

SKRIVEDIDAKTIK OG MO- DELLERING AF TEKST

HVORDAN KAN MAN MODELLERE SKRIVEUNDERVISNING VED SELV AT DEMONSTRERE?

VIBEKE HETMAR, PROFESSOR, INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU), AARHUS UNIVERSITET

Hvad vil det sige at udvikle sig som skriver? Og hvad er de væsentligste forudsætninger for at kunne producere en velfungerende tekst? Eleven skal ville noget med sin tekst og have en viden om, hvordan det, man vil, kan realiseres i teksten. Og eleverne skal lære at skrive tekster inden for teksttyper, som anvendes i andre kontekster, end dem elevteksterne faktisk læses i. Det er en stående udfordring for skivedidaktikken, og artiklen bidrager til en belysning af spørgsmålet om, hvorvidt, og i givet fald hvordan, modellering og demonstration kan tage denne udfordring op.

Indledning

En søgning i den internationale skivedidaktiske litteratur på *modellering* giver som resultat, at betegnelsen bruges om flere forskellige former for praksis i skriveundervisningen, og at den mange steder optræder synonymt med betegnelsen *demonstration*. Det er som oftest læreren, der modellerer og demonstrerer, mens eleverne forventes at imitere, mime, kommentere eller lade sig inspirere som respons på lærerens udspil. I mange landes undervisningssystemer er det en formuleret forventning, at lærere modellerer skrivning og demonstrerer deres færdigheder som skrivere for eleverne (Cremin & Baker 2010: 9).

Bag en sådan didaktisk praksis ligger den antagelse, at elever må have hjælp til at udvikle konkrete forestillinger om, hvad der forventes af dem, og at lærerens

eller lærebogens instruktioner i mange situationer ikke giver tilstrækkelig støtte til, at eleverne kan danne sig sådanne forestillinger. Der må konkrete eksempler eller forlæg til for at hjælpe eleverne til en viden om, hvad de kan eller skal gøre for at leve op til lærerens intentioner.

Alle former for modellering og demonstration i skriveundervisningen har til formål at hjælpe eleverne til at udvikle sig som skrivere. Men der er forskellige opfattelser af, hvad det vil sige, og det er langt fra altid, at disse opfattelser er klart formuleret i forskningslitteraturen, hvor fokus i høj grad er på spørgsmålet *Virker det, eller virker det ikke?* og i mindre grad på, hvad det egentlig vil sige at udvikle sig som skriver. Ofte *virker* systematiserede, afgrænsede og målrettede tiltag i et eller andet omfang, men resultater af den art giver ikke i sig selv svaret på, hvordan en skriveudvikling bedst støttes over tid i undervisningsinstitutionerne. Et svar på dette forudsætter skivedidaktiske refleksioner og antagelser: Hvad vil det sige at udvikle sig som skriver? Og som underspørgsmål til det: Hvad er de væsentligste forudsætninger for at kunne producere en velfungerende tekst? Hvordan kan modellering og demonstration bidrage til en sådan udvikling?

Om betegnelserne modellering og demonstration

Som nævnt anvendes betegnelsen *demonstration* ofte synonymt med modellering, som for eksempel når modellering defineres som demonstration af tankeprocesser (Dennen & Burner 2008: 426). Men da modellering også bruges som henvisning til situationer, hvor læreren producerer skriftlige tekster i klasseoffentligheden, som eleverne reproducerer, kan der være grund

til at skelne mellem *modellering* i betydningen direkte formning af elevpraksis og *demonstration* i betydningen levering af eksempler, som eleverne kan støtte sig til og lade sig inspirere af.

