

# INDLEDNING

AF: LEKTOR LENE HERHOLDT, UCC

Den hollandske professor Gert Rijlaarsdam har i en lang årrække forsket i skrivning og skriveundervisning set i samspil med læsning. Skrivning forstås her som tekstproduktion.

Han rammer ned i et meget vigtigt område, også i den danske debat, om forholdet mellem læsning og skrivning, når han plæderer for at genskabe forbindelsen mellem disse to discipliner. Ud fra et kommunikativt synspunkt har forbindelsen hele tiden været der, idet skrivningen producerer mening, og læsningen genskaber og genererer den, men forbindelsen har ikke altid været udnyttet i undervisningen. I Danmark overså vi nok i en periode skrivningens betydning for og samspil med læsning til fordel for fokus på læsning. Det var f.eks. en almindeligt anerkendt anbefaling på mange skoler, at eleverne ikke skulle begynde at producere tekster i første klasse, men først kaste sig over denne disciplin, når koden var knækket. Lektor Elisabeth Hansen, tidligere DPU, har med sin forskning i 1990'erne været med til at sætte det på dagsordenen i Danmark. Hun fremhævede netop samspillet og gjorde opmærksom på, at såvel skrivekompetence som læsekompetence kunne fremmes ved vekselvirkning mellem læsning og skrivning. Blandt flere andre kunne også Caroline Liberg og Uta Frith fremhæves som inspiration til, at vi i Danmark har søgt at fastholde, at de må spille sammen og veksle med hinanden i skriftsprogundervisningen.

Imidlertid oplever jeg nu på skoler og blandt studerende et fokus på skrivningen, som næsten igen forskubber forholdet mellem læsning og skrivning, men nu til fordel for opmærksomhed på skrivning.

Det er derfor centralt, at Rijlaarsdam peger på at genskabe forholdet mellem dem og giver konkret bud på, hvordan didaktikken kan formes med en rollefordeling, hvor elever er både læsere, skribenter og observatører. Især observatørrollen tilfører et helt nyt perspektiv i undervisningen.

Mange vil kende Rijlaarsdams arbejde fra hans oplæg på UCC's årlige læsekonference *Når koden er knækket* i 2009 og fra Nationalt Videncenter for Læsnings kursus *Skriftlighed i skolens fag* i 2010. Gennem min kontakt med skoler og læsevejledere ved jeg, at flere allerede har afprøvet hans ideer i deres egen undervisning og fået erfaringer med metoden i Danmark. Dette arbejde vil kunne styrkes af, at Rijlaarsdams forskning nu formidles på dansk.

# GENSKAB FORBINDELSEN MELLEM SKRIVNING OG LÆSNING

## SPROGUNDERVISNING SOM SOCIAL KOGNITIV AKTIVITET

AF PROFESSOR GERT RIJLAARSDAM, AMSTERDAM UNIVERSITET

Denne artikel analyserer, hvorfor skrive- og læseundervisning bør være tæt forbundet, og argumenterer for, at skriveundervisning bør prioriteres højere, idet skriveundervisning også støtter tilegnelsen af højere-ordens læsefærdigheder. Videre giver den en række eksempler på undervisning, hvor skrivning og læsning hænger naturligt sammen, og hvor oplevelse og observation er centrale læringsaktiviteter. Artiklen afsluttes med to regler for timeplanlægning.

### Genskab forbindelsen mellem læsning og skrivning

I Holland er skrivning (som i denne artikel defineres som at producere tekst) et overset aspekt af undervisningen i indskoling (4-12 år). En aktuell evalueringsrapport (Inspection of Education, 2011), som er baseret på omfattende undersøgelser, herunder skolebesøg og observation i klassen, fremhæver en lang række mangler. I 60 % af skolerne optager skrivning kun omkring 10 % af de 8 ugentlige timer, der er afsat til hollandskundervisning i 7.-8. klasse, dvs. maksimalt 45 minutter om ugen. Dette tal afspejler, at skriveundervisning ikke har nogen høj prioritet i læseplanen. Rapporten dokumenterer, hvor underudviklet skriveundervisningen er, og hvor ringe elevernes præstationer er. Et eksempel: Ved afslutningen af indskoling har 20 % af elevernes tekster ingen grammatiske fejl, 45 % har en til to fejl, og 35 % har 3 til 18 ukorrekte sætninger. Det vil sige, at rigtig mange elever ved afslutningen af indskoling må bruge mange kræfter på sætningskonstruktion, og vi ved fra forskningen, at gode færdigheder i sætningskonstruktion er en vigtig forudsætning for at producere tekst. Så længe eleverne er nødt til at

