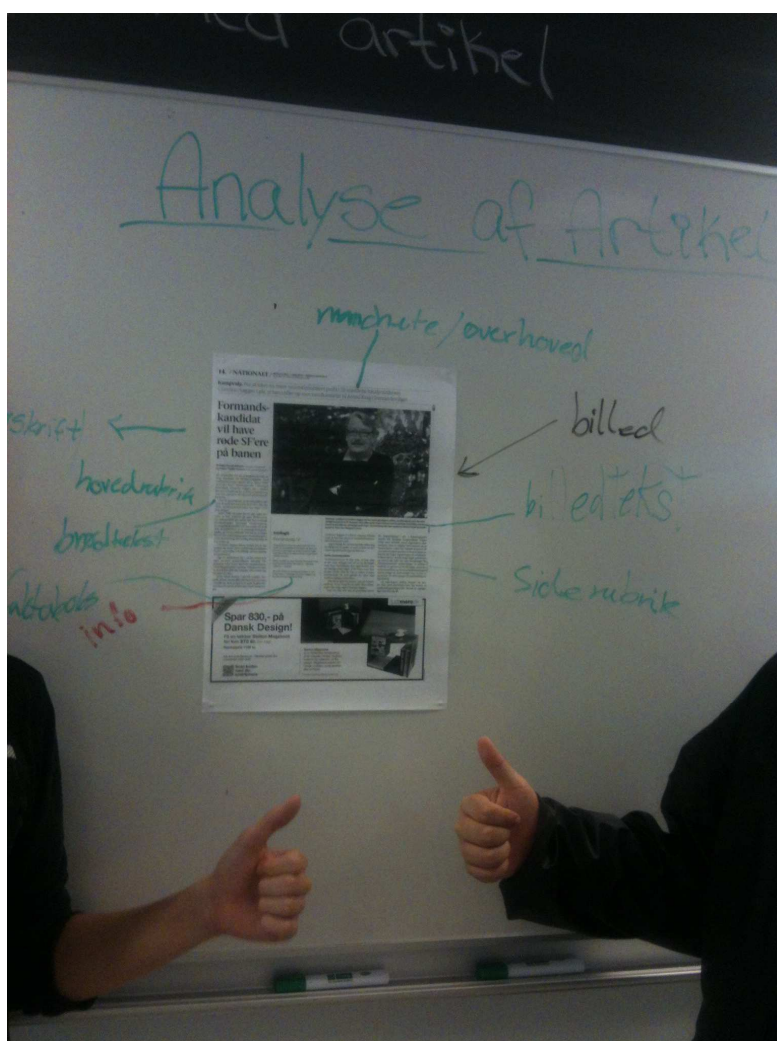


Faglig læsning og skrivning i alle fag



Bachelorprojekt af
Ida Cecilie Marschener Andersen

Indholdsfortegnelse

Forord	3
Indledning.....	4
Problemformulering	5
Afgrænsning	5
Metodeafsnit	6
Videnskabsteoretisk afsæt.....	7
Videnskabsteoretisk afsæt i skolen.....	8
Genreforståelse og dannelsesperspektiv i undervisningen.....	9
Opsummering	13
Genrepædagogik som analyse- og vejledningsredskab	13
Opsummering	16
Den relationsorienterede lærer	17
Opsummering	22
Danskfaget - grundlag for faglig læsning og skrivning	24
Elevforudsætninger.....	25
Læsning og bearbejdning af artikel.....	25
Klassificering af tekstaktivitet	26
Skrivning af artikel	26
Førskrivning.....	26
Skriveproces del 1.....	27
Vejledning.....	27
Skriveproces del 2.....	27
Præsentation.....	28
Genrepædagogik på tværs	29
Opsummering	32
Sprogligt fokus i samfundsfag og historie.....	33
Opsummering	35
Konklusion.....	36
Litteraturhenvi sning.....	38
Bilag 1 – Elevtekst fra OSO opgaven (uddrag).....	41
Bilag 2 – Spørgeskema.....	42
Bilag 3 – Spørgeskema og svar	43
Bilag 4 – Undervisningsplan i samfundsfag.....	45

Forord

Dette professionsbachelorprojekt er inspireret på baggrund af et empirisk grundlag. Det er opstået som en naturlig konsekvens af observationer, erfaringer og løbende refleksioner. Min undring udsprang af min praktik. I løbet af mit praktikforløb har jeg været i selskab med mange lærere – primært dansklærere. Deres meget forskellige tilgange til undervisningen har inspireret til denne undersøgelse. Et område, der har fastholdt min interesse er en genreorienteret undervisningen. Hvorfor underviser den ene lærer genreorienteret og den anden emnebaseret? Denne undring udviklede sig efter læsningen af *"Genrekrivning i skolen"* af Mette Kirk Mailand. Tankerne omkring genreundervisningen banede vejen for bachelorprojektet. Projektet udviklede sig, og siden hen blev udgivelsen af *"Læsning og skrivning i alle fag"* den centrale inspirationskilde til faglig læsning og skrivning. Ruth Mulvad lagde herefter det teoretiske fundament for den sproglige dimension og funktionel lingvistik som metode. Lærerens personlighed og relation med eleverne har hele vejen været i centrum for undersøgelserne og mine oplevelser i praktikken. Det har gjort stort indtryk på mig, hvor forskellige lærerne er i deres relationer med eleverne. Fælles for dem alle er, at de på hver deres måde danner unikke relationer til eleverne og eleverne til dem. Disse tætte bånd knyttes på trods af den korte tid de har sammen.

Jeg vil gerne rette en særlig tak til Xclass -10. klassecenteret i Slagelse. Ansættelsen under den skolebaserede læreruddannelse har givet rum for at mærke fagets praktiske virkelighed igennem hele uddannelsesforløbet. Samarbejdet og ikke mindst samtalerne med lærere og elever igennem de sidste fire år har været spændende og yderst lærerigt. Derudover skal der lyde en tak til projektets vejledere; Sofia Esmann og Karsten Mellon, for den gode og konstruktive vejledning.

Indledning

En stor del af danskundervisningen i skolen omhandler læsning og bearbejdning af forskellige tekster. Læsning og skrivning er unikke værktøjer til at danne og forme fagligt og dannelsesmæssigt. Læsning og skrivning er vigtige dele af danskfaget, skolen og i det hele taget resten af livet.¹ Danskfaglige kundskaber, som at læse med forståelse og skrive, kræves i alle fag i skolen. Faglig læsning og skrivning er elementer der krydser alle fag i skolen og er yderst vigtige redskaber til at forstå og videreformidle, uanset fag, sted eller situation.² Danskfaget har i denne forbindelse en central plads i forhold til at udruste elevernes kompetencer og forudsætninger for at læse og skrive i alle fag.³ Lærerens relationskompetence er ligeledes en vigtig faktor for elevernes læring.⁴ Ifølge elevernes eget udsagn har læreren haft stor indflydelse på deres skolegang og nogle enkelte fag. Faglig læsning og skrivning stiller desuden krav til alle faglærere og deres syn på fagets tilgang til faglig læsning og skrivning. En måde hvorpå elevernes faglige læsning kan styrkes, er igennem genrekendskab og indsigt i tekstens type og hensigt.⁵ Resten af livet udgør læsning og skrivning en stor del af vores hverdag. Alligevel viser Pisa-undersøgelsen fra 2009 at 15 procent af de 15-årige elever ikke har de nødvendige læsekompetencer.⁶ Igennem min praktik har jeg bemærket, hvor forskelligt dansklærerne griber undervisningen an. Der er ligeledes forskel på, hvor tværfagligt lærerne tænker deres undervisning. Desuden opleves stor spredning i, hvor tæt lærere i almindelighed knytter læsning og skrivning sammen i undervisningen. Klara Korsgaard begrundet sit syn på læsning ud fra begrebet literacy. Literacy dækker over en indsigt i læsningens og skrivningens hensigt og form i den givne situation.⁷

¹ Mailand (2009) s. 35

² Bülow-Olsen (2012) s. 81

³ Nielsen (2012) s. 111

⁴ Schultz (2006) s. 8

⁵ Mulvad (2009) s. 30

⁶ Undervisningsministeriet (2010)

⁷ Korsgaard (2012) s. 18-20

Et politisk parameter, der beskriver undervisningens mål i folkeskolen, er 'fælles mål'. Fælles mål rummer en stræben efter faglig læsning og skrivning, uanset fag.⁸ Et andet aspekt, der gør sig gældende i folkeskolens virkelighed, er bl.a. OSO-opgaven, som i sit udgangspunkt er bygget op omkring flere genrer og taksonomiske niveauer. Derudover er OSO-opgaven genstand for et tværfagligt samarbejde mellem lærerne og deres fælles håndtering af vejledning af elevernes produkter.⁹

Problemformulering

Hvordan og på hvilken måde kan en eksplicit undervisning i genrepædagogik i dansk i udskolingen danne forudsætning for elevernes læring i skolens øvrige fag?

Afgrænsning

Dette projekt afgrænses inden for forskellige perspektiver. Vedrørende klassetrin lægges fokus på undervisningen igennem genrepædagogikken i 10. klasse, med danskfaget som udgangspunkt. Der analyseres, hvordan danskfaget, og hermed dansklæreren, kan øge elevernes faglige læsning og skrivning til fordel for de øvrige fag i folkeskolens udskoling.¹⁰ I denne opgave vil de øvrige fag være repræsenteret igennem samfundsfag og historie.¹¹ Det analyseres, hvilken rolle lærerens relationskompetence har på elevernes faglige læring og sociale liv. Særligt vurderes begrebet nærhed i forbindelse med lærer-elev relationen.¹² Didaktisk sammensættes en eksemplarisk undervisning i dansk, inspireret af genrepædagogikken.¹³ Endvidere vil genrepædagogikkens faglige og sociale relevans diskuteres set ud fra et dannelseperspektiv.¹⁴ I metodeafsnittet følger en specifikation og uddybelse af den valgte teori.

⁸ Undervisningsministeriet (2008)

⁹ Undervisningsministeriet (2009a)

¹⁰ Bülow-Olsen (2012) s. 81

¹¹ Larsen, S. (2012) s. 147

¹² Schultz (2006) s. 13-15

¹³ Mailand (2009) s. 43

¹⁴ Mailand (2009) s. 31-33

Metodeafsnit

Dette professionsbachelorprojekt er funderet ud fra et konstruktivistisk videnskabsteoretisk afsæt.¹⁵ Opgaven vil løbende inddrage dette afsæt og begrunde den valgte teori. Projektet vil belyse faglig læsning og skrivning ud fra et genrepædagogisk perspektiv, med udgangspunkt i danskundervisningen i udskolingen. Den genreorienterede danskundervisning og tilhørende dannelsesperspektiv vil blive begrundet ud fra Mette Kirk Mailand.¹⁶ Dannelsesperspektivet vil belyse elevens forståelse i forhold til genrekendskab og færdigheder inden for tolkning og formidling, i skolen og i et samfundsperspektiv.¹⁷ Gyldendals pædagogiske håndbog bruges her som supplement og teoretisk forankring af begrebet dannelse.¹⁸ Ruth Mulvad vil tilføre opgaven et begrebsapparat inden for sprogsyn og brug, samt forankre begrundelsen for funktionel lingvistisk i danskundervisningen i folkeskolen.¹⁹ Mulvad underbygger sin metode ved et sprogligt fokus, ved hjælp af en opdeling af teksterne og det tilhørende grammatiske begrebssæt og sprogbrug der er karakteristisk for hver tekstaktivitet. Mulvad vil endvidere ligge til grund for analysetilgangen af elevprodukt håndteringen.²⁰ Det tværfaglige element inddrages i opgaven og muligheden for øget fokus på læsning og skrivning i alle fag diskuteres. Både Mailand og Mulvad præsenterer deres bøger for brug i alle fag og ikke kun danskfaget. Dette tværfaglige element vil ligeledes blive belyst ud fra udgivelsen: *"Læsning og skrivning i alle fag"* udgivet af Danmarks Lærerforenings læseprojekt: *"Vi læser for livet"*.²¹ Denne udgivelse vil blive benyttet som argumentation for danskfagets betydning som transfer til andre fag.²² Det vil endvidere belyses, hvilken opgave og udfordring faglærerne står med, i forbindelse med faglig læsning og skrivning.²³ Bogen vil ligeledes danne grundlag for en didaktisk og fagligt begrundet undervisningsplan i historie og samfundsfag.