En afgørende forudsætning for at kunne producere en velfungerende tekst er, at man vil noget med den, og dernæst at man har en viden om, hvordan det, man vil, kan realiseres i teksten

I denne artikel interesserer jeg mig alene for demonstration i ovenstående betydning. Dette valg hænger sammen med at skriveundervisning har til formål at hjælpe eleverne til at udvikle sig som skrivere, og at en sådan udvikling forudsætter en hel del mere end evnen til at imitere andre skriveres tekstproduktion. For som retorikeren Jens Elmelund Kjeldsen engang formulerede det:

Hvordan kan vi bede skoleelever og studenter om at skrive godt, når de ikke ved hvad formålet med skrivningen er, hvem de skriver til, eller i hvilket forum de skriver? (Kjeldsen 1997: 86)

Kjeldsen rejser her et skrive-didaktisk spørgsmål, som ikke kan besvares alene med modellering, hverken i den ene eller den anden betydning af ordet. Men det kan undersøges, om valg af modellerings- og demonstrationsformer kan hjælpe eleverne til at få øje på meningsfulde formål med det, andre har skrevet, og om skriveundervisningen ad den vej kan støtte deres muligheder for at udvikle sig som selvstændige skrivere, der vil noget med deres skrivning. For en afgørende forudsætning for at kunne producere en velfungerende tekst er, at man vil noget med den, og dernæst, at man har en viden om, hvordan det man vil, kan realiseres i teksten.

Et skriveprojekt er sjældent udelukkende en privatsag, men er koblet til et socialt genkendeligt formål og henvender sig – direkte eller indirekte – til en socialt meningsfuld kommunikationssituation

Det at ville noget med den tekst, man skriver, er afgørende for det fokus, som er bærende for en velfun-

rende tekst. Jeg har tidligere kaldt det at ville noget med tekster for *skriveprojekter* (Hetmar (2000) 2006). Et skriveprojekt indebærer ikke alene det, at man vil noget med sin tekst, men også at det, man vil, har mening for andre end skriveren selv – altså, at teksten har social relevans. Et skriveprojekt er sjældent udelukkende en privatsag, men er koblet til et socialt genkendeligt formål og henvender sig – direkte eller indirekte – til en socialt meningsfuld kommunikationssituation.

Skriveundervisningen, der ofte er en sag for dansklæreren, må forholde sig til den situation, at eleverne skal lære at skrive tekster inden for den slags teksttyper, som anvendes i andre kontekster end dem, elevteksterne faktisk læses i. Det er et vilkår, som alle kender, som mange beklager, og som undervisere og forskere søger at udfordre gennem forskellige skrive-didaktiske tiltag. Kan forskellige former for demonstration bidrage til at fastholde og udvikle en sådan udfordring?

Demonstration af tekst

Der findes som nævnt en del erfaringer med anvendelse af demonstration i skriveundervisningen. Et velkendt eksempel findes i den australske genrepædagogik, der har sat demonstration og fælles produktion af tekster i system med beskrivelsen af en række faser fra en fælles feltopbygning til produktion af individuelle tekster. Bodil Hedeboe, som har fulgt genrepædagogikken på nært hold, har kommenteret brugen af demonstrationstekster på denne måde:

Det er et vigtigt punkt, at læreren ikke kun forklarer hvad en tekst 'er', men at hun viser den helt konkret og demonstrerer for eleverne, hvorfor den ser sådan ud. (Hedeboe 2009: 18)

Det er vigtigt, at læreren demonstrerer frem for at forklare, skriver Hedeboe, men hvorfor er det vigtigt? Hedeboe giver ikke selv noget svar i sin artikel, men et godt bud er, at eleverne gennem demonstration af, hvordan teksterne er skruet sammen, får tilbudt konkrete billeder på det, læreren taler om. Og det er et væsentligt rationale bag brugen af demonstrationer. Instruktions- og forklaringer fungerer for den, der har et grundlag for at se for sig, hvad ordene henviser til, men mangler grundlaget, glipper forståelsen ofte. Dette er en god grund til i skrive-didaktisk sammenhæng at overveje, om ikke antallet af instruktioner kunne skæres ned til fordel for relevante demonstrationer.

