viden. Rækkefølgetask, mini-interaktion, mundtlig øvelse. Informationskløftopgave, miniinteraktion, mundtlig. Evalueringssamtale med eleverne om arbejdsformerne.

3. gang	TLC – fase 1: Udbygning af viden: Elever skriver i grupper efter eget valg en kort narrativ tekst om ræven eller en informerende tekst om ræven (grupper afgør, hvilken teksttype, de vil arbejde med). Skrivearbejdet foregår over et par dage i nogle dobbeltmoduler. Alle grupper på nær én vælger at arbejde med den berettende tekst. Efter skrivearbejdet læses teksterne op. Evalueringssamtale med grupperne om begrundelse for valg af teksttype.
4. gang	TLC – fase 2: Dekonstruktion af fagtekst. Sammenligning af narrativ tekst og informerende tekst (Modeltekster). Eleverne gør brug af deres viden om skønlitterære tekster til at undersøge fagteksten nærmere og opdage forskelle.
5. gang	TLC – fase 2: Dekonstruktion af fagtekst. Undersøgelse og sammenligning af modeltekster, der bl.a. har styrke­diagrammer og andre grafiske repræsentationer.
6. gang	TLC – fase 3: Fælles konstruktion af tekst. Der er fokus på tekstens struktur, fagsprog og det situationsafhængige og generaliserende sprog. Evalueringssamtale med eleverne om arbejdsformen.
7. gang	TLC – fase 4: Elever producerer informerende tekster individuelt. Denne skrivefase forløber over en uge.
8. gang	TLC – fase 4: Elever evaluerer deres egne produkter.

## Læseforståelse i et andetsprosperspektiv

Tosprogede elever udgør i dag ca. 10 % af eleverne i folkeskolen. Ser man på de tosprogede elevers skoleresultater, er det tydeligt at en del tosprogede elever møder store udfordringer i skolen. Resultater fra flere undersøgelser viser, at tosprogede elever med minoritetsbaggrund har procentvis lavere skolepræstationer end jævnaldrende med majoritetsbaggrund (Jf. Holmen, 2006). Fokuserer man på tosprogede elevers læseresultater, er resultatet det samme. Elever med minoritetsbaggrund har større risiko for at være blandt de såkaldt dårlige læsere. F.eks. viser en norsk undersøgelse, at minoritetssproglige elever er overrepræsenterede blandt elever, som har størst vanskeligheder med læseforståelse på ungdomstrinnet. (Hvistendahl og Roe, 2004)

Anne Holmen mener, at svarene på, hvorfor tosprogede elever har lavere præstationer og skolefagligt er svagere i høj grad kan forklares med en pædagogisk praksis, der ikke er udviklet til at imødekomme de tosprogede elevers sproglige forudsætning og baggrund.

Holmen peger på, at en række af de initiativer, der er sat i værk i skolen er af kompensatorisk art, hvor sprogtræning indgår som et forsøg på at rette op på de mangelfulde danskundskaber. Nogle steder over­ses eleverne med tosproget baggrund helt og placeres



i specialundervisningen, hvor de ikke hører hjemme med mindre, der påviseligt er tale om indlæringsvanskeligheder. Man er med andre ord endnu ikke indstillet på at imødekomme den sproglige og kulturelle mangfoldighed, som udgør skolens virkelighed. Holmen mener, at det er nødvendigt med en pædagogik, der imødekommer de tosprogede elevers forudsætninger uden at sænke ambitionerne. Helt centralt i den sammenhæng er, hvilket sprogsyn pædagogikken anlægger. Holmen mener, at et dynamisk og kvalitativt baseret sprogsyn er den eneste farbare vej. Ifølge dette sprogsyn betragtes sprogbeherskelse som:

*"... en kompleks sammensætning af kompetencer, der er under stadig forandring livet igennem, og som involverer både færdigheder, viden og refleksion. Dette sprogbegreb er lige relevant for et- og tosprogede børn, og det gælder i lige høj grad for alle de sprog, de pågældende børn bruger i deres hverdag"*  
(Holmen, 2006)

## Det mundtlige sprog

Ordforrådet er blandt de læseforståelseskomponenter, som er entydigt signifikant for den tosprogede læser (Kulbrandstad, 2008). Undersøgelser, der ser på elevers ordforråd i forhold til skolens registre, viser et generelt lavere fagspecifikt ordforråd på andetsproget blandt tosprogede elever (Gimbel, 1995), ligesom en undersøgelse af minoritetsbørns hverdagsordforråd på andetsproget ved skolestart giver samme billede (Kulbrandstad, 2003)<sup>8</sup>. Gimbels undersøgelse viser endvidere, at tosprogede elever vælger fonetiske strategier frem for semantiske, når de skal forsøge at forklare et ukendt ords betydning. Det kunne tyde på, at det at skabe inferens på baggrund af semantisk metaviden er ekstra vanskeligt for den tosprogede elev, der kæmper med at få hold på betydningen på ordniveau.

Elevernes mundtlige sprogkompetence fremhæves af Bråten som en komponent med stor betydning for læseforståelsen med ordforrådet som et centralt delelement. The National Reading Panel udpeger ligeledes ordforråd og ordforrådsundervisning som væsentlige faktorer i udvikling af læseforståelse (se Kulbrandstad, 2008). For tosprogede elever, der læser på deres andetsprog kan ordforrådet være en særlig udfordring: "Vocabulary knowledge is an especially important factor in explaining the reading problems

of second-language learners". (Sweet and Snow, 2002)

Ordforråd er en del af elevens mundtlige sprogkompetence, og ifølge Bråten er det logisk, at forståelse af de enkelte ord i en tekst er afgørende for at forstå teksten som helhed. Nation (2001) mener, at omkring 95 % af ordene i en tekst skal være kendte for at teksten kan læses. Dette tal vil formodentlig variere alt efter genren, der læses, men i forhold til skolens fagtekster, der ofte er kendetegnet ved bl.a. en høj informationstæthed og et specifikt fagsprogligt register, er det uden tvivl højt.

## Fra hverdagsprog til skolesprog

Registerbegrebet er et centralt begreb i M. Hallidays sprogsyn, der ligger til grund for den systemisk funktionelle lingvistik. Halliday og de øvrige SFL-forskere er først og fremmest optaget af børn og unges sprogudvikling i hjemmet og i skolen, både, hvordan den foregår og hvordan den kan stimuleres gennem en sprogpedagogik. De er især optaget af skriftlig og mundtlig sprogtilegnelse i skolen og ser det som skolens væsentligste opgave at bidrage til den enkelte elevs sprogudviklingsproces. Sprogudvikling ses netop som en proces, der bidrager til barnets identitet, som ifølge Halliday for en stor del er sprogligt og tekstligt udformet. Sprogsynet er dynamisk og interaktionelt, hvilket indebærer at barnet lærer, mens det samhandler med omgivelserne og skaber tekster. Dette sprogsyn bliver ikke foldet nærmere ud her, men registerbegrebet er afgørende for forståelsen af den genrebaserede undervisning, som denne del af projektet bygger på.

Hallidays pointe er, at enhver tekst bærer en del af konteksten i sig. "Deltagerne i en kultur gør brug af den nære forbindelse mellem tekst og situation som basis for egen interaktion"<sup>9</sup>. (Halliday, 1999:103). Som sprogbrugere trækker vi slutninger fra situationen til teksten og fra teksten til situationen (eksempler: *Der var en gang, dette er for at bekræfte, op med hænderne når I er færdige*). "Enhver tekst<sup>10</sup>, enten den er lang eller kort, talt eller skrevet, vil bære indikationer på konteksten med sig. Vi behøver bare at høre eller læse en bid af en tekst for at vide, hvor den kommer fra. Det betyder, at vi rekonstruerer visse aspekter ved situationen fra teksten, altså visse træk ved felt, relation og kommunikationsmåde til at bestemme den. Når teksten er givet, konstruerer vi situationen

8 En vigtig pointe er at tosprogede børn i undersøgelsen er bekendt med ordforrådet på modersmålet. De er således i stand til at forklare ordbetydningerne på deres førstesprog.

9 Dette og flg. citater af Halliday har jeg oversat fra norsk.

10 Hallidays tekstbegreb rummer alle typer af tekst, mundtlige som skrevne.

ud fra den" (Halliday, 1999:105). Der er således en systematisk forbindelse mellem tekst og kontekst. Begrebet kontekst henviser i denne forståelse både til situationsteksten, der udspiller sig f.eks. i det konkrete klasserum og den kulturelle kontekst, som skolen er indlejret i.

Registerbegrebet er et semantisk begreb. Halliday definerer register som: "...Et kompleks af meninger som normalt associeres med en særlig form for felt, relation og mediering i situationen" (Halliday, 1999:105). Register omfatter endvidere de udtryk, den leksikogrammatik og de fonologiske træk, der realiserer dette kompleks af meninger. Halliday skelner mellem lukkede og åbne registre. De lukkede registre kendetegnes ved et begrænset sprog med få meninger, som fx det internationale flysprog som benyttes til at dirigere flytrafikken og meldesystemet i bridgespillet. I begge eksempler skal det totale antal meldinger begrænses til at holde sig inden for det specielle område, dvs. det skal blive inden for registret; i det første tilfælde for at begrænse antallet af ulykker og i det andet tilfælde for at sikre præcise og uimodsigelige meldinger fra kortspillerne. I den mere åbne ende af registerbegrebet defineres sproget i klasserummet: "... nemlig det sprog som bruges mellem lærer og elever i grundskolen og i den videregående skole"(Halliday, 1999:107). De mest åbne registre findes i hverdagslivets diskursformer med andre mennesker. Men selv om de er mest åbne, er disse uformelle registre dog ikke helt åbne: "Vi vælger aldrig ud fra total frihed i forhold til alle de ressourcer der findes i vores lingvistiske system. Hvis vi gjorde det, ville der ikke være nogen kommunikation. Vi forstår hinanden fordi vi er i stand til at forudsige og foretage bevidste handlinger om det som den anden person vil sige"(Halliday, 1999:107). Registerbegrebet spiller en central rolle i forståelse af den kulturkontekst, som skolen er en del af: "Det at lære fag er at lære disse mange måder at konstruere faglig betydning på, betydninger som er realiseret i kulturelt accepterede – og værdisatte – genrer som man finder dem i undervisningsmaterialer, i elevtekster, i læreres tekster, i klasserumssproget, i eksamensopgaver, test, styringsdokumenter osv." (Mulvad, 2009:246). Citatet understreger, at også skolens sprog er indlejret i og afspejler kulturelle forståelser af, hvordan sproget bruges i en given situation.

En af de store udfordringer i at udvikle et skolerelateret sprog eller register er at forstå forskellen på tale- og skriftsprog (Jf. Gibbons, 2009). Samtidig har det betydning for læseforståelsen at eleven er bekendt med skriftsprogets egenskaber og bekendt med forskellene på mundtligt og skriftligt sprog

(Bråten, 2007). Bråten fremhæver at skriftsproget bl.a. er mindre orienteret mod her og nu og er mindre personligt end det mundtlige sprog. Desuden er der forskelle på ordvalg, sætningsopbygning og struktur i teksten. Bråten peger endvidere på, at viden om genrer og deres særtræk har betydning for læseforståelsen: "Forskelle mellem læsere når det gælder viden om skriftsprog, er en kilde til forskelle mellem dem når det gælder læseforståelse. Personer med god læseforståelse har for det meste bedre kendskab til forskellene mellem forskellige genrer end personer med dårligere læseforståelse har, og som resultat af dette kan de lettere profitere på læsning af forskellige typer af tekst." (Bråten, 2007:66).

Kontinuummet fra tale til skrift kaldes inden for den funktionelle grammatik for *mode continuum* eller *kommunikationsmåde*, og det beskriver, hvordan sprogets kompleksitet og distance samt abstraktionsgrad kan variere alt efter konteksten (Se fx Gibbons, 2006; Mulvad, 2009). Kontinuummet viser spændet mellem det situationsbundne hverdagsprog, som ethvert barn udvikler fra fødslen, og skolesproget, som i løbet af skoletiden udvikles til et situationsuafhængigt, specialiseret og abstrakt skolesprog. Gibbons fremhæver nogle vigtige forskelle mellem tale- og skriftsprog, som kan være særligt problematiske for tosprogede elever. Hun peger på, at det faktum at sproget varierer afhængigt af kontekstuelle faktorer, er et afgørende argument for at tosprogede elever skal møde en undervisning, hvor sprog og indhold er integreret. De tre registervariabler *kommunikationsfelt*, *kommunikationsrelation* og *kommunikationsmåde*<sup>11</sup>, som tilsammen udgør tekstens register, varierer således afhængigt af den kontekst, de er en del af. Gibbons fremhæver endvidere, at selv om andetsprogsleven ikke har vanskeligheder i den nære samtale om et emne, så stilles der betydeligt højere krav til elevens sproglige kompetence, hvis eleven skal skrive om det samme emne eller tale om det med et mere skriftsprogs lignende talesprog som kendetegner det udviklede fagsprogsregister, hvor kommunikationsfeltet er det samme, men hvor kommunikationsrelation og kommunikationsmåde varierer. Også Maagerø pointerer, hvordan ordforrådet generelt varierer inden i de forskellige domæner, som hverdagsprog og skolesprog udspiller sig i (Maagerø, 2005:219).