¹⁵ Brinkkjær og Høyen (2011)

¹⁶ Mailand (2009)

¹⁷ Mailand (2009)

¹⁸ Kristensen (2011)

¹⁹ Mulvad (2009)

²⁰ Mulvad (2009)

²¹ Larsen, B. m.f. (2012)

²² Bülow-Olsen (2012)

²³ Herholdt (2012)

Fagene vil danne grundlag for en diskussion om faglig læsning og skrivning igennem den genrepædagogiske metode i andre fag end dansk. ”Læsning og skrivning i alle fag” vil, med supplement fra Mulvad,²⁴ bringe lærersamarbejdet på banen i forbindelse med faglig læsning og skrivning. Det diskuteres derfor, hvordan faglig læsning og skrivning kan krydses på tværs af lærere og fag og hvilken betydning det har for elevernes læring.²⁵

Professor Per Schultz Jørgensen vil danne grundlaget for analysen af den relationsorienterede lærer og hvilken betydning det har for elevernes læring. Denne opgave vil se nærmere på nogle af Schultz’ begreber som nærhed og troværdighed i forhold til lærerrollen.²⁶ For yderligere belysning af lærer-elev relationen inddrages et uddrag af Skaalvik og Skaalvik der omhandler begrebet relationskompetence.²⁷ Etikken omkring lærerens ansvar for lærer-elev relationen vil blive belyst af filosofen Knud Ejler Løgstrup.²⁸ Projektet sætter fokus på faglig læsning og skrivning ud fra fælles mål i dansk, samfundsfag og historie.²⁹ På baggrund af fælles mål tilrettelægges, udføres og evalueres undervisningsforløb i dansk, samfundsfag og historie³⁰.

Videnskabsteoretisk afsæt

Det videnskabsteoretiske afsæt for denne opgave er hentet i konstruktivismen og socialkonstruktivismen. Baggrunden for, at opgaven både inddrager konstruktivismen og socialkonstruktivismen, skal forstås ud fra den udvikling og læringsproces der har fundet sted ved tilblivelsen af denne opgave. På flere områder har de to teorier lignende perspektiver – de er begge optaget af det konstrueret.³¹ Det er dog forskellene der gør at begge teorier er anvendt. Konstruktivismen underbygger store dele af opgaven, ved at belyse verden som konstrueret af mennesker. Det syntes dog ikke muligt at udelade socialkonstruktivismen.

²⁴ Mulvad (2012)

²⁵ Bülow-Olsen (2012)

²⁶ Scultz Jørgensen (2006)

²⁷ Skaalvik (2007)

²⁸ Lütken & Fibiger (2002)

²⁹ Undervisningsministeriet (2009a+b)

³⁰ Undervisningsministeriet (2009a+b)

³¹ Brinkkjær og Høyen (2011) s. 119

Socialkonstruktivismen i denne opgave ses som *"en mere moderat retning, hvor man hovedsagligt interesserer sig for, hvordan de kategorier og udtryk, vi anvender, har betydning for vores opfattelse af verden."*³² Verden eksistere og opleves igennem menneskers sprog, relationer og tolkninger. *"Virkeligheden er således formet og fortolket af mennesket – det vil sige konstrueret.. mennesket erfarer, forstår og beskriver vores virkelighed."*³³

Brinkkjær og Høyen forklarer den overordnede konstruktive forståelsesramme igennem en oversigt over de forskellige retninger. Ontologisk anskuer en konstruktivistisk teori en verden, som er socialt konstrueret af mennesker.³⁴ Den konstruktive forståelsesramme forstår verden ud fra en samfundsmæssig udviklende og konstrueret tilgang. Derfor efterspørger teorien betingelser og forståelser, der ligger til grund for konstruktionen. Konstruktivismen opererer ikke med en objektiv sandhed, men lokale sandheder eller konstruktioner.³⁵ Epistemologisk tilegner vi os viden om konstruktionerne igennem undersøgelser og dialog om sociale og sproglige forbindelser. Denne teori beskriver ikke et overordnet 'er' eller 'bør', men interessere sig for bud på forklaringer af konstruktioner. Mennesket tilegner sig erfaring i samværet med andre, tolkningen skaber konstruktionen, som skal godkendes i konteksten, derved bliver den til en lokal sandhed. Indtil en anden konstruktion erstatter eller udbygger den.³⁶ Det konstruktivistiske syn er valgt ud fra en vurdering af eget samfundssyn og ønsket teorivalg.

Videnskabsteoretisk afsæt i skolen

Det valgte videnskabsteoretiske afsæt påvirker i høj grad opfattelsen af skolens og undervisningens struktur. I lyset af en konstrueret forståelsesramme kan folkeskolen forklares som en eller mange konstruktioner. Der er bestemmelser for, hvad folkeskolen skal. Den er formuleret i skolens formålsparagraf, mere detaljeret i fælles mål og forskellige kanonlister i diverse fag.

³² Brinkkjær og Høyen (2011) s. 128

³³ Brinkkjær og Høyen (2011) s. 127-128

³⁴ Brinkkjær og Høyen (2011) s. 120

³⁵ Brinkkjær og Høyen (2011) s. 137

³⁶ Brinkkjær og Høyen (2011) s. 120

Derudover ligger der forskellige politiske linjer alt efter, hvilken skole, man undersøger. Læreren er en del af konstruktionen og har forskellige opgaver, der skal varetages, som valg af indhold, metode, personligt engagement og beslutninger. Lærer-elev relationen kan ligeledes opfattes og forklares som en konstruktion.³⁷ Eleverne udgør en vigtig del af helheden, da elevens tolkning har konsekvenser for relationen.³⁸

Genrepædagogik og genreundervisning kan ligeledes ses som en konstrueret størrelse, både på grund af fælles mål, men i lige så høj på grund grad af metoden i sig selv. Genrerammen giver i sig selv grund til at tænke i en form for ramme og placere teksten i forhold til et sæt sproglige og layoutmæssige spilleregler.³⁹ Opgaven inddrager faglig læsning og skrivning i samfundsfag og historie. Det tværfaglige giver en god fornemmelse af den mulige konstruktion i mellem fagene. Genrepædagogikken rummer tanken om en brobygning og genkendes fra et fag til et andet fag.⁴⁰ Desuden giver det et indblik i lærerens håndtering og præsentation af et konstrueret fagsprog, der kan benyttes og tilegnes i undervisningen og de respektive fag.⁴¹

Genreforståelse og dannelsesperspektiv i undervisningen

I det følgende afsnit argumenteres der for en genreorienteret undervisningsstrategi i faglig læsning og skrivning, med teoretisk baggrund i Mette Kirk Mailands bog *'Genreskrivning i skolen'* og Ruth Mulvads bog *'sprog i skolen'*. Mailands tilgang er funderet på en genrebegrundet undervisning. Hun har et funktionelt syn på sprog⁴² og betoner selve dannelseselementet i kundskaben og forståelsen bag tekstens hensigt og tolkningen mellem afsender og modtager. Betydningen og diskussionen af begrebet dannelse belyses ud fra Gyldendals pædagogik håndbog.⁴³ Mailand fremhæver, at hendes teori delvist, er begrundet ud fra et konstruktivistisk læringsyn.⁴⁴

³⁷ Brinkkjær og Høyen (2011) s. 137

³⁸ Skaalvik (2007) s. 217

³⁹ Mailand (2009) s. 35

⁴⁰ Mulvad (2009) s. 8

⁴¹ Larsen, S. (2012) s. 147-152

⁴² Mailand (2009) s. 26-29

⁴³ Kristensen (2011) s. 21-42

⁴⁴ Mailand (2009) s. 15

Mulvad beskriver sin teori ud fra funktionelle lingvistik.⁴⁵ Mulvads sprogsyn er ligeledes funktionelt, hun ser selve sproget og grammatikken som byggesten til tekstens 'handling'. Teksten er afhængig af konteksten og situationen, men danner i sig selv og i sin struktur en betydning.⁴⁶

Genreundervisning er en metode til at analysere og håndtere tekster. Ifølge Mailand har metoden flere fordele. Fagligt læses og tolkes materialet i en bestemt ramme, med et bestemt sprog, der kategoriserer genren.⁴⁷ Når undervisningen tager afsæt i genre, tvinges genreforståelsen og genrekoden frem i analysearbejdet og begreberne til hver genre kommer i fokus. Endvidere kræver en mundtlig formidling af tolkningen, baseret på genren, et begrebsapparat inden for tekstaktiviteten og en forståelse for koderne i den givne genre.⁴⁸ Mailand giver selv i sin bog, '*Genreskrivning i skolen*', et tænkt eksempel i forbindelse med et brev fra Skat. Hun illustrerer et grænseland inden for kommunikation og tydeliggøre konsekvensen af manglende forståelse for genren og herunder budskab og formidlingen mellem afsender og modtager:

*"Hey Julie! Fuck dig, hvis du ikke ryster op med 3015,- inden 1. Juli 2006. Vi smadrer dig, din tabernar! Told og Skat"*⁴⁹ Mailand pointerer her, hvordan hele vores samfund er bygget op af genrekoder og indlærte metoder i kommunikation, tolkning og forståelse.⁵⁰

Gyldendals pædagogik håndbog belyser det pædagogisk filosofiske perspektiv af skolens grundlæggende opgave. Når der tales om dannelse i skolen, kunne det reflekteres på baggrund af følgende spørgsmål: *Hvad ønsker vi af opdragelsen, og hvad er det, eleverne skal have ud af at gå i skole og deltage i uddannelsen? Hvad er det de skal lære – og hvorfor netop det?*⁵¹ Faglig læsning og skrivning må ligeledes vurderes ud fra disse grundlæggende spørgsmål. Begrebet dannelse danner begrundelsen for faglig læsning og skrivning.

⁴⁵ Ruth Mulvad benytter begrebet funktionel lingvistik i stedet for genrepædagogik.

⁴⁶ Mulvad (2009) s. 23

⁴⁷ Brudholm (2002) s. 53

⁴⁸ Mailand (2009) s. 24+36

⁴⁹ Mailand (2009) s. 34

⁵⁰ Mailand (2009) s. 34

⁵¹ Kristensen (2011) s. 21

Mailand fremhæver menneskets grundlæggende brug og nytte af genre og sproget i livet.⁵² Men hvad er dannelse? Pædagogik håndbogen skelner imellem uddannelse og dannelse.

Skolen rummer begge dele, men forskellen er af fundamental betydning: *”Uddannelse handler om tilegnelsen af kundskaber og færdigheder, hvor hovedkriteriet er dygtighed.”* Dannelse udgør en dybere og mere personlig udvikling: *”Dannelse betyder formning.. resultatet af en påvirkning fra den kultur, man er vokset op i..”*⁵³ skolen er en del af den kultur og påvirker eleverne bevidst og ubevidst præget ud fra tiden og samfundssynet.⁵⁴ Læreren står altså med et stort ansvar for hver enkelt elevs dannelse. Er faglig læsning og skrivning uddannelse eller dannelse? Faglig læsning og skrivning rummer begge dele. Undervisningen i skolen dækker både over en færdighed og dygtiggørelse på faglige områder, men vil altid påvirke eleverne personligt og forme dem som mennesker.⁵⁵

Mailand og Mulvad er langt hen ad vejen enige om genreundervisningens styrker og fordele. De lægger dog vægt på forskellige elementer. Mailand tager udgangspunkt i de tydelige dannelsesmæssige perspektiver, der ligger i forståelsen og koden mellem afsender og modtager.⁵⁶ Endvidere præsenterer Mailand en metode der benytter professionelle tekster som inspirationskilde til egne produkter.⁵⁷ Mulvad har et sprogligt og grammatisk udgangspunkt. Mulvads teori læner sig op ad en dybere liggende faglig sprogforståelse af sprogets opbygning og dens betydning for genrens tolkning.⁵⁸ De to forfattere omsættes derfor forskelligt i praksis. Mailands tilgang kan virke nemmere, at iværksætte ved læsning af professionelle tekster og herefter selv prøve kræfter med genren.

