

## **EksPLICIT undervisning i læseforståelse og skrivekompetence i dansk og andre fag – hvorfor, hvad og hvordan**

*Af Lene Herholdt*

**Artiklen diskuterer hvorfor det er nødvendigt at sætte på netop læseforståelse og skrivekompetence, hvilken rolle den eksplícitte undervisning spiller, og hvorfor læseforståelse og skrivekompetence har så central en plads også i andre fag end dansk. Der gives nogle bud på hvad man kan vælge at undervise i for at fremme læseforståelse og skrivekompetence i fagene, og endelig udstikkes der nogle principper for hvordan man kan gribe undervisningen an.**

**Diskussioner, bud og principper har alle baggrund i erfaringerne fra et casestudie i Helsingør i et treårigt forsknings og udviklingsprojekt i regi af *Nationalt Videncenter for Læsning* i årene 2008-11. Man kan læse mere om casestudiet i den afsluttende rapport, *Undervisning i læseforståelse* (Herholdt og Høyrup 2011) og i rapporten *Læsevejlederen som medpraktiker – udvikling af læseforståelse i fag* (Herholdt og Arne-Hansen 2011).**

## Hvorfor arbejde med læseforståelse og skrivekompetence?

Arbejdet med læseforståelse har fået mere og mere opmærksomhed de senere år - helt enkelt fordi kravene til ikke blot at kunne afkode en tekst, men netop at forstå den, er steget både i fritids- arbejds- og samfundsliv. I samme periode har PISA-undersøgelserne desværre konstateret år efter år at danske elevers læseforståelseskompetencer for ca. 15 % af de 15-årige elevers vedkommende ikke kan betegnes som funktionelle. Samtidig har mange faglærere bemærket at en del elever har ganske svært ved at forstå de fagtekster som de skal læse i forbindelse med et fag. Det betyder at det ikke kun er i undersøgelserne, men også i praksis, hvor eleverne skal bruge deres læsning for at tilegne sig faglig viden, at læseforståelsesproblemerne visersig. Der er således god grund til at gøre en ekstra indsats mht. undervisning i læseforståelse.

Men hvorfor ikke nøjes med læseforståelsen? Hvor kommer skrivekompetencen ind? Kan man ikke klare sig helt udmærket uden nødvendigvis at kunne formulere sig på skrift? Svaret på det spørgsmål er todelt. Først må det konstateres at kravet til at kunne kommunikere på skrift stiger – også inden for mange uddannelser og jobs hvor det tidligere ikke var nødvendigt (Graham, S. & Hebert, M. 2010, Krogh 2010). Dernæst er vekselvirkningen mellem læsning og skrivning hensigtsmæssig *undervisningssammenhæng* fordi de to sider af skriftsproget, læsningen og skrivningen indbyrdes styrker udviklingen af hinanden. Graham og Hebert peger med henvisning til Shanahan på at læsningen og skrivningen bundes i de samme vidensområder og kræver de samme kognitive processer og derfor vil forbedret skrivekompetence føre til forbedret læsekompetence (Graham, S. & Hebert, M. 2010: 4). Samme sted fremhæves også hvordan skrivning kan bruges som redskab til at analysere en tekst og kombinere informationer i den, sådan at der skabes overblik og forståelse.

Når det specifikt drejer sig om situationer hvor læsningen skal bruges for at forstå og tilegne sig faglig viden, er det ligeledes helt centralt at inddrage skrivningen. Den norske professor Kjell Lars Berge har gennem længere tid været talsmand for at give skrivningen en mere tydelig placering i rækken af grundlæggende færdigheder som der skal arbejdes med i grundskolen. Han peger på skrivningens vigtige rolle i fagene:

Skrivesituationer er ofte koblet til faglig virksomhet. Fagenes skrivemåter gjenspeiler derfor deres egenart, indre logikk og arbeidsmåter. I noen fag er de tekniske beskrivelsene av apparatur og framgangsmåter viktig; i andre fag er det evnen til å skildre følelser som er viktig. Et spesielt trekk ved skriveferdighet er dermed at den er en forutsetning for de fleste fag, samtidig som den er særlig sentral i norskfaget. Det nye er å vektlegge skriveopplæringens betydning i alle fag.

Berge, *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve: 8*  
<http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>

Citatet har den vigtige pointe at de skrivemåder som et fag har, er nøglen til at forstå fagets måde at tænke på. Skrivemåderne bliver således nøglen til forståelse af de tekster man læser, samtidig med at de fungerer som retningslinjer for at skrive tekster i faget. Derfor vil skrivningen kunne træne og øge forståelse af faget og fagets tekster.

Også Krogh fremhæver det og peger på at i sprogfagene vil selve *tekstkompetencen* karakteriseret ved de træk der konstituerer tekster som f.eks. tekstens intention, adressatforhold, sammenhæng på tekst, afsnits- og sætningsniveau, naturligt kunne styrkes. I fagene derimod vil det være relevant at styrke *diskurskompetencen* kendetegnet ved de træk der konstituerer den faglige diskurs så som genrenormer, tekstnormer, faglige begreber og faglige mønstre i sproget (Krogh 2010: 28).

Skrivningen burde derfor ikke blive en ekstra byrde, men en målrettet vej til læseforståelse i faget og dermed til opbygning af faglig viden og indsigt. Samme pointe har den australske professor, Pauline Gibbons, som ligeledes fremhæver værdien af at den faglige læsning og den faglige skrivning spiller sammen (se f.eks. Gibbons 2009).

Sammenfattende kan det konstateres at der er vægtige grunde til at lade læsning og skrivning gå i dialog med hinanden og at styrke undervisningen i læseforståelse og skrivekompetence i dansk og andre fag.