Cummins (2000) anvender termene kontekstbundet og kontekstreduceret sprog, når han beskriver

11 Jf. den nordiske SFL-terminologi. Terminologilisten kan f.eks. findes her: [http://www.sdu.dk/Om\\_SDU/Institutter\\_centre/Isk/Forskning/Forskningsprojekter/Nordisk\\_SFL/Fagarkiv/Nordisk+SFL-terminologi](http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/Isk/Forskning/Forskningsprojekter/Nordisk_SFL/Fagarkiv/Nordisk+SFL-terminologi)

forskellene mellem hverdags sproget og det skolerelaterede sprog. Cummins forskning har vist, at selv om den tosprogede elev udvikler et hverdagsprog på andetsproget på relativt kort tid, så kan det tage mellem 5 til 7 år før eleven udvikler et skolesprogsregister på andetsproget på niveau med en modersmålstalende, jævnaldrende elev (Cummins 1981). Også andre forskere har fundet de samme resultater (fx Thomas og Collier 1997, 2002). Det skolerelaterede sprog udgør en dobbelt udfordring for tosprogede elever, fordi de som tidligere nævnt skal tilegne sig det nye fagsprog på et sprog, de er i færd med at lære. Dette forklarer også, hvorfor det kan være særlig vanskeligt at læse fagligt på et andetsprog. Viden hos lærerne om, at skolesprogsudvikling på et andetsprog kræver tid, er med andre ord helt centralt, og det understreger vigtigheden af en pædagogisk praksis, der imødekommer tosprogede elevers forudsætninger.

Sammenfattende kan det konstateres, at skolens registre adskiller sig fra hverdags sproget på flere måder, som skaber særlige udfordringer for den tosprogede elev:

- Forskelle på talesprog og skriftsprog kan skabe store udfordringer for eleverne. Her gælder det, at de fleste elever har brug for støtte til at gennemskue skriftsproget.
- Fagsproget tilegnes gennem undervisning, og for tosprogede elever er det i høj grad vigtigt, at der fokuseres eksplicit på sproget i undervisningen
- For mange tosprogede elever tager det ekstra tid at tilegne sig det faglige register på og gennem et andetsprog.

## Analyse af Ishøj-casen

### Analysemetode

I det følgende redegøres kort for en analysemodel, som kan bruges til at undersøge, hvordan sproget bruges i klasserummet, og hvad det bruges til i de forskellige måder at organisere undervisning på, som er rettet mod at øge elevernes forståelse af sprog og tekster. Med afsæt i en række måder at organisere undervisning på i hhv. mikrointeraktioner og makrointeraktioner, der begge antages at fremme sproglig udvikling, er det centrale forskningsspørgsmål at undersøge, hvordan organisering af undervisning kan medvirke til at fremme et fagsprogsregister hos eleverne, der er mere eller mindre situationsafhængigt.

Til at afdække dette har jeg valgt at sætte fokus på to overordnede faktorer, der tilsammen dækker situa-

tionskonteksten: processer i klasserummet (Hvordan), og den viden, der konstrueres af faglig og sproglig art i undervisningen (Hvad).

Hvordan: Processer i klasserummet	Hvad: Viden, der konstrueres:
a) Interaktionsmønster b) Kommunikationsmåde	c) Om det faglige d) Om sproget

Opdelingen refererer dels til de processer, der foregår i klasserummet, hvor kundskaber og færdigheder konstrueres og dels til indholdet af den viden, der konstrueres. I analysen undersøges således både, hvordan der kommunikeres i forskellige interaktionsformer og hvad der kommunikeres om. I analysen er der størst fokus på interaktionsmønstre og kommunikationsmåde, da det er undervisningsaktiviteterne og deres effekt på elevernes sprog, der er interessefeltet jf. projektets formål.

Selve strukturen er inspireret af Gibbons diskursanalyse i flersprogede klasserum (Gibbons 2006). Kategorierne Hvad og Hvordan kan i store træk relateres til registerteorien, hvor Hvordan-kategorien indbefatter aspekter af **kommunikationsrelationen**, idet den beskriver de interaktionelle mønstre som læreren igangsætter. Hvordan-kategorien indbefatter endvidere aspekter af **kommunikationsmåden**, idet den beskriver det talte og skrevne sprog i undervisningsaktiviteterne. Hvad-kategorien medtænker **kommunikationsfeltet**: Den viden der konstrueres under undervisningsaktiviteten samt aktivitetstype og emne for aktiviteten. Der er således fokus på betingelserne for meningsproduktionen.

### Interaktionsmønstre

Denne kategori beskriver den måde deltagerne interagerer på i den udvalgte sekvens: f.eks. parsamtale, gruppesamtale, læreren i samspil med klassen. Her vil der være fokus på, hvordan eleverne er aktivt deltagende i de forskellige interaktionsformer: mikrointeraktioner og makrointeraktioner. Forskningsspørgsmålet er rettet mod at se på, om der er forskel på fokuselevernes deltagelse i hhv. mikrointeraktioner, hvor de kommunikerer parvis eller i mindre grupper og makrointeraktioner, hvor læreren interagerer med hele klassen i klassesamtaler. Desuden undersøges det, om forskellige undervisningsaktiviteter har betydning for interaktionsmønstrene mellem eleverne.

### Kommunikationsmåde

Som tidligere nævnt er situationsafhængighed en afgørende faktor i sprogforståelsen for elever med

dansk som andetsprog og situationsuafhængighed noget, der tilegnes gennem tilegnelse af skolens sprog. Dette gælder sandsynligvis alle elever, der er i færd med at udvikle fagsproglige registre.

Kommunikationsmåden og graden af situationsafhængighed, som selve undervisningsaktiviteten fordrer, er faktorer som indgår i beskrivelsen af sekvenserne. Det kan også være relevant at se på, hvor på et kommunikationsmådekontinuum episoderne er placeret i forhold til hinanden. Dette kan være en måde at undersøge, hvordan undervisningsaktiviteter supplerer hinanden frem mod et mere situationsuafhængigt sprog. Dette vil blive noteret, hvor det findes relevant. Her noteres også hvad der indgår af skrift i omgivelserne (f.eks. hvad der skrives på tavlen, hvad eleverne selv skriver og tegner osv.). Forsknings spørgsmål: På hvilken måde kommunikerer der under de forskellige undervisningsaktiviteter? Hvilke undervisningsaktiviteter kan medvirke til at fremme et situationsuafhængigt sprog og dermed medvirke til at udvikle elevers fagsprogsregister?

### Konstruktion af faglig og/eller sproglig viden

Denne kategori forsøger at beskrive, hvilken faglig viden der er i fokus i den enkelte episode samt hvordan eleverne konstruerer viden om sprog. Her fokuseres på samtaler om sprog, hvor samtalerne er på et metasprogligt niveau, og hvor der tales om sprog. Det vil bl.a. blive undersøgt, om der kan aflæses en udvikling af den sproglige bevidsthed i klassen hen mod et fagsprog. Forsknings spørgsmålet retter sig endvidere mod at undersøge, hvordan eleverne i fællesskab konstruerer viden om sprog.

I analyserne af de udvalgte sekvenser inddrages de 3 kategorier afhængigt af, om det giver mening. Der er således ikke nødvendigvis fokus på alle 3 kategorier i hver enkelt analyse.

### Udvalgte cases og sekvenser som analyseres

#### Case 1 (fra forløb 1) før, under og efter læsning

- Sekvens 1: Mikrointeraktion om baggrundsviden
- Sekvens 2: Mikrointeraktion om ordbetydning *ørken*
- Sekvens 3: Mikrointeraktion om ordbetydning *klipper*

#### Case 2 (fra forløb 2) Opbygning af fælles viden, genrebaseret undervisning

- Sekvens 4: Mikrointeraktion om rækkefølgen i en

narrativ tekst

- Sekvens 5: Evaluerende samtale. Mikrointeraktion

#### Case 3 (fra forløb 2) Fælles tekstkonstruktion, genrebaseret undervisning

- Sekvens 6: Makrointeraktion om strukturen i en fagtekst (informerende tekst)
- Sekvens 7: Makrointeraktion. Rekonstruktion af informerende tekst

### Afgrænsning af case og sekvens

En case er her defineret som den overordnede undervisningsaktivitet, der kan strække sig over en eller flere lektioner og som har et emne og et overordnet mål; altså et samlet aktivitets- og objektfokus.

Jeg refererer til en sekvens som en afgrænset enhed, som stort set svarer til en enkelt undervisningsaktivitet, som indgår som en del af en større undervisningsaktivitet (her casen). Desuden afgrænses sekvenserne af yderligere to faktorer: 1) hver sekvens har en særlig deltagerstruktur, som kan variere: eleverne arbejder enten i par, i grupper eller på hele klassen. 2) hver sekvens har et særligt formål; fx at forhandle om ord-betydning, at søge baggrundsviden eller at konstruere en tekst i fællesskab. En ny sekvens starter typisk med signalord som *ok* og *nu* eller et spørgsmål; eller ved skift i aktivitetstype (fx skift fra gruppedialog til klas-sedialog) eller i forbindelse med emneskift i diskursen, som ligeledes kan afslutte en sekvens. Hver sekvens betragtes som en afgrænset enhed med sit eget emne og formål. Af hensyn til omfanget er der i nærværende tekst også vist uddrag af sekvenser.

### Case 1. Systematisk tekstarbejde

De 3 udvalgte sekvenser i case 1 knytter sig til aktiviteterne i en dobbeltlektion, hvor eleverne arbejder med en tekst der indgår i undervisningsmaterialet. Undervisningsmaterialet har til formål at have fokus på læseforståelse og fagtekster.

I case 1 læses en fagtekst om *månen* med udgangspunkt i undervisningsmaterialet. Læreren har medbragt model over jorden, månen og solen, hvor de forskellige himmellegemer kan roteres i forhold til hinanden. Hun fortæller eleverne, at de skal studere den sammen senere, og at de godt i en senere pause må prøve at dreje på planeterne.

Læreren indleder med at fortælle, at de skal læse en fagtekst om månen. De taler i klassen om hvad

en fagtekst er. Læreren beder eleverne tænke over hvad de forventer at få at vide, når de skal læse en fagtekst om månen. Mange elever deltager i samtalen. Læreren omformer elevernes udsagn til spørgsmål og skriver dem på tavlen: Hvor stor er månen? Hvad er månen lavet af? Har månen tyngdekraft? Osv.

Herefter skal eleverne finde ud af, hvad de ved om månen. I grupper af 2 – 3 elever diskuterer og nedskriver eleverne hvad de på forhånd ved om månen, og de udfylder i den forbindelse et mindmap.

## Sekvens 1. Aktivitetstype: Baggrundsviden; før-læseaktivitet. Mikrointeraktion

Aktiviteten **Baggrundsviden** er iværksat som gruppesamtale for at styrke elevernes mundtlighed og for at udbygge elevernes fælles viden om emnet. Samtidig er det en forberedelse til den senere klassesamtale, hvor alle elever skal videndele. Det at organisere før-læsningsaktiviteterne som mikrointeraktioner medvirker til at gøre de tosprogede elever trygge ved at sige noget i det store gruppe samt sikre, at det ikke kun er klassens hurtigste elever, der er aktive i makrointeraktionerne.

I den udvalgte sekvens drøfter de tre fokuselever, hvad de ved om månen i en miniinteraktion. De noterer alle tre stikord, hver gang de er blevet enige om noget. I løbet af samtalen diskuterer eleverne hvad det vil sige at vide noget:

Leila<sup>12</sup>: Hvad ved I om månen? [tryk på "I", henvendt til gruppen]

Ali: Månen er stor

Osman: Er den ikke hvid?

Leila: [ser tvivlende ud – peger på model] Det er den der ovre, hvis du kan se den. Så er solen større, og så er jorden og månen lige ved siden af.

Ali: Prøv og se. Om aftenen når månen kommer op ikke! Du kigger på den og den er lille ikke! Men den er 3000 kilometer væk og tænk hvis du var lige foran den. Så ville den være kæmpestor ikke!

Leila: Jo

Osman: Er den ikke rund?

Leila: Jo. [pause]. Jeg har læst i en bog engang at de der kratere kan der være en hel storby. Det har

jeg læst.

Ali: Jamen, det er der ikke.

Leila: Jamen, det kan der være. Og måske kommer der liv på månen en dag.

Osman: Jeg ved ikke hvad vi skal skrive

OI: Der kan være byer i de der kratere [henvendt til O]

Ali: I hvad?

Leila: Kratere [udtaler omhyggeligt med tryk på stavelserne]. Der kommer måske liv på månen

Ali: Hvorfor?

Leila: Jamen det kan da godt være der gjorde. Det har jeg læst i en bog. Det var i en fagbog.

Ali: Det er det vi ved. Vi ved det ikke. Vi skal kun skrive det vi ved. Vi ved jo ikke om der kommer noget.

Leila: Okay [visker ud]

## Interaktionsmønstre

Gruppen består af en pige og to drenge. Pigen påtager sig med det samme en styrende rolle i samtalen. I sekvensen tager hun ordet og retter spørgsmålet til sine gruppe-medlemmer: *Hvad ved I om månen?* Det er også hende, der i første omgang definerer, hvad der skal noteres som stikord: *Der kan være byer i de der kratere.*

De to drenge indtager forskellige positioner i denne sekvens. Osman er tilbageholdende og spørgende; hvor de andre kommer med konstateringer, anvender Osman spørgeformen: *Er den ikke hvid? Er den ikke rund?* Han er umiddelbart ikke i stand til at bidrage med viden om feltet (månen) på samme niveau som sine kammerater og kommer derfor heller ikke med i den diskussion de to andre har.

## Kommunikationsmåde

I sekvens 1 deltager Leila på en måde i to samtaler, idet hun kommunikerer med begge samtalepartnere samtidigt, men på to forskellige niveauer: Med Osman er der fokus på, hvad han konkret skal nedskrive efter hendes diktat: "Der kan være byer i de der kratere", mens kommunikationen med Ali har karakter af en afklaring af meget abstrakte størrelsesforhold, og hvor Ali på ganske abstrakt vis argumenterer for at størrelsesforhold er noget relativt. Her nærmer eleverne sig i refleksionen i modekontinuet. Leila forsøger at tilføje nyt til Alis forklaring om størrelsesforhold ved at føje sin viden om størrelsen på kratere på månens overflade til.