⁵² Mailand (2009) s. 37

⁵³ Kristensen (2011) s. 23-24

⁵⁴ Kristensen (2011) s. 24

⁵⁵ Kristensen (2011) s. 28-33

⁵⁶ Mailand (2009) s. 31-35

⁵⁷ Mailand (2009) s.43

⁵⁸ Mulvad (2009) s. 33-48

Anvendelsen af Mulvads arbejde med funktionel lingvistik kræver et kendskab til hendes forståelse og analyse af ordvalg og det grammatiske begrebssæt.⁵⁹ En udfordring, der kan være forbundet med genreundervisning, er en statisk undervisning. Det kan der være flere grunde til, men det kan afhænge af lærerens undervisningsvalg og metode.⁶⁰ Presset omkring elevernes faglighed og færdigheder kan tyngde lærerens undervisningsstrategi. Skemaer og analysemodeller kan være et godt værktøj til at arbejde med tekster. Læreren skal dog være opmærksom på, at 'værktøjet' ikke overmander teksten. Mailand pointerer i forlængelse af denne kritik, at man dog skal kende rammerne for at sprænge dem.⁶¹ Genreundervisningen er dog ikke begrænset til kun at rumme danskfaget. Det vurderes derfor løbende igennem opgaven, hvordan øget fokus på faglig læsning og skrivning, kan tænkes ud fra et genrepædagogisk udgangspunkt og endvidere skabe bro mellem fagene i skolen.⁶²

Mailand er fortalende for en genrebestemt undervisning, der skaber struktur og mening både i skolesammenhæng, men også videre frem i et bredere dannesperspektiv. Der er en forventning, fra samfundet, om at man kan læse og skrive. Læsning og skrivning rummer en dannelsesfunktion, der dækker over selve deltagelsen i samfundet.⁶³ Dannelsesaspektet har altid været en del af de faglige færdigheder uanset fag. Selve dannesperspektivet har selvfølgelig ændret sig i forhold til tiden, politik og andre strømninger. Læse- og skrivefærdigheder er under konstant udvikling, hvilket stiller krav til læreres og elevers omstillingsparathed.⁶⁴ Genrepædagogikken giver kompetencer inden for kommunikation og formidling i overensstemmelse med den givne genrekode og situation.⁶⁵

⁵⁹ Mulvad (2009) s. 39

⁶⁰ Mailand (2009) s. 37

⁶¹ Mailand (2009) s. 35

⁶² Mulvad (2009) s. 8

⁶³ Korsgaard (2012) s. 13

⁶⁴ Korsgaard (2012) s. 16

⁶⁵ Mailand (2009) s. 31-32

Opsummering

Mailand og Mulvad begrundet en genreorienteret tilgang, som er brugbar og en fagligt givende metode til at tilegne sig læse- og skrivekompetencer. Mailand er fortalende for det dannelsesperspektiv, der ligger til grund for sammenhængen mellem form og indhold i kommunikationen mellem afsender og modtager. Derudover sætter hun fokus på den konstruktion og erfaring, der dannes ved at læse og derefter selv producere tekster. Mulvad præsenterer et fagligt, solidt, sprogligt og grammatisk udgangspunkt for genreforståelse. Hun bruger begrebet funktionel lingvistik for at synliggøre sproget, som det systematiske og organiserede ved sproget, som alligevel kan tolkes på flere måder. Denne sproglige forståelse ligger til grund for vores tolkning og formidlingsevne inden for genrer i skolen og i hverdagens læsning og skrivning.

Genrepædagogik som analyse- og vejledningsredskab

I dette afsnit analyseres det, hvordan genrepædagogikken kan benyttes som teoretisk grundlag for undervisningstilgangen. Endvidere analyseres det, hvordan metoden kan bruges som et vejledningsredskab, som genstand for analysen bruges et uddrag af en elevtekst. Til at kvalificere analysen danner Ruth Mulvad det teoretiske grundlag for genrepædagogikkens tilgang og effektivering i undervisningen. Lærerens vejledningsstrategi italesættes igennem Mailands begreber; vækstpunkter og udviklingspotentiale.⁶⁶

For at genrepædagogikken opnår en effektiv og bred virkning inden for faglig læsning og skrivning, kræver det en dybere bevidstgørelse om genrepædagogikken.⁶⁷ Mulvad bruger begrebet tekstaktiviteter inden for en teoretisk konstruktion af genreopdeling. Tekstaktivitet dækker over tekstens rummelighed og dynamik. Mulvad opdeler tekstaktiviteterne i fem kategorier: at berette, at instruere, at beskrive informerende, at forklare og at argumentere.⁶⁸

⁶⁶ Mailand (2009) s. 16

⁶⁷ Mulvad (2012) s. 23-29

⁶⁸ Mulvad (2009) s. 27-28

Det gøres for at udspecificere de forskellige principper og mønstre, der ligger til grund for en tekstaktivitet. Hver af de fem kategorier har hver især et bestemt formål og budskab. De kan enten berette om noget, instruere modtageren etc. Det er nødvendigt, at eleverne knækker tekstkoden både i det læste og egne skriftlige fremstillinger. De skal kende tekstaktiviteten, dens formål, typiske konstruktion, typiske sprog, ordvalg og foruden at læse og forstå teksten, selv være i stand til at bruge teksterne som fx kilde, genstand for fremlæggelser, skriftligt grundlag osv.⁶⁹ Det er ikke meningen, at der skal undervises i hver enkelt genre, der findes og deres specifikke genretræk. Det er tillige de færreste tekster, der er rene prototyper, men det giver god mening at have et overordnet blik over de fem forskellige tekstaktiviteter og deres indhold, især for formidleren – læreren.⁷⁰

Det tværfaglige fokus på faglig læsning og skrivning er aktuelt, også i overbygningen. Den obligatoriske skriftlige opgave (OSO), der skal skrives i 9. og 10. klasse stiller store sproglige krav til elever og lærere. Lærernes samarbejde samt sproglige vejledning og elevernes håndtering af tekster og skrivning af rapport eller synopse kommer hvert år på prøve. Opgaven indeholder om noget forskellige genrer og det kræves, at eleverne har de taksonomiske niveauer med i deres multimodale tekst.⁷¹ En del af lærerens opgaver under OSO-opgaven er at hjælpe eleverne til at forstå, at det er en proces og at læse- og skrivefrustrationer er en del af læringsprocessen.⁷² Mange har svært ved at se muligheder eller variationer på det, de har skrevet eller læst og videreudvikle deres tekstarbejde. De er i fare for at gå i stå eller blive modløse over ændringsforslag eller kritik. Disse følelser er dog en helt naturlig del af processen, men skal dog ikke slå eleven helt ud.⁷³ Derfor giver det mening, hvis lærerens vejledning er funderet på en bevidsthed om forskellige skrive- og læsestrategier til gavn for elevens arbejdsproces. OSO-ugen giver øvelse i tekstbevidsthed for lærere og elever og indeholder et stort potentiale for vejledning mens processen er i gang. Det kræver øvelse at tænke procesorienteret.⁷⁴

⁶⁹ Mulvad (2009) s. 23-32

⁷⁰ Mailand (2009) s. 28

⁷¹ Maagerø (2012) s. 41-43

⁷² Mailand (2009) s. 125

⁷³ Jørgensen & Pedersen (2005) s. 23

⁷⁴ Jørgensen & Pedersen (2005) s. 20-23

En faktor, der er afgørende for kvalificeret sprogundervisning, er lærerens rolle og kompetence som sproglig vejleder.⁷⁵ Mulvad præsenterer en analyse der kan danne grundlag for lærerens vejledning af elevtekster ved en sprogligt kvalificeret metode. Analysen anvender følgende begrebsæt: **processer**, **deltagere**, **omstændigheder** og **forbindere**. En undersøgelse af disse grammatiske begreber giver læreren en indsigt i elevens sprogbrug og grundlag for vejledning, samt udvikling.

Uddrag fra en elevtekst (OSO) :⁷⁶ ”Der er mange steder man kan spare på forbruget, men i sidste ende er det Danmarks befolkning, der har ansvaret. Det er svært at forudse om Danmarks overforbrug vil formindskes, men hvis befolkningen kan tage initiativet til ændre nogle forhold, vil det formentlig se lyst ud i den nærmeste fremtid. Jeg ved med sikkerhed at hvis regeringen indgår andre besparelser i 2020-planen ud over pengebesparelser, må befolkningen hurtigt ændre deres daglige vaner.”

Deltagere:

Konkrete – man, forbruget, Danmarks befolkning, ansvaret, Danmarks overforbrug, befolkningen, jeg, regeringen, 2020-planen, befolkningen, deres daglige vaner.

Generelle -

Abstrakte – pengebesparelser.

Processer:

Materielle – kan spare på, der har, vil formindske, kan tage initiativ til (at) ændre, indgår andre besparelser, ændre.

Relationelle – der er, er det, det er, ved.

Mentale/verbale – forudse, vil det formentlig se lyst ud.

Med hensyn til genre er OSO-opgaven typisk et multigenerisk produkt og kræver, at eleven kender forskellen på de fem grundlæggende tekstaktiviteter.⁷⁷ Typisk er opgaven bygget op således, at der tages udgangspunkt i et forklarende og/eller berettende udgangspunkt og at man herefter glider over i en mere argumenterende og beskrivende informerende tekstaktivitet.

⁷⁵ Mailand (2009) s. 125-128

⁷⁶ Bilag 1

⁷⁷ Mulvad (2009) s. 30

Ifølge Mailand må læreren stimulere eleven til at se det, der fungerer i teksten. Derudover må en vejleder finde vækstpunkter i elevens tekst og støtte elevens udviklingspotentiale.⁷⁸ Dette uddrag kan karakteriseres som en informerende beskrivende og argumenterende tekst. Teksten informerer os om besparelser og forbrug, samtidig med, at den diskuterer forskellige problemstillinger. Eleven har tydeligvis sat sig ind i stoffet og det var tydeligt igennem skriveugen og vejledningerne, at eleven læste meget omkring emnet og tog fagtermerne angående emnet til sig og brugte dem i sin egen tekst. Temaets faglige begreber ses tydeligt i tekstens deltagere. Teksten fungerer og virker troværdig. Tekstens deltagere kunne yderligere højnes ved at udskifte deltagere som **man** og **jeg**. '**Man**' kunne fx udskiftes med '**den enkelte borger**', og på den måde højne genrens formidling. Et andet vækstpunkt kunne være **omstændighederne**. Ved hjælp af åbne spørgsmål kunne der spørges ind til omstændighedernes konkrete virkelighed.⁷⁹ Spørgsmålene til denne tekst kunne lyde: Hvilke '**mange steder**' kan der spares? Hvorfor er det '**svært**' at forudse? Hvad er det for '**nogle forhold**', der skal ændres? På denne måde bruger læreren elevens egen tekst til at åbne for vækstpunkterne i teksten og elevens potentiale.

Opsummering

Mulvad hæver genrepædagogikken op på en teoretisk platform, hævet over enkelte genrer, og på den måde formuleres nogle generelle tekstaktiviteter. Konstruktionen af disse tekstaktiviteter rummer en tekstbevidsthed og sproglig tilgang til læsning og skrivning.⁸⁰ Mulvads analysebegreber blev i dette afsnit afprøvet på en elevtekst fra OSO-opgaven. Analysen anvender Mulvads metode til at håndtere en tekst på.⁸¹ Metoden fokuserer på sprogbruget og samspillet i teksten. Mulvads metode er anvendelig til at øge tekstens faglige niveau uanset fag. Mailand's vejledningsbegreber, vækstpunkter og udviklingspotentiale sættes i spil i overensstemmelse med det psykologiske aspekt omkring lærer-elev relationen.

⁷⁸ Mailand (2009) s. 16

⁷⁹ Mailand (2009) s. 16

⁸⁰ Mulvad (2012) s. 28

⁸¹ Mulvad (2009) s. 39

Læreren skal se eleven og støtte elevens læringsproces igennem en positiv vækstanskuelse i elevens tekst.⁸²

Den relationsorienterede lærer

I dette afsnit analyseres lærerrollen ud fra Per Schultz Jørgensens tekst "*Den relationsorienterede lærer*". Dette vil være den primære teori, der tages udgangspunkt i. Schultz har en humanistisk og socialkonstruktivistisk tilgang til lærerrollen. Schultz forstår læreren igennem en virkeligheden der er socialt konstrueret. Virkeligheden skabes i handlinger, tolkninger og i det sociale liv, der ligger herimellem.⁸³ Han fokuserer på relationens betydning mellem lærer og elev.⁸⁴ Uddrag fra Skaalvik og Skaalvik' tekst "*Skolens læringsmiljø*" bruges som supplement til lærerrollens funktion. Her ligger et syn på lærerens personlige evne til at nærme sig eleverne i en sund relation, der opbygger elevernes læringsforudsætninger og sociale udvikling.⁸⁵ Denne professionelle relation til eleverne kategoriseres som en sammensat kompetence i stadig udvikling og udbygning.⁸⁶ Relationskompetencen og lærerrollen er sammensat af mange pædagogiske egenskaber som fx "*erfaringer.. personlighed.. og perspektiv på læring i undervisningen*".⁸⁷ Lütken og Fibigers artikel: "*At være i verden med andre*" benyttes til at sætte fokus på filosofen Knud Ejler Løgstrup⁸⁸ og hans bibelsk funderede tanker om relationen og det sociale bånd imellem mennesker. Løgstrup inddrages i denne sammenhæng, som et filosofisk grundlag for det menneskesyn, der ligger til grund for lærer-elev relationen.⁸⁹ Empiri fra praktikken underbygger lærerens rolle og overvejelser i forhold til lærer-elev relationen i undervisningen.⁹⁰