## Hvorfor eksplicit sprog- og genrebaseret undervisning?

Ovenfor har jeg argumenteret for at det er nødvendigt at styrke såvel elevernes læseforståelse som deres skrivekompetence i alle fag. Det næste spørgsmål er hvordan undervisningen kan organiseres for at opnå dette. Det spørgsmål er der formentlig flere svar på, og hvert svar vil have mange facetter. Imidlertid vil jeg pege på en *eksplicit sprog- og genrebaseret undervisning* i læseforståelse og skrivekompetence fordi casestudierne i projektet samt efterfølgende projekter bekræftede de internationale erfaringer med at netop denne tilgang gav gode resultater<sup>1</sup>.

Den australske genrepædagogik har siden 1980'erne udviklet en pædagogik som har viden om en teksts sprog og genre som sit omdrejningspunkt, og som understreger vigtigheden af lærerens rolle i undervisningen (se f.eks. Hedeboe 2009). Læreren må undervise eksplicit i tekstens opbygning og i de sproglige mønstre som er karakteristiske for teksten. På den måde får eleverne nøglen til at forstå teksterne, og de bliver ligeledes i stand til selv at skrive tekster som benytter sig af et sprog som er relevant i den givne sammenhæng.

Ved en eksplicit undervisning forstår jeg i denne sammenhæng den undervisning som er konkret, og som direkte viser eller forklarer *hvad* eleverne skal gøre, *hvordan* de skal gøre, og *hvorfor* de skal gøre det.

Et karakteristisk træk ved den eksplicite undervisning er også at den er stilladseret. Stilladseringsbegrebet har gået sin sejrsgang gennem den pædagogiske verden – i hvert fald på det teoretiske plan – men den er også blevet kritiseret for at skabe kunstige situationer

---

<sup>1</sup> Der er en omfattende international litteratur om den australske genrepædagogik med udgangspunkt i Halliday, Michael (1975): *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London, Arnold. Herudover skal blot nævnes nogle få: Martin, J. R. & Rose, David (2008): *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox, London. Christie, Frances & Derewianka, Beverly (2008): *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*. Continuum. London. Gibbons, Pauline (2009): *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Heinemann.

med urealistisk megen støtte som ikke eksisterer i den virkelige verden, og der er polemisk blevet spurgt hvordan eleverne skal klare sig i en verden uden stilladser. Det spørgsmål udtrykker en misforståelse som må berop på at kritikere ikke erkender den *midlertidige* karakter af stilladseringen. Eleverne er ikke til stadighed omgivet af stilladser, og slet ikke de samme stilladser.

Stilladsering er netop den midlertidige støtte som en lærer benytter for at vise eleven hvordan han kan gøre noget, sådan at elevens senere senere kan gøre det på egen hånd. 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.

Også uden for genrepædagogikkens rammer er den eksplicite undervisning fremhævet som effektiv. Det gælder således Graham og Heberts metaanalyse som gør opmærksom på at især elever som kæmper med læsning og skrivning er afhængige af den eksplicite undervisning (Graham & Hebert 2010: 13). Ligeledes fremgår det af en anden stor metaanalyse, *Report of the national reading panel: Teaching students to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* at netop den eksplicite undervisning i læseforståelse har afgørende betydning. (NRP, 2000: 14).

Men hvorfor netop genrepædagogikken, og hvorfor er det en god ide at den eksplicite undervisning er *sprog- og genrebaseret*?

Ruth Mulvad (2010) har med den systemisk funktionelle lingvistik som teoretisk grundlag peget på at det er helt centralt for at forstå et fags tekster at eleven forstår hvordan sproget bruges i det givne fag. Det indebærer at eleven både må have indsigt i hvordan faget strukturerer viden, og hvordan fagsproget og fagspecifikke ord og begreber dannes. Eleven må derfor kende den måde tekster i faget typisk er bygget op på, tekststrukturen, og de sproglige mønstre som typisk anvendes i faget. De sproglige mønstre fortæller hvordan sætninger, ordgrupper og ord dannes.

Også Kate Cain og Jane Oakhill tillægger arbejdet med tekststruktur stor betydning når man vil fremme læseforståelse (2007), ligesom de nævner at det ser ud til at indsigt i ordforrådet har stigende betydning med stigende klassetrin.

Der er således grundigt belæg for at mene at den eksplicite sprog og genrebaserede undervisning er en hensigtsmæssig vej til styrkelse af læseforståelse og skrivekompetence.

## Principper for undervisning i læseforståelse og skrivekompetence

Ud fra ovenstående begrundelser samt casestudiets erfaringer og resultater kan der udstikkes en række principper for undervisningen i læseforståelse og skrivekompetence. Det anbefales at undervisningen:

- Har stor opmærksomhed på underviserrollen og elevernes roller
  - at undervisningen er karakteriseret ved at de faglige mål og det faglige indhold styrer valget af den måde lærer og elever bruger sproget på, og den måde de samarbejder på.

- at undervisningen er eksplicit, herunder
  - at den bygger på velovervejet stilladsring
  - at den har klart formål for elevernes faglige læring, læsning og skrivning
- Har stor opmærksomhed på betydningen af den sproglige dimension
  - Tager afsæt i hverdags sproget og bevæger sig frem mod fagsproget
  - Skaber bevidsthed om sammenhængen mellem tekstens hensigt, teksttype, tekststruktur og sproglige mønstre
  - Lægger vægt på konkret arbejde med fagernes tekststrukturer og sproglige mønstre
  - Anvender varierende former for skriftligt og mundtligt sprog og lader læsning, skrivning og mundtlighed indgå i en vekselvirkning med hinanden
  - Lægger vægt på sprogbrug som opfordrer til elevernes dialogrefleksion og undersøgelse

Med disse principper som afsæt vil jeg i de følgende afsnit give nogle bud på hvad der kan undervises i, og hvordan det kan gøres.