I sekvensen konstruerer eleverne i fællesskab viden om det at være elev, og hvad læring er i den specifikke kontekst. Ifølge Ali er en elev én, der holder sig

12 Børnenes navne er ændrede, og følgende udskriftskonventioner er anvendt: Forfatterkommentarer er i teksten markeret med []. [...] signalerer afbrydelse eller længere pause. Af praktiske grunde er detaljeringsgraden i transskriptionen begrænset. Videomaterialet er opbevaret og tilgængeligt på opfordring, så det vil være muligt at foretage en mere detaljeret transskription.

til eksakt viden; forudannelser hører ikke hjemme i skolens konstruktion af viden. Episoden er samtidig et eksempel på de sproglige forhandlinger, der opstår, når eleverne i mikrointeraktioner skal nå frem til enighed om et fælles produkt.

### Faglig viden

Leila har megen baggrundsviden om emnet månen og kan relatere til fagtekster, hun har læst; hun er mere præcis i sine formuleringer i den lille gruppe end på klassen, hvor hendes kompetencer ikke kommer lige så tydeligt frem. Hun aktiverer løbende baggrundsviden fra tekster hun har læst/film hun har set både i denne episode og tidligere. Leila bruger under observationerne jævnligt sin viden om tekster til at henvise til fagtekster om månen, til Gummi Tarzan, Vikaren etc..

## Sekvens 2. Forhandling om betydning. Ordkendskab før tekstlæsning. Mikrointeraktion.

Før eleverne læser teksten om månen, har læreren skrevet nogle nøgleord på tavlen fra teksten, som hun mener, kan være svære for eleverne. Disse ord inkluderer: *fuldmåne, halvmåne, ørken, klipper, dal, astronauter*. Eleverne taler sammen i grupper på 2 eller 3 om, hvad ordene betyder. Denne samtale genererer megen diskussion og forhandling om ordbetydning, samt fælles forståelse for og opmærksomhed på indholdet og sproget i teksten. Eleverne inddrager i høj grad deres erfaringer uden for skolen:

Leila: Hvad er en ørken? Ved du hvad en ørken er?[henvendt til O]

Osman: Ryster på hovedet

Leila: Kender du Ægypten?

Osman: ryster på hovedet?

Leila: Kender du kameler?

Osman: nikker

Leila: Ja, hvor de går i det der sand, meget varmt sand. Og så er der de der pyramider. [Leila tegner, imens hun forklarer]. Ja, og så er der sådan noget rigtig varmt sand. Og det går de så på. Det er en ørken. Der er meget varmt og ikke noget vand og slet ikke nogen træer eller blade.

Osman: Ligesom i Tyrkiet i Antalya ikke, ved stranden. Der er rigtig varmt sand. Og jeg kan ikke engang træde på det.

Ali: Den er rigtig stor ligesom derovre ved fodbold; de der rigtig store marker. [peger på vinduet].

Osman: Ja

Ali: De er meget større end det. Og der er kun sand.

Osman: Pyh, er den kun lavet af sand?

Leila: Ja, kun det, okay?

### Interaktionsmønstre

Leila påtager sig igen rollen som den, der skal sikre at gruppen får diskuteret den stillede opgave. Hun henvender sig i denne sekvens først direkte til Osman: *Ved du hvad en ørken er?* Da han svarer benægtende, prøver hun igen med ordet 'kameler' for at skabe en semantisk forbindelse til en ørken; hun bruger ordet 'kameler' som en semantisk nøgle til Osmans viden. Ali træder til og bidrager med mere viden om det eksakte ord. På den måde skaber eleverne i fællesskab nye forståelser.

### Kommunikationsmåde

Eleverne taler og tegner i sekvensen. Tegningen bliver anvendt af Leila som redskab til at forklare Osman, hvad en ørken er, og sproget er her i høj grad præget af ledsagelse til handling og situationsbundet, og dermed placeret længst mod talt sprog i kommunikationsmådekontinuet: *"Og så er der de der pyramider. Ja og så er der sådan noget rigtig varmt sand"*. Egentlig lægger Leila i starten af sekvensen ud med en mere situationsuafhængig forklaring ved at bruge Ægypten som sammenligningsgrundlag, og søger derefter et sammenligningsled (kameler), der kan danne afsæt for at uddybe ordets betydning. Ali følger trop, og bruger de nære fodboldbaner til at demonstrere noget om ørkenens størrelsesforhold: *"Den er ligesom derovre ved fodbold. De der rigtig store marker"*. *"Den er meget større end det"*. De lokale marker er det nære, som benyttes som sammenligningsled til at forklare det generelle fænomen ørken. På den måde kan man sige, at eleverne selv konstruerer sproglig viden ved at bevæge sig fra det specifikke til det mere generelle fænomen.

### Konstruktion af sproglig viden

Eleverne trækker på viden fra hjemlandet ved at sammenligne sandet i ørkenen med det varme sand på Tyrkiets strande, mens fodboldbanerne i den lokale fodboldklub bruges som målestok for ørkenens størrelse.

Gibbons anbefaler at lade elevernes personlige fortællinger komme på banen, hvis det er relevant i situationen: "Personal narratives are a powerful way to engage students and to value what they know, build shared knowledge on which future learning can be developed, and provide opportunities to begin developing topic-specific vocabulary. This is also a context in which the students can use their first language". (2009:59)

Som Gibbons nævner, er det oplagt at eleverne, hvis de har samme modersmål, kan bruge modersmålet i denne type gruppesamtaler. Det er dog ikke tilfældet i fokusgruppen.

I sekvensen trækker eleverne i høj grad på viden erhvervet uden for skolens kontekst. Der refereres som nævnt både til den nære kontekst i form af fodboldbanerne og til egne erfaringer med varmt sand. Hverdagserfaringer giver i gruppesamtalen Ogushan mulighed for at få en bredere viden om et færdigt begreb som 'ørken'.

Ifølge Gibbons kan tidligere erhvervet viden og hverdags sproget, som eleverne er bekendt med, tilsammen bygge bro til ny viden og til skolesproget. Ny viden/læring bygger på det eleverne allerede ved, og det indebærer, at der skabes forbindelse mellem skolelæringen og elevernes erfaringer fra fritiden. Dette skabes der bedst mulighed for i par- og gruppesamtalerne i dette klasserum, når det gælder klassens tosprogede elever. Mange af eleverne er tilbageholdende i klassesamtalerne og får ikke samme rum til at stille spørgsmål og gå i detaljen med sproget, som de gør i de mindre grupper.

I sekvensen lader eleverne det visuelle udtryk støtte den verbale forklaring, og i den følgende sekvens begynder begge drenge at tegne for at afklare, hvad en klippe er.

### Sekvens 3. Forhandling om betydning. Aktivitetstype: Ordkendskab før tekstlæsning. Mikrointeraktion

Leila; Osman; Ali; Fie (dansk voksen)

Leila: Okay, klipper. Ved du hvad det er? [henvendt til O].

Osman: Er det ikke der, hvor der for eksempel [pause]. Der er et eller andet; det er bare noget (uhørligt)

Leila: Klipper? Nej, nåh du mener klipper og klister? [Viser saksebevægelse med fingrene]

Osman: Ja

Leila: Klipper, klipper [udtaler langsomt]

Osman: Nej, nej, det er heller ikke det jeg mener. Du ved, det der ikke? [peger på Osmans tegning af ørken]. Prøv at kigge, du kigger ikke. Der er alle mulige sten her og under stenene så er der en klippe.

Ali: Vent lige, vent. Osman, prøv at se Osman [tegner på Osmans tegning]. Det her det er vand ikke, så er der sådan en bjerg ikke, heroppe.

Osman: [afbryder] ja, det er også bjerg, jeg mener.

Ali: Hvor man kan kigge ned. Det er en klippe. Ligesom du ved godt, der [...]

Osman: [afbryder] Hvad er det, jeg tegner? Er det ikke bjerg?

Leila: Jo. [pause] Klipper. Er det ikke noget andet? En klippe kan være sådan her [tegner]. Og man kan hoppe ned fra en klippe. Klipper, men der står klipper.

Ali: Klippe og klipper [udtaler flertalsendelsen med betoning]. Det er det samme. Der er bare mange flere.

Leila: Nej, klipper. Jeg klipper et stykke papir.

Ali: Hvis ikke (uhørligt) klipper i Danmark?

Osman: Ved du, hvad dal betyder? (*dal* udtalt som arabisk linseret).

Leila: Okay, ja, ja. (henvendt til Ali). Okay dal, hvad betyder dal?

Ali: Det ved jeg ikke?

Leila: Fie, hvad er en dal?

### Interaktionsmønstre

Leila styrer samtalen ved at stille spørgsmål, som de andre forventes at svare på, samt ved gennem spørgsmål til gruppen at få gruppen til at gå videre til næste ord på listen. Hun er den initiativtagende i fokusgruppen, mens Ali ofte afrunder sekvenserne med et afgørende argument. I dette tilfælde bruger han sin grammatiske kompetence og viden om ental og flertal til at afgøre, at der er tale om et substantiv. Det er interessant at eleverne ikke ser de tre ord: ørken, klipper og dal, som ord fra samme semantiske felt. Men det skyldes formodentlig, at ingen af dem ved, hvad ordet dal betyder på dansk, og de derfor ikke opdager en mulig semantisk sammenhæng.

Ali og Osman argumenterer for én betydning af klipper (substantivisk) ved at benytte en kombination af verbal og visuel interaktion (tegner).

- Interaktionen mellem eleverne bliver endvidere udtrykt gennem personvalgene i grammatikken: Eleverne henvender sig direkte til en anden elev med personformerne *du* og *navn* (Osman)
- Leila er den der "sætter dagsordenen" og bestemmer, hvornår gruppen skal gå videre til et nyt ord. Dette udtrykkes gennem spørgsmål og en form for bekræftelse (*okay, ja, ja*).
- Ali er til gengæld den, der ofte får det argumentatorisk afgørende ord. Han benytter modus og polaritet og indleder med ledsætning: *hvis ikke...*, han trækker endvidere på sin grammatiske viden om ordklasser og morfologi: *klippe og klipper, det er det samme der er bare mange flere...*
- Ali søger bekræftelse på erfaring og viden gen-

- nem udsagn og spørgsmål: *du ved godt, ikke'...*
- Ali og Osman regulerer hinanden gennem imperativer: (Osman): *Prøv at kigge, du kigger ikke* (Ali): *Vent lige, vent. Osman, prøv at se Osman.*

### Kommunikationsmåde

Det mundtlige sprog afspejler sig i teksten ved, at det bl.a. er organiseret ud fra turtagning, og at det har en dynamisk struktur og et hverdagsagtigt ordforråd. Samtalen glider sprogligt mellem det mere handlingsprægede, hvilket kommer til udtryk i brugen af adfærdsmæssige processer (jeg *klipper, se, prøv at kigge, jeg tegner, man kan hoppe*) til det mere reflekterende i form af valg af mentale og relationelle processer (hvad *betyder, det er, jeg mener, du ved, kan være, du mener*). Samtidig er teksten mere eller mindre situationsafhængig; situationsafhængigheden kommer især til udtryk sprogligt, når eleverne henviser til tegningen (*du ved, det der ikke; Det her det er vand ikke, så er der sådan en bjerg ikke, heroppe*).

### Konstruktion af sproglig viden/Semantiske træk i samtalen

Diskursens formål kommer til udtryk i sproget gennem de procestyper som vælges. Der er i høj grad tale om procestyper, der udtrykker mentale og relationelle processer, når der forhandles om betydning: *Det er, jeg mener, du ved*, mens de adfærdsmæssige processer er i brug, når eleverne regulerer hinanden i samtalen: *vent, prøv at se*.

Man kan diskutere kvaliteten af et ordforrådsarbejde, hvor de ord, der skal arbejdes med, er taget ud af kontekst. Eleverne kender emnet for lektionen, nemlig månen, men alligevel argumenterer de ikke for, at ordene på tavlen: *ørken, klipper, dal* er inden for samme semantiske felt og skal forstås i en månekontekst. Det kan skyldes flere forhold: dels er der ikke en oplagt semantisk forbindelse til et månelandskab. Leila, som har relativ stor viden om månen, er mere optaget af kratere og meteorhuller og antallet af måner omkring de forskellige planeter<sup>13</sup>. Dels er der ingen af eleverne i fokusgruppen, der kender det før faglige ord *dal* på dansk, hvorfor det kan være svært for eleverne at få øje på, at de tre ord udgør en semantisk fællesgruppe med landskab som overbegreb.

Bråten (2007) skelner mellem forskellige typer af tiltag, der kan medvirke til at fremme elevens ordforråd. Den enkleste fremgangsmåde, er den vi ser her, hvor eleverne bliver præsenteret for definitioner af ord, der kan lette forståelsen, når de læser. Derud-

over er der mere eksplicite tilgange, hvor eleverne f.eks. undervises i, hvordan de kan slutte sig til et ord betydning ud fra konteksten. Det er væsentligt ifølge Bråten, at læreren tilrettelægger aktiviteter, hvor eleverne får mange anledninger til at reflektere over betydning og forklare sig selv eller andre, hvad nye ord betyder.

Sekvensen viser et eksempel på, hvordan tosprogede elever konstant løber ind i udfordringer på grund af ords mange betydninger. Det er endvidere interessant at konstatere, at eleverne er meget optagede af at diskutere sprog. De er koncentrerede og aktive under alle de sekvenser, hvor de i interaktion skal undersøge og forhandle om sproglig betydning.

Efter denne undervisningsaktivitet samler læreren op på gruppesamtalerne og efterfølgende studeres modellen af solsystemet fælles på klassen. Herefter læses teksten.

### Teksten, der læses i casen

Teksten der efterfølgende læses i klassen, er en såkaldt fagtekst udarbejdet til faglig læsning i danskfaget. Materialet den indgår i, er udgivet med det formål at fremme læseforståelsen hos elever på mellemtrinnet.