Gennem eksempler demonstreres brugen af de skriftsprogsnormer, som konventionelt er knyttet til konkrete kommunikationssituationer og teksttyper, samtidig med at eleverne opfordres til at forholde sig som selvstændige skrivere inden for en given ramme

Anne Hålands undersøgelse af brugen af modeltekster (som er den betegnelse, hun bruger) må også nævnes her – selvom hun har sit eget bidrag i dette nummer af Viden om Læsning – idet hun har undersøgt, om, og på hvilke måder, modeltekster sætter sig spor i elevernes tekster. I de undervisningsforløb hun har fulgt, blev modeltekster brugt som demonstration og fungerede dermed som inspiration til elevernes selvstændige tekstproduktion: Se, sådan *kan* det gøres.

I en skivedidaktisk praksis, der lægger vægt på, at eleverne skal udvikle evne og lyst til at etablere selvstændige og meningsfulde skriveprojekter, er det netop dette aspekt af demonstrationerne, der er det centrale: Gennem eksempler demonstreres brugen af de skriftsprogsnormer, som konventionelt er knyttet til konkrete kommunikationssituationer og teksttyper, samtidig med at eleverne opfordres til at forholde sig som selvstændige skrivere inden for en given ramme.

Brugen af demonstrationstekster (som er den betegnelse, jeg bruger) i skriveundervisningen åbner for mange muligheder. De muligheder, som allerede er undersøgt og beskrevet, baserer sig ofte på en kombination af demonstration og instruktion – instruktion i betydningen, at læreren kommenterer og udlægger teksten – og på efterfølgende tekstproduktion i et samspil mellem lærer og elever som i den australske genrepædagogik.

Demonstration af skriveprocesser

Fælles konstruktion af tekster anvendes også inden for tilgange, hvor der lægges vægt på, at læreren selv agerer som skriver. Her opfordres læreren til at gennemføre *demonstrationsskrivning*, der betyder, at hun producerer en tekst i klassen, samtidig med at hun tænker højt, for hvert et valg hun tager. Nedenstående eksempel er hentet fra Cremin & Baker (2010: 15), som har fulgt to lærere, der gennemfører en sådan

demonstrationsskrivning. Eksemplet (i min oversættelse) er fra en 2. klasse, hvor læreren er i gang med at producere en fiktiv jefortælling:

- (Tænker højt): Jeg læser dette igen for at sikre mig, at det giver mening for mig, for så vil det også give mening for mine læsere.
- (Læser op af det hun har skrevet på flipoveren): *Jeg så på Marys ansigt, af en eller anden grund var jeg draget mod hendes øjne. Pludselig blinkede hun.*
- (Tænker højt): Jeg skal sikkert nu blive forundret eller noget i den retning. Hm. Så jeg må sige noget om det. Måske skulle jeg skrive *Jeg kunne ikke tro det.*

Samme grundtanke kommer til udtryk i den kognitive mesterlære, der også trækker på lærerdemonstration og elevopfølgning. De didaktikere, der anvender betegnelsen og udvikler på formen, begrundes deres praksis med henvisning til mesterlæren, som den kendes fra mange erhvervsuddannelser, hvor underviseren demonstrerer de forskellige faser, man som elev efterhånden må mestre under sin uddannelse som håndværker. Den grundlæggende antagelse er altså, at læring støttes gennem observation og imitation. Der er så bare den forskel på læring inden for håndværksfag og læring inden for de fleste skolefag, at mens de fleste håndværksmæssige processer er fysisk observerbare, er de kognitive processer almindeligvis skjult for andre. De må derfor gøres synlige for eleverne, ved at læreren tænker højt og dermed demonstrerer relevante tankeprocesser for eleverne.

Undervisning virker bedst, når den opfattes som genkendelig og meningsfuld for såvel lærer som elever, og det aspekt må tænkes med, når læreren vælger konkrete demonstrationer og demonstrationsformer

Den kognitive mesterlære er ikke udviklet specielt til skriveundervisningen, men den tilbyder en systematisk fremstilling af de konsekvenser, tilgangen kan have i praksis. Dette sker gennem opstilling af et antal centrale strategier, hvoraf nogle angår læreren, der skal demonstrere tankeprocesser og coache eleverne, mens andre angår eleverne, som opfordres til at reflektere, artikulere resultatet af refleksionerne samt formulere og afprøve egne hypoteser som demonstreret af læreren (Dennen & Burner 2008: 427).