## Lærerroller og elevroller i en eksplicit og stilladseret undervisning

Erfaringerne fra casestudiet var at de grundige samtaler om hvordan man bedst kunne undervise i bestemte faglige mål og et bestemt fagligt indhold, genererede øget opmærksomhed på lærerroller hos de lærere som deltog i projektet. Det blev tydeligt at nogle lærerroller var velegnede i forhold til nogle mål og noget indhold, andre var bedre egnede til andre felter. På samme måde var det klart at elevrollerne også måtte varieres for at være hensigtsmæssige i forhold til bestemte mål og bestemt indhold. Især var det tydeligt at der var en klar skillelinje mellem de roller der krævede når der skulle trænes mere basale færdigheder og når man ville fremme forståelse – f.eks. læseforståelse eller forståelse af faglige sammenhænge.

Det var en erfaring i projektet at når det gælder om at fremme forståelse, må læreren i højere grad påtage sig rollen som den der styrer og tilrettelægger undervisningsaktiviteter for at skabe mulighed for elevernes *refleksion*. Samtidig skal læreren sørge for at alle elever har den nødvendige viden som udgangspunkt. Det nytter ikke at skabe rammer for refleksion hvis den faglige substans der skal reflekteres over, ikke er til stede hos alle. Alt sammen peger det tydeligt på at undervisningen må være langt mere *eksplicit* end man måske umiddelbart skulle antage. Undervisningen skal indeholde konkrete demonstrationer af hvordan man arbejder med faglige metoder, hvordan man bruger fagsproget og de faglige begreber til at tænke med og til at formulere sig med, og de rammer der sættes op for elevernes arbejds- og læringsprocesser, skal konkret støtte eller stilladsere deres egen anvendelse af faglige metoder, faglig tænkning og fagsprog.

### Formål for undervisningsforløbet

Første trin i en eksplicit undervisning er at eleverne får kendskab til det overordnede formål for det faglige forløb – både formål for den konkrete faglige læring og for læseforståelse og skrivekompetence. Det er vigtigt at skelne imellem formål og mål for et forløb. Formålet siger noget om *hvorfor* eleverne arbejder med et bestemt indholdsområde. Målenesiger *hvad* de

konkret skal opnå. Formål for et forløb i dansk med nyhedsartikler som emne kunne f.eks. være at opnå bedre læseforståelse og skrivekompetence. Et udsnit af målene kunne være at eleverne skal have viden om tekststruktur og sproglige mønstre i en nyhedsartikel, kunne anvende denne viden som en strategi til at få overblik over nyheden og få fat i hovedbudskabet, samt at de skal kunne bruge deres viden som strategi til selv at skrive en nyhedsartikel.

Hvor målene præciserer hvad eleverne skal kunne, tildeler formålet mening med målene – det giver eleverne svar på hvad al deres arbejde skal gøre godt for. Hvis eleverne til stadighed holdes fast på at de arbejder frem mod at opnå bedre læseforståelse og skrivekompetence, fortaber de enkelte mål sig ikke i opsplittede enkeltopgaver. Formålet skal fremgå tydeligt fra forløbets start, og efter hver lektion eller efter hvert delforløb sørger læreren for at eleverne deltager i en dialog om hvordan enkeltopgaver og enkeltaktiviteter indgår i det overordnede formål.

### Før læsning - det faglige fundament bygges op i en bevægelse fra hverdagsprog til fagsprog

I planlægningen af de efterfølgende trin kan læreren med fordel tænke i en opdeling i før under og efter læsningen og fordybelsen i den faglige substans. Når formålet for forløbet er på plads, skal der inden læsningen skabes et fagligt fundament som danner bro mellem de hverdagsforestillinger eleverne har, og det fagsprog og de faglige begreber som de vil møde i fagets tekster. Her består den eksplicite undervisning i at læreren sætter rammer for hvordan elevernes viden kan komme frem og blive fælles gods for klassen, samtidig med at hun her har mulighed for at kvalificere hverdagsforestillinger og hverdagsord så de bevæger sig mere og mere frem mod faglig tænkning og faglige begreber. Er det nyhedsartiklerne der er det faglige omdrejningspunkt, er det relevant med en klassesamtale om hvad eleverne allerede ved om nyheder. Hvis eleverne fortæller at en nyhed altid handler om noget der lige er sket, er det let at indføre et af de vigtige nyhedskriterier: aktualitet. Hermed er det på forhånd slået fast at nyheder er karakteriseret ved bestemte kriterier. Det er ikke hvad som helst der kan betragtes som en nyhed. Eller når de f.eks. nævner at der altid er en overskrift, er det let for læreren at indføre det faglige begreb *rubrik*. Når en anden elev iagttagelse måske går ud på at der under rubrikken typisk står noget som ikke har så store bogstaver som rubrikken, men har lidt federe skrift end resten af teksten, er det interessant at undersøge hvad der karakteriserer det der står der, og allerede inden eleverne selv har læst nyheden, får de på denne måde viden om både hvad de enkelte dele i nyheden kaldes på fagsproget, og hvilken funktion de har. På den måde får de et fagligt fundament og begyndende læseforståelsesstrategier som gør forståelsen lettere, og som får dem til at opleve at de mestrer læsningen.