Generelt kan man sige at fagtekster der er præget af tydelige årsagssammenhænge er velegnede til tosprogede elever (Jf. Bråten2006:15). Undersøgelser har påvist at bearbejdede og omarbejdede fagbøger, der er forsøgt gjort lettere at læse end originalerne, er kendetegnede ved korte sætninger, korte ytringer og korte ord. Til gengæld er der færre eksplicite udtryk for årsagssammenhænge end i originalerne. For tosprogede læsere, der i forvejen kan være usikre på betydningsindholdet, kan det blive et problem, fordi årsagssammenhængen i sådanne tekster bliver underforstået og implicit.<sup>14</sup>

Man kan kritisere fagteksten fra undervisningsmaterialet for, at den, selv om den har fokus på læseforståelse i form af de opgaver, der knytter sig til teksten, er af en sådan karakter, at den ligger langt fra en original fagtekst/informerende beskrivelse, der er baseret på fakta, og hvor årsagssammenhængen er eksplicit. Det gør det vanskeligt i undervisningen at italesætte genrekarakteristika ved teksten, som kan gøres til noget generaliserbart. Ligesom det kan diskuteres, om en sådan tekst er med til at udvikle et egentlig fagsprogsregister, eller om den snarere ud-

13 Eksemplerne på Leilas viden er fra det øvrige materiale

14 Reichenberg. I Bråten, 2007, s. 85



vikler en slags pseudofagsprog. Et af kendetegnende ved et fagsprog er bl.a. nominaliseringer, som typisk vil være udeladt af fagtekster, der er bearbejdede til et læseformål.

### Efter læsning af teksten:

Eleverne læser teksten og bagefter spørger læreren, hvordan de oplevede at læse teksten.

*Det var nemt, fordi vi havde gjort så meget først, som en elev svarer.*

Eleverne udarbejder herefter et tankekort to og to, hvor de skal klargøre, hvad de nu ved om månen. Herefter udarbejder eleverne sammen et tankekort om månen på tavlen og organiserer herved i fællesskab deres samlede viden.

### Opsamling på første forløb om førlæsningsaktiviteter organiseret i mikrointeraktioner

Forløbet viser bl.a. hvordan organiseringen af undervisningen i forskellige interaktionsformer, hvor der veksles mellem lærerstyrede samtaler, gruppearbejde og individuelt arbejde giver eleverne mulighed for at bruge sproget aktivt, hvilket er afgørende for udvikling af andetsproget.

Mikrointeraktionerne, hvor eleverne arbejder i mindre grupper, fører til at eleverne i højere grad tør udtrykke sig på andetsproget og får mulighed for at benytte sproget til udforskende samtale, hvor eleven tænker højt, afprøver hypoteser om sproget og kommer med logiske udredninger. Samtidig bruger de også sproget til at forhandle om betydning. Det fremgår også, at eleverne i høj grad stilladserer hinanden i interaktionerne, når én medelev f.eks. ikke kender betydningen af et ord. Det at eleverne i fællesskab samler deres baggrundsviden om månen, hjælper en elev som Osman til at blive klædt bedre på til at møde teksten.

Det at knytte disse interaktioner sammen med aktiviteter før, under og efter læsning som en del af undervisningens organisering medvirker således til at eleverne får en dybere forståelse af teksterne, de møder i undervisningen.

- Eleverne møder teksten med et strategisk beredskab gennem arbejdet med baggrundsviden om månen og udarbejdelsen af tankekort, der fungerer som organisering af deres fælles viden.
- Eleverne har på forhånd arbejdet med det centrale ordforråd i teksten, og de har selv været

aktive i betydningskonstruktionerne i arbejdet med ordforrådet.

- Læreren har sat fokus på ordets form i den efterfølgende fælles samtale om betydning af det centrale ordforråd og derigennem stilladseret elevernes ordforrådstilegnelse, hvilket har betydning for læseforståelsen, når teksten efterfølgende læses.

De tegn på læring, som kommer til udtryk i dette projekt er i høj grad knyttet til elevernes *motivation*, som afspejles i deres engagement i interaktionerne og deres ivrige sproglige deltagelse. Fokuseleverne er gennem hele det år, hvor observationerne foregår i klassens danstimer aktive deltagere i både mikro- og makrointeraktionerne. Leila er f.eks. en meget aktiv elev, der arbejder struktureret og vedholdende. Hun har skriftsprogserfaringer bl.a. fra frivillig læsning og fra tekster, hun har mødt i skolen ("*Det har jeg læst i en fagbog en gang*"; "*Det har jeg læst i Gummi Tarzan*"), som hun ofte bringer i spil i gruppen. Læsemotivation er et komplekst begreb, og ifølge Bråten (2007) er der tre forhold ved læsemotivation, som ser ud til at være særligt betydningsfulde: Forventning om mestring, indre motivation og mestringsmål. *Forventning om mestring* hænger snævert sammen med barnets erfaringer som læser, men også med observationer af andre børn. Hvis en medelev er i stand til at løse en bestemt læseopgave, kan barnet få troen på, at han eller hun også selv vil være i stand til at mestre opgaven. Børn, som er optaget af at øge deres kompetencer, fordi læring og mestring er mål i sig selv, er typisk orienterede mod *mestringsmål*. Den tredje motivationsfaktor, *den indre motivation*, definerer Bråten som en motivationsfaktor, der er til stede hos børn, der læser af lyst, og fordi læsning interesserer dem. De er således ikke motiverede af ydre faktorer som ros eller belønning. Bråten peger på, at børn med høj læsemotivation, læser betydeligt mere end andre børn, hvilket fører til en bedre forståelse af det læste:

*"... blandt annet fordi mye lesing bedrer ordavkodningsferdighetene, udvider ordforrådet, gir kunnskaper, utvikler forståelsesstrategier etc."*

(Bråten 2007:76)

Det er en udfordrende opgave for læreren at medvirke til at udvikle og fastholde en motivation for læsning i undervisningssammenhæng. I forhold til at fastholde den indre motivation peger Bråten på en række forhold, som læreren kan være opmærksom på i sin planlægning af undervisning: Følelsen af valgmuligheder og oplevelsen af selvbestemmelse er

væsentlige. Muligheden for interaktion og samarbejde med andre elever i forskellige undervisningsaktiviteter fremhæves også. Endelig er tekstvalget vigtigt; det er afgørende, at der anvendes tekster i klasserummet, der repræsenterer en variation af genrer og multiple tekster i form af netsider og Cd-rommer. Her kan det tilføjes, at også en kulturel repræsentation af tekster, film etc. har betydning for læsemotivationen i et kulturelt mangfoldigt klasserum (Holmen 2009; Street 2001).

Ifølge Bråten er en vej til fremme elevernes mestringsmål, at lægge vægt på tilegnelse af faglige begreber og kundskaber ved at tage udgangspunkt i konkrete, praktiske aktiviteter, som stimulerer elevernes lyst til at forske videre og lære mere. Endvidere fremhæver han det hensigtsmæssige i at lægge vægt på samarbejde mellem eleverne frem for en individuel og mere konkurrenceorienteret undervisning.

Der ses i det første forløb ikke eksempler på, at der udvikles synlig og italesat viden om skriftsprog, som ifølge Bråten er en medvirkende faktor i læseforståelsen, eller at eleverne benytter et egentlig fagrelateret register. Det følgende forløb har derfor fokus på at udvikle den sproglige bevidsthed i klassen hen mod et fagsprog, hvor eleverne efterhånden selv bliver i stand til at benytte det situationsafhængige og generaliserende fagsprog og samtidig opnår en bevidsthed om de tekster, de møder i undervisningen både som læsere og skrivere. I interventionen arbejdes med et mere eksplicit fokus på teksters struktur og sprog gennem genrebaseret undervisning.

## Case 2. Opbygning af kundskaber fase 1

De følgende 2 cases er begge fra forløbet med genrebaseret undervisning.

Genarbejdet i andet forløb fokuserer på den informerende beskrivelse, men afsættet for forløbet er den berettende genre, som eleverne har arbejdet med på forskellig måde tidligere. Centralt i måden at arbejde med the Teaching Learning Cycle på er, at lærerens viden om sprog og tekster benyttes til at stilladser eleverne til en større sprog- og genrebevidsthed. Læreren guider så at sige eleverne ind i skriftsproget på en langt mere eksplicit måde end i mere traditionel læse- og skriveundervisning. De første tre faser i modellen er fælles på klassen, mens eleverne først overlades til sig selv og egen tekstproduktion i 4. og sidste fase. På den måde stilladseres eleverne hen mod en

selvstændig tekstkompetence, som er af afgørende betydning for læseforståelsen (jf. Bråten, 2007). Med erfaringer fra første del af projektføreløbet organiseres en del af undervisningen fortsat i mikrointeraktioner, hvor eleverne i fællesskab løser nogle opgaver.

### Sekvens 4. Rækkefølgetask. Mikrointeraktion.

Sekvens 4 er hentet fra fase 1 i TLC, hvor man i fællesskab opbygger ny viden om et emne. Det genrebaserede forløb har til formål at skabe viden om den informerende fagtekst. Som led i opbygningen af viden om denne teksttype bliver der sammenlignet med den narrative/berettende tekst, som eleverne i klassen har arbejdet med i flere tidligere forløb og derfor har en del baggrundsviden om. Op til sekvensen har eleverne arbejdet med förläsningsopgaver og derefter både lyttet til og selv læst et kurdisk eventyr. I sekvensen har eleverne i grupper efter læsningen fået udleveret en række kort med illustrationer og sætninger, der er centrale episoder fra eventyret. Eleverne forhandler sig nu frem til den rigtige rækkefølge af episoderne.

Leila, Anselm, Ali og Osman sidder rundt om et bord. De er ved at flytte rundt på illustrationer og tekstuddrag og lægge dem i rækkefølge:

Anselm: Og så tænker han på at hun havde fortalt til [...] Det er da ikke her.

Ali: For det er ungerne.

Anselm: Er det her?

Ali: Ja, for det er ungerne.

Leila: Nå jo. Så det kommer først der.

Anselm: Nej, det er først den her Leila. Han tager til søen.

Osman: Nej

Anselm: jo. Jo. Prøv lige at høre her, så tænker han at måske havde den gamle kone fortalt, at jægerne at hmm. Jeg kan ikke huske det.

Osman: Og han går. Han bliver drillet af hans far. Han siger selv, at han kan lide en anden [.....]

Anselm: Nej, det er sådan.

Osman: Det er den allersidste. Skal jeg ikke bare tage mappen frem?

Leila: Jo

[Osman tager teksten frem]

Ali: Sådan. Hvad er den næste

Leila: Vent lige. Vi skal lige se om.

Osman: der var engang...

Leila: Vi skal ikke læse hele historien

Ali: Jo bare lad ham læse den helt forfra. Han er hurtiglæseren.

Osman: Ser først [...] Sit spejlbillede i vandet. Og så bagefter: De kan ikke engang snydes. Sådan nogen snotunger [Læser op]. Så først vandet og

bagefter snotunger.

[*børnene flytter rundt på billederne*]

Osman: Spejlbillede og hvad sker der så?

Leila: Så går han hen ind til konen

Osman: Nej han går hen til en af sine venner. Og så bliver han drillet fordi han slet ikke har nogen hale.

Anselm: nej!

Osman: jo [...] Han går

Anselm: Nej han har en perlehale der og en perlehale der [peger på billederne]. Og så er der ikke andre med venner.

Ali: jo her [peger på et, der er lagt i rækkefølge]

Anselm: det er der ikke.

[*taler i munden på hinanden*]

Osman: Og så hugger de halen af

Ali: det der kommer først senere

Anselm: så kommer den der og den der og så kommer den der.

Leila: nej så kommer den der. Fordi så er det...

Osman: Hvad står der på den der? [tager en seddel]

Ali: Først den her og så den der og så den der og den her. [peger]

Osman: Han havde på sin flotte hale [læser op fra seddel]

Leila: Og så går de ned og gør det.

Anselm: ja.

Leila: Kan vi ikke gøre sådan her?

Osman: Nej det bliver helt forskelligt fra [...]

## Kommunikationsmåde

Selve aktivitetstypen er en decideret læseforståelsesøvelse, der kun kan udføres med en grundlæggende forståelse af teksten. Som det ses af sekvensen, udfordrer øvelsen elevernes evne til at argumentere og forhandle om en given rækkefølge af teksten. Umiddelbart er sproget i sekvensen meget situationsbundet: "*så kommer den der og den der og så kommer den der*". At sproget er situationsbundet hænger sammen med, at sprogbrugssituationen lægger op til at bruge sproget som ledsagelse til handling. Formålet med øvelsen er at give eleverne mulighed for gennem deres hverdagsprog at undersøge tekststrukturen i en berettende tekst. Øvelsen giver grundlag for en efterfølgende samtale om tekststrukturer, hvor eleverne kan bevæge sig langs modekontinuummet hen mod det skrevne sprog. Øvelsen kræver en vis abstraktionsgrad og et tekstoverblik, som viser sig, når eleverne argumenterer for deres valg: "...Og så bliver han drillet, fordi han slet ikke har nogen hale".

## Faglig viden

Tasken er et eksempel på en opgave, hvor eleverne er

nødt til at have forstået teksten grundlæggende for at være i stand til at udføre den. Som man kan se af eksemplet, er det en opgave, der engagerer eleverne. Alle deltager og tager den seriøst. I og med at de udfører opgaven i grupper fremfor individuelt, er de nødt til at argumentere for en given rækkefølge og dermed bruge sproget aktivt. Ind i mellem hives teksten frem, og eleverne finder belæg for deres bud på en rækkefølge ved at slå ned centrale steder i teksten og læse op for hinanden. Som det fremgår, har eleverne ingen problemer med læseforståelse i forhold til den berettende tekst: De har nogenlunde overblik over hændelserne i teksten, hvilket forudsætter, at de under læsningen har været i stand til at styre opmærksomheden mod vigtige personer og hændelser i teksten. I og med eleverne demonstrerer overblik over teksten, indikerer dette, at eleverne er fortrolige med det, der kendetegner berettende tekster med hensyn til struktur og organisering.