bruge opmærksomhedsressourcer på mere basale færdigheder som håndskrift, sætningskonstruktion og stavning, har de mindre overskud til at fokusere på tekstens form og indhold (McCutchen, 2011). Observation af undervisningen viste, at den pædagogiske kvalitet i skriveundervisningen er ringe. I to tredjedele af de klasser, som panelet besøgte, blev tilgangen vurderet som utilfredsstillende. Lærerne fokuserer ikke på skriveprocessen (40 %); i mindre end halvdelen af timerne blev eleverne stimuleret til at samarbejde; 60 % af lærerne giver ikke fokuseret feedback vedrørende de centrale aspekter af skriveopgaven; 75 % giver ikke feedback vedrørende skriveprocessen; mindre end en tredjedel af lærerne benytter aktiviteter, der omfatter revision og omskrivning. Differentieret undervisning, hvor opgaver, undervisning og feedback er tilpasset elever med henholdsvis stærke og svage skrivefærdigheder, blev observeret i 4 (fire!) % af timerne.

I en perspektivering antager panelet, at praksis ville blive forbedret, hvis lærerne havde større viden fra forskningen i effektive interventioner. Underligt nok anvender lærerne faktisk strategiorienterede undervisning i *læseundervisningen*, men ikke i *skriveundervisningen*. Forskning fra hele verden har imidlertid demonstreret, at strategiorienteret skriveundervisning er den mest effektive tilgang (for en metaanalyse, se Graham & Perin, 2007). Andre relativt effektive tilgange er *at kombinere sætninger, at arbejde med tekstskalaer*, *samarbejdsbaseret læring, fokuseret feedback* (jf. metaanalyser af Hillocks (1986); Graham & Perin, 2007; Rijlaarsdam et al., 2011).

Det er interessant, at strategiorienteret undervisning observeres i læseundervisningen, men ikke i skri-



veundervisningen. Man kunne måske forvente, at strategiorienteret skriveundervisning ville være let at implementere, når det nu allerede anvendes i læseundervisningen. Men der er andre og endnu vigtigere grunde til at skabe sammenhæng mellem skrive- og læseundervisning, ikke kun fra et implementeringsperspektiv.

1. Selv om læse- og skrivefærdigheder er forskellige, er de nært beslægtede.
2. Couzijn (1999) påviste i sin forskning, at en undervisning, der er baseret på "modellering", styrker skrivefærdigheder, når der modelleres læsestrategier, mens læsefærdigheder i endnu højere grad styrkes af undervisning, hvor der modelleres skrivestrategier. Elever, der observerede kammerater, som tænkte højt, mens de udførte en skriveopgave, øgede deres læseniveau endnu mere, end de, der modtog decideret læseundervisning.
3. Læsning og skrivning er funktionelt forbundne. Kvaliteten af læsefærdigheder bidrager til kvali-

teten af skriveprocessen på baggrund af aktiviteter som at læse og fortolke skriveopgaven, at læse informationskilder, løbende gennemlæsning af, hvad man har skrevet "indtil nu", samt den kritiske gennemlæsning af den færdige tekst. Forskning i skriveprocessen viser, at personer med gode skrivefærdigheder benytter læseaktiviteter, mens de skriver, på en anden måde end personer med ringere skrivefærdigheder.

4. At lære at betragte tekster som strukturelle, retoriske enheder, der består af en række komponenter, trækker på den samme genreerkendelse som man tilegner sig, når man lærer at producere tekster.
5. At skrive tekster omfatter ofte, at man må tilegne sig information gennem læsning; læsning spiller en funktionel rolle for skrivning.
6. Praktisk brug af sproget knytter læsere til skribenter, og skribenter til læsere: At læse og skrive er kommunikative handlinger, selv om de i skolen ofte er isolerede.

## Skriveundervisning: modellering som central undervisningsaktivitet

Strategiorienteret skriveundervisning sigter, som beskrevet af Graham & Perin (2007), mod at lære børn at planlægge, revidere, redigere og tilpasse skriveprocessen. Overordnet består denne undervisningsstrategi i, at læreren modellerer, hvordan man gør, hvorefter eleverne får hjælp til at anvende den strategi, de har observeret, så de gennem praksis kan lære at anvende strategien selvstændigt. Velstruktureret samarbejde mellem eleverne er en anden effektiv undervisningsstrategi.

Fra komponentstudier ved vi, at den første fase, modellering, yder det største bidrag til effekten (se Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2011). Derfor fokuserer vores studier på at udforme effektive metoder og aktiviteter til observation, den læringsaktivitet, der stimuleres af modellering.