Var eksemplet taget fra fysikundervisningen med emnet elektromagnetisme og det formål at eleverne skal forstå hvordan en elektromagnet virker, kunne en fælles opbygning af faglig viden om elektromagnetisme tage sit udgangspunkt i en klassesamtale om hvad eleverne ved om magnetisme i al almindelighed; og på samme måde som i eksemplet med nyhedsartikler kan faglig forståelse og faglige begreber bygges op så der dannes bro mellem elevernes aktuelle og mere hverdagsagtige forståelse af det faglige felt og det krævede fagsprog i fysikbogen.

### Lærerroller før læsning – læreren som rollemodel og som ordstyrer i en klassesamtale

Efter første fase hvor elevernes viden om det faglige felt er blevet fælles grundlag for alle og er blevet kvalificeret mht. faglige begreber og fagsprog, er eleverne klar til det næsteskridt i den videre udvikling af indsigt i den faglige diskurs. Her er det en profitabel tilgang at læreren er *rollemodel* for helt konkret at vise hvordan eleverne skal gøre, og hvilke strategier de kan bruge for at få overblik over en tekst, for at forstå den i dybden eller for at forstå en faglig sammenhæng. Når læreren samtidig med at vise fremgangsmåder eller strategier tænker højt, er det særdeles effektivt fordi det ikke alene giver eleverne mulighed for efterfølgende at **imitere lærerens fremgangsmåde**, men også giver dem adgang til lærerens refleksion som indeholder spørgsmål, svar, overvejelser, forklaringer og afvejsninger af hvordan en sammenhæng kan forstås, eller hvad der vil være den bedste måde at løse en opgave på. På den måde viser læreren hvordan eleverne kan reflektere over faglige spørgsmål og hvordan den faglige terminologi bruges.

En alternativ lærerrolle, eller en yderligere mulighed er, som i ovenstående eksempler på opbygning af det faglige felt før læsning lærerens rolle som *ordstyrer i en klassesamtale*. Hvis man sammenligner med læreren som rollemodel, kan klassesamtalen have den fordel at eleverne bliver aktive og får lov til selv at tænke, selv at fremsætte hypoteser. Det kan virke særdeles engagerende for mange elever. Men det kræver en lærer der sørger for at det er eleverne der har taletiden, og - som et enzym - skaber grundlag for processen ved at stille relevante støttespørgsmål så eleverne bliver støttet og udfordret til at drage slutningerne. Støttespørgsmål som både bringer den enkelte elev videre i sin tænkeproces og som gør det klart for de andre elever hvordan man kan finde ud af sammenhænge i teksten eller i et fagligt spørgsmål. F.eks.: *Hvordan fandt du ud af det? Hvad finder du ud af hvis du fortsætter med den strategi i hele afsnittet? Hvordan kan du se at ...?* Samtidig må læreren bruge "optag" på den måde at elevernes bidrag væves ind i det næste spørgsmål eller bruges i en opsamling. Derved sikrer hun sig at eleverne mærker at det er dem der gør tænkearbejdet, og samtidig gør hun pointerne så klare at de bliver tydelige for alle elever.

Både læreren som rollemodel og læreren som ordstyrer i en klassesamtale kan naturligvis indgå i forløbet på alle tidspunkter hvor det er relevant at samle op på genereret viden eller at tage det næste skridt ind i den faglige diskurs.

### Lærerens stilladsering i fordybelsesfasen

Efter fastsættelse af formål og etablering af det faglige felt skal eleverne til at læse teksten eller teksterne, skrive og arbejde med den faglige substans. I denne fase er lærerens vigtige rolle at stilladser elevernes læringsprocesser. Her kan hun sørge for at elevernes læring foregår som cykliske processer hvor viden udvikles gennem *varierede former for gentagelse* og gradvis udbygning af allerede opbygget viden. Netop de varierede gentagelser er **overordentlig vigtige**. Læring kræver gentagelser for at eleverne kan udbygge deres mentale skemaer. Måske arbejdes der med kategorisering af faglige begreber i forskellige former for notater som f.eks. skemaer, mindmaps eller årsag-virkning-diagrammer i første omgang. Mens gentagelsen består i at eleverne ud fra sedler som de har fået af læreren, går rundt til hinanden og forklarer det begreb de har på deres seddel, bytter sedler og fortsætter forklaringerne til nye kammerater, blot for at nævne et eksempel. Centrale elementer i stilladseringen er at:

- eleverne får præcis og detaljeret instruktion i de roller de skal udfylde
- læreren støtter elevernes læringsproces ved at give eleverne forskellige former for hjælpeark og andre konkrete rammer for deres faglige refleksion, skrivningen og læsningen
- læreren indtager roller som inspirerer og fremmer elevernes gruppevis og individuelle refleksion

### Elevrollerne – præcis instruktion

I de to situationer som er beskrevet ovenfor, er elevens rolle fortrinsvis lytterens - også i den anden situation hvor kun nogle elever kommer til orde. Disse fokuserede indslag er derfor kun af kortere varighed. De lægger op til eller afslutter forløb hvor alle elever har haft mulighed for også at have andre roller. Elevrollerne må tilrettelægges sådan at eleverne har mest mulig ægtelæretid<sup>2</sup>. Det vil sige at de skal være mentalt aktive med processer som knytter sig til de aktuelle mål og det aktuelle indhold. Derfor er det nødvendigt at overveje hvordan individuelt arbejde veksler med arbejde i mindre grupper og i klassens fælles læringsforum. Sammen med overvejelserne over opdelingen indgår også overvejelser over om der er bestemte samarbejdsstrukturer i gruppen. Måske påtager eleverne sig på skift forskellige roller som lige præcis tilgodeser den opgave de løser. Det kan f.eks. være at stille spørgsmål, at opsummere, at referere eller at udarbejde en grafisk model som sammenfatter kernen i stoffet. Her kan man lade sig inspirere af de samarbejdsstrukturer for gruppearbejdet som anvises i Cooperative Learning (Kagan og Stenlev 2009), men man kan også selv udarbejde skræddersyede samarbejdsstrukturer. Princippet i strukturerne er at de skal understøtte og fremme refleksionen og dialogen om det faglige stof, om hvordan det læste forstås eller hvordan det kan formuleres på skrift. I samspil med beslutningen om elevernes roller tager man også beslutning om hvordan sproget skal bruges for bedst muligt at understøtte læseforståelse, skrivekompetence og faglig læring.