## Interaktionsmønstre

I forhold til fokuselevernes måde at interagere på sker der et skift med Osman i denne type forhandlingsøvelser sammenlignet med hans deltagelse i opgaver som arbejder på ordniveau, som typisk ligger som en del af før-læsearbejdet. I de mere taskprægede opgaver tager han oftere ordet og er langt mere initiativrig. Han bliver også positioneret som hurtiglæseren i denne sekvens både af sig selv og de andre i gruppen, hvor han i ordforrådsøvelserne i højere grad fik rollen som den, de andre skulle forklare ord betydning til. I den efterfølgende evaluering af den taskbaserede arbejdsmåde giver han udtryk for at han vældig godt kan lide at arbejde på denne måde:

## Sekvens 5. Evaluerende samtale.

### Mikrointeraktion

Interview med to fokuselever. Som en del af dataindsamlingen er der foretaget evaluerende samtaler i forlængelse af de forskellige aktivitetstyper. I det følgende er det to af fokuseleverne, der udtaler sig om det at arbejde taskbaseret. I samtalen omtales opgavetypen som et spil.

Leila: Det var sjovt og anderledes.

Fie: Hvorfor er det sjovt?

Leila: fordi man kan du kan lave noget sammen med de andre, og så fortæller han dig også, altså, du kan gøre sådan og sådan, og ikke bare selv gør det.

Fie: får man mere ud af det eller hvad?

Leila: ja, det synes jeg.

Fie: hvordan kan det være?

Leila: det er fordi, man kan diskutere, man kan diskutere om ting. Jeg kan godt lide at diskutere om ting,

altså.

Osman: jeg synes det er sjovt at samarbejde sammen med andre og spille.

Fie: hvorfor synes du det?

Osman: det er fordi, det er sjovt at spille sammen med andre.

Fie: hvad er der sjovt i samarbejdet?

Osman griner lidt

Fie: Lærer man noget af det tror I?

Osman: man lærer at samarbejde sammen med andre.

Fie: ja, tror I også man lærer noget om sprog og eventyr af det?

Osman: øh ja.

Leila: Ja

Fie: hvorfor tror du det?

Leila: Fordi det er første gang vi har jeg har hørt et kurdisk eventyr.

Især de minoritetssproglige elever er optagede af, at det eventyr de har arbejdet med er af kurdisk oprindelse, hvilket læreren fortæller ved introduktionen af eventyret. I den sammenhæng har det tilsyneladende ingen betydning, at eleven ikke selv har kurdisk baggrund. Flere af de minoritetssproglige elever har læst eventyret op til flere gange derhjemme som forberedelse til dagen, og flere har involveret familien i det. En af fokuseleverne, Ali, har læst eventyret hjemme tre gange og har derefter lavet et skriftligt referat af egen lyst og vilje. Han fortæller dog efterfølgende i skolen, at han fik skrivekrampe i hånden, hvorfor et familiemedlem tog over og færdiggjorde referatet efter hans diktat. Denne læsemotivation vidner om, at det ikke er ligegyldigt hvilke tekster, eleverne bliver præsenteret for i undervisningen.

Begge elever fremhæver samarbejde som en kvalitet ved arbejdsformen, og begge elever er bevidste om, at man lærer noget af den. Leila giver udtryk for at hun lærer noget, når hun diskuterer med andre. De har således begge en metabevindsthed om, hvordan de tilegner sig ny viden.

Fie: ja. Er der også nogle ord i det? Lærer man nye ord, tænker I, når man læser sådan et eventyr?

Osman: jeg har lært mange nye ord. F.eks. det der vanskabt ræv og kokage.

Fie: ja, kan du huske flere?

Kokage ja. Er der andre ord I har lært? Som I lige kan komme i tanker om?

Leila: jog

Fie: ja kan I huske, hvad det betød?

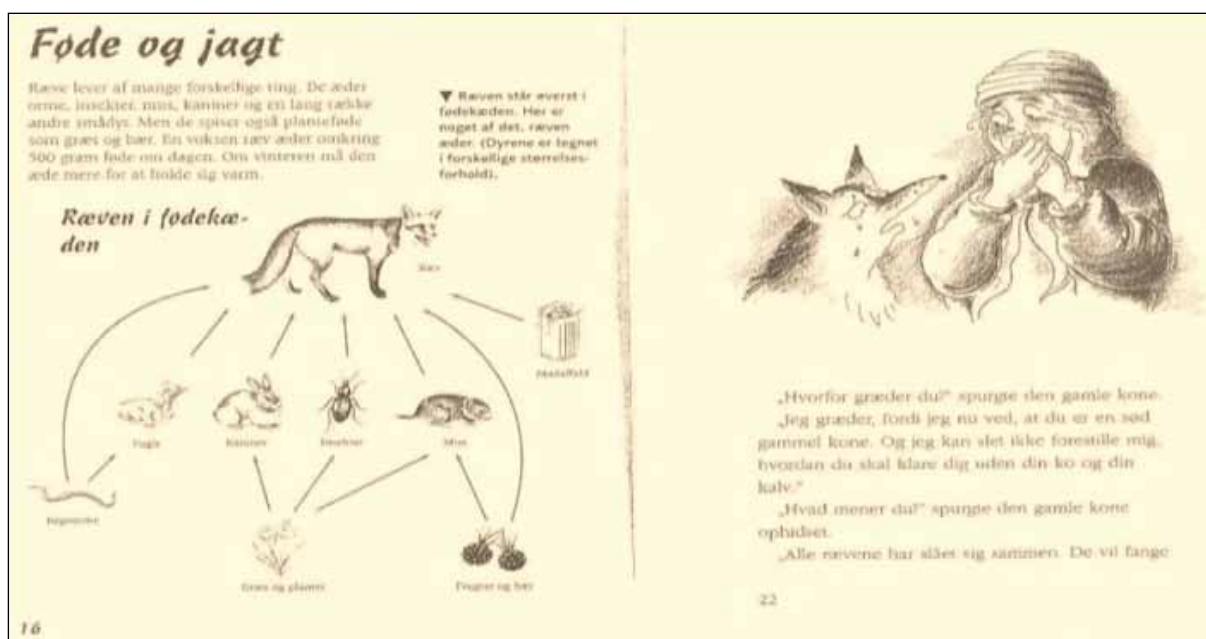
Leila: at jage i nutid.

Osman: I dag jager jeg. I går jog jeg.

Samtalen om arbejdsformer og sprog viser, hvordan eleverne er optagede af både sprogets form- og indholdsside. De fremhæver i samtalen ord med særlig betydning (kokage, vanskabt) og ord, der morfologisk er udfordrende (jage – jog).

### Case 3 Dekonstruktion af fagtekst og fælles tekstkonstruktion – fase 2 og 3

Eleverne ser som et led i afklaringen af, hvad der kendetegner den informerende beskrivelse på ligheder og forskelle mellem denne testtype og den berettende tekst:



(figuren på forgående side) <sup>15</sup>

Først kigger eleverne i de små grupper på de to tekster og taler om forskelle som forberedelse til klassesamtalen. Derefter styrer læreren en samtale, der drejer sig om hvem, der skriver disse tekster, hvorfor de er skrevet, og hvor man finder dem. Der dykkes længere ned i teksterne og de kigger på hvilke former for tekst, der medvirker til forståelse af teksten: *Illustrationer, diagrammer, overskrifter etc.* Samtidig fremhæves disse fagudtryk som nøgleord, der skal læres aktivt. Fagudtrykkene gentages i forbindelse med næste fase, hvor teksten rekonstrueres. På den måde knyttes direkte ordforrådsundervisning til arbejdet med genren.

Eleverne får øje på mange sproglige træk, der er forskellige i de to tekster: tempus, brugen af dialog, brugen af personlige stedord osv. Ved at sammenligne to forskellige teksttyper, der begge handler om ræven, demonstreres det, hvordan det er mere end emnet, der har betydning for de sproglige mønstre i en tekst. Som led i at få viden om den informerende beskrivelse, som de skal arbejde videre på med, undersøges flere teksteksempler på den informerende beskrivelse med ræven som felt. Der skrives på tavlen en liste over indholdsområder, som indgår i teksterne: 'Kendetegn' 'Føde og jagt', 'Levesteder' etc. og disse fagudtryk gentages i den senere fase, og indgår i elevernes egne tekster til sidst.

### Tekstsammenligning

	Informerende beskrivelse	Beretning
Genre og formål	Information: biologisk indsigt	Berettende tekst; underholdning, eksistentielle spørgsmål
Indhold/felt	Om ræven	Om ræven

Relationer	Specialiseret målgruppe, andre der er interesserede i området	Bred målgruppe
Kommunikationsmåde	Skreven tekst, Leksikonartikel el. lign.	Skreven tekst, eventyr
Tekststruktur	Klassifikation og ordning	Kronologisk
sprogvalg	Fagsprog Objektivt upersonligt	Hverdagssprog Følelsesladet personligt

Dernæst påbegyndes den tredje fase i genrehjulet: fælles tekstkonstruktion. Som en del af stilladseringen kigger læreren og eleverne sammen på listen over indholdsområder, som kan indgå i teksten. Derefter tager de i fællesskab beslutning om, i hvilken rækkefølge informationerne skal komme. Først derefter går de i fællesskab i gang med at skrive selve teksten.

### Sekvens 6. Fælles konstruktion af tekst. Makrointeraktion.

*Aktivitetstype: Fællesskrivning (TLC fase 3). Makrointeraktion. Klasseundervisning. Lærer, hele klassen deltager. Læreren står ved tavlen. Hun er i færd med sammen med klassen at finde ud af i hvilken rækkefølge de forskellige informationer om ræven skal komme i en informerende tekst. Læreren noterer elevernes bud op på tavlen og laver en prioriteret rækkefølge sammen med eleverne. Senere i forløbet påbegynder læreren i samarbejde med eleverne at skrive selve teksten på whiteboard.*

Lærer: Hvad skal komme bagefter og hvad skal der så komme bagefter. Er I med? Det er lige præcis det man skal bruge det til og så man også har tænkt, hvad skal vi have med i alt. Det var rigtig godt.

Hvad synes I er vigtigst at starte med? Hvad synes I er vigtigst at starte med? Abbas?

Abbas: Form og farve.

Lærer: Form og farve. Hvis jeg nu tager de her kendetegn, ikke også? Ét det er det vigtigste[skriver *kendetegn* på tavlen]. Hvad synes I så skulle komme bagefter? Laurits?

<sup>15</sup> Læreren tog afsæt i flg. tekster: Zilan, Mesut: Ræven med Perlehale og en fagtekst fra Danske-dyr.dk

Laurits: Føde  
 Lærer: Føde. Hvad spiser den? [skriver *føde* på tavlen] Er der nogen, der har noget andet? Anselm?  
 Anselm: Sådan ser ræven ud, sådan bor den.  
 Lærer: Er det bedre, synes I? Er det bedre? Hvad synes I skal komme først – den der eller den der? Ulrikke?  
 Ulrikke: Ikke nogen af dem.  
 Lærer: Hvad synes du så? Man er nødt til at have noget andet i stedet for, hvis man siger det skal væk. Hvad synes du?  
 Ulrikke: Det står ikke på tavlen, det jeg vil sige.  
 Lærer: Hvad vil du sige?  
 [lang pause]  
 Ulrikke: Racer.  
 Lærer: Race. Du vil sige, hvilken race tilhører ræven. Det var da også en rigtig god ting. Men det kunne man jo. Det ville du starte med at skrive? Det kunne man da godt. Ved I hvad [skriver *race* på tavlen]. Lige præcis. Hvad er det her for en slags dyr? Er der nogen af jer, der ved, hvad ræven er for en slags dyr? Hvad er det for et dyr egentlig eller hvad er det for en race? Amanda?  
 Amanda: Det er et rovdyr.  
 Lærer: Det er et rovdyr. Og hvad kan man mere sige. Hvilken familie hører det til? Anders?  
 Anders: Pattedyr.  
 Lærer: Det er et pattedyr også. Øh Karina?  
 Karina: Det er en mellemstor hund  
 Lærer: En mellemstor hund. Ja.  
 Rasmus: Den hører til hundefamilien.  
 Lærer: Ja. Der stod faktisk også noget andet som vi læste i sådan en lille artikel, jeg havde med. Ja? Eva?  
 Eva: Tilhører den ikke også kattefamilien, for de der...  
 Lærer: Nej, den tilhører ikke kattefamilien. Det er hundefamilien, for..  
 Robert: Er det også den er i familie med ulven.  
 Lærer: Det er rigtigt. På latin kan I huske den hedder vuppies? Vulpes, vulpes på latin, og det vil sige ulv. Jeg synes, det var rigtig flot Ulrikke. Nu siger jeg her: det er punkt nul. Kan man sige det? [skriver på tavlen]. Ej, jeg kan også viske det ud og sige punkt 1. Det synes jeg var rigtig flot. Og så har vi toeren her. Hvad er det for en race.

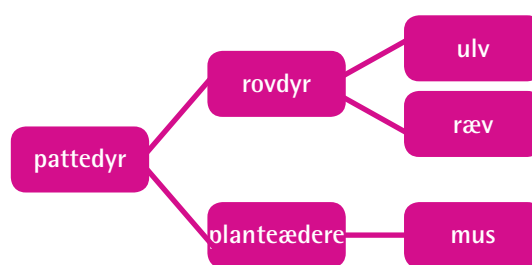
### Interaktionsmønstre

Som det fremgår af sekvensen fremstår lærerrollen i denne fase af TLC meget tydeligt og styrende for handlingsgangen. Læreren stiller spørgsmål til klassen og eleverne kommer på skift med bud på, hvad svaret kunne være. Det er læreren, der har det

afgørende ord, når der skal træffes beslutninger. Men beslutningerne træffes på baggrund af elevernes input, og på den måde bliver samtalen mere dynamisk end en klassisk IRF-dialog. Et andet kendetegn ved samtalen er det anerkendende element, der bærer samtalen igennem: Det at læreren anerkender og bygger videre på den enkelte elevs initiativ medvirker til, at eleverne positioneres som nogen der har noget at sige. Et eksempel er situationen, hvor Rebekka ikke er enig med de øvrige forslag. Hun er meget tøvende og holder en lang pause før hun endelig får sagt "racer". Den tålmodighed som læreren udviser i forhold til at give pausen plads, er vigtig i flerkulturelle klasserum. Pauline Gibbons (Gibbons 2009) har opstillet en række praktiske principper for samtalen i klasserum med andetsprogs elever, og her er netop farten på samtalen et af de afgørende principper: Det at øge ventetiden i forhold til elevens svar med bare et eller to sekunder højner kvaliteten af de svar, eleverne kommer med. Dette gælder selvfølgelig både for klassens etsprogede og tosprogede elever.