⁸² Mailand (2009) s. 16-17

⁸³ Schultz (2006) s. 11

⁸⁴ Schultz (2006) s. 7-21

⁸⁵ Skaalvik (2007) s. 238

⁸⁶ Skaalvik (2007) s. 240

⁸⁷ Skaalvik (2007) s. 240

⁸⁸ Lütken og Fibiger (2002) s. 35

⁸⁹ Lütken og Fibiger (2002) s. 32-35

⁹⁰ Bilag 3

Professoren Per Schultz Jørgensen begrundet sit syn på den relationsorienterede lærer, som en naturlig udvikling af samfundsudviklingen og den følgevirkning den har haft på lærerens myndighed og autoritet. Lærerrollen er i højere grad baseret på personlighed samt troværdighed og ikke automatisk på autoritet. Det kræver selvindsigt og et omstilleligt perspektiv på sin egen person og rolle som lærer, at være bevidst om sin egen udvikling som relationsorienteret lærer.⁹¹

Selvindsigten kan styrkes ved evalueringsformer og refleksion.⁹² Læreren er dog ikke frigjort fra sin habitus, kulturelle og sociale normer.⁹³ Lærerens relationskompetence har central betydning for lærerens undervisning i form af relationen med eleverne og herigennem elevernes læring.⁹⁴ Else Skibsted beskriver, at den ”Professionelle kompetence forbinder vi med en kombination af indsigt (viden om hvad) og handlefærdighed (vide om hvordan)..”⁹⁵ Det er ikke nok at vide hvordan, man må også vide hvordan. Teori og praksis skal gå hånd i hånd.⁹⁶

Schultz peger på ’personliggørelsen’ som forskellen mellem tilstedeværelse og nærvær. Nærværet indeholder en troværdighed og myndighed, som blot en tilstedeværelse ikke udfylder.⁹⁷ Nærværet har afgørende betydning for lærerens relationsorientering over for den enkelte elev og klassen som helhed.⁹⁸ Denne dobbelthed er ligeledes en del af relationskompetencen. Ydermere skriver Schultz, at dette nærvær også skal udvises fra elevernes side.⁹⁹ Hvorfor? Schultz skriver: ”Derfor kræver læring, at dette selv hos eleven tør begive sig ud i brobygningen med dens fortolkninger, konstruktioner og sociale forhandlinger. Og derfor forudsætter læringen ikke alene mod, åbenhed, motivation, men også anerkendelse og dermed en tæt relationsstøtte i selve processen.”¹⁰⁰ Den nærværende og relationsorienterede lærer muliggør altså elevens læringsforudsætninger.

⁹¹ Schultz (2006) s. 7

⁹² Andresen, B. (2001) s. 79-80

⁹³ Gregersen & Mikkelsen (2005) kap. 6

⁹⁴ Schultz (2006) s. 14

⁹⁵ Skibsted (2012) s. 16

⁹⁶ Bilag 3

⁹⁷ Schultz (2006) s. 8

⁹⁸ Bilag 3

⁹⁹ Schultz (2006) s. 14

¹⁰⁰ Schultz (2006) s. 11-12

Lærerens nærvær og herigennem elevernes læring afspejler et dannelses- og læringssyn hos Schultz: *"Man skaber sin egen verden i kraft af aktiv deltagelse i den – og efterfølgende kundskab om den."*¹⁰¹ Her forstås læring som deltagelsen (aktivt), en erfaring, man tager med sig videre. Schultz' syn på den relationsorienterede lærer kan ses i en dialektisk position, det faglige og det sociale.

Begrebet læring er i sig selv et interessant felt, jo mere vi kan se meningen med at lære bestemte ting, jo nemmere bliver det at lære. Lene Tanggaard skriver om læring: *"..ordet læring er endda tomt.. fordi det altid må gives mening og fyldes ud i konkrete sammenhænge."*¹⁰² Tanggaard skriver endvidere: *"læring er snarere et relationelt fænomen – ikke blot mellem mennesker, men mellem mennesker, redskaber og materielle betingelser..."*¹⁰³ I det følgende vil vi fokusere på relationsperspektivet mellem lærer-elev.

Det faglige og sociale er to processer, men er afhængige af og har direkte indvirkning på hinanden.¹⁰⁴ Schultz ser både det faglige og det sociale (personliggørelsen) i forhold til nærhed og den relation der nødvendigvis følger med nærværet.¹⁰⁵ Læringen står som det centrale perspektiv i lærer-elev forholdet.¹⁰⁶ Det er på grund af læringsperspektivet, at der er en lærer-elev relation. Det sociale opstår som en følge eller nødvendighed heraf.¹⁰⁷ Hertil forklarer han hvordan eleven konstruerer sin viden på baggrund af tidligere erfaringer og informationer: *"Denne læringsmodel bygger på en social konstruktivistisk tilgang, det vil sige den opfattelse, at virkeligheden skabes i handlinger, i tolkninger og i det sociale samspil."*¹⁰⁸ Derved læres nye ting, fagligt eller socialt, ikke ufiltreret,¹⁰⁹ men tolkes.¹¹⁰ Eleven bygger videre på sin konstruerede viden ved handling, som Schultz også kalder for aktiv deltagelse.¹¹¹

¹⁰¹ Schultz (2006) s. 8

¹⁰² Tanggaard (2012) s. 183

¹⁰³ Tanggaard (2012) s. 187

¹⁰⁴ Schultz (2006) s. 9

¹⁰⁵ Schultz (2006) s. 9

¹⁰⁶ Bilag 3

¹⁰⁷ Schultz (2006) s. 10

¹⁰⁸ Schultz (2006) s. 11

¹⁰⁹ Gregersen & Mikkelsen (2005) kap. 6

¹¹⁰ Schultz (2006) s. 13

¹¹¹ Schultz (2006) s. 8

Det socialkonstruktivistiske læringsperspektiv konstrueres ved den sociale "virkelighed" eller i dette perspektiv undervisningen.¹¹² Ligesom Schultz er Skaalvik optaget af lærerrollens udvikling og hvilke perspektiver læreren ser sig selv i over for eleverne. Skaalvik skriver: "*Udøvelsen af lærerrollen har ... afgørende betydning for elevernes faglige og ikke-faglige adfærd i klassen*".¹¹³

Skaalvik skriver om den dobbelthed, der opstår omkring undervisning. Undervisningen bliver organiseret af læreren, men det er elevernes opfattelse og oplevelse, der er udslagsgivende for elevernes modtagelse.¹¹⁴ Til at beskrive, hvad denne 'modtagelse' er, benytter Skaalvik begreber som motivation, adfærd, præstationer m.m.¹¹⁵ I begreberne opfattelse og oplevelse ser vi tolkningsperspektivet, som Schultz beskriver og den udslagskraft den har for undervisningen. Lærerens funktion ifølge Skaalvik er, at det er lærerens opgave at vejlede eleverne, således at deres udvikling i stigende grad vil være selvstyrende og at de vil være aktive deltagere i deres egen læringsudvikling. Det kræver, at læreren vælger at udvikle kompetencer som tilrettelægger, samtalepartner og vejleder.¹¹⁶ Skaalvik bruger forskellige begreber eller definitioner om læreren. Det er begrundet de mange forskellige opgaver en lærer har i forhold til sin undervisning, eleverne, vejledning osv. Det er umuligt at finde et dækkende ord for de mange kompetencer og perspektiver man nødvendigvis må vurdere lærerrollen igennem.¹¹⁷

Lærerens og elevens relation og samarbejde er vigtig for læringsprocessen.¹¹⁸ Når nu relationen med hver enkelt elev er så vigtig, begrunder Schultz videre, at lærerens relationskompetence må udvikles til at rumme mange forskellige elevtyper. For at belyse nuancerne i relationerne, bruger han begrebet rummelighed.

¹¹² Schultz (2006) s. 11

¹¹³ Skaalvik (2007) s. 239

¹¹⁴ Skaalvik (2007) s. 217

¹¹⁵ Skaalvik (2007) s. 217

¹¹⁶ Skaalvik (2007) s. 339-240

¹¹⁷ Skaalvik (2007) s. 240

¹¹⁸ Schultz (2006) s. 10

”Rummelighed som pædagogisk og socialt princip indebærer ikke alene accept af forskellighed, men også den opfattelse, at forskelligheden er et generelt vilkår og dermed også udgangspunktet for en ægte og nuanceret forståelse af verden.”¹¹⁹

Argumentet begrundes i, at vi alle er forskellige og derfor må stræbe efter værdier, der bygger på tolerance og accept. Schultz nævner en af mange udfordringer ved relationskompetencen, nemlig tolkningen. Der er forskel på interaktion og relation, men tolkningen ligger et sted imellem.¹²⁰

Schultz peger på, at mennesket tolker fra det ydre til det indre. Vi er derfor hele tiden på konstant socialt arbejde, for at bekræfte eller afkræfte vores tolkninger. Læreren er ikke hævet over disse spilleregler og vil komme til at aflæse forkert og gentagne gange blive nød til at omskrive tolkningen. Omvendt vil eleverne ligeledes fortolke og omfortolke igen og igen. Læreren må derfor vedvarende være opmærksom på sin sociale interaktion med eleverne.¹²¹ Schultz slår fast, at læreren er mere end blot formidler og må øve sig i at se eleverne og deres arbejde på en ægte og troværdig måde. Her kommer nærheden igen i fokus, da den rummer en sådan ægthed og troværdighed anderledes end blot tilstedeværelse.¹²² Foruden at se eleverne, forstår læreren også at det indebærer at se den enkelte elev på en ligevægt måde. Der kan være stor forskel på hvert enkelt elevs relationsbehov.

Lærerens forståelse for denne forskel fra elev til elev har stor betydning for, hvilke elevtyper læreren kan rumme og forstå.¹²³ Det giver naturligvis læreren et stort etisk og menneskeligt ansvar over for eleverne og det nærvær, der følger med. Schultz begrundes bl.a. det menneskelige og etiske i relationen i sin tekst ud fra den danske filosof og teolog, Knud Ejler Løgstrup.¹²⁴ En af Løgstrups tanker er, at man skal *”tage vare på det liv, hvis skæbne man holder i sine hænder.”*¹²⁵

¹¹⁹ Schultz (2006) s. 15

¹²⁰ Schultz (2006) s. 12-15

¹²¹ Schultz (2006) s. 15

¹²² Schultz (2006) s. 7-8

¹²³ Schultz (2006) s. 14

¹²⁴ Schultz (2006) s. 20

¹²⁵ Lütken & Fibiger (2006) s. 33

På baggrund af sit kristne udgangspunkt genkendes tanken om *næsten*¹²⁶ og det ansvar, der følger med, når vi er en del af andre menneskers liv. Løgstrup er optaget af forpligtelsen om at tage vare på hinanden. Endvidere er tillid centralt hos Løgstrup og ses som en grundfølelse hos mennesket, der spontant kommer til udtryk. I forhold til lærer-elev relationen pointeres det også her, at et barn, i udgangspunktet, har ubegrænset tillid til voksne og først lærer mistillid med alderen. Derfor er det ubestridt læreren – den voksnes ansvar.¹²⁷

Ifølge Schultz, hjælper relationskompetencen læreren til at styrke, hver enkelt elevs selvværd og faglighed, uden at falde i den venskabelige grøft. Lærer-elev relationen skal være præget af ligeværd, men også en forståelse af at lærer og elev ikke er ligemænd. Alt dette kræver i høj grad at læreren tilegner og udvikler professionalisme og en afbalanceret relationskompetence, således at eleverne føler ejerskab til deres egen proces og gør den personlig.¹²⁸

Opsummering

På baggrund af ovenstående analyse og diskussion om lærerens relation til elever, sammenfattes nu en opsummering af nøgleord og hovedtanker fra afsnittet. Schultz lagde vægt på lærerens betydning for elevernes læring og sociale liv. Genstand for analysen har hovedsageligt været lærerens kompetence til at tage ansvar for lærer-elev relationen.¹²⁹ Derudover har refleksionen omhandlet den nærhed og troværdighed der ligger i relationen mellem lærer og elev.¹³⁰ Det er tydeligt, at det er den voksne, der har ansvaret for at styre relationen og at vægte det faglige som det bærende element for relationsdannelsen. Læreren skal balancere sin opmærksomhed imellem klassen som enhed og den enkelte elev. Derudover er elevtyperne forskellige og behovet for relationens udstrækning varierer fra elev til elev.¹³¹

¹²⁶ Lütken & Fibiger (2002) s. 34 (jf. Mattæus 7:12)

¹²⁷ Lütken & Fibiger (2002) s. 34

¹²⁸ Schultz (2006) s. 20-21

¹²⁹ Schultz (2006) s. 13-14

¹³⁰ Schultz (2006) s. 8-9

¹³¹ Schultz (2006) s. 18

Den relationsorienterede lærerrolle er en vedvarende proces, der konstant er under udvikling. Det er svært at beskrive den gode lærer eller den gode relation med enkelte begreber, da det afhænger af, hvilken vinkel man anlægger, situation eller type lærerrolle man ønsker at belyse. Alle benævnelser hælder til en forståelse af lærerrollen som en der bidrager til elevernes egen læringsudvikling.¹³² Foruden den teoretiske forankring, har det været interessant at inddrage empiri fra praktikken og implementere det i undersøgelsen af den relationsorienteret lærer og de overvejelser der er forbundet ved det. Læreren er meget bevidst om sin relation og nærhed til eleverne.¹³³