Eleverne kan ikke nøjes med en instruktion der siger at de skal gå i grupper og "snakke om" eller "skrive noter til" magnetisme/lufttryk/opbygningen af en argumentation/... De skal helt præcist have at vide hvordan de skal snakke om det eller hvordan de skal tage noterne. Er det mest hensigtsmæssigt at noterne tages i et skema med nogle bestemte overskrifter som angiver centrale kategorier, og skal alle så blot gøre det samme? Eller skal eleverne to og to starte med at finde ud af hvilke overordnede kategorier de kunne ordne stoffet i for derefter at gå sammen med et makkerpar mere og i en mundtlig drøftelse afklare hvilke kategorier gruppen samlet vil anvende? Når kategorierne er fastlagt, skal de også vide hvordan de arbejder videre med at færdiggøre skemaet. Alle disse beslutninger styres af hvordan læreren mener at refleksioner og dialog bedst kan understøttes. Elevernes undersøgende og reflekterende tilgang skal faciliteres, og der skal være mulighed for at fremsætte og afprøve hypoteser når forståelsen skal sikres. Den måde elev lærerroller og sprogbrug spiller sammen på, er konstant styret af de faglige mål, det faglige indhold og de konkrete elevers behov.

### Elevernes arbejde stilladseres af forskellige former for hjælpeark

Ud over den præcise instruktion i hvordan eleverne skal arbejde med den faglige substans, kan eleverne også støttes af forskellige typer af hjælpeark som dels gør det meget tydeligt hvilken opgave eleverne skal udføre, dels kan differentieres efter forskellige elevers behov.

---

<sup>2</sup>Se Meyer (2005: 38-44) som nævner den ægte læretid som en ud af 10 vigtige komponenter i effektiv læring.



Et eksempel kunne være et hjælpeark som blev brugt i en 5-klasse hvor eleverne arbejdede med fortolkning af noveller ved at bruge deres nye viden om novellens struktur. Som en støtte til at få øje på de forskellige strukturelle elementer og deres funktion fik eleverne udleveret et skema:

## Hjælpearke 2 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 nogensinde skete noget med ham."	Uro	Uro brydes	Ro

Skemaet fungerer i sig selv som stilladsering fordi det angiver hvilke strukturelle elementer eller faser i handlingsforløbet novellen skal deles op i. Inden eleverne selv arbejder med skemaet i makkerpar, er det faglige grundlag bygget op sådan at elevernes selv har bidraget med den viden de havde om fortællingens forløb. Fagsprog og faglige begreber er udviklet på baggrund af dette, og læreren har været rollemodel som har tænkt højt og vist hvordan **hun** selv delte en novelle op. Endelig har klassen fælles delt en novelle op mens læreren løbende noterede i hjælpearke på det elektroniske board. Som afslutning på den fælles bearbejdning har klassen naturligvis også anvendt deres analyse i en fortolkning af novellen, idet de to faser *roen brydes* og *uroen brydes* blev sammenholdt for at komme nærmere et bud på hvilke pointer novellen kunne have. Hovedsagen er selvklart ikke selve analysen af tekststrukturen som registreres i skemaet. Den er blot en del af vejen, en strategi, til at få overblik over novellen og få øje på vigtige strukturelle elementer og derved opnå en dybere forståelse.

Som det fremgår af skemaet, er feltet *roen brydes* udfyldt på forhånd af læreren. Begrundelsen for det er at det er første gang eleverne arbejder med skemaet på egen hånd, og for at stilladserer deres læring og opbygge deres egen ekspertise gradvis, er dette afgørende felt udfyldt. Det vil gøre det langt lettere at analysere resten af novellen. Og igen vil det føre til at eleverne oplever mestring. Skemaet giver desuden rige muligheder for at differentiere stilladseringen ved at elever som kæmper med læseforståelsen, kan modtage skemaer med flere udfyldte felter, og elever som har helt styr på det, kan benytte skemaer som blot har overskrifterne.

På samme måde som skemaet kan styrke læseforståelsen og tolkningen af en novelle, bliver det også brugt den modsatte vej når eleverne selv skal skrive noveller. Skemaet kan i den situation bruges før skrivningen som støtte for elevernes disponering, og det kan bruges undervejs for at skærpe strukturen så eleven ikke skriver *enberetning* uden nogen form for konflikt, men blot en fortløbende opremsning af hændelser.

Også i andre fag end dansk er det særdeles relevant at benytte hjælpeskemaer som stilladsering. Princippet i udformningen af hjælpeskemaerne er at de er udformet sådan at

den måde der tænkes på i faget eller den aktuelle faglige disciplin, træder tydeligt frem. Og udformet på en sådan måde at det ikke blot er tomme notatskemaer, men at det fremgår tydeligt hvilke kategorier der arbejdes med.