### Kommunikationsmåde

I det fælles arbejde med at konstruere strukturen i en informerende beskrivelse er det tydeligt at se, hvordan sproget fjerner sig fra det begivenhedsorienterede sprog og bliver mere generaliserende og præget af fagudtryk (*pattedyr, rovdyr, kendetegn* etc.). Som det ses af eksemplet, går klassen sammen med læreren i gang med at lave en taksonomi over ræven. Den måde at konstruere betydning gennem sproget på befinder sig i den reflektive ende af kommunikationsmåde-kontinuet.



### Sproglig og faglig viden

I sekvensen er eleverne sammen med læreren med til at undersøge og diskutere sig frem til strukturen i en informerende tekst. Derved får eleverne indblik i, hvordan en tekststruktur bygges op samtidig med at alle mellemregningerne bliver synlige i og med at læreren og eleverne "tænker højt", når de argumenterer for en given rækkefølge. Som det fremgår af diskursen, er der en stor viden om ræven til stede i

klasserummet, som bliver eksplicit og synlig i en samtale som denne. Sekvensen viser, hvordan man som underviser hele tiden arbejder med at udbygge viden om feltet, også under konstruktionen af ny tekst. Flere elever bemærker i den efterfølgende evaluerende samtale, at der skal megen viden til om det emne, man skriver om, for at man kan skrive en fagtekst.

I sekvensen ses eksempler på hvordan fagsprog introduceres i en diskurs, der både baserer sig på elevernes hverdagsprog ("*Sådan ser ræven ud, sådan bor den*") og den faglige viden, som eleverne bringer ind ("*Det er et rovdyr*", "*Det er et pattedyr*"). Læreren "forærer" en række fagudtryk, der kan erstatte og dermed præcisere de mere hverdagsproglige udtryk. I sekvensen møder eleverne fagudtryk som *kendetegn*, *levested*, og *klassifikation* i en samtale, hvor der bygges bro mellem fagudtrykkene og deres mere hverdagsagtige forklaringer:

Abbas: "*form og farve*". Lærer: "*Form og farve. Hvis jeg nu tager de her kendetegn...*".  
Laurits: "*Føde*". Lærer: "*Føde. Hvad spiser den*".  
Lærer: "*..Hvad er det for en slags dyr? Er der nogle af jer der ved hvad ræven er for en slags dyr? Hvad er det for et dyr egentlig eller hvad er det for en race*").

Eleverne medvirker også til at udbygge sproget og introducere før-faglige udtryk gennem samtalen:

Lærer: "Hvilken familie hører den til?"  
Karina: "Det er en mellemstor hund"  
Lærer: "En mellemstor hund ja."  
Robert: "Den hører til hundefamilien"  
Eva: "Tilhører den ikke kattefamilien?"  
Lærer: "Nej den tilhører ikke..."

Her ser vi eksempel på, hvordan før-faglige udtryk, som *hundefamilien* og *tilhører* introduceres i samtalen af eleverne, og hvordan læreren gentager dem i sine opfølgninger. Før-faglige udtryk (Gimbel, 1995) eller gråzoneord (Lund og Berthelsen, 2008), som er kendetegnet ved at være knyttet til bestemte faglige registre, kan volde lige så store vanskeligheder for forståelsen for tosprogede elever som det mere fagspecifikke ordforråd, men bliver sjældent tematiseret i undervisningen, da faglærere ofte regner med at ordene allerede er kendte eller ikke volder eleverne problemer.

## Sekvens 7. Fælles konstruktion af informerende beskrivelse

I den følgende sekvens er klassen i gang med at

skrive en fælles tekst om ræven. De har arbejdet et stykke tid og er nu nået til afsnittet om rævens kendetegn.

Robert: Øh.. så skulle vi have kendetegn

Lærer: Ja, er det færdigt? Nej, jeg synes faktisk, det er fint det der. Så skriver jeg kendetegn. Hvad skal jeg skrive som kendetegn? Hvem har en sætning der?

Ej, det må der være flere der har. Kendetegn ved en ræv. Der er noget helt specielt ved ræve. Ali?

Ali: Hvid halespids

Lærer: Synes I jeg bare skal skrive hvid halespids? Den har en hvid halespids? Ræven har en hvid halespids. [Læreren skriver, mens hun udtaler ordene omhyggeligt]. Det var en god sætning. Ræven har en hvid hale. Ræven har en hvid halespids. Hvad siger I så mere?

Hvem har ikke sagt noget. Magnus?

Magnus: Ræven har to spidse ører.

Lærer: Har en hvid halespids og to spidse ører [skriver]

Magnus: Ja.

Lærer: Ja, hvad skal der komme bag ved? Yasin?

Yasin: Og spidse tænder.

Lærer: Ræven har en hvid halespids, to spidse ører og spidse tænder. Det kunne man godt skrive derunder, det hører med til dens udseende. Øh Magnus?

Magnus: I ører er der ikke et r for meget?

Lærer: Flere ører ikke også? [udtaler slutfonemet i ører tydeligt]

Nina: Den har et trekantet hoved.

Lærer: Ja, ved I hvad det er nemlig rigtigt. Det er meget karakteristisk for ræven, at den har et trekantet hoved. Hvor synes I det skal stå henne? Hvad er vigtigst, når man kigger på ræven den hvide halespids eller det trekantede hoved? Marie?

Marie: Jeg tror det er begge dele, men jeg tror jeg ville sige hovedet, fordi at mange, mange har et karakteristisk hoved.

Lærer: Hvad siger Anna?

Anna: Kunne man ikke også skrive efter punktum ræven har orange farve til rødbrun?

Lærer: Det er også rigtigt Anna. Vi var lige ved hovedet. Hvor synes I vi skal beskrive rævens hoved i starten eller senere? Bagefter de spidse tænder?

Hvad siger Martin?

Martin: Jeg synes i starten, fordi så kommer man længere og længere ned fra ørerne af. Man starter med ørerne, så tager man hovedet og så tænderne og benene.

## Interaktionsmønstre

I denne fase er det eleverne, der definerer indholdet i den fremvoksende tekst på baggrund af den struktur, de tidligere har udarbejdet i klassen og som er skrevet op på en tavle ved siden af det whiteboard, teksten skrives. Robert holder styr på, hvor de er i skriveprocessen og introducerer den næste overskrift: *Kendetegn*. Læreren stiller spørgsmål til klassen om indhold og henleder samtidig opmærksomheden på, at det at skrive består af en række valg både med hensyn til indhold og struktur: *"..Hvor synes I det skal stå henne? Hvad er vigtigst når man kigger på ræven: Den hvide halespids eller det trekantede hoved?"*; *"Hvor synes I vi skal beskrive rævens hoved: I starten eller senere?"* og med hensyn til sprog: *"Synes I bare jeg skal skrive hvid halespids? Den har en hvid halespids. Ræven har en hvid halespids. Det var en god sætning"*

Generelt er der en meget stor interesse fra eleverne under den fælles skriveproces og mange deltager aktivt, som det også fremgår af sekvensen, som blot er et lille uddrag af seancen, som forløber i en dobbeltlektion. Nogle af de tosprogede elever deltager ikke med input, men følger interesseret med under hele forløbet. Det gælder f.eks. Leila, der ikke bidrager til samtalen, men sidder fuldt koncentreret og følger med. En anden tosproget elev, Saliha, tager ivrigt noter fra whiteboardet.

## Kommunikationsmåde

I denne sprogbrugssituation arbejdes der frem mod et mere situationsuafhængigt sprog. Ræven italesættes i generelle termer; ræven omtales som fænomen og ikke som et konkret dyr eller en figur i en berettende tekst (jf. sekvens 4). Endvidere formuleres kategoriseringer, og der anvendes fagligt ordforråd.

## Faglig og sproglig viden

Det ses i sekvensen, hvordan det faglige ordforråd er i fokus og nu benyttes af eleverne som en del af elevens produktive ordforråd; her: *Kendetegn*. Et andet mønster er, at læreren i sit ordforrådsarbejde laver en kobling mellem a) fagudtrykket: "kendetegn"; b) hverdags sproget: "Der er noget helt specielt ved ræve" og c) det skriftsprogsprægede fagsprog: "Det er meget karakteristisk for ræven..", hvor *ræven* i bestemt form bruges som en generel artsbetegnelse, og hvor det før-faglige udtryk *karakteristisk* introduceres i kontekst. Ordet *karakteristisk* bruges straks aktivt af Marie: "Jeg tror det er begge dele, men jeg tror jeg vil sige hovedet, fordi mange, mange har et karakteristisk hoved".

I sekvensen er der ligeledes eksempler på, hvordan elevernes refleksioner over hvordan en tekst kan bygges op trin for trin beroende på en række valg, der bestemmer rækkefølgen i teksten: *"Jeg synes i starten, fordi så kommer man længere og længere ned fra ørerne af. Man starter med ørerne, så tager man hovedet og så tænderne og så benene"*.

Fællesskrivefasen, hvor genren rekonstrueres, er en vigtig fase for eleverne. Det viser sig under arbejdet med den, at eleverne er optagede af processen, selv om den ind i mellem er langsommelig. Det gælder også for de "skrivestærke" elever. Eleverne lærer i denne fase af genrehjulet ikke kun om det specifikke dyr, men lærer også, hvordan man kan producere en informerende beskrivelse om dyret. Det kan være en vanskelig proces at styre for læreren, fordi der skal lyttes anerkendende samtidig med, at det er læreren, der tager beslutninger om formuleringer mv. på elevernes vegne og nedskriver dem. Formålet er at tydeliggøre de grammatiske mønstre, der skaber en tekst og synliggøre de sproglige overvejelser og valg, der træffes i skriveprocessen. Ifølge Jim Martin er det desværre den del af genrehjulet, der ofte udelades af mange lærere<sup>16</sup>. Jim Martin understreger vigtigheden af rekonstruktionen, da det er her, læreren modellerer for eleverne, hvordan man skaber tekst.

I det konkrete forløb bliver klassen ikke færdige med den fælles tekst, men når at skrive den første del af teksten. Det er en kendsgerning, at det tager lang tid at skrive tekster frem på den måde. Måske er det heller ikke nødvendigt at udarbejde en hel tekst i fællesskab, da det netop er synliggørelsen af de valg og beslutninger, der skaber en tekst, der er i fokus. I dette tilfælde er det starten på teksten, der bliver skabt i fællesskab. I andre tilfælde kan man koncentrere sig om andre steder i teksten afhængigt af, hvad formål og fokus er i den enkelte skriveproces i forhold til den genre, der arbejdes med. Det afgørende er, at eleverne får et metasprog om tekststruktur og sproglige mønstre, som kan overføres til andre tekster.

Projektlederen interviewer som afslutning på fællesskrivningen klassen, og spørger til deres oplevelse af at arbejde på denne måde med fælles konstruktion af tekst, som klassen ikke har prøvet før. Eleverne er meget optagede af al den viden om ræven, som de tilsammen har i klassen.

16 Jim Martin til Forskerkaffe d. 17.6.2011 i Nationalt Videncenter for Læsning.



Kathrine: Jeg synes det var bedre det her, for så kunne man lære noget om det de andre vidste. For der var faktisk rigtig mange ting, jeg ikke vidste om ræven, som de andre vidste. Og så hvis man var i små grupper eller alene, så kunne man ikke skrive lige så meget som når man er sammen.

Fie: Nej. Og Robert?

Robert: Jeg synes det er meget sjovere, at sådan altså. Jeg kan godt lide at arbejde en stor gruppe, som nu hvor der bliver talt om alt det der. Og så har vi fået mere viden, om hvor lang den kan blive, hvor meget den vejer og hvor mange år den kan blive.

Flere elever peger på, at det er "inspirerende at høre, hvordan andre ville skrive", som en af pigerne i klassen siger i interviewet.

## Opsamling på andet forløb

I det genrebaserede forløb blev der arbejdet eksplicit med at synliggøre nogle af de sproglige elementer, der er karakteristiske for den genre, der blev arbejdet med. Der var i forløbet fokus på genrens formål, dens struktur og sproget, der anvendes til at skabe mening. I tilrettelæggelsen af forløbet gjorde læreren sig en række overvejelser over, hvilken genre, der skulle arbejdes med, og hvilken viden om genren, som eleverne på det pågældende klassetrin skulle have som forudsætning for arbejdet med den. Dekonstruktionsfasen, hvor eleverne sammen med læreren undersøger modeltekster fik karakter af en udforskende proces, hvor eleverne medvirkede til at gøre opdagelser om informerende beskrivelse gennem sammenligning med den berettende tekst. Gennem lærerens tilrettelæggelse af undervisningen i en række af sprogbrugssituationer, blev eleverne opmærksomme på, at genrens hensigt er at formidle information om et fagligt emne, og at indholdet ofte er organiseret i nogle faste strukturer som markeres vha. overskrifter og underoverskrifter. De anvendte fagudtryk blev introduceret i forbindelse med dekonstruktionsarbejdet og benyttet i arbejdet med at konstruere en ny informerende beskrivelse i fællesskab i klassen. På den måde blev fagsproget introduceret funktionelt i anvendelsesøjemed, samtidig med at læreren forklarede og uddybede fagudtrykkens betydning ved at bygge bro til hverdags sproget.