Skaalvik er i dette afsnit blevet brugt til at analysere undervisningens afhængighed af elevernes oplevelse og opfattelse. Herigennem kommer lærerens rolle i spil, da lærerens tilgang til lærerrollen udgør en påvirkning af elevernes 'modtagelse' eller udbytte af undervisningen. Skaalvik benytter mange begreber såsom adfærd, motivation, selvopfattelse osv. for at nuancere og beskrive elevens handlinger eller forudsætninger.¹³⁴

Løgstrup's filosofi præsenterer i denne sammenhæng et menneskesyn. Dette menneskesyn betragter mennesket som et socialt væsen, der har tillid til andre og fundamentalt vil føle sig forpligtet til, at tage sig af andre mennesker. Vi indgår relationer og har ansvar for hinanden.¹³⁵ Overført til lærerrollen vil læreren føle sig forpligtet til at indgå en relation med eleven. Udgangspunktet vil være gensidig tillid, med mindre læreren eller eleven tilstrækkelig mange gange har oplevet mistillid og løgn.¹³⁶

¹³² Schultz (2006) s. 7-21

¹³³ Bilag 3

¹³⁴ Skaalvik (2007) s. 217 + 238-240

¹³⁵ Lütken & Fibiger (2002) s. 32-35

¹³⁶ Lütken & Fibiger (2002) s. 34

Danskfaget - grundlag for faglig læsning og skrivning

Dette afsnit vil vurdere, hvorledes genrepædagogisk danskundervisning i faglig læsning og skrivning kan udforme sig i praksis. Det følgende undervisningsforløb er begrundet ud fra fælles mål.¹³⁷ Det teoretiske fundament er hentet og inspireret af Bodil Nielsen. Hendes artikel: ”*Danskfaget lægger grunden – faglig læsning og skrivning i dansk*” handler om danskfagets og dansklærerens rolle i skrive- og læseundervisningen.¹³⁸

Undervisningen har en dobbelthed. Danskfaget skal uddanne eleverne i overordnede læse- og skrivestrategier. Derudover rummer faget en forståelse for tekstens hensigt. Denne hensigt er ikke kun møntet på danskfaget.¹³⁹ På baggrund af Mailand’ teoretiske tilgange og modeller for genreskrivning og læring, vurderes det, hvorledes der kan gives et eksempel på en genreorienteret strategi inden for skrivning i dansk og samtidig ligge en transfer til andre fag.¹⁴⁰ Mailand er valgt som teoretisk grundlag for et overordnet forsøg på at illustrere en genreorienteret læse- og skriveproces. Mailand har en tilgang til genreskrivning som et dannelseselement i skolen. Derudover benytter hun en procesorienteret tilgang, der vægter elevernes læringstegnelse igennem en humanistisk og konstruktivistisk teoretisk tilgang.¹⁴¹

Dette undervisningsforløb i dansk, i udskolingen, er begrundet ud fra fælles mål: ”*Vise indsigt i sammenspillet mellem genre, sprog, tekst, indhold og situation.*”¹⁴² Eleverne skal altså have forståelse for genren, tekstaktiviteten og formen. Det vil sige at det sproglige mønster i tekstaktiviteten skal synliggøres og italesættes. Derudover sættes der fokus på, hvilken hensigt teksten har. Eleverne skal have en vis forståelse for situationen. Hvem er teksten skrevet til, hvornår, fra hvem, i hvilken tid, hvad er der på spil i teksten? Dette mål kunne splittes op i mange delmål og tolkes i mange retninger.

¹³⁷ Undervisningsministeriet (2009a)

¹³⁸ Nielsen (2012) s. 111

¹³⁹ Nielsen (2012) s. 111-112

¹⁴⁰ Mailand (2009) s. 17

¹⁴¹ Mailand (2009) s. 15

¹⁴² Undervisningsministeriet (2009a)

I denne sammenhæng vil vi vurdere målet ud fra faglig læsning og skrivning med udgangspunkt i sagprosa. Undervisningsforløbet strakte sig over 6 lektioner. Denne opgave vil beskæftige sig med elementer fra undervisningsforløbet.

Elevforudsætninger

Forløbet indledtes med et spørgeskema.¹⁴³ Skemaet havde til formål at kortlægge elevernes begrebsforståelse og genrekendskab. Elevernes svar afdækkede en bred begrebsforvirring omkring den indre og ydre komposition. Eksempelvis svarede en elev: ”*novelle, roman, kærlighed..*” på spørgsmålet: *Hvad er genre? – giv eksempler.* Undervisningen planlægges herefter ud fra at styrke elevernes forståelse for tekstaktivitetens kompositoriske indhold og for at begrebsafdække genren.¹⁴⁴

Det særlige for de fleste artikler er deres særlige måde at håndtere sproget og kilder på. Ekspertudtalelser og uddrag af interview er særlige kendetegn for artiklens sproglige opbygning, hensigt og troværdighed. Genkendelsen af artiklen sker derfor på to niveauer. Den ydre komposition er karakteristisk og let at genkende. Den indre tekstopbygning er umiddelbart mindre iøjnefaldende for eleverne, men følger ikke et mindre traditionelt sprogligt mønster. På trods af artiklens multigeneriske form, er den ikke mindre aktuel at håndtere. Multigeneriske tekster er på mange områder tættere på virkelighedens læse- og skrivekompetence.¹⁴⁵

Læsning og bearbejdning af artikel

Den valgte nyhedsartikel indeholdt eksemplariske, kompositoriske elementer i overensstemmelse med genren. Elevopgaverne lød således:

- Læs artiklen og analyser herefter artiklens layout – ydre komposition.
- Find og markere herefter udtalelser og uddrag af interview i teksten – indre komposition.
- Analyser tekstens hensigt.

¹⁴³ Bilag 2

¹⁴⁴ Nielsen (2012) s. 113

¹⁴⁵ Mulvad (2009) s. 30

Efter elevernes arbejde med opgaverne, hængte vi en stor kopi af artiklen op på tavlen. Hvorefter eleverne skrev og trak streger til teksten i forhold til deres opgavebesvarelser.

Klassificering af tekstaktivitet

For at synliggøre tekstaktivitetens sproglige mønster, fik eleverne udleveret en tekst (artikel). Artiklen var på forhånd sammenskrevet til én lang tekst i én skrifttype og en skriftstørrelse. Alle former for genrebestemt layout og billeder var fjernet. Brødteksten blev udleveret, og eleverne fik til opgave at klassificere genren og begrunde deres analyse ud fra sproget i teksten. Herefter fik eleverne til opgave at opstille og omskrive teksten og udseendet til en typisk artikel.

Skrivning af artikel

Den følgende model prøver at samle og beskrive skriveprocessen og den givende sammenhæng der kan være mellem læsning og skrivning. Derudover belyses det, hvorledes tekstaktiviteten må overvejes, i forhold til genrekoden, indhold og målgruppe.¹⁴⁶

Førskrivning

I den første fase benyttes værktøjer som mindmap, brainstorm, hurtigskrivning, genrebestemmelse, samtale etc. Disse åbninger bruges til at motivere eleven til at åbne sig over for opgaven og samtidig indkredse sig om et muligt emne eller en tilgang til det skriftlige arbejde. Der kan vendes tilbage til denne del af processen undervejs i forløbet, enten til en helt ny førskrivningsproces eller til tidligere notater eller tanker. Processen er i praksis langt mere cirkulært end lineært.¹⁴⁷

¹⁴⁶ Mailand (2009) s. 43

¹⁴⁷ Mailand (2009) s. 17+18

Skriveproces del 1

Eleven påbegynder nu sin egentlige skriveproces. I denne del af processen bevæger eleven sig i en beslutningsfase om genrevalg, målgruppe, sproglige overvejelser osv. Disse beslutninger sker både bevidst og ubevidst i løbet af skriveprocessen. På dette tidspunkt samler eleven både sit fokus, men er samtidig i en fase, hvor der kan opleves en spredning, som senere skal indkredses.¹⁴⁸

Vejledning

Vejledningen sker løbende i hele processen, men for at opskrive en opskrift, får det her et punkt for sig. Vejledning kan udmønte sig på mange måder, både fra andre elever, forældre og lærere. Det er dog lærerens opgave som faglig vejleder, at få eleven til at se det, der fungerer i teksten på både mikro- og makroplan. Desuden skal elevens opmærksomhed henledes på vækstpunkter i teksten. Læsningen/oplevelsen af professionelle tekster skaber et samspil og en spejlende effekt mellem det og elevens igangværende produkt.¹⁴⁹ Her skal ”The teaching-learning cycle” præsenteres som den bærende teori. Modellen ligger til grund for den vedvarende proces, der ligger i at omsætte analysen til konstruktion og videre til produktion.¹⁵⁰ Resultatet af denne proces høstes i en vedvarende videns og kompetence tilegnelse.

Skriveproces del 2

Eleven bevæger sig ind i en skriveproces, der opsamler og tolker vejledningen og præger færdiggørelsen af produktet. Skriveprocessen er meget individuel og kan i virkeligheden ikke fastsættes til en så lineær forståelse, som det prøves at skildres. Der opleves stor variation af elevernes behov for vejledning og tilbagevendelse til spejlende tekster.¹⁵¹

¹⁴⁸ Mailand (2009) s. 17

¹⁴⁹ Mailand (2009) s. 16

¹⁵⁰ Mailand (2009) s. 43

¹⁵¹ Mailand (2009) s. 19-20

Præsentation

Modellen bevæger sig nu ind i sin afsluttende fase. Her redigeres, gennemlæses, finpudses og forberedes til aflevering eller fremlæggelse.¹⁵²

Opsummering

I følge Bodil Nielsen har danskfaget og dansklæreren en speciel opgave når det kommer til faglig læsning og skrivning. Dansklæreren og faget står for den grundlæggende undervisning i skrive- og læsefærdigheder. Genrepædagogikken og herigennem faglig læsning og skrivning, kan derved danne udgangspunktet for danskfaget metode, indhold og hensigt.¹⁵³ Den faglige indgangsvinkel udbygger de almindelige læse- og skrivefærdigheder, og er ikke alene gavnlige i dansk, men i alle fag. Dette perspektiv på en faglig forståelse og anvendelse giver læreren en metode og tilgang til danskfaget.¹⁵⁴ Genrepædagogikken muliggør ydermere en grundlæggende mulighed for at danne og uddanne eleverne til at gennemskue genrekoden i dansk.¹⁵⁵

Genrepædagogikken udvider anvendelsen af faglig læsning og skrivning til brugbare analytiske og kommunikative kompetencer.¹⁵⁶ Skriveprocessen er prøvet illustreret i ovennævnte afsnit, skønt forsøget er meget forenklet. I skriveprocessen kan spejlingen af egne produkter eller proces mod en eksemplarisk tekst have en positiv indflydelse på bevidstgørelsen om form og indhold.¹⁵⁷ Den sproglige bevidsthed indenfor hver tekstaktivitet er i direkte forlængelse heraf.¹⁵⁸ Mailand benytter begrebet vækstpunkter, i forbindelse med vejledning af elevprodukter under og efter processen. Begrebet er taget med for at understrege den vejledende rolle læreren har. Det belyser en indsigt og indstilling til formuleringen og synet på elevens tekst og proces – hvilke områder eleven og teksten, lige nu og her, potentiale for vækst. Dette begreb hænger godt i tråd med en procesorienteret tilgang til elevarbejdet.¹⁵⁹

¹⁵² Mailand (2009) s. 16

¹⁵³ Nielsen (2012) s. 111

¹⁵⁴ Nielsen (2012) s. 112-113

¹⁵⁵ Kristensen (2011) s. 23

¹⁵⁶ Mailand (2009) s. 33-34

¹⁵⁷ Mailand (2009) s. 44

¹⁵⁸ Mulvad (2009) s. 8

¹⁵⁹ Mailand (2009) s. 16

Faglige læse- og skrivekompetencer er udslagsgivende for en faglig tilgang til fagene og deres indhold, men det kræver træning at overføre læse- og skrivestrategier fra et fag til en andet.¹⁶⁰ Det følgende afsnit vil se nærmere på genrepædagogik, samt faglig læsning og skrivning, som en brugbar metode til at øge fagligheden i skolens øvrige fag.