Observation er en meget stærk læringsstrategi. Den består af

1. At observere (en videooptagelse af) to jævnaldrende elever, der skriver, og som tænker højt, mens de udfører en skrivestrategi (planlægning, revision, læsning og analyse af dokumenter).
2. At evaluere, hvilken af de jævnaldrende skribenter, eleverne evaluerede, der klarede sig bedst ('hvem af de to var bedst/dårligst?').
3. At uddybe evalueringen (med udgangspunkt i spørgsmålet 'hvorfor synes du, at denne elev var bedst/dårligst?').

Observation er en læringsstrategi, som har vist sig effektiv for forskellige aldersgrupper, teksttyper og skrivestrategier: argumenterende tekster, lyrik, sætningskombination, revision, syntesetekster, kildeanalyse i forbindelse med skriveopgaver osv. Elever i alderen 15-22 år styrkede deres skrivefærdigheder ved at se videooptagelser af jævnaldrende, der arbejdede med skriveopgaver, i stedet for selv at udføre opgaven. Det vil sige, at de kan lære at skrive uden at skrive...

En anden effektiv observationsaktivitet i skriveundervisningen er at observere læsere. Eleverne skriver fx en instruktion i, hvordan man udfører et enkelt kemi- eller fysikforsøg. Herefter ser de en videooptagelse af en elev, der udfører eksperimentet med udgangspunkt i denne manual. Undervejs tænker læseren højt, og herigennem lærer skribenter, hvad læsere gør, når de læser en manual, og hvilke op-

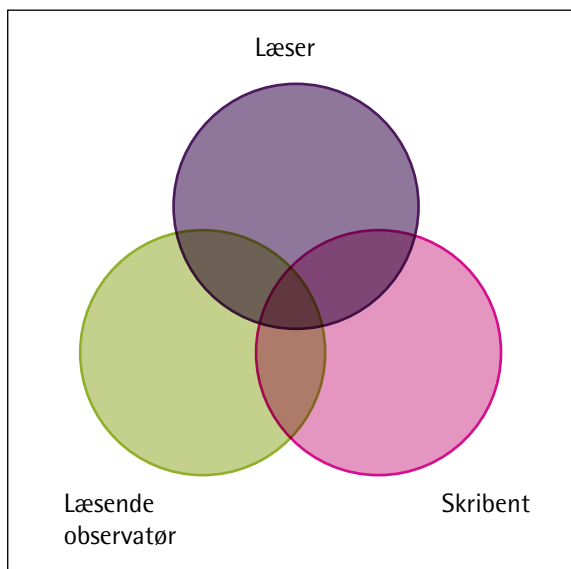
lysninger de har brug for. Alle forekomster af tøven eller fejl hos læseren fungerer som læringsinput. Skribenterne er meget motiverede for at revidere deres oprindelige manualer, efter at de har set disse videooptagelser. Revisionerne er meget effektive. Derudover bliver skribenterne mere bevidste om tekstgenren, hvilket hjælper dem med at overføre denne erfaring til andre skriveopgaver (Rijlaarsdam, Couzijn, Janssen, Braaksma & Kieft, 2006).

En undervisningspraksis, hvor eleverne skal lære skrivning af læsere, kan antage mange former. Man kan først give eleverne en opgave med at skrive et brev til en adressat (et firma, skolens forstander); herefter observerer de en diskussion mellem nogle elever, der skal vælge et eller to af brevene (rollespil, hvor eleverne er virksomhedens bestyrelse eller forstanderen og et relevant udvalg på skolen, noterer argumenterne i diskussionen ned og derefter skriver deres første brev om). Her oplever lærerne igen, at eleverne er meget ivrige efter at revidere deres arbejde, fordi de føler, de har lært en masse nyt, som de gerne vil bruge i praksis. (Man kan finde mere information om dette undervisningsforløb i Rijlaarsdam et al., 2008 og i linket nedenfor til Yummy Yummy-modellen).

## Tilrettelæggelse af effektiv skriveundervisning: et kort kursus

4. Vi må huske, at den enkelte elev er både skribent og læser; selv om disse aktiviteter udefra set er forskellige, trækker man på stort set samme vidensgrundlag og delfærdigheder, når man læser indenad, og når man skriver.
5. Vi må huske, at det at udføre en skriveopgave er noget andet end at lære at skrive. At skrive en tekst kræver en stor indsats, og mange elever lægger alle deres kræfter i bare at skrive teksten uden at have overskud til at arbejde med formen. Skriveundervisning må være mere end bare at sige "Skriv!" (og en tynd omgang feedback). Skriveundervisning skal stimulere skrivning som en handling, men skrivehandlingen skal være et middel for at lære: Det overordnede mål er at lære at skrive.
6. At skrive er en kommunikativ handling; man kan ikke stille en skriveopgave uden læsere. Ingen læsere – ingen skrivning!