Eleverne skulle efterfølgende skrive en lignende tekst, hvor tekstens struktur var synliggjort forinden i den fælles tekstkonstruktion. Gennem arbejdet med selv at skrive i genren blev eleverne yderligere fortlørlige med genren. Som led i en efterbehandling af

tekstarbejdet evaluerede eleverne deres egne tekster med afsæt i et evalueringsskema, der spurgte ind til elevernes brug af struktur, fagsprog, tempus etc. Selv om denne evaluering på en måde havde karakter af en tjekliste, blev der også i denne fase gjort nogle erkendelser om skriftsproget. Et af spørgsmålene i evalueringsskemaet handler f.eks. om tempus: *Har du tænkt over, hvilken tid (nutid eller datid) du har brugt i din tekst?* Osman kiggede sin tekst igennem og sagde forundret: *Næ, det havde jeg ikke, men jeg kan se at jeg har brugt nutid overalt!* En evalueringsform, der går tæt på genrens sproglige træk medvirker til at synliggøre, hvad der kan opfattes som en god tekst i skolesammenhæng og synliggør dermed nogle af skolens krav til eleverne, der ellers sjældent bliver italesat.

I den genrebaserede arbejdsform bliver der sat lup på det fagsproglige register, og der var i klassen generelt en stor interesse for arbejdet. Under den tekstkonstruerende fase blev det skriftsproglige register vendt og drejet i mundtlig form, mens der blev overvejet formuleringer, og læreren kom med bud på, hvordan man kan anvende sætningsspidsen og variere sproget undervejs. I den fase stilladserede læreren eleverne ind i skriftsproget og synliggjorde de overvejelser og valg, man foretager under skriveprocessen.

## Forskelle på deltagelse under mikrointeraktioner og makrointeraktioner

Et generelt mønster er at de tosprogede fokuselever er mere tilbageholdende under makrointeraktionerne. Når der af læreren indlægges mikrointeraktioner, hvor eleverne først i mindre grupper diskuterer eller undersøger noget, der senere skal danne grundlag for deltagelse i klassesamtalerne, er der tydeligvis en større motivation blandt fokuseleverne for deltagelse i den efterfølgende klassesamtale. Ud fra observationer af fællesskriveforløbet i den genrebaserede undervisningsdel kan det konstateres, at nogle fokuselever er tilbageholdende med at byde ind. Leila bidrager f.eks. ikke, men sidder tilsyneladende fuldt koncentreret og følger med. En anden tosproget elev, Seliha, bidrager heller ikke aktivt, men er under hele forløbet optaget af at tage noter fra whiteboardet. Det hænger formodentlig sammen med, at det netop er skriftsproget, der volder de største udfordringer for denne gruppe elever, som bl.a. Gibbons har påpeget.

## Konklusion

### Fokus på både sprog og indhold

I en pædagogisk tilrettelæggelse af undervisningen

med henblik på udvikling af tosprogede elevers læseforståelseskompetencer, er det nødvendigt at sikre, at eleverne får mange og varierede erfaringer med tekster. Dette opnås ved at møde og undersøge teksters mange udtryksmuligheder i en vekslen mellem at læse og skrive og tale om tekster. I klasserum med tosprogede elever er det særlig vigtigt at dekonstruere og rekonstruere tekster i fællesskab for at synliggøre, hvordan sproglige mønstre opbygges, og modellere de sproglige valg, der ligger til grund for teksters tilblivelse. Gennem en sprogbaseret undervisning udbygger eleven sin viden om skriftsproget, som er central i forhold til læseforståelsen. Fokuseret arbejde med læseforståelseskomponenter som ordforrådsarbejde og aktivering af baggrundsviden er af væsentlig betydning for tosprogede elevers læseforståelse, og som det ses af dette projekts resultater i første forløb, er det også aktiviteter, der kan virke motiverende på elevengagementet, når de tilrettelægges som interaktive, undersøgende forløb.

### Lærerrollen central

Klasserummet er en særlig vigtig læringsarena for tosprogede elever, og læreren spiller en meget central rolle. I elevens sprogudvikling fra et hverdagsprog til et fagsprogligt register, hvor sproget udvikler sig hen mod beherskelse af et mere situationsuafhængigt og generaliseret fagsprog, er lærerens modellering vigtig. Også den måde læreren positionerer eleverne som deltagere, der har noget at sige og byde ind med i samtalen, er af betydning for sprogtilegnelsen i klasserummet og for den enkelte elev.

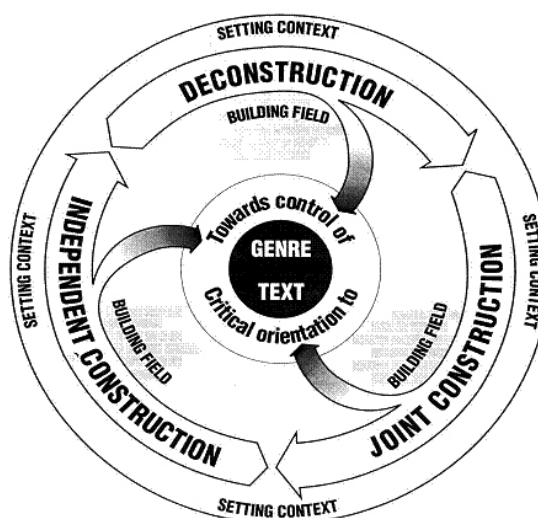
### Interaktion i klasserummet

Organiseringen af mikrointeraktioner giver eleverne anledning til at bruge sproget undersøgende og argumenterende i samtale med andre. Disse mikrointeraktioner kan danne baggrund for den tosprogede elevs deltagelse i klassesamtalen og medvirker til at øge elevens engagement og motivation. Mikrointeraktionerne dermed spiller en vigtig rolle i sprogtilegnelsen.

Den genrebaserede metode er en tilgang, der kan medvirke til at øge elevers tekstkompetence under forudsætning af metoden betragtes som en dynamisk model, hvor læreren fra begyndelsen er afklaret med, hvad målet er med undervisningen: hvilken sproglig viden om genre og sprog eleverne skal ende med at besidde. The teaching and learning cycle tilbyder en planlægningsramme for arbejdet med sprog og tekst i alle fag og ikke kun i danskfaget. Den involverer samtale om teksten og en fælles forstå-

else af strukturen og de sproglige mønstre i genren. Lærerens stilladsering cirklen rundt sikrer, at eleverne opnår en indsigt i de sproglige valg, de selv skal tage, når de skriver individuelt. Den stilladserende tilgang fører gradvist eleverne fra megen støtte hen mod at blive selvstændige skriftsprogsudøvere. I den genrebaserede undervisning indgår læseforståelseskomponenter som baggrundsviden og ordforråd funktionelt i det sprogbaserede arbejde.


## The teaching and learning cycle



17

17 Martin, Jim (2011). Senest udviklede model af The teaching and learning cycle. Building the field (opbygning af viden) indgår her som et element i de øvrige faser og pågår hele tiden under processen. Som det også fremgår af modellen, kan man vælge at starte forskellige steder afhængigt af formålet med genrerarbejdet. Vigtigt er det dog, ikke at springe den fælles skrivefase over.



A hand is holding a red, textured letter 'P' in the foreground. The background is filled with various colorful alphabet blocks (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z) scattered on a surface. A large, semi-transparent white number '4' is overlaid on the right side of the image.

**PERSPEKTIVERING PÅ  
BAGGRUND AF  
CASESTUDIER I  
HELSINGØR OG ISHØJ**

Konklusioner og resultater fra de to casestudier vil hver for sig kunne give retning for fortsat praksisudvikling på en række felter inden for læseforståelse. Når vi imidlertid ser på de to casestudier under et, tegner der sig i begge casestudier udviklingsperspektiver på to hovedområder: en mere sprog- og genrebaseret undervisning og udvikling af rammer for interaktionen i undervisningen.

I begge casestudier har genrepædagogikken dannet grundlag for casestudierne, og det har blandt andet medført særlig opmærksomhed på sprogets betydning i undervisningen i læseforståelse. Det gælder de varierende mundtlige og skriftlige former for sprog som læreren anvender i sin undervisning, og som hun skaber rammer for at eleverne arbejder med. Det gælder for samspillet mellem mundtligheden, skriftligheden, læsningen og refleksionen; og det gælder for det sprog der anvendes i de tekster eleverne skal læse – både det sprog der sammen skaber tekstens større dele som teksttypen og tekststrukturen, og det sprog der skaber tekstens sproglige mønstre. I begge studier har arbejdet med modeltekster vist sig nyttigt.

Casestudierne viser hvilken betydning det har at arbejde i cykliske forløb hvor det er muligt for eleverne gradvist at bevidstgøre sig deres sproglige viden og hverdagsprog for i et stilladseret forløb at bevæge sig frem mod et mere situationsafhængigt sprog eller fagsprog og faglig viden. Det engagement og den motivation og iver for at deltage i undervisningen, som kom til udtryk hos eleverne både i Ishøj og Helsingør, kunne tolkes som et udtryk for at indholdsvalg, organisering og fremgangsmåder i interventionerne gav eleverne fast grund under fødderne således at de oplevede mestring. Rammerne for elevernes interaktionsformer, som var bevidst valgt ud fra overvejelser over kommunikationsrelationer i samspil med kommunikationsmåde, viste sig i begge casestudier centrale.

Samtidig med at vi fandt den mere sprog- og genrebaserede undervisning og de velovervejede rammer for interaktion profitable, er det dog også vores vurdering at det større fokus på sprogbaseringen og den grundige planlægning ud fra samspillet mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde kan kræve uddannelse i form af kurser eller anden efter- og videreuddannelse.

Vi håber at rapporten med sine mange konkretiseringer og overvejelser over undervisning i læseforståelse kan inspirere til opfølgning og nye initiativer på læ-

seforståelsesområdet, og vil slutte med at pege på at vi anser samarbejdet mellem læsevejleder, dansklærere og faglærere for at være en oplagt mulighed for at sætte videre udvikling i gang i enkeltklasser, team eller på hele skolen.

The background of the entire page is a photograph of several open books. The books are arranged in a way that their pages create a sense of depth and texture. In the foreground, a pair of round, dark-rimmed glasses is resting on the pages of one of the books. The lighting is warm and focused, highlighting the edges of the pages and the frames of the glasses. A semi-transparent white banner is overlaid across the middle of the image, containing the title text.

# LITTERATURLISTE

- Adler, C. Ralph (red.) (2006): *Put Reading First*. National Institute for Literacy. Illinois. Kan downloades på <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>
- Andreassen, Rune (2008): "EksPLICIT undervisning i læseforståelse" i Bråten, Ivar (red.), *Læseforståelse i videnssamfundet – teori og praksis*. Klim.
- Arild, Lars (1992): "To verdner – en introduktion til novellegenren" i Poul Behrendt m. fl. *Palmehaven*. Amanda
- Arnbak, Elisabeth (2003): *Faglig læsning*. Gyldendal.
- Berge, Coppock og Maagerø (red.) (1999): *Å skape mening med språk*, LNU og Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjørndal, Cato R. P. (2003): *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Forlaget Klim.
- Brudholm, Merete (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan*. Alinea.
- Bråten, Ivar (red.) (2007): *Læseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Bråten, Ivar (red.) (2008): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Klim
- Buch-Iversen, Ida (2010): *Betydningen av inferens for læseforståelse. Effekter av inferenstrening. Avhandling for graden Philosophiae Doctor (PhD)*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Humanistisk Fakultet. Universitetet i Stavanger.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Derewianka, Beverly (1990): "Rocks in the Head" i Carter, R. (red.), *Knowledge about Language*. London: Hodder and Stoughton.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam. Gyldendal Oslo.
- Ehri, Linnea (1998): "Grapheme-Phoneme Knowledge is Essential for Learning to Read Words in English" in Metsala & Ehri *Word Recognition in Beginning Literacy*. Routledge.
- Fox, Mark & Peter Martin & Gill Green (2007): *Doing practitioner Research*. Sage Publications. London.
- Gellert, Anna Stenberg (2003): "Ordkendskab og læseforståelse" i *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr.1, 2003*.
- Gellert, Anna Stenberg (2008): "Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse" i *Viden om læsning nr. 4*. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2006): *Bridging Discourses in the ESL Classroom*. London: Continuum.
- Gibbons, Pauline (2009): "Læring gennem samtale" i *Unge pædagoger* 5, 30-43.
- Gibbons, Pauline (2010): *Lyft språket lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren og Fallgren.
- Gimbel, Jørgen (1995): "Bakker og udale" i *Sprogforum*, 3, 28-34
- Gimbel, Jørgen (1998): "Tosprogede elevers ordforråd" i Møller, J. m.fl. (red.) *Tosproget udvikling*. Københavnerstudier i tosprogethed. København: Danmarks Lærerhøjskole, 95-112.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (2002): *På egne vilkår – en strategi for vejledning med lærere*. Klim
- Halliday, M.A.K. (1998): "Registervariasjon" i Berge, Coppock, Maagerø (red.): *Å skape mening med språk*. Oslo, Cappelen, s. 95-118.
- Halliday, Michael (1999): "Situasjonskonteksten" i Berge, Coppock og Maagerø (red.) *Å skape mening med språk*, LNU og Cappelen Akademisk Forlag.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008): *Genrebyrå. En språkpedagogisk funktionell grammatk i kontekst*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Herholdt, Lene (2003): *Sprogbrug og sprogfunktioner i to kontekster. En undersøgelse af det danskfaglige potentiale i udeundervisningen i naturklassen på Rødkilde Skole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Herholdt, Lene (2005): "Danskundervisning omkring katederet og under træernes kroner" i Mygind, Erik, *Udeundervisning i folkeskolen*. Museum Tusulanums Forlag.
- Herholdt Lene & Arne-Hansen; Susanne (2007): *Læsevejlederen som medpraktiker – udvikling af læseforståelse i fag. Et aktions- og interventionsprojekt i Helsingør Kommune*. Kan downloades på [www.ucc.dk](http://www.ucc.dk)
- Hetmar, Vibeke (2000): *Elevens projekt, lærerens udfordringer. Om skriveundervisning i folkeskolen*. Daneklærerforeningen.
- Holmen, Anne (2006): "Pædagogisk praksis" I Karrebæk, Martha Sif (red.) *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 204-234.
- Holmen, Anne (2009): "Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale" I Byram, Michael m.fl. *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur, s. 23 – 54.
- Hvistendahl, Rita & Roe, A. (2004): "The literacy achievement of Norwegian minority students" i *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 307-318.
- Israel, Susan E. & Duffy, Gerald G. (red.) (2009): *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge.
- Johansson, Britt & Ring, Anniqa Sandell (2010): *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren og Fallgren.
- Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2009): *Cooperative Learning: undervisning med samarbejdsstrukturer*. Malling Beck.
- Klint Petersen, Dorthe (2008): *Hvad har betydning for elevers læseforståelse? Læserapport 44*. Landsforeningen af læsepædagoger.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2008): "Å se språklæring som en aktiv process. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe" I *NORDAND*. Nordisk tidsskrift for *andraspråksforskning*, 1, 55-77.
- Launsø, Laila & Rieper, Olaf (1997): *Forskning om og med mennesker*. Nyt nordisk forlag Arnold Busck.
- Laursen, Helle Pia (red.) (2003): *Dansk som andet-sprog i fagene*. Københavns Kommune, CVU-København og Nordsjælland.
- Laursen, Per Fibæk (1999): *Didaktik og kognition. En grundbog*. Gyldendal.
- Martin, J.R. & Rose, David (2008): *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox.
- Martin, J.R. (2011): *Modelling and mentoring: the yin and yang of teaching and learning from home through school*. Nationalt Videncenter for Læsning, juni 2011, forelæsning.
- Martin, J. R. & Rose, David (forventet 2012): *Learning to Write, Reading to Learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sidney School*. London: Equinox
- McTaggart, Robin (1991): "Principles for Participatory Action Research" i *Adult Education Quarterly, Volume 41, Number 3, Spring, 168-187*.
- Meyer, Hilbert (2005): *Hvad er god undervisning?* Gyldendal.
- Mulvad, Ruth (2009): *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*. Alinea
- Maagerø, Eva og Tønnesen, Elise Seip (red.) (2009): *At læse i alle fag*. Århus: Klim.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- National Reading Panel (2000): *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*.
- Nielsen, Jørgen Christian (1998): *Tosprogede elevers sprog og læsning på deres første og andet sprog – en undersøgelse af tyrkisksprogede elever*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Oakhill, Jane & Cain, Kate (2007): "Issues of Causality in Children's Reading Comprehension" In D.S. McNamara (Ed.) *Reading Comprehension Strategies: Theory, Interventions and Technologies*. Mahwah, N.J.: LEA.