Genrepædagogik på tværs

I dette afsnit vurderes det, hvorledes et større samarbejde og fokus på faglig læsning og skrivning kan komme alle fag til gode. Bogen *"Læsning og skrivning i alle fag"* vil udgøre det teoretiske fundament for diskussionen. Det vurderes, hvorfor faglig læsning og skrivning skal inddrages i alle fag og hvilken rolle faglærerne spiller.

Genrepædagogik bliver først meningsfuld når alle faglærere i teamet tillægger deres ekspertise i hvert af deres fagområder og støtter op om fagsproget og de teksttyper der er særlige for deres fag.¹⁶¹ Hvert fag kræver sit fagsprog for at kunne begå sig mundtligt, skriftligt og læseligt. Da det er faglærerne, der kan kvalificere det fælles sprog og tilgangen til faglig læsning og skrivning, er det vigtigt, at der samarbejdes på tværs af fagene.¹⁶² Der ligger en tværfaglig opgave i at gå fra hverdagsprog til fagsprog og tilmed indstille fagsproget til det fag der er aktuelt og samtidig lade fagene opbygge og komplementere hinanden.¹⁶³ Et fælles fokus på forforståelse, formål med undervisningen, ord og begrebsafklaring samt læse og skrivefærdigheder i hvert fag vil gavne elevernes faglige læse og skrivekompetencer.¹⁶⁴ Et større samarbejde omkring læsning og skrivning vil give eleverne en virkningsfuld og brugbar faglig tilgang til de forskellige fagsprog og tekstkoder.

At kunne læse er ikke det samme som at læse med forståelse i alle fag. Hvert fag har sin unikke kode og sine faglige registre og det betyder, at man skal lære det sprog, der er i hvert fag.¹⁶⁵ Der er endvidere forskel på at læse skøn- eller faglitteratur.

¹⁶⁰ Bülow-Olsen (2012) s. 83

¹⁶¹ Bülow-Olsen (2012) s. 81

¹⁶² Mulvad (2012) s. 24

¹⁶³ Mulvad (2009) s. 11

¹⁶⁴ Bülow-Olsen (2012) s. 83-84

¹⁶⁵ Bondo, A. (2012) s. 9

Skolen rummer begge hovedgenrer og tilhørende genrer og undergenrer. Teksttyperne adskiller sig fra hinanden ved sproget, sætnings sammensætningen, hensigten og årsagen til tilblivelsen. Det vil sige, at det betyder noget, hvordan teksten læses og forstås ud fra de spilleregler teksten er blevet til på, og hvad den vil med sin læser. Derudover har det ligeledes betydning, hvordan teksten bliver introduceret.¹⁶⁶

Mulvad peger på at danskfagets traditionelle genreundervisningen umiddelbart ikke bare kan overføres til andre fag og hun opererer derfor med fem andre inddelinger af genrer, som hun kalder tekstaktiviteter; berette, instruere, beskrive/informere, forklare og argumentere. Denne inddeling kan bruges som et fælles udgangspunkt til at håndtere forskellige typer tekster.¹⁶⁷ Skal alle lærere nu til at være læsevejledere og dansklærere? I stedet for at se samarbejdet på tværs af fagene som en ekstra opgave, kunne det ses som en hjælp i det fag man underviser i. I virkeligheden underviser alle faglærere i læsning og skrivning. Det ses bl.a. i undervisningen i gennem undervisningsmaterialet, tekster, rapporter, notater osv.¹⁶⁸

Faglig læring er også læsning og skrivning. Det handler måske i højere grad om at sætte ord på det vi allerede gør og så lære at trække på den sproglige grundlæring der foregår i dansk. Næste trin i processen bliver dernæst at italesætte det over for eleverne og medtænke det i sine respektive undervisningsplaner. Lærerteamet løfter her en samarbejdsopgave og udveksling af strategier.¹⁶⁹

Herholdt fremhæver, at det ikke er dansklærerens opgave at lære eleverne sprog- og læsekoden i hvert enkelt fag. Det er en del af faglærerens opgave og dette fremhæves i fælles mål.¹⁷⁰ Desuden er faglærerne langt mere kvalificeret inde for deres område end dansklæreren er.¹⁷¹ Det kræver dog at faglærerne sætter fokus på faglig læsning og skrivning. Det vil sige undervisning i læsestrategier, skriveøvelser og notatteknik inden for fagets egne tekster og fagsprog.

¹⁶⁶ Mulvad (2012) s. 23

¹⁶⁷ Mulvad (2012) s. 27-28 + figur 2

¹⁶⁸ Mulvad (2012) s. 24+28

¹⁶⁹ Herholdt (2012) s. 57-58

¹⁷⁰ Herholdt (2012) s. 57

¹⁷¹ Mulvad (2012) s. 24-25

Pointen er at faglæreren må være bevidst om læse og skrive formålet.¹⁷² Det evige problem for mange faglærere er tidsperspektivet og det er selvfølgelig en forståelig bekymring.¹⁷³ Der er dog ingen vej udenom – læseøvelser og notattekniker er en del af undervisningen, her kan man gøre god brug af læsevejlederen og være med til at skabe værdifulde erfaringer og refleksioner til fremadrettet udvikling. Det kan være godt givet ud, hvis eleverne får større forståelse af det de læser og kan øge deres kompetencer og deltagelse i faget.¹⁷⁴ Der findes gode erfaringer med tværprofessionelt samarbejde omkring tidsperspektivet.¹⁷⁵ Praktikken har budt på flere spændende og kreative metoder, hvor lærerne hjalp hinanden med at strukturere deres timer således, at der udformedes tværfaglige forløb, hvor en eller flere lærer gik sammen og tilrettelagde målrettede forløb til gavn for elevernes faglige læring i de mindre fag. En anden metode der her blev demonstreret i praktikken var, hvorledes fållærerordningen gavtede eleverne på den måde at læreren kørte parallelle forløb mellem to fag som historie og dansk.

Der er, trods alle gode bestræbelser, udfordringer forbundet ved faglig læsning og skrivning, uanset fag.¹⁷⁶ Ved læsning af Bülow-Olsens kapitel om faglig læsning og samarbejde var det relevant at undersøge vores holdning og brug af læsevejledere på praktikskolen. Det viste sig, at vi ingen læsevejleder har. Da jeg forhørte mig lidt rundt på gangene kom svarene prompte fra langt de fleste: *"Nej, vi har ingen læsevejleder, eleverne skal kunne læse når de kommer her."* Læsning og skrivning er mere end bare afkodning og bogstavskendskab. Den faglige læsning og skrivning har et langt højere dannelsesperspektiv, man aldrig bliver færdig med at lære eller udvikle.¹⁷⁷ Efter et par samtaler blev jeg henvist til en dansklærer, som har været læsekoordinator på skolen de sidste par år. Han påpegede at lærernes faggrupper bliver efteruddannet lidt ad gangen i forbindelse med små kurser om fagliglæsning.

¹⁷² Herholdt (2012) s. 59

¹⁷³ Larsen, s. (2012) s. 147

¹⁷⁴ Herholdt (2012) s. 60-64

¹⁷⁵ Bülow-Olsen (2012) s. 81

¹⁷⁶ Bülow-Olsen (2012) s. 81-86

¹⁷⁷ Mailand (2009) s. 31-32

På den ene side er det godt at lærerne bliver tilbudt kurser i faglig læsning inden for deres faglige område og bliver i højere grad end før i stand til at lægge et fagligt syn på læsning og skrivning.¹⁷⁸ På den anden side, er der en styrke i at have en uddannet læsevejleder, som samarbejdspartner der kan deltage og reflektere sammen med læreren og teamet.¹⁷⁹ En af de største udfordringer ved øget fokus på faglig læsning og skrivning, samt synet og brugen af læsevejlederen er måske lærerne selv. Lærernes generelle syn og viden om faglig fokus på læsning og skrivning i undervisningen rokker ved et traditionelt syn på hvad læsning og skrivning er og ikke mindst hvem der har ansvaret for at undervise i det.¹⁸⁰ *”Læsevejlederen er en faglig engageret og erfaren læseunderviser.. Læsevejlederen vejleder i alle former for sprog- og læseundervisning for at sikre, at undervisningen i den almene undervisning bliver tilpasset de enkelte elever.”*¹⁸¹ Læsevejlederen kan bidrage med en viden og færdigheder der kan løfte eleverne og lærerne – så hvorfor ikke benytte sig af denne mulighed for vidensdeling og samarbejde?

Opsummering

I dette afsnit er det begrundet ud fra forskellige forfattere og fælles mål at faglig læsning og skrivning ikke alene hænger på dansklæreren. Dansklæreren kan på ingen måde varetage den form for undervisning. Faglærerne er de bedste til at undervise og inddrage faglig læsning og skrivning i de respektive fag.¹⁸² Faglig læsning og skrivning kræver et fagligt sprog og begrebsapparat. Genrepædagogikken kan til en vis grad tilbyde begrebsapparatet og en metode.¹⁸³ Det faglige indhold og teksthåndtering ligger hos faglærerne, som de allerede har en solid faglig viden til at behandle. Tidsperspektivet er ligeledes blevet berørt i dette afsnit. Det kan diskuteres, om faglæreren har tid til at lade være med at undervise i faglig læsning og skrivning.¹⁸⁴

¹⁷⁸ Bülow-Olsen (2012) s. 88

¹⁷⁹ Bülow-Olsen (2012) s. 87-89

¹⁸⁰ Bülow-Olsen (2012) s. 81

¹⁸¹ Frost, J. (2009) s. 15

¹⁸² Herholdt (2012) s. 57-65

¹⁸³ Mulvad (2012) s. 30

¹⁸⁴ Larsen, S. (2012) s. 147-149

Der har været grund til både bekymring og glæde i dette afsnit. Glæde, fordi det har vist sig i praktikken, at mange lærer er gode til at gøre plads til hinanden og samarbejde til gavn for eleverne på kryds og tværs. bekymring, fordi lærerne til en vis grad selv er med til at oparbejde myter om faglig læsning og skrivning – herunder brugen af læsevejledere. Læsevejledere er en styrke for en skole og en gave til den genrepædagogiske undervisningsmetode.¹⁸⁵

Sprogligt fokus i samfundsfag og historie

I dette afsnit vil interessefeltet omhandle faglig læsning og skrivning i samfundsfag og historie. Der tages udgangspunkt i Sten Larsens artikel: ”*Det er der vist ikke tid til – faglig læsning og skrivning i historie og samfundsfag*”.¹⁸⁶ Derudover inddrages flere artikler fra samme bog: ”*læsning og skrivning i alle fag*”. Der fokuseres på faglærerens ansvar og opgave inden for faglig læsning og skrivning. Det vurderes, hvordan genrepædagogikken kan effektueres i forskellige undervisningsforløb i samfundsfag og historie, med faget sproglige kode som centrum.

Larsen påpeger aspektet mellem ”er” og ”bør” med hensyn til tidsperspektivet ved faglig læsning og skrivning i samfundsfag og historie. Hvorfor overhovedet bruge den kostbare tid i disse fag til det? Fordi et fag rummer fagtekster der kræver en forståelse for forskellige teksttyper, fagsprog og tekstens hensigt. Det afhænger af teksttypen, hvilken læsestrategi man bruger, hvilken analytisk tilgang man vil benytte og hvilken type spørgsmål der stilles til teksten. Det har altså stor betydning for fagenes kvalitet, at interessere sig for de forskellige tekstaktiviteter og deres betydning. Denne bevidsthed hos lærere og elever er ligeledes afgørende for de skriftlige produkter og deres besvarelser af opgaver.¹⁸⁷ Faglig viden kræver fagligt sprog. Bülow-Olsen peger på at eleverne mangler sprog og faglige begreber i den daglige undervisning. Manglende forståelse gør læsning og skrivning besværlig, om ikke umulig.¹⁸⁸

¹⁸⁵ Bülow-Olsen (2012) s. 87-89

¹⁸⁶ Larsen, S. (2012) s. 147-149

¹⁸⁷ Larsen, S. (2012) s. 147-153

¹⁸⁸ Bülow-Olsen (2012) s. 82

Historie og samfundsfag har flere lighedspunkter og overlapper hinandens emner og tekster. Den store forskel er kort sagt metoden. Historiefagets metode ligger ifølge Lund i elevernes begrebsapparat og anvendelse af disse historiefaglige redskaber.¹⁸⁹ Den samme tekst kan læses i dansk, samfundsfag og historie. Det er metoden og fagets didaktik der afgrænser fagene fra hinanden. Hensigten med faget er simpelthen forskellig. Hvis eleverne ikke lærer det funktionelle kildesyn og kildekritik opleves historiefaget blot som en fortælling, god hukommelse og udenadslære.¹⁹⁰ Undervisningen i historie er i høj grad afhængig af sproget og elevernes evner til at italesætte og forklare metoden. På baggrund af denne argumentation giver det god mening at inddrage genrepædagogikken og Mulvads argumentation for sprogets betydning for forståelsen i fagene.¹⁹¹ Faglig læsning og skrivning har betydning for elevernes faglighed og deres mulighed for at læse, skrive og mundtligt fremholde eller argumentere for fagets indhold.¹⁹² Faglig læsning og skrivning *er* historiefaget ikke kun en del af det.