Overvejelse 1-3 fører til dette rørende enkle abstrakte billede af en skoleelev i sprogundervisningen (Figur 1).



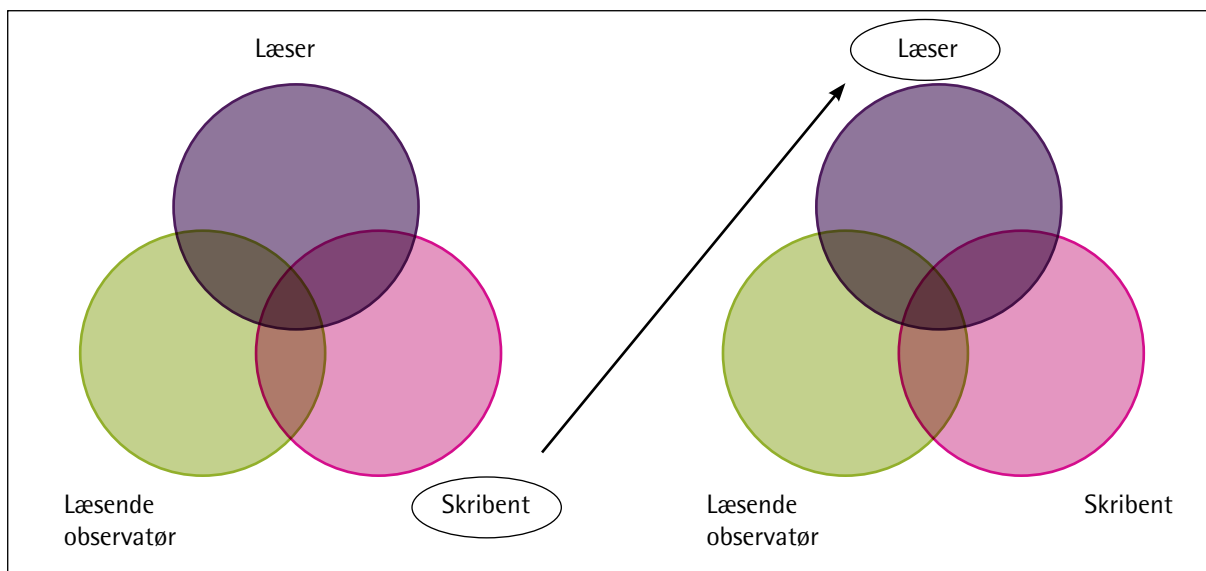
Figur 1: Eleven lærer at læse og skrive: tre forbundne kapaciteter.

**Første regel for timeplanlægning: Skab som minimum kommunikative par (eller et kommunikativt klassefællesskab)**

Når du tilrettelægger en time, der skal handle om at lære at skrive, bør den involvere alle elevens tre kapaciteter så meget som muligt. En skrive-

time omfatter skrive-, læse- og læringsaktiviteter: Observation er en central læringsaktivitet. Se Figur 2. Denne rollespilsaktivitet minder meget om den reciproke læringsstrategi i læsetimerne. Fra rolleteori ved vi, at man lærer mest om en anden rolle ved midlertidigt at indtræde i den. Man lærer ved at opleve den anden rolle. Den første regel om timeplanlægning fører til en kommunikativ skriveopgave, dvs. mindst en læse- og en observationsopgave. Herigennem skaber vi et kommunikativt fællesskab.

Læseopgaven kan antage alle mulige former. Det kan blot være at læse højt med alle de almindelige afbrydelser og ophold ("Hvad? Det her forstår jeg ikke."), det kan være at vise resultaterne af læsningen frem, mens man læser teksten (fx at udføre de handlinger der angives i en manual for et fysikeksperiment), det kan være at reagere på teksten som læser (fx ved en argumenterende tekst: "Hvad er det, skribenten gerne vil have mig til at tænke?"), eller en gruppe af læsere, der diskuterer kvaliteten af forskellige tekster (idet de skal vælge én ud af fem tekster eller sætte dem i rangorden ("tekstska") eller fungere som tekstevaluator, som en "underviser", der giver feedback elev til elev (se skema i Tabel 1)).



Figur 2. I klassen er læsere og skribenter forbundne. A skriver, B læser A's tekster, A observerer/lægger mærke til B's skrivning; B skriver, A læser B's tekst, B observerer/lægger mærke til A's læsning.