Umiddelbart virker en sådan form for demonstrationskrivning for konstrueret til min smag, og derfor ville den sandsynligvis ikke virke i en skriveundervisning, som jeg skulle stå for. Undervisning virker bedst, når den opfattes som genkendelig og meningsfuld for såvel lærer som elever, og det aspekt må tænkes med, når læreren vælger konkrete demonstrationer og demonstrationsformer.

Læring gennem observation

I en artikel af Gert Rijlaarsdam m. fl. fra 2008 introduceres en form for demonstration, der betegnes *læring gennem observation* (observational learning). I artiklen findes et par eksempler på en sådan form for læring.

Det første eksempel drejer sig om observation af skrivestrategier. Her omtales et forløb, hvor 14-15-årige elever observerede og evaluerede andre elevers skriveprocesser under arbejdet med forholdsvis komplekse skriveopgaver. Forinden havde såvel skrivere som observatører læst om forskellige skrivestrategier. De tekstproducerende elever, som i undersøgelsen anvendte hver sin skrivestrategi, tænkte højt under skriveprocessen. Seancen blev optaget på video og derefter observeret og evalueret af de andre elever. Her får demonstrationerne lov til i første omgang at tale for sig selv, hvorved de observerende elever har mulighed for at danne sig et samlet indtryk, inden de sætter ind med refleksioner over det, de har set og hørt. På den måde adskiller denne form sig fra andre former for demonstrationsskrivningspraksis, hvor eleverne undervejs kan bidrage med ideer og kommentarer til lærerens tekstproduktion.¹

Det andet eksempel er af en ganske anden art, idet skriveren her efterfølgende fik mulighed for at observere, hvordan hans tekst virkede på en læser. Hver elev fik tildelt et eksperiment, som han selv gennemførte, inden han fik til opgave at skrive en forsøgsopstillingsmanual til klassekammeraterne. En anden elev fik udleveret de nødvendige hjælpemidler samt manualen som grundlag for at gennemføre et tilsvarende eksperiment. Ved senere at se en videooptagelse af kammeratens brug af manualen, fik skriveren demonstreret, hvordan hans tekst fungerede i forhold til en faktisk læser.²

De to eksempler fremstår som led i en forskergruppes åbne og undersøgende tilgang til muligheder for at gennemføre en skrivedidaktisk praksis, der imødekommer det grundlæggende syn, at skrivning skal forstås



som en kommunikativ handling, og at skrivere derfor altid må forholde sig til i hvert fald tre aspekter, nemlig det kommunikative formål, teksten som projekt og konvention og læserens perspektiv (Rijlaarsdam m.fl. 2008: 71).

Demonstration af tekst i skrivedidaktisk praksis – flere eksempler

I et treårigt forsknings- og udviklingsprojekt (1997-2000) indgik jeg sammen med to dansklærere i arbejdet med at tilrettelægge og udvikle en skriveundervisning for mellemtrinnet, hvor vi blandt andet havde fokus på at hjælpe eleverne til at etablere velfungerende skriveprojekter. Heri indgik forsøgsvist brugen af forskellige former for demonstrationstekster. Vi prøvede os frem. Nogle demonstrationstekster var hentet udefra, andre var produceret af læreren, og så var der dem, eleverne stod for. Valg af demonstrationstekster blev foretaget ud fra to kriterier: 1) De skulle hjælpe eleverne til se en mening med velfungerende projekter i forskellige kommunikationssituationer, og 2) de skulle bidrage til en flerstemmig og vedkommende omgang med tekster og skriftproduktion. De følgende eksempler er hentet fra dette projekt.