Larsen fremholder ligevægten i undervisningen af faglig læsning og skrivning: ”Aldrig for at undervise i teksttypernes kendetegn, men for at undervise *med dem*.”¹⁹³ Faglig læsning og skrivning er ikke målet for samfundsfag og historie i sig selv, men øget faglighed og læring ved hjælp af det.¹⁹⁴ På samme måde skal det faglige sprog medtænkes i samfundsfag. samfundsfaget kan firkantet deles op i 4 emner: politik, international politik, økonomi og sociologi. Det følgende undervisningsforløb omhandler international politik.¹⁹⁵ Undervisningen er begrundet ud fra fælles mål.¹⁹⁶ For at styrke elevernes kulturelle kapital tilrettelægges undervisningen med fokus på de nye sproglige begreber der præsenteres.¹⁹⁷ Undervisningsplanen indeholder sproglige begreber, der tilsammen udgør en metode til at læse og analysere tekstaktiviteterne og deres hensigt.¹⁹⁸

¹⁸⁹ Lund, E. (2011) s. 13-38

¹⁹⁰ Lund, E. (2011) s. 85-113

¹⁹¹ Mulvad (2009) s. 24

¹⁹² Larsen, S. (2012) s. 147

¹⁹³ Larsen, S. (2012) s. 147

¹⁹⁴ Larsen, S. (2012) s. 148

¹⁹⁵ Bilag 4

¹⁹⁶ Undervisningsministeriet (2009b)

¹⁹⁷ Gregersen & Mikkelsen (2005) kap. 6

¹⁹⁸ Heurlin, B. (2009) s. 165-310

Denne undervisningsplan udsprang af en undring der opstod i 3. års praktikken. Bearbejdningen af tekster og mundtligt fremholdelse i samfundsfag havde en tendens til at virke faglig svag. Efter flere observeringer af elevernes arbejde med teksterne, stod problemfeltet tydeligere. Eleverne besad lidt eller intet fagsprog. De manglede et fagsprog og tilhørende begreber til at analysere og forklare teksterne ud fra.¹⁹⁹ Tanken om en konstrueret analysemodel ligger ikke langt fra en dansklærers tankegang og hvorfor skulle det ikke virke i samfundsfag? Elevernes mundtlige og skriftlige arbejde i samfundsfag blev mærkbart forbedret.

Opsummering

Inddragelsen af samfundsfag og historie er relevant, da det viser, hvor vigtig faglig læsning og skrivning er i andre fag en dansk. Et fagligt fokus på læsning og skrivning, og herigennem på det faglige register i fagets tekstaktiviteter, højner lærerens og elevernes muligheder for at forklare og forstå fagenes sproglige fagbegreber, fagets hensigt og brugen af teksterne i faget.²⁰⁰ Historieundervisning uden fokus på kildeanalyse, ophavssituation eller et fagsprog til at i talesætte og nedskrive den historiske viden eller undring, er ikke historieundervisning.²⁰¹ Samfundsfag uden indblik i tekstaktiviteternes fremstilling eller sproglige færdigheder til at kvalificeres diskussionen, er ikke samfundsfag. Fagets håndtering og undervisningsgrundlag udgør et fundament for bevidstgørelsen og dannelsen i fagenes formål. Det kræver en forståelse for fagets hensigt at være kritisk og analytisk.²⁰² Historie og samfundsfag, som i denne opgave er trukket frem, har hver deres metode og hensigt. Den samme tekst kan læses i dansk, historie og samfundsfag, men det er fagets metode og det faglige register der adskiller hensigten. Udbyttet og konklusionen vil derfor være forskellig fra fag til fag. Det springende punkt falder igen tilbage på lærerens syn og vurdering af faglig læsning og skrivning i undervisningen – uanset fag.

¹⁹⁹ Mulvad (2009) s. 25

²⁰⁰ Mulvad (2009) s. 17-30

²⁰¹ Larsen, S. (2012) s. 148

²⁰² Larsen, S. (2012) s. 150

Konklusion

Dette projekt har sat fokus på en genrepædagogisk undervisningstilgang i dansk, og dens betydning for elevernes læringsforudsætninger i skolen. Det er endvidere vurderet, hvorledes genrepædagogikken danner kompetencer ud fra et dannelsesperspektiv. Eleverne uddannes og dannes igennem undervisningen. Vi har mulighed for at styrke elevernes formidlings- og kommunikationskompetencer ved hjælp af faglig og sproglig indsigt. Det kan, på baggrund af Ruth Mulvad', Mette Kirk Mailand' og udgivelsen "*Læsning og skrivning i alle fag*", konkluderes, at et fagligt fokus på læsning og skrivning i alle fag, er nødvendigt for, at eleverne knækker koden i fagene. Uden faglig læsning og skrivning giver vi ikke eleverne forudsætninger for at håndtere og formidle tekstaktiviteterne sprogligt. Danskfaget har i denne forbindelse mulighed for at danne grundlaget for genrepædagogikken.

Det tværfaglige element er medtaget i dette projekt, da det underbygger hele ideen med faglig læsning og skrivning, nemlig at det ikke er afhængigt af et fag. På dette grundlag er historie og samfundsfag trukket frem som diskussion af, hvor vigtig et fagsprog og viden om tekstaktiviteterne er for den faglige forståelse. Danskfaget er blot det naturlige udgangspunkt, da faget i forvejen vægter læse- og skrivekompetencer. Danskfaget rummer derfor en tilgang til sproget som kan udbygges og inspirerer andre fag. Udfordringerne ved genrepædagogikken samt faglig læsning og skrivning i skolen, kan imidlertid antydes at være et internt syn, der ligger forhindringer for undervisningen og de hjælpemidler der kan tilbydes. Synet på brug af læsevejledere kan ikke generaliseres på det empiriske grundlag, der i forbindelse med denne opgave er blive indhentet. Alligevel kan det antydes, at nogle lærere ikke er informeret om, hvad en læsevejleder er eller kan. Et andet aspekt der foruroliger nogle lærere er tidsperspektivet. I denne forbindelse argumenteres der for det modsatte, at der ikke er tid til at lade være med at undervise i faglig læsning og skrivning. Foruden den faglige indsigt i undervisningsmetoden har lærer-elev relationen stor og måske afgørende betydning, for elevernes læring. Per Schultz Jørgensen' artikel "*Den relationsorienterede lærer*" har forklaret vigtigheden af denne relation. Lærerenes nærhed og troværdighed syntes at indvirke direkte på elevernes læringsproces.

Shultz og Løgstrup tager begge højde for den påvirkning vi har på hinanden, især læreren over for eleven – voksen overfor barn. Relationen medfører et etisk ansvar, som skal ses som en social side der udspringer af forholdets egentlige grundlag, nemlig det faglige. I vores skolekultur kan det ene ikke vurderes uden det andet.

Dette bachelorprojekt har bidraget til en personlig bevidstgørelse omkring formålet med faglig læsning og skrivnings plads i undervisningen i alle fag. Tillige føles danskundervisningen nu endnu mere vigtig, i forhold til elevernes grundlæggende muligheder for at forstå sprogets facetter og tekstaktiviteter. På trods af, at danskfaget er det faglige udgangspunktet for denne opgave, kan det ikke ignoreres at linjefagene, historie og samfundsfag, ville implementeres i opgaven. Deres tilstedeværelse i opgaven begrundes yderligere den konklusion, at fag ikke nødvendigvis skal tænkes adskilt. Samarbejdet skal både tænkes mellem lærere og mellem fag. Fagene supplere hinanden og hvert fag kan bidrage med noget der i det samlede billede kommer til at udgøre vores opfattelse af verden.

Litteraturhenvisning

- Andresen, B. (2001) Refleksioner over egen faglighed. I: Faglighed i højden. Red. Knudsen og Petersen. Kroghs forlag.
- Bondo, A. (2012) forord. I: Læsning og skrivning i alle fag. red. Bolette Larsen m.f. Dafolo
- Brinkkjær og Høyen (2011) Videnskabsteori – for de pædagogiske professionsuddannelser. Hans Reitzels forlag.
- Brudholm, M. (2002) læseforståelse – hvorfor og hvordan? Alinea
- Bülow-Olsen, L. (2012) Læsning – skal vi nu også samarbejde om det? I: Læsning og skrivning i alle fag. red. Bolette Larsen m.f. Dafolo
- Frost, J. (2009) Læsevejlederen – midt i skolens hverdag I: Håndbog i læsevejledning – teori og praksis. Red. Frost, J. Forfatterne og Psykologisk forlag.
- Gregersen & Mikkelsen (2005) Ingen arme ingen kager. -kapitel 6. Forlaget UP – Unge pædagoger.
- Herholdt, L. (2012) Hvorfor al den snak om læseforståelse i fag? I: Læsning og skrivning i alle fag. red. Bolette Larsen m.f. Dafolo
- Heurlin, B. (2009) Krig og fred i det 21. Århundrede. Samfunds litteratur.
- Jørgensen og Pedersen (2005) Læreren som sproglig vejleder. Dansk lærerforening.
- Kristensen (2011) Pædagogisk filosofi: hvad er det skolen skal? I: Gyldendals pædagogik håndbog. Red. Kristensen & Laursen. Gyldendal
- Korsgaard, A. K. (2012) Fra læsning til literacy. I: Læsning og skrivning i alle fag. red. Bolette Larsen m.f. Dafolo
- Larsen, B m.f. (2012) I: Læsning og skrivning i alle fag. Dafolo
- Larsen, S. (2012) Det er der vist ikke tid til – faglig læsning og skrivning i historie og samfundsfag. I: Læsning og skrivning i alle fag. red. Bolette Larsen m.f. Dafolo

- Lund, E. (2011) *Historiedidaktikk*. Universitetsforlaget
- Lütken & Fibiger (2002) *At være i verden med andre I: Udsat – en bog om eksistentialisme*. Gads forlag
- Maagerø (2012) *Så mange måder at skabe mening på – multimodale tekster. I: : Læsning og skrivning i alle fag*. red. Bolette Larsen m.f. Dafolo
- Mailand, K. M. (2009) *Genreskrivning*. Gyldendal.
- Mulvad, R. (2009) *Sprog i skole – læseudviklende undervisning i alle fag*. Alinea.
- Mulvad, R (2012) *Hvorfor fortjener fagtekster særlig opmærksomhed? I: Læsning og skrivning i alle fag*. red. Bolette Larsen m.f. Dafolo
- Nielsen, B. (2012) *Danskfaget lægger grunden – faglig læsning og skrivning i dansk. I: Læsning og skrivning i alle fag*. red. Bolette Larsen m.f. Dafolo
- Schnack, K. (2011) *Dannelsesbegrebet i skolen. I: Gyldendals pædagogik håndbog*. Red. Kristensen & Laursen. Gyldendal
- Schultz, J. P. (2006) *Den relationsorienteret lærer I: Relationer i skolen*. Billesø & Baltzer.
- Skaalvik & Skaalvik (2007) *Læringsmiljø I: Skolens læringsmiljø*. Akademisk forlag.
- Skibsted, E. (2012) *Prolog Psykologi i læreruddannelsen og skole – psykologiens hvorfor, hvad og hvordan. I: Psykologi – for lærerstuderende og lærere*. Red. Løw & Skibsted. Akademisk forlag.
- Tanggaard, L. (2012) *Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I: Psykologi – for lærerstuderende og lærere*. Red. Løw & Skibsted. Akademisk forlag.

- Undervisningsministeriet (2008) Bekendtgørelse nr. 717. 2. Juli 2008
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120596>
- Undervisningsministeriet (2009a) Fælles mål – dansk faghæfte 1.
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Slutmaal-for-faget-dansk-efter-10-klasse-trin/Sprog-litteratur-og-kommunikation>
- Undervisningsministeriet (2009b) Fælles mål – samfundsfag faghæfte 5.
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Samfundsfag/Slutmaal-efter-10-klasse-trin-for-faget-samfundsfag/Politik-Magt-beslutningsprocesser-og-demokrati>
- Undervisningsministeriet. (2010) Elsebeth Aller – Læsning I PISA 2009
<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Internationale-evalueringer/PISA/PISA-2009/PISA-2009-laesning>

Bilag 1 – Elevtekst fra OSO opgaven (uddrag)

Dato: 21-05-2012

Emne: verden **Underemne:** Danmarks overforbrug og miljøvenlige og økonomiske fremtid.

Emnebegrundelse: jeg har valgt emnet er fordi at jeg en dag vil sikre Danmarks fremtid selvfølgelig fordi jeg bor her. Og så har jeg altid været fascineret af evnen til at finde nye energikilder.