Pearson, P.D. & Fielding, L. (1996): "Comprehension Instruction" i Barr, Kamil, Mosenthal Pearson (red.), *Handbook of Reading Research, Volume II*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey.

Plauborg, Helle og Andersen, Jytte Vinther og Bayer, Martin (2007): *Aktionslæring – Læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Plauborg, H. & Andersen, J. V. & Ingerslev, G. H. & Laursen, P. F. (2010): *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzel.

Ravn, Ib (2007): "At forske en anden verden frem" i Engelhardt, Mehlsen og Stjernfelt (red.), *Tankestreger – tværvideenskabelige nybrud*, Aarhus Universitetsforlag.

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.

Steffensen, Bo (1993): *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den ny litteraturpædagogik*. Akademisk Forlag.

Street, Brian (2001): "Ethnographic perspectives on Literacy" I Street, Brian (red.) *Literacy and Development*. Oxon: Routledge.

Sweet, Anne & Snow, Catherine (2002): "Reconceptualising Reading Comprehension" I Block, Cathy Collins, Linda B Gambrell and Michael Pressley (red.) *Improving Comprehension Instruction, Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

The National Reading Panel (2000): *Teaching Children to Read. Reports of Subgroups*. USA: U.S. Department of Health and Human Services.

Thomas, W & Collier, V (2002): *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: Centre for Research on Education, Diversity and Excellence. Hjemmeside: [www.crede.ucsc.edu](http://www.crede.ucsc.edu).

Tiller, Tom (2000): *Forskende partnerskab – aktionsforskning og aktionslæring i skolen*. Kroghs Forlag.

White, Peter R. R. (2000): "Death, disruption and the moral order: the narrative impulse in mass-media

"hard news" reporting" i Christie & Martin (ed.) *Genre and institutions – social process in the workplace and school*. Continuum, GB.

Zilan, Mezut: *Ræven med perlehalen*. København: Haase

## Noveller anvendt i intervention

Bødker, Cecil (1997): "Vædderen" i Keinicke, Marianne, *Novelleveje*. Dansk lærerforening.

Haller, Bent (1998): *Ispigen og andre fortællinger*. Høst & Søn.

Haller, Bent (2008): *Grænsebørn*. Høst & Søn.

Aakeson, Kim Fupz (2005): "Damen der elskede sin dreng" i *Endnu flere helt andre historier*. Carlsen.

[www.danske-dyr.dk](http://www.danske-dyr.dk)

[http://www.sdu.dk/Om\\_SDU/Institutter\\_centre/lsk/Forskning/Forskningsprojekter/Nordisk\\_SFL/Fagarkiv/Nordisk+SFL-terminologi](http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/lsk/Forskning/Forskningsprojekter/Nordisk_SFL/Fagarkiv/Nordisk+SFL-terminologi)



# BILAG

# Bilag 1 – Oversigt over formidling

## Efterår 2009

August 2009: Artikel om projektet i Viden om Læsning, nr. 6: Herholdt, Lene (2006): *Udvikling af læseforståelse på mellemtrinet – et 3-årigt udviklingsprojekt i grundskolen.*

27. oktober 2009: Oplæg om projektet på VIA- læsning i VIAUC i Holstebro for læsevejleder og andre interesserede. Lene Herholdt: *Ny viden om læseforståelse.*

20. november 2009: Oplæg om projektet på Munkebjergkonferencen (Læsepædagogen) for læsekonsulenter, læsevejleder, lærere og forskere. Lene Herholdt: *Undervisning i læseforståelse.*

2. december 2009: Oplæg på Nationalt Videncenter for Læsning projektgruppedag i Århus for projektdeltagere og andre inviterede. Fie Høyrup: *Projekt læseforståelse.*

## Forår 2010

20. januar 2010: Oplæg på konferencen: Didaktik og læringsrum. UCC. København. Fie Høyrup: *Læseforståelse i et andetsprosperspektiv.*

15. april 2010: Oplæg på Nyborg Strand på konference for konsulenter, læsevejledere og dansklærere. Arrangeret af UCL. Lene Herholdt: *Skrivningens rolle i udvikling af læseforståelse – hvordan gør vi i praksis?*

## Efterår 2010

Herholdt, Lene (2010): "Læsemotivation – eksplicit undervisning gør det svære let" i Madsbjerg og Lund (red.) *Læselyst og læring.* Dansk Psykologisk Forlag

Introdag til 3. intervention d. 18. august 2010 med deltagelse af læsekonsulenter, læsevejledere og faglærere fra Ishøj, Helsingør, Randers og Tåstrup kommuner.

Formidlingskonference efter afslutning af 3. intervention d. 25. november 2010 med deltagelse af læsekonsulenter, læsevejledere og faglærere fra Ishøj, Helsingør, Randers og Tåstrup kommuner.

## Forår 2011

20. januar 2011: Oplæg på konferencen "Når koden er knækket" arrangeret af Professionshøjskolen UCC. Lene Herholdt: *Det vigtige står mellem linjerne, men ... – om at undervise i at læse noveller med forståelse.*

10. marts 2011: Workshop på Undervisningsministeriets informationsmøde om tosprogede elever. Kolding. Fie Høyrup: *Tosprogede elever, læseforståelse & genrebaseret undervisning.*

28. april 2011: Oplæg på konferencen "Veje til Læsning" arrangeret af Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne. Fie Høyrup: *Læseforståelse og genrebaseret undervisning."*

## Efterår 2011

20. september 2011: Oplæg på konferencen; Genvej til viden 2011. UCC. København. Fie Høyrup: *Læseforståelse og tosprogede elever.*

## Bilag 2 – Program for introduktionsseminar, 3. intervention



### Projekt læseforståelse – introduktionsmøde d. 18. august 2010 kl. 10.00-15.00

Tiden er inde til lidt mere information om vores introduktionsmøde i forbindelse med projekt læseforståelse.

I mødet deltager læsevejledere og lærere fra de to kommuner som har været involveret i projektets første to runder – og fortsætter i tredje runde, Ishøj og Helsingør, samt lærere fra Tåstrup og Randers som er interesserede i at sætte projekt i gang i egne kommuner.

#### Program

- |             |   |
|-------------|---|
| 10.00-1010  | Velkomst + Kaffe og en bolle  |
| 10.10-11.15 | Erfaringer og anbefalinger om undervisning i læseforståelse i dansk fra projektet i Helsingør v. Majken Bendix Mortensen og Lene Herholdt   |
| 11.15-11.30 | Kort strække-ben-pause  |
| 11.30-12.35 | Erfaringer og anbefalinger om undervisning i læseforståelse i dansk fra projektet i Ishøj v. Kirsten Schønning og Fie Høyrup  |
| 12.35-13.20 | Frokost   |
| 13.20-15.00 | Efterårets projekt skydes i gang – rammer, forventninger til deltagere og observation af forløb.<br><br>Vi deler os op i to grupper: Ishøj og Tåstrup, som vil arbejde sammen, danner én gruppe. Helsingør danner en anden. Randers går formentlig sammen med Ishøj og Tåstrup. |

#### Sted

Professionshøjskolen UCC, Titangade 11, 2200 København. Se lokale på skærmene i receptionen.

Venlige sommerhilsner Fie Høyrup og Lene Herholdt

## Bilag 3 – Program for Formidlingskonference efter afslutning af 3. intervention



### Formidling af erfaringer fra Læseforståelsesprojektets fase 3 – d. 25. november 2010 kl. 10.00-15.00

Vi glæder os til at se jer alle til erfaringsudveksling og beder jer om at medbringe materialer, planer, elevarbejder og hvad I ellers har udarbejdet og udviklet under forløbet.

#### Program

10.00 Der serveres en bolle og en kop kaffe eller te.

10.15 Velkomst og introduktion til dagen

#### 10.30 Hvilke erfaringer er der på mit faglige felt?

Læsevejledere og lærere deltager i makkerpar i udveksling af erfaringer fra forløbet i følgende grupper: dansk – lyrik; dansk – skønlitteratur; dansk – faglitteratur; matematik; N/T + historie; fysik + biologi.

Erfaringsudvekslingen munder ud i kort skriftligt opslag om projekterne, og hver gruppe vælger en fagrepræsentant til eftermiddagens tværgående erfaringsudveksling.

#### 12.10 Læs om projekter i andre fag og fagfelter og nedskriv spørgsmål

Vægavisen med opslag om forløb i danskfaglige felter, N/T, fysik, matematik, historie, biologi studeres, og hver deltager overvejer hvilke spørgsmål der ønskes debatteret i eftermiddagens tværgående grupper.

12.30 Frokost

#### 13.15 Hvilke erfaringer er der på et andet fagligt felt?

Hver deltager vælger en faggruppe/ et danskfagligt felt. Fagrepræsentanten som er valgt om formiddagen, ridser forløbsbeskrivelse og erfaringer op som udgangspunkt for drøftelse og spørgsmål.

14.00 Kaffe og te

#### 14.10 Perspektiver på kommunalt plan

Konsulenterne fra de fire kommuner, Marianne Gjelstrup, Kirsten Mortensen, Dorit Hedegaard og Bent Christiansen opsamler på dagen inspiration, erfaringer og muligheder for fortsat udvikling på kommunalt plan og perspektiverer mulighederne i egen kommune.

#### 14.45 Afrunding

Planer for fortsat bearbejdelse af data og formidling v. Fie Høyrup og Lene Herholdt

#### Sted

Professionshøjskolen UCC, Titangade 11, 2200 København. Se lokale på skærmene i receptionen.

#### Tilmelding

Jeg beder jer sende mig en liste med navne over deltagere til [lh@ucc.dk](mailto:lh@ucc.dk) senest d. 18. november.





I denne rapport kan du læse om centrets Projekt Læseforståelse, et projekt der kørte fra 2008–2011 og blev finansieret af Undervisningsministeriet.

Det overordnede mål med projektet var at få ny viden om undervisning i læseforståelse, som både fremmer læseforståelse og foregriber læseforståelsesvanskeligheder for alle elever – herunder elever med dansk som andetsprog og elever med svage sproglige forudsætninger.

Med udgangspunkt i den australske genrepædagogik har de to projektledere gennemført forskellige undervisningsforløb i klasser i Helsingør og Ishøj kommuner. Genstandsfeltet var den samlede undervisningskontekst i klasserummet forstået som samspillet mellem flere faktorer, og hensigten var at skabe viden om den måde hvorpå:

- delkomponenter i læseforståelse kan indgå i undervisningen
- undervisningsstrategier kan anvendes i undervisningen
- læringsaktiviteter kan fremme læseforståelse

Samtidig var en del af formålet at inspirere til og igangsætte praksisudvikling på feltet således, at der kunne udvikles ny didaktik, som fremmer læseforståelse.

Rapporten udgives i centrets serie af projektrapporter, der alle formidler ny viden om læsning og skrivning.

I 2011 har centret desuden udgivet "Er der en læsevejleder på denne skole?", som præsenterer resultater fra "Læsevejlederprojektet – en kvalitativ undersøgelse af muligheder og modstand i læsevejlederfunktionen", ligeledes finansieret af Undervisningsministeriet.