Spørgsmål: Er der nok information i teksten til, at den opfylder sit mål?				
1. Nej!	2. Nej	3. Ja, men	4. Ja	5. Ja!
Der er brug for meget mere information, fx om a. ..... b. .....	Den nødvendige information er der. Man kunne tilføje et enkelt element, nemlig ..... Nogle detaljer kunne godt bruge mere opmærksomhed, fx de passager, jeg har markeret med et (3) i marginen.	Den nødvendige information er der, der mangler ikke noget væsentligt. Al informationen er med til at nå målet.		

Tabel 1: Uddrag af kommentarblanketten: spørgsmål 3 fra aspektet målorientering.

en anden kan læse, legen med fantasi og narrativer, legen med overtalelse (se case-eksemplet Yummy Yummy) og instruktion (se eksemplet med fysikmanualen) – alt det skaber spænding og engagement i klassen. Skriveundervisning går ikke bare ud på at "lade dem skrive". Det er ikke sådan, at elever automatisk bliver bedre til at skrive, når de skriver meget: Forskning viser, at det ikke er mængden af skriftligt arbejde i klassen, der er afgørende, men kvaliteten af undervisningen. Det er som minimum afgørende, at teksterne bliver læst, efter at de er skrevet. Eleverne skal have lejlighed til at opleve, at tekst skrives til læsere. Det gælder ikke kun for sprogundervisning. Skrivning indgår ikke kun i dansk/hollandsktimerne: naturfag, historie, geografi, projekter ... de rummer alle sammen lejligheder for at skrive og læse i en funktionel relation.

## Anden regel om timeplanlægning: Skab læringsdialoger

Erfaringerne i fase et, de kommunikative aktiviteter, indgår som data til anden fase. Der er skrevne tekster, observationer af respons, alle mulige data at lære af. Meget af læringen fandt allerede sted, da skribenterne oplevede og observerede deres læsere. De fleste elever vil være ivrige efter at revidere deres tekster på grundlag af observationen. Men det er også en lejlighed til at indsamle erfaringer; erfaringerne bør indsamles og udveksles, så eleverne kan udvide deres individuelle erfaringer og generalisere ud fra de indsamlede erfaringer. Det kan gøres som en aktivitet i klassen (ved at skrive nogle af erfaringerne op på tavlen) eller to og to og derefter i firemandsgrupper osv. Her bruger eleverne sprog, skriftligt eller mundtligt, til reelle formål. De bruger sprog til at lære.

## Konklusion

Mange forskningsartikler om skrivning indleder med klicheen "Skrivning er en kompleks aktivitet." Det er sandt: At skrive en tekst kræver langt større kognitiv indsats end læsning. Derfor kræver god skriveundervisning en kæmpe investering i indskolingen for at opbygge et stærkt grundlag for at fremstille tekster. Den positive side af skriveundervisningen i indskolingen er, at eleverne er glade for at skrive: Den magiske proces af at fæstne noget på papir, som

## Noter

Mere information om Yummy Yummy-modellen:

Link til timeplanen: [http://www.ilo.uva.nl/homepages/martine/lesson\\_series.htm](http://www.ilo.uva.nl/homepages/martine/lesson_series.htm)

Filmklip (med engelske undertekster) fra forløbet: <http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/Presentations/webpresentations.htm>

Her ser man også elever, der arbejder med at læse og anvende fysikmanualen. Alle materialer kan frit anvendes til undervisningsbrug.

## Referencer

Couzijn M (1999), Learning to write by observation of writing and reading processes: effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9(2), 109-142

Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (august/september 2011). *Analyses of Instructional Components in Strategy instruction in Writing*. Foredrag holdt ved EARLI, 30. august – 3. september 2011, Exeter, UK.

Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communicative Skills.

Inspectie van het Onderwijs (2011), *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. [Education in written text production. The quality of writing education in primary education]. Utrecht, Holland: Inspectie van het Onderwijs

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(11), 51-68.

Rijlaarsdam, G. Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M. & Kieft, M. (2006). Writing Experiment Manuals in Science Education: The impact of writing, genre, and audience. *International Journal of Science Education*, 28, 2-3, s. 203-233.

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. Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), s. 53-83.

Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E. & Raedts, M. (i trykken, 2011). Writing. I Graham, S., Bus, A., Major, S. & Swanson, L. (red.). *Application of Educational Psychology to Learning and Teaching*. APA Handbook Volume 3.

## Slutnoter

1 Dvs. at eleverne evaluerer teksteksempler og anbringer dem i rangorden. (Red.).