Det første eksempel trækker på inspiration fra amerikansk skrivedidaktik. Det blev gennemført i en 6. klasse i en time, hvor eleverne sad i grupper og var optaget af at skrive individuelle tekster. På forhånd havde læreren aftalt med en gruppe på fire markante piger, der var kendt for at være rigtig gode venner, at de på et tidspunkt i timen skulle gennemføre et fingeret indbyrdes skænderi. Skænderiet skulle udvikle sig på en sådan måde, at læreren tog pigerne med ud af klassen. Lidt efter vendte hun tilbage alene og bad de resterende – og noget forundrede – elever om at producere en kort, skriftlig beskrivelse af hændelsen. Eleverne afleverede deres beskrivelser, som viste sig at være meget forskellige, som demonstrerede forskellige beskrive-tekniske virkemidler, og som repræsenterede forskellige teksttyper: Nogle elever afleverede tekster, der blot beskrev hændelsesforløbet, andre havde tilføjet vurderinger af hændelsen, et par af drengene lagde en ironisk distance ind over beretningen, og et par af pigerne afleverede en tekst, der fortalte, hvordan de personligt havde oplevet hændelsen. Først på det tidspunkt fik eleverne at vide, at der var tale om et iscenesat skænderi – en oplysning som i øvrigt ikke alle elever fandt helt i orden.

Fordi teksterne var så korte, egnede de sig godt til en gennemgang for den samlede klasse, og læreren

spurgte derfor eleverne, om de ville acceptere, at hun brugte deres tekster i anonymiseret form som grundlag for en gennemgang af forskellige former for beskrivelse. Alle accepterede. Læreren læste derefter teksterne op en ad gangen og satte efter hver oplæsning betegnelser på de virkemidler, der var anvendt i den pågældende tekst.

De korte elevtekster kom ved lærerens mellemkomst til at fungere som demonstrationer af nogle af de beskrivelsesformer, der anvendes uden for skolen. Hendes gennemgang af hver enkelt tekst kom desuden til at fungere som demonstration af, hvordan man kan holde et kort, fokuseret oplæg, og sandsynligvis fordi det var elevernes egne tekster, der var grundlag for disse små forelæsninger om skriftlige virkemidler, kunne læreren fastholde deres opmærksomhed længere end forventet. De bad hende simpelthen fortsætte, da hun ville holde pause.

Eksemplet skal ses som et resultat af lærerens eksperimenterende omgang med mulighederne for at udvikle en flerstemmig og dynamisk skriverundervisning, der både understøtter og udfordrer meningsfulde skriveprojekter. Tekstgennemgangen fungerede derfor ikke som et udspil til, at eleverne skulle øve sig i at producere beskrivelser, men når de i andre sammenhænge lavede beskrivelser, brugte læreren i samtaler med eleverne betegnelserne fra gennemgangen.

Det gjorde hun også i det næste eksempel, hvor to elever i forbindelse med en temauge på skolen skulle skrive en artikel til skolebladet om et besøg på et vandværk. Læreren gav dem nogle eksempler på reportager og snakkede med dem om, hvordan en sådan teksttype kan struktureres, og om hvilken form for beskrivelse der ville kunne bære deres tekst igennem. På den baggrund skrev de to deres reportage, der efterfølgende fungerede som demonstrationstekst i klassen: Se, sådan *kan* det gøres i en artikel, som skal ud til en større læserskare. Da avisen skulle ud, blev teksten en demonstration af et velfungerende skriveprojekt i en meningsfuld og genkendelig kommunikationssituation.

Sidste eksempel drejer sig om en lærerproduceret demonstrationstekst. Den blev i første omgang ikke produceret til skriveundervisningen, men derimod til undervisningen i litteratur. Eleverne havde på det tidspunkt været undervist i fortællerforhold og andre litterære virkemidler, og nu ville læreren gerne demonstrere, hvordan disse virkemidler kan fungere i en samlet fremstilling af en litterær fortolkning. Så med

udgangspunkt i en fiktiv fortælling, der egnede sig til en traditionel litterær fortolkning, skrev hun en tekst, som hun efterfølgende udleverede til eleverne. Derefter bad hun dem om at læse den og i margenen skrive kommentarer til det, de havde læst: Var de enige i hendes læsning og fortolkning, og hvis ikke, hvor og hvorfor var de uenige? I første omgang blev lærerens tekst ikke brugt som optakt til et skriveforløb, men derimod som grundlag for efterfølgende samtaler om fiktive tekster. Senere blev den taget frem igen som inspiration, da eleverne skulle producere en tekst om en selvvalgt novelle.