### Andre former for stilladsering – læreren lytter og stiller spørgsmål

Mens eleverne arbejder parvis, gruppevis eller individuelt, arbejder læreren aktivt med at stilladser læringsprocessen bl.a. ved at lytte til elevernes drøftelser og overvejelser og stille spørgsmål. Det er vigtigt at lytte sig lidt ind på hvor eleverne er i processen, hvordan de arbejder, hvordan forståelsesstrategier, fagsprog og faglige begreber anvendes. På baggrund af det kan læreren stille spørgsmål der fører eleverne frem til at tænke mere fagligt. Hyppigt vil læreren kunne glædes over hvor naturligt eleverne bruger de faglige begreber og allerede tænker på en fagligt relevant måde. Andre gange er der brug for at stille konkrete spørgsmål for at fremme dette. Konstateringer som: *Jeg kan høre at I allerede er blevet enige om hvor roen brydes og det nye bryder ind i jeres novelle*, kan følges op af spørgsmål som *Hvorfor er det lige der at roen brydes?* Dette spørgsmål er relevant hvis læreren fornemmer at det måske ikke er alle elever i gruppen som er helt klar over hvordan de fandt dette skæringspunkt, eller blot for endnu en gang at slå fast hvordan det spørgsmål afdækkes. Er gruppen gået lidt i stå efter at være nået så langt, kan læreren gennem sine spørgsmål få frem hvordan man nu finder ud af det næste skæringspunkt, og hvad disse iagttagelser så betyder for forståelsen af novellen. Læreren kan på denne måde styrke opbygningen af viden, færdigheden i anvendelse af de nye strategier og gøre viden og strategier eksplicite for alle i gruppen gennem sine målrettede spørgsmål. En meget nuanceret form for differentieret undervisning.

### Efter fordybelsen – faglig forankring og anvendelse

I fordybelsesfasen har eleverne genereret viden om det faglige felt i en undersøgende tilgang. Læreren har stilladseret elevernes læring og refleksion og sørget for at eleverne på mange forskellige måder har anvendt deres nye faglige viden, de nye faglige metoder og begreber. I en afsluttende runde skal det hele nu forankres sådan at den nye viden og indsigt bliver en integreret del af elevernes mentale skemaer. Læreren må sørge for at eleverne udfordres til at formulere hvordan de har opnået formålet med forløbet, hvilke strategier de har lært, hvad strategierne kan bruges til og hvordan den nye viden forholder sig til den viden de havde i forvejen. Det kan ske gennem classesamtaler, i spørgeskemaer, gennem gruppedrøftelser med efterfølgende fremlæggelser, gennem paneldebatter og på et utal af andre måder.

Det er også på dette tidspunkt at man kan udfordre eleverne til individuelt at bruge deres nye ekspertise i et afsluttende produkt. I nogle sammenhænge som f.eks. i arbejdet med noveller og nyhedsartikler er det oplagt at eleverne slutter af med at skrive en novelle/en nyhedsartikel; men i andre tilfælde vil det være meget fremmede at eleverne skal bruge deres nye viden og fagsprog i en genre som adskiller sig fra de tekster de har læst undervejs. Et eksempel fra biologifaget kunne være at ny viden om sammenhængen mellem livsbetingelser og dyreliv i en ferskvandssø munder ud i at eleverne skriver en argumentation til kommunen om ikke at fjerne sivene omkring søen da man på den måde vil ændre livsbetingelserne for de dyr, insekter og fugle som lever omkring søen. Argumentationen skal betjene sig af den faglige logik og de faglige begreber, og på den måde afdækkes det både for eleverne selv og for læreren om eleverne har genereret viden på et niveau som faktisk kan anvendes. På samme måde kunne man i historie og samfundsfag lade elever kommentere aktuelle politiske beslutninger ud fra historisk eller samfundsfaglig viden.

Pointen i at bruge tid på at afrunde et fagligt forløb på denne måde, er at overblik over sammenhæng mellem formålet og det eleverne faktisk har lært, ligesom tydeliggørelsen af strategiernes funktion øger elevernes metabevindsthed og dermed giver mulighed for dyb forståelse. Endelig viser anvendelsen af den ny ekspertise i lidt andre rammer at eleverne faktisk har opnået egentlig forståelse; der er ikke blot tale om imitation hvor eleverne gengiver dele af det de har læst. De har opnået en grad af forståelse så den faktisk kan bruges til noget.

## Fokus på den sproglige dimension

I principperne som er nævnt ovenfor, indgår opmærksomheden på den sproglige dimension som det andet hovedpunkt ved siden af lærer- og elevroller. Ovenfor har jeg forsøgt at give et billede af hvordan disse roller veksler gennem undervisningsforløbet. I den sammenhæng er der givet mange eksempler på hvordan sproget bruges på varierede måder, men i de følgende afsnit vil jeg lidt mere systematisk kaste lys på forskellige aspekter af den sproglige dimension.

Princippet om at bevæge sig fra hverdagsprog og hverdagsviden til fagsprog og faglig viden er grundigt beskrevet ovenfor i eksemplet med nyhedsartikler, og det skal her blot understreges at det er et gennemgående princip som det vil være en fordel at følge i alle undervisningsforløb og i alle fag.

## Sammenhæng mellem tekstens hensigt, teksttype, tekststruktur og sproglige mønstre

Det samme gælder opmærksomheden på at tekster har forskellige hensigter som følgelig udmøntes i forskellige teksttyper med særskilt tekststruktur og sproglige mønstre; og der kan med fordel undervises eksplicit i dette som det f.eks. er skitseret i eksemplet med noveller. Ikke blot i dansk, men i alle fag. Fysikfagets og historiefagets tekster vil også langt lettere kunne forstås og skrives når forholdene omkring, hensigt, teksttype, tekststruktur og sproglige mønstre er kendt.

Forskellige fags tekster tilgodeser varierede hensigter. Nogle tekster vil f.eks. informere; andre vil overbevise modtageren om noget, mens andre igen vil forklare årsagssammenhænge eller instruere. De forskellige hensigter udtrykkes gennem forskellige teksttyper som udtrykker mening gennem en særlig brug af tekststrukturer og sproglige mønstre.