Problemformulering:

Hvad er det vi overforbruger og hvordan kan vi formindske vores overforbrug

Hvor miljø og energivenlig er Danmark i forhold til andre europæiske lande?

Hvordan er Danmarks økonomi lige nu?

Danmarks ressourceforbrug

Noget Danmark er blevet kendt for er deres kæmpe ressourceforbrug pr indbygger. Danmark ligger som nummer 3 af verdens mest ressource forbrugende lande baseret på indbyggerantal. På første, og anden pladsen er det emiraterne og Qatar som tager føringen.

Miljø og energi

Desværre gælder tredjepladsen også vores høje CO2-udslip som kommer fra vores el- og fjernvarmeforsyning udvundet af fossile brændstoffer, især kul. De seneste 20 år har der været en støt stigning i energiforbruget til vejtransport. Danskernes spisevaner har også påvirket forbruget, da de faktisk spiser mere end Amerikanerne, og det får Danmarks CO2-udledning til at stige højt, da de svine, og kvæghold er yderst ressourcekrævende. Hvis man nu gerne vil gøre noget godt for Danmark, kunne man omlægge sin madplan og skifte lidt af svine og oksekød ud med noget grønt, fisk eller kylling. Hvis vi skal formindske vores overforbrug, så er man nødt til at tage drastiske beslutninger fra regeringens side.

Der er mange steder man kan spare på forbruget, men i sidste ende er det Danmarks befolkning, der har ansvaret. Det er svært at forudse om Danmarks overforbrug vil formindskes, men hvis befolkningen kan tage initiativet til ændre nogle forhold, vil det formentlig se lyst ud i den nærmeste fremtid. Jeg ved med sikkerhed, at hvis regeringen indgår andre besparelser i 2020-planen ud over pengebesparelser, må befolkningen hurtigt ændre deres daglige vaner. Jeg ser ikke 2020-planen for den løsningsmulighed, men som en mulighed, som vi kan forbedre forholdene. I 2020 planen indgår der en effektivisering af EU's energieffektivitet, som skal hjælpe med at øge effekten med 20 %. 20 % reduktion i udledning og 20 % VE-andel i energiforsyningen. EU kommissionen ønsker i høj grad grøn vækst, men det kræver også at mange af EU landene, specielt Danmark skal investere i renere og grønnere energiteknologi og derfra opbygge flere arbejdspladser. Det skal også hjælpe med at reducere luftforurening og afhængigheden af importeret energi. Investeringerne i renere energi skal i stort omfang øge besparelserne af importeret olie og naturgas. Hvis Danmark i fremtiden vil rette sig efter EU's køreplaner om renere energi i de næste

Bilag 2 – Spørgeskema

Spørgeskema – Genrekendskab i dansk

Hvad er genre? Giv flere eksempler

Føler du dig sikker i at genkende og analysere forskellige genre?
Hvorfor/hvorfor ikke?

Er du overvejende blevet undervist ud fra genre- eller emnebaseret undervisning?

Hvad er genretræk? – giv eksempler

Benytter du sikkert de forskellige genretræk når du skriver opgaver? Giv eksempler på *genretræk*..

Hvad foretrækker du at blive undervist ud fra, genre eller emne – hvorfor?

Føler du at den daglige undervisning hænger sammen med de skriftlige opgaver du aflevere i løbet af året og til eksamen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvad lægger du mest vægt på ved en skriftlig opgave? Layout, grammatik eller indhold – hvorfor?

Hvad er forskellen på ydre og indre komposition – fx ved en artikel?

Bliver du inspireret af tekster du har læst, når du selv skriver opgaver?
Giv et eksempel

Bilag 3 – Spørgeskema og svar

Tema: den relationsorienteret lærer

- **Mener du at det er vigtigt for en lærer at danne gode relationer til eleverne – hvorfor?**

Gode relationer er en af de vigtigste forudsætninger for at skabe læring. Relationer først, så læring. Gode relationer skaber gladere børn og unge, og det uligt meget lettere at skabe rum for læring, når eleverne er glade og trygge. Trivsel og læring hænger sammen.

”Først opleve, så oplyse” sagde Kresten Kold. Her skal det forstås således, at børn, og mennesker i det hele taget, lærer bedst, når de kan se en mening med at lære. Igennem de gode relationer kan man skabe en mening med at lære.

- **Hvad gør du for at danne relationer til eleverne?**

Jeg bruger tid på at tale med dem og vise interesse. Jeg forsøger at lytte til dem, inddrage dem i beslutninger, se ting fra deres perspektiv og behandle dem, som det de er: Næsten voksne (10. klasse). Jeg forsøger at skabe gensidig respekt.

- **Hvordan giver du rum for at være nærværende...**

Samtalen! I begge tilfælde herunder. Jeg er menneske og lærer, og det er vigtigt, at de oplever mig sådan. Jeg finder det vigtigt at tale med eleverne, interessere mig for dem og deres liv.

- **Over for hver enkelt elev?**
- **For klassen som helhed?**

- **Hvilke overvejelser gør du dig i forbindelse med din ”rolle” over for eleverne?**

Det er vigtigt at etablere mig selv som klar klasserumsleder. Jeg er personen, der sammen med dem skal skabe et rum for læring. Jeg er også et helt almindeligt menneske, og det er vigtigt, at de ser mig som sådan et.

- **Har du påtaget dig en bevidst lærerrolle?**

Jeg tror jeg ubevidst har påtaget en rolle. Jeg gør meget ud af ikke at skælde ud, være sur eller negativ. Jeg stræber efter at møde eleverne med godt humør og interesse.

- **Arbejder du på at udvikle din relationskompetence til eleverne – hvordan?**
I en eller anden forstand forsøger jeg nok at udvikle relationskompetencen forstået på den måde, at jeg hele tiden er opmærksom på, at jeg er klasserumsleder og ikke skal være en god ven. Man kan sagtens have gode relationer uden at fremstå som en ven overfor eleverne. Det er vigtigt at opretholde et professionelt forhold.
- **Oplever du at nogen elever har mere brug for nærhed end andre elever?**
Det er meget tydeligt, at nogle elever har mere brug for nærhed og opmærksomhed fra en lærer og voksen end andre. Alle af vidt forskellige årsager.
- **Hvordan tager du hensyn til elever med meget forskellige relationsbehov?**
 - **I undervisningen?**
Er der elever, som, jeg oplever, har et større nærhedsbehov, så forsøger jeg at inddrage dem mere i undervisningen og lade dem træffe beslutninger. Jeg forsøger efter bedste evne at støtte dem i deres arbejde i undervisningen. Typisk kan det også være vigtigt at tale om noget andet end netop det undervisningsrelaterede.
I undervisningsmæssig sammenhæng bruger vi bl.a. CL.
 - **Socialt?**
Elever med stort nærhedsbehov har det med at være marginaliserede i forhold til det samlede klassefællesskab. I 10. klasse gør vi på det korte meget for at styrke deres sociale kompetencer. Derfor har vi flere forskellige arrangementer, der er med til at udvikle dem som sociale væsner. Dog respekteres det også fuldt ud, at nogle ikke ønsker at være en del af fællesskabet.

Bilag 4 – Undervisningsplan i samfundsfag

	Lærings-Forudsætninger	Mål	Ramme-faktorer	Indhold	Lære-processer	Vurdering
Opløs timen i flere dele, så du sikrer at der skabes variation	Hvad skal eleverne kunne for at løse denne opgave? Husk forskellige forudsætninger!	Tag udgangspunkt i trinmål, men opløs dem i delmål og beskriv det, så eleverne kan forstå målet.	Hvilke bøger, materialer, o. lign skal du have klar, når timen starter? Evt. ændret bordopstilling. Lokalebooking osv. Lærerens forberedelse!	Hvad er vigtige begrundelser ved dette indhold? Hvad går aktiviteten ud på? Hvordan hænger det sammen med årsplan/elevplaner?	Hvad gør læreren? Hvad gør eleven? Differentieringsmuligheder?	Hvordan vurdere du om målet nås? Tegn? Hvad holder du øje med undervejs? (proces-evaluering) Evt. Produkt-evaluering – hvordan/hvorfor?
a Timens anslag 5 lektioner i alt – samme dag.	Fælles diskussion om IP sproglige redskaber. Eleverne lærer et nyt sprog og træner i at bruge sproget og analysere ud fra de nye begreber.	Mål: tilegne et sprog der kan forklare magt. (Aktører, kapabiliteter, realist, liberalist, isolations-, tilpasnings- og dominanspolitik)	Min forberedelse: sammensætte en hensigtsmæssig analyse model ud fra bøgerne ”krig og fred” og ”civilisationernes sammenstød” sammenfatte en intro til begreberne. Medtænke varieret undervisning. Traditionel undervisning, gruppearbejde og individuelle opgaver.	Eleverne ser tv og læser nyheder hver dag, de bliver bombarderet med informationer om internationale konflikter og samarbejde. Derudover kunne nogle af eleverne være mere personlig berørt af krige rundt om i verden. Eleverne mangler et sprog og analyseredskab til at håndtere informationer.	Læreren: starter med en intro/ sammenligning med dansk-faglige redskaber. Eleverne skal her deltage i debatten og ytre deres mening om håndteringen og analysearbejdet i samfundsfag. tage notater og nedskrive ”analysemodellen”.	Jeg har opstartet et helt nyt emne og en ny tilgang til faget samfundsfag. Vi vil længere henne i forløbet og sidst på året se virkningerne, fx bruger eleverne det faglige sprog og er deres forståelse af IP højnet?
b	Eleverne arbejder i grupper med at læse og analysere artikler og derefter fremlægge deres analyse.	Mål: anvende sproget i en analyse og redegør for forskellige magtudøvere og forklare kapabiliteterne s indflydelse.	Artikel: ”hvem bliver den næste?” (Jyllandsposten) kopieres. Læses og analyseres hjemmefra af læreren ud fra de begreber eleverne skal lære i denne periode.	Nu bliver teori omsat til praksis! Nu har eleverne skrevet analysen ned, det er blevet forklaret og debatteret, nu skal det anvendes . Kan de anvende det de har lært? De må hjælpe hinanden i små grupper.	Læreren: vigtigt at jeg træder mere i baggrunden nu og lader eleverne arbejde. Men kan hjælpe: coach. Eleverne analyserer i grupper og skriver det ned. Tag højde for elevernes evt. spredte resultater og forståelse.	Fremlæggelser og diskussion af artiklen. Her lægger jeg vægt på om de benytter de lærte begreber. Er der brug for at forklare nogle af begreberne på en anden måde? Kan eleverne forklare hinanden begreberne?

					Stil uddybende spørgsmål til elevernes fremlæggelse så alle i klassen kan få gavn af gentagelsen.	
c	Eleverne skal individuelt have grundlæggende styr på begreberne når vi ser og bagefter taler om filmen.	Mål: forstå konflikter og samarbejde. Konsekvenser lokalt, nationalt og globalt.	OBS! Smartboard. Film: udvalgt afsnit fra "Fra kap til kilimanjaro" Lærer: analysere hjemmefra! Vurdere sværhedsgrad.	Afsnittet bruges for at vise eleverne analysens anvendelighed. Nogle elever har måske nemmere ved at forstå begreberne i forhold til filmen. Derudover øves eleverne i at tænke på begreberne mens de ser filmen. Desuden er det en lang dag med det ene fag. Filmen bruges efterfølgende på samme måde som artiklen.	Eleverne skal være opmærksomme og tage notater under filmen Fokus: beskriv filmen ud fra de begreber de har lært. Her arbejder eleverne alene og der er ikke plads til spørgsmål under filmen. Lærerens samler elevernes iagttagelser på tavlen og stiller uddybende spørgsmål til klassen på baggrund af analysen.	Nåede de at fange de vigtige steder i filmen i forhold til analysen? Gik det for stærk i forhold til at læse en artikel i sit eget tempo?
d Timens afrunding	Evaluerings: Har eleverne fået en forståelse/dannelse i og omkring IP? Har de tilegnet sig et fagsprog? Hvad har de ment om dagens program og undervisningsmetode? Hvad har de fået ud af det?	Fra fælles mål: <i>forklare, hvordan forskellige former for magt og ressourcer medvirker til konflikt og samarbejde på lokalt, nationalt og globalt plan.</i>	Sætte tid af til evalueringen. Prøve at skabe et forum hvor vi sætter ord på hvad vi mangler af redskaber.	Vi runder dagen af mundtligt. Hvad har været godt/skidt? Resumere dagens forløb og den indledende samtale – har der været en rød snor igennem dagen?	Læreren lytter! Hvad har eleverne lært i dag? Hvad vil de særligt tage med videre?	Mundtlig evaluering i et åbent forum. medbestemmelse : hvad skal uddybes, gøres bedre/anderledes næste gang? Ideer?