For at understøtte intentionerne bag udviklingsprojektet fokuserede vi igennem hele perioden på at udvikle form og indhold på de skrivekonferencer, som blev et fast indslag i skriveundervisningen. På skrivekonferencerne demonstrerede læreren sin viden om tekster og skriveprocesser – ikke ved selv at optræde som skriver men ved at optræde som en kyndig sparringspartner, der var i stand til sammen med eleverne at lytte sig frem til meningsfulde skriveprojekter, at give nænsom skriverorienteret respons, når det var relevant, og læserorienteret respons, når teksten skulle færdiggøres med henblik på at blive læst af andre.³ Dermed kom konferencerne tillige til at fungere som en demonstration af responsgivning på skriveprocesser og skriveprodukter og gav inspiration til de samtaler, eleverne havde indbyrdes om deres egen og andres tekstproduktion.

Virker det, eller virker det ikke? Jeg har ikke noget svar, hvis spørgsmålet er, om eleverne blev bedre skrivere, end de ville være blevet, hvis de ikke havde deltaget i projektet. Men eksempler som de ovenstående virkede i hvert fald på elevernes omgang med tekster og tekstproduktion, på læreres og elevers måder at kommunikere på i skriveundervisningen, på elevernes skrivelyst og på omfanget af deres tekstproduktioner.

Demonstration før instruktion

Som demonstreret i det foregående vil forskellige skriveidaktiske antagelser føre til forskellige former for skriveidaktisk praksis og til forskellige syn på anvendelse af modellering og demonstration. Men fælles for alle skriveidaktiske tiltag er, at formålet med at sætte dem i værk er at hjælpe elever til at udvikle sig som skrivere. Skriveprocesser og skriveudvikling re-præsenterer en kompleksitet, som det kræver sin elev efterhånden at kunne mestre. Og her har eleven brug for lærere, der kan hjælpe og vejlede, demonstrere og instruere, således at eleverne får mulighed for at

danne sig grundlæggende og konkrete forestillinger om, hvad tekst og skriveproces går ud på.

Litteratur

Cremin, T. & Baker, S. (2010). Exploring teacher-writer identities in the classroom: Conceptualising the struggle. *English Teaching: Practice and Critique* 9(3), 8–25.

Dennen, V. P. & Burner, K. J. (2008). The Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice. In: J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 3rd. ed. (p. 425–439). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hedeboe, B. (2009). Kan eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder? *Viden om Læsning* nr. 6, 16–21

Hetmar, V. ((2000) 2006). *Elevens projekt – lærerens udfordringer. Om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. København: Dansk lærerforening.

Kjeldsen, J. E. (1997): Et retorisk fundament for skrivning: Pragmatik, intention og kvalitet. I: L. S. Evensen & T. L. Hoel (Eds.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 78–111). LNU/Cappelen Akademiske Forlag.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M. van Steendam, E., Toorenaar, A. & van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. *Journal of Writing Research* 1(1), 53–83.

1 Rijlaarsdam har selv bidraget til en sådan forskning, og et eksempel på en elev der tænker højt mens han arbejder på at skrive en tekst sammen, kan ses på denne adresse: http://145.18.11.72/Projecten/Gert/Presentations/Media/Filmpjes%20Martine%20Engels%20Ondertitel/h2a_0003verbeterd.wmv.

2 På siden <http://145.18.11.72/Projecten/Gert/> under Webpresentation ligger flere videoklip med eksempler fra klasser der arbejder med skrivning. Her er også link til en optagelse af fysikforsøget, men det virker tilsyneladende ikke.

3 Arbejdet med skrivekonferencer er beskrevet i Hetmar (2000) 2006.