I nedenstående eksempel ses en opskrift:

### Italiensk bondegryde med pasta - 2 personer

#### Ingredienser:

- 1 lille rødløg - eller ½ stort
- 2 fed hvidløg
- 250 g champignon
- 275 g oksekød i strimler
- 2 tsk. olivenolie
- ½ dåse flåede, hakkede tomater
- 1 ½ spsk italiensk krydderblanding

1 dåse "mixed beans" på 400 g  
salt og peber efter smag

Tilbehør:

5 g bredbladet persille  
250 g frisk fetuccine

Tilberedningstid: ca. 30 min.

1. Skærløget i tynde både, hak hvidløgene groft og skær svampene i skiver.
2. Tør kødet godt af med køkkenrulle. Varm olien i en tykbundet gryde og brun kødet ved stærk varme. Tilsæt løg, hvidløg og svampe og steg videre under omrøring i ca. 2 minutter.
3. Tilsæt tomater og krydderiblandingen og smag til med salt og peber. Skyl og dræn bønnerne i en sigte - ellers bliver retten stærk.
4. Bring retten i kog og lad den simre under låg i ca. 8-10 minutter. Rør bønnerne i og lad simre 5 minutter til. Justér smagen med salt og peber.
5. Kog pasta ifølge vejledningen på pakken.
6. Pluk persilleblade af stilkene og drys dem over retten. Servér med pastaen.

Opskriften har som *hensigt* at videregive hvordan fremgangsmåden er når man skal tilberede italiensk bondegryde. Den *teksttype* som bedst tilgodeser den hensigt, er instruktionen.

*Tekststrukturens* elementer er:

- En overskrift som fortæller hvad retten hedder og dermed angiver hvad det færdige resultat er.
- En ingrediensliste
- Beskrivelse af fremgangsmåden

Disse strukturelementer er obligatoriske i en instruktion og gør det let og overskueligt at følge instruktionen, netop fordi opstillingen er så skematiseret. **Hår** eleverne lært **dette**, kan de overføre deres viden også på andre former for instruktioner. F.eks. anvisninger på forsøgsopstillinger i fysik eller n/t.

Undersøger man de *sproglige mønstre*, ses det tydeligt at ingredienserne er sat op på listeform med mængdeangivelser først, hvilket skaber et hurtigt overblik. Og den efterfølgende beskrivelse af fremgangsmåden er opsat ikke blot i punktform, men i punktform med talangivelser som angiver at handlingerne skal udføres i den angivne rækkefølge. Videre ses det - da det netop handler om at instruere i udførelsen af nogle handlinger - at verberne er i bydeform.

Således hænger valgfri teksttype, tekststruktur og sproglige mønstre nøje sammen og tilgodeser på en hensigtsmæssig måde tekstens hensigt: at instruere i handling. På samme måde ville man kunne se samme form for sammenhæng i andre teksttyper, og netop derfor vil viden om disse sammenhænge kunne fungere som mønstre for forståelse af tekster der læses, og som normer for tekster der skal skrives. Se Mulvad 2010 for en grundig uddybning af dette.

## Varierede former for mundtlighed, skriftlighed og læsning i vekselvirkning med hinanden

Et andet aspekt af det sproglige fokus er den måde sproget bruges på i undervisningen. Som nævnt ovenfor, og som vist i nogle af de konkrete eksempler, er det vigtigt at den måde sproget bruges på, vælges i nøje overensstemmelse med det faglige felt og formålet for forløbet og i samspil med elev- og lærerroller.

Det må overvejes om elevernes refleksioner bedst understøttes af en mundtlig drøftelse, om drøftelsens hovedpunkter evt. skal nedfældes og fastholdes i et oversigtsskema, om den skriftlige og individuelle form evt. er den bedste løsning som forberedelse til den mundtlige drøftelse, eller om det er helt andre former der må tages i brug. I hvilke situationer skal eleverne lytte og læse, og hvornår skal de tale og skrive? Hvornår er det mest formålstjenligt at de gør det individuelt, og hvornår er makkerparret, gruppen eller klassefællesskabet bedst?

Også *vekselvirkningen* imellem det mundtlige, det skriftlige og læsningener væsentlig at overveje. Eksemplet med opbygning af faglig viden i starten af et forløb viser klart styrken i at bruge det mundtlige sprog i dialog og drøftelse før læsningen af teksten. Andre gange vil de individuelle overvejelser som f.eks. kan gøres i en hurtigskrivning være et rigtig godt oplæg til den mundtlige drøftelse. Og endelig har en mundtlig behandling af et stof stor styrke som forløber til at man selv skal formulere sig på skrift.

Centralt er det også at eleverne både lærer at bruge det skriftlige udtryk som *tænkeskrivning* og som *præsentationsskrivning*. Tænkeskrivningen i form af forskellige notatteknikker, hurtigskrivning eller blot fri nedfældning af tanker har udelukkende skribenten selv som modtager og har som formål at støtte de faglige refleksioner. Præsentationsskrivningen derimod har andre læsere som modtagere og kræver derfor en udformning som både er modtagerrettet og i overensstemmelse med den aktuelle teksttypes måde at bruge sprog på. Hyppigt kan tænkeskrivning og skriftlige delopgaver som fordeles over hele undervisningsforløbet, være forløbere for en afsluttende præsentationsskrivning. Delopgaverne kan bruges til at lade eleverne blive fortrolige med dele af tekststrukturen og med de typiske sproglige mønstre som hører til den aktuelle teksttype. I eksemplet med nyhedsartikler kunne eleverne f.eks. udforme forskellige kernenyheder (rubrik og manchete) som en forøvelse til at skrive hele nyheden. I et stilladseret forløb kunne udformningen af en kernenyhed i en artikel, hvor denne var fjernet, være den første fælles skriveøvelse når eleverne var introduceret til strukturelementerne i nyhedsartiklen. På baggrund af de oplysninger som står i den øvrige tekst, konstruerer eleverne kernenyheden, og læreren skriver det fælles produkt på elektronisk board, OH eller tavle. Herefter kan eleverne individuelt skrive kernenyheden til en anden nyhedsartikel. Også de øvrige strukturdele kan trænes på denne måde. Her vil det så især være oplysninger fra kernenyheden som giver stof til udformning af et afsnit. Teknikken med at fjerne dele af en tekst og lade eleverne udforme det manglende på baggrund af viden om tekststrukturen og de sproglige mønstre, er inspireret af Pauline Gibbons som kalder dem skelettekster, skeleton texts, fordi eleverne kun har skelettet til teksten (Gibbons 2009: 90-92). Det er vigtigt at understrege at skeletteksterne først rigtig giver mening som øvelsesaktivitet når eleverne har kendskab til tekststruktur og sproglige mønstre. Hvis ikke de havde det, ville det i bedste fald blive en kreativ øvelse, i værste en ren gættekonkurrence. Arbejde med skelettekster giver også rigtig god mening i de øvrige fags tekster hvor man kan arbejde med fagenes beskrivende, forklarende og berettende tekster på samme måde.

Som en afsluttende kommentar vedrørende de måder sproget bruges på i undervisningen vil jeg fremhæve at kriteriet for valg konstant er at elevernes sprogbrug må lægge op til dialog, refleksion og undersøgelse. Det giver mulighed for at skabe forståelse og virker desuden engagerende.

## Afrunding

Emnet for artiklen er undervisning i skriftsprogkompetence og faglig viden og indsigt. Krumtappen er forståelse som skabes gennem elevernes dialog, refleksion og undersøgelse i samspil med lærerens eksplicite og stilladserende undervisning. Sammenhængen mellem forløbs formål, faglige felt og elev- og lærerroller er fremhævet som helt afgørende i samspil med de måder sproget bruges på.

Artiklen kan også læses som et uendeligt i den altid aktive debat om undervisningsdifferentiering. Synspunktet i artiklen er, at det ikke i så høj grad drejer sig om at skabe forskellige forhold for forskellige elever ved at tænke if.eks. materialer, mål og aktiviteter som let kommer til at ændre undervisningsdifferentieringen til individualisering men at det snarere er selve undervisningen der skal differentieres ud fra en situationsorienteret betragtning som i højere grad har fællesskabets rammer for øje. Man må spørge sig selv hvilke principper der skal gælde for undervisningen i en situation som skabes af forløbs formål, faglige felt og elev- og lærerroller. Principperne må sikre at der skabes mulighed for at alle elever kan være med fra start. Her spiller den eksplicite undervisning, stilladseringen og bevægelsen fra hverdagsprog og hverdagsviden til fagsprog og faglig ekspertise en vigtig rolle. Forløbet må ud fra principperne skræddersys sådant alle elever kan generere forståelse og viden om det faglige felt og på den måde opnå faglig ekspertise både når læsning og skrivning er undervisningens genstand, og når skriftsproget indgår i udviklingen af fagsprog, faglige begreber og faglig viden og forståelse i andre fag.

## Litteratur

Berge, Kjell Lars (udskrivning 2012): *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve*.

<http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>

Gibbons, Pauline (2009): *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Heinemann.

Se evt. den instruktive anmeldelse af denne bog i anmeldelsen "Udfordr eleverne og understøt dem i at gå fra konkret hverdagsprog til abstrakt fagsprog" af Dorte Østergren i *Viden om læsning nr. 10, september 2011*. Nationalt videncenter for læsning.

<http://www.videnomlaesning.dk/tidsskrifter/nr-10-jorden-laeser/>

Graham, S. & Herbert, M. A. (2010): *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Illiance for Excellent Education

<http://www.all4ed.org/files/WritingToRead.pdf>

Hedeboe, Bodil (2009): "Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder?" i *Viden om læsning nr. 6, 2009*. Nationalt videncenter for læsning.  
<http://www.videnomlaesning.dk/tidsskrifter/viden-om-laesning-nr-6/>

Herholdt, Lene & Arne-Hansen, Susanne (2011): *Læsevejlederen som medpraktiker – udvikling af læseforståelse i fag . Et aktions- og interventionsprojekt i Helsingør kommune*.  
<http://didak.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/didak/laesevejlederenmedpraktiker.pdf>

Herholdt Lene og Høyrup, Fie (2011): *Undervisning i læseforståelse. Rapport over et treårigt projekt med casestudier i Helsingør og Ishøj*.  
<http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Projektrapport-Projekt-LaeseforstaaelseL.pdf>

Kagan, Spencer og Stenlev, Jette (2009): *Cooperative Learning: Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Malling Beck.

Krogh, Ellen (2010): "Ny skriftlighed - på tværs af fag og i danskfag" I Faber, B. m.fl. (red.) *Skriften på væggen. Fællesskrift* , forår 2010. Daneklærerforeningen.

Meyer, Hilbert (2005): *Hvad er god undervisning?* Gyldendal.

NRP (2000): *Report of the national reading panel: Teaching students to read: an evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Reading Panel.  
[http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook\\_pdf.pdf](http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf)

Aakeson, Kim Fupz (2002): "Damen der elskede sin dreng" i *Endnu flere helt andre historier*. Carlsen.