



Think-aloud som dialogisk metode i litteraturundervisningen

NINA BERG GØTTSCHE, LEKTOR PÅ LÆRERUDDANNELSEN, VIA UC OG PH.D.-STUDERENDE PÅ AARHUS UNIVERSITET, DPU

I Danmark er der en bemærkelsesværdig diskrepans mellem den litteraturundervisning, der praktiseres, og den undervisning, elever med læseforståelsvanskeligheder har brug for. Den litteraturpædagogiske praksis er typisk grundlagt på en receptionsæstetisk litteraturteori, hvor elevernes respons og forforståelse vægtes højt i en dialogisk proces (Illum Hansen, 2004; Sørensen, 2008). Imidlertid er det ikke alle elever, der profiterer af den åbne og induktive undervisning. Særligt elever med læseforståelsvanskeligheder har brug for eksplicit og direkte undervisning, fordi de ikke af sig selv anskuer læsning som et problemløsningsarbejde (Bråten, 2008). I denne artikel præsenteres en forskningsbaseret undervisningsmetode (Think-aloud), hvor højtænkning er det bærende princip. Den tager højde for, at det er i processen og ikke i produktet, vi kan opnå viden om, hvad der kendetegner litterær læsning. Artiklen argumenterer for, hvorfor den viden er vigtig i tilrettelæggelsen af en bæredygtig litteraturundervisning.

Litteraturundervisning som kommunikationsform

Indledningsvis skal vi møde en 9. klasses elev, der reflekterer over litteraturundervisning som kommunikationsform.

”Så skal vi så gennemgå det i klassen, og så er det jo så forskelligt. Det er jo mange forskellige svar, vi har, men som Lise (læreren) siger: ’der er ikke noget, der er rigtigt og forkert’, så vi skal bare komme med de bud, vi har. Det er med til at, sådan, at jeg gider sige noget, når jeg siger noget, øhm, at hvis det nu er forkert, at hun så ikke siger, det er forkert, men måske bare prøver at omformulere det, sådan at det bliver rigtigt. Hvis det er rigtigt, så siger hun jo ikke noget, så er hun sådan mere sådan, ja at det er fint, og at så spørger hun nogen gange om noget mere, og så skal man så uddybe det lidt mere [...] man kan også se det på hendes ansigtsudtryk nogen gange, når hun sådan, ja, bare den måde hun er på, det er ligesom med til at gøre sådan, at man ligesom kan finde ud af, om det så er rigtigt og forkert, det man siger.”

Sådan karakteriserer eleven her den litteraturundervisning, hun møder i skolen. Hun fortæller om, hvordan hun oplever litteratursamtalen, der i dette tilfælde har været igangsat af spørgsmål stillet af læreren på skrift, som eleverne forinden har svaret på i grupper. Citatet stammer fra mit igangværende ph.d.-projekt, hvor jeg gennem Think-aloud som metode undersøger, hvordan 20 elever med og i læseforståelsvanskeligheder læser litterære tekster i skolen¹. Der er flere ting, man kan hæfte sig ved i elevens fortælling. For det første er det tydeligt, at selvom læreren har italesat, at der i litteratursamtalen ikke er rigtige

eller forkerte svar, så oplever eleven alligevel, at nogle svar af læreren evalueres positivt og andre ikke. Nogle svar er tilsyneladende ”forkert-rigtige”, mens andre er ”rigtigt-rigtige”. Den dialogiske undervisningsform, som eleven beskriver her, er ikke enestående og beskrives i forskningslitteraturen som en kommunikationsform, der forløber efter en IRE-struktur (Initiativ, Respons, Evaluering), hvor læreren stiller spørgsmål ud i klasserummet, som eleverne responderer på, og som læreren efterfølgende evaluerer; en kommunikationsform, som ofte kritiseres for at have karakter af overhøring gennem spørgsmål, som læreren grundlæggende selv sidder med svaret på (Hetmar, 2011).

For det andet fremgår det også af citatet, at eleverne selv må fornemme, hvad der i undervisningen tæller som rigtige svar, for det siges og forklares ikke eksplicit. Det må eleverne fornemme enten på måden, læreren ser ud på, eller på måden, læreren svarer på. I tilfældet her tolker eleven det at blive bedt om at uddybe som tegn på, at hun er på rette spor, mens lærerens reformulering af hendes svar tolkes som tegn på, at hun er på afveje. I en undervisningssituation som denne kan det være rigtig svært at vide, hvad der skal til for at forstå litterære tekster, og hvordan man kan opnå det, fordi undervisningen ikke ekspliciterer, hvad der kræves.

Der er noget, der taler for, at eleven her ville være bedre hjulpet, hvis hun ikke selv skulle regne ud, hvorfor nogle svar er bedre end andre.

Skolens litteraturundervisning kan på denne måde opfattes som en kulturform, hvor man forventes at tale og agere på en særlig måde (Hetmar, 2004). James Paul Gee, som er en toneangivende literacy-forsker, kalder det at begå sig i en kulturform for ”*Being, doing some identity*” (Gee, 2008) og understreger med det, at man for at kunne begå sig i et fagligt domæne må kunne både tale og handle, så man bliver genkendt som en i fællesskabet. Man må kunne spille spillet, så at sige. Eleven her kan spillet, hun kan godt fornemme, hvornår hun svarer rigtigt, men hun kan af classesamtalen ikke få adgang til hvorfor. Der er noget, der taler for, at ele-

ven her ville være bedre hjulpet, hvis hun ikke selv skulle regne ud, hvorfor nogle svar er bedre end andre. Det vil man bl.a. kunne opnå, hvis elevernes læseforståelsesproces og ikke alene læseproduktet bliver omdrejningspunktet i undervisningen.

Think-aloud har udvidet vores forståelse af læseforståelsesprocessen

I en kognitionspsykologisk læseforskningstradition har man, siden den kognitive revolution inden for psykologisk forskning, været optaget af, hvad der sker, når vi læser. Tidligere har man brugt behavioristiske undersøgelsesmetoder, som op gennem 1950'erne afløstes af undersøgelsesmetoder, der ikke fokuserer på stimuli og respons, men som forsøger at indfange de kognitive processer, der fører til en given respons (Kucan & Beck, 1997). Think-aloud er i udgangspunktet en forskningsmetode, som giver mulighed for netop det, fordi metodens bærende princip, som navnet angiver, er højtænkning under læseprocessen. I forskningsdesign, som benytter denne metode, udvælger man, alt efter hvad man er særligt optaget af at undersøge, en række deltagere, som læser en tekst, samtidig med at de tænker højt om deres læseproces.

På baggrund af et righoldigt materiale, fremkommet ved at sammenligne resultater fra forskellige forskningsprojekter, som benytter Think-aloud som metode, har Michael Pressley & Peter Afflerbach kortlagt en lang række læseprocesser og -strategier, som karakteriserer en god læser (Pressley & Afflerbach, 1995), og de er siden blevet understøttet af anden forskning (Israel, 2015). Der er således stor viden om, hvad der kendetegner en læseproces, når den lykkes. Think-aloud må derfor siges at være en meget velegnet og også meget anvendt metode, som har ført til en udvidet forståelse af, hvad der er på færde i selve læseprocessen. Det er vigtig viden, når man vil have adgang til elevernes læseproces som afsæt for en dialogisk undervisning, når man vil gøre litteraturundervisningen eksplicit.

Think-aloud som undervisningsmetode – når læreren tænker højt

En af de vigtigste opdagelser, Pressley & Afflerbach gjorde i deres metaanalyse af forskningsprojekter med brug af Think-aloud, var, at den gode

læseproces er en aktiv meningskonstruktion, som bærer præg af en høj grad af metakognitiv tænkning (Pressley & Afflerbach, 1995). Den gode læser er således undervejs i læsningen bevidst om sin egen proces og er opmærksom på, om de strategier, der vælges, fører til forståelse, eller om der er behov for at revidere strategierne. Den viden har bl.a. ført til, at forskningsmetoden har fundet vej til undervisningen som et metodisk element, der er afprøvet i interventionsstudier.

Formålet er ikke, at eleverne skal tænke det samme som læreren, men at de bevidstgøres om læsningens metakognitive aspekt og gives adgang til, hvordan det kan gøres.

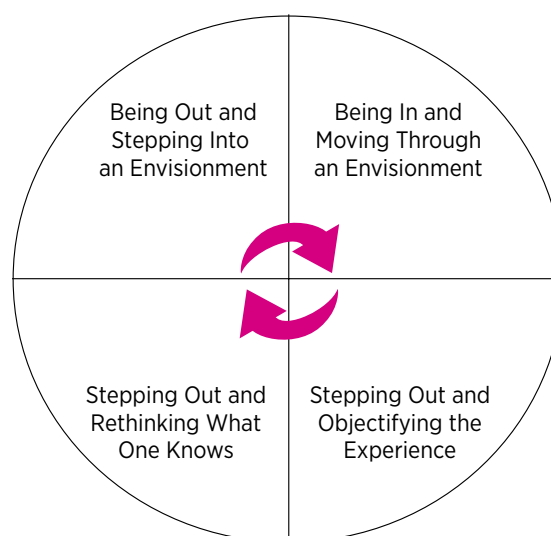
Think-aloud som metodisk element i undervisningen findes overordnet i to forskellige varianter. En variant, hvor læreren gennem højtænkning demonstrerer sin egen forståelsesproces, så den bliver synlig for eleverne, og en anden, hvor eleverne tænker højt, således at læreren med udgangspunkt i elevernes højtænkning kan stilladsere deres forståelsesproces. Israel og Bloch har udgivet, hvad de kalder "The ABCs of performing highly effective think-alouds" (Block & Israel, 2004). Med afsæt i resultaterne fra omfattende interventionsstudier udstikker de nogle retningslinjer for anvendelse af Think-aloud i en undervisningssituation som lærerens værktøj til at synliggøre den eksemplariske læseproces før, under og efter læsningen af en tekst. I deres udgivelse eksemplificerer de, hvordan læreren, inden en tekst læses, tænker højt for eleverne og italesætter, hvad der fik hende til at vælge teksten, og med hvilket formål hun nu vil læse den. Dernæst eksemplificeres, hvordan forskellige læseforståelsesstrategier tager form under læsningen, og hvordan læsningen evalueres.

I undervisningsmaterialet *Læs litteratur med forståelse, en guide til en inkluderende litteraturundervisning* (Gøttsche & Bundgaard Svendsen, 2014) kan man finde eksempler på, hvordan man kan bruge Think-aloud som en metode til lærermødeling i en dansk kontekst, men alene til under-

visning i en litterær læseforståelsesproces. Eksempelvis kan en lærer indledningsvis indvie sine elever i, hvordan hun danner sig forventninger til den tekst, hun skal til at læse, ved at tænke sin proces højt, så eleverne kan følge processen. Det kunne lyde sådan: "Det første, jeg gør, er at skabe mig et overblik. Jeg bemærker, at teksten er forholdsvis ny, og den er skrevet af en dansk forfatter. Derfor forventer jeg, at dens handling er vedkommende for mig og handler om en verden, jeg kender til" (Gøttsche & Bundgaard Svendsen, 2014, s. 28). Formålet er ikke, at eleverne skal tænke det samme som læreren, men at de bevidstgøres om læsningens metakognitive aspekt og gives adgang til, hvordan det kan gøres.

Think-aloud som undervisningsmetode – når eleverne tænker højt

Når læreren bruger Think-aloud som en måde at synliggøre en ellers uformidlet læseforståelsesproces på, får eleverne skabt billeder af, hvad det er for en meningskonstruktion, de forventes at indgå i i litteraturundervisningen – de får lejlighed til at tage skolens kulturform på sig. Think-aloud brugt som elevernes højtænkning under læseprocessen i undervisningen er også en måde at gøre litteraturundervisningen eksplicit på. Judith Langer er en af de forskere, som med brug af Think-aloud har undersøgt, hvordan forståelsesprocessen ser ud hos forskellige elever og med forskellige teksttyper. Med afsæt i disse undersøgelser har hun udviklet en hjulmodel, som viser, hvordan vi som læsere indtræder i forskellige læsepositioner, når vi læser.



Langers Stance Wheel (Annenberg Learner, 2017)²

Langer viser i sine Think-aloud studier, hvordan vi orienterer os mod teksten på en særlig måde, alt efter hvilken tekst vi skal læse, og i hvilken situation det foregår (Langer, 1986; 1990). Når vi læser litterære tekster i skolen, er vi en del af en omgangsform, som tilsiger os at læse på en særlig måde. Vi læser ikke for at finde informationer, men for at opleve og udforske et litterært rum. Vores læseformål er et andet, end hvis vi sad hjemme med en avis. Langers model viser, hvordan vi undervejs i læsningen danner forestillinger på baggrund af teksten, så den kommer til syne for os både kognitivt og følelsesmæssigt. Det er det, hun i modellen kalder *Envisionment*, altså et begreb for det at bygge sin forståelse op over tid, og den proces foregår i faser, som forløber cirkulært og ikke lineært.

I mit ph.d.-projekt, har jeg læst novellen "Raftehegn" af Kim Fupz Aakeson højt for de 20 elever, som hver for sig har tænkt højt undervejs, uden at jeg har interfereret med processen. De indgår således ikke i en undervisningssituation, men deres højtænkning tjener i det følgende som eksempler på, hvordan elever indtræder i forskellige læsepositioner undervejs i deres forståelsesproces, som en lærer i en klassesamtale vil kunne tage afsæt i som alternativ til en IRE-struktureret dialog. Novellen handler om en lettere dysfunktionel familie, som har svært ved at kommunikere med hinanden, hvilket vises gennem en situation, hvor far og søn sammen laver et raftehegn, mens moren på afstand overvåger processen.

Når vi går i gang med læsningen af en litterær tekst, indtræder vi i den læseposition, Langer kalder "*Being out and stepping into an envisionment*". Her forsøger vi at skabe overblik over og trænge ind i det litterære univers. Vi forsøger at skabe forbindelser mellem vores viden og forforståelser og tekstens verden. En elev fra mit ph.d.-projekt tænker eksempelvis således: "Det er vel en dag, hvor en far og en søn, de skal bygge et hegn, sådan et rigtigt drengeprojekt, det er nok ikke sådan noget, at han vil gøre med sin datter, det er nok sådan noget, han gør med sin søn". Her kan man se, hvordan eleven knytter an til sin egen forforståelse i sin meningskonstruktion.

Derefter kan vi træde ind i den næste fase "*Being in and moving through an envisionment*", hvor vi

trænger længere ind i tekstverdenen og tester de hypoteser, vi danner os undervejs. En elev siger eksempelvis: "Der er i hvert fald en diskussion på vej, men jeg ved ikke lige, hvad den handler om, det virker i hvert fald ikke som om, at moren er særlig begejstret i det hele taget", og lidt senere under læsningen siger samme elev: "Faren der, han er nok sådan ret aggressiv, når det kommer sådan til andre end barnet der, det kunne jeg i hvert fald godt forestille mig, fordi han kaldte også, i det vi læste tidligere, også dem der gik forbi, for idioter, så han er nok sådan rimelig aggressiv i hvert fald". Ved at lytte til det, eleven tænker under processen, får læreren en unik adgang til de indre billeder, eleven får, når han danner inferenser; til elevens *envisionment*. Det kan læreren bruge til at understøtte en samtale, hvor elevens forskellige udgangspunkter tages alvorligt i en fælles undersøgelse af en tekst. Det bliver pludseligt synligt, hvordan elevernes forståelse af teksten bliver til, og hvorvidt de tanker, eleverne gør sig, kommer fra teksten, eller om de opstår ud fra rene associationer. En elev fra mit ph.d.-projekt tænkte eksempelvis på en Youtuber under læsningen af en passage, alene fordi ordet "kulde" gav hende associationer til en Youtuber, hun kender, som hedder Kulden. Her har læreren altså et noget andet udgangspunkt for en dialog om teksten i forhold til eksemplet lige før, men ikke desto mindre en vigtig viden, hvis eleven skal bringes længere ind i litteratursamtalen som fagligt domæne.

På et tidspunkt i læsningen vil man kunne finde læsere, som for et øjeblik stopper op og forholder sig til, hvordan læsningen påvirker læseren. Den læseposition kalder Langer "*Stepping out and rethinking what one knows*". De øjeblikke opstår, når vi begynder at reflektere over, hvad læsningen betyder for vores liv og syn på verden, og de kan, ligesom de andre læsepositioner, optræde på alle tidspunkter under læsningen, men er krævende og opstår ikke så hyppigt. Det samme gør sig gældende for den sidste læseposition, hun omtaler i modellen, nemlig "*Stepping out and objectifying the experience*", som optræder, når læseren træder et skridt tilbage og distancerer sig fra læsningen og forholder sig til teksten som tekst. Det sker eksempelvis, når vi samler analytiske iagttagelser i mulige fortolkninger undervejs. Langer omtaler i senere udgivelser en femte læseposition, som hun kalder "*Leaving an envisionment and going*

beyond”, som sjældent forekommer, fordi den er særligt krævende og betegner den proces, som finder sted, når en læser transformerer sin *envisonment* til et nyt værk (Langer, 2011).

Disse læsepositioner kan som vist i det ovenstående udnyttes i undervisningen som et pædagogisk værktøj. Lærerens viden om de forskellige læsepositioner og bevidsthed om, at eleverne hele tiden er i gang med at opbygge deres forståelse af en tekst, inviterer til en samtaleform, hvor læreren fremfor at stille spørgsmål i en IRE-cirkulation, hvor læreren leder eleverne frem mod bestemte svar, undersøger, hvad eleverne hver især tænker under læsningen, således at elevernes *envisonments* kan danne afsættet for lærerens videre guidning. Den elev, der tidligere i artiklen lukkede os ind i sin oplevelse af litteraturundervisningens mysterier, kan måske, hvis læreren tager afsæt i de forskellige *envisonments*, som er til stede i klasserummet, blive klogere på, hvorfor nogle bud er mere acceptable end andre i en undervisningskontekst, hvor man analyserer og fortolker litterære tekster.

De 20 elever, som deltager i mit ph.d.-projekt, blev efter højtænkingsseancen bedt om at sige lidt om, hvordan de har oplevet at deltage. En elev siger følgende til mig:

”Jeg synes faktisk, det har været en virkelig sjov oplevelse, altså sådan, det der med at sige, hvad det er, man tænker om teksten, det er ikke sådan noget, jeg er vant til. Altså jeg sidder bare normalt og læser, eller læser højt oppe i klassen, og så, ja, så skal vi lave opgaver, men det der med, rent faktisk at sige, hvad man tænker om teksten, det synes jeg er virkelig sjovt.”

Når jeg så spørger ind til, hvorfor han synes, det er sjovt, så siger han:

”Jeg ved det ikke, det er sådan nærmest, som om du selv kommer op med teksten, øh, nærmest selv skal tænke over, hvad det er, der sker i den”.

Det, eleven her taler om, er, hvad Judith Langer kalder *envisonment building*. Eleven får lejlighed til at tale sig igennem den forestilling og den forståelse, han bygger op undervejs i læsningen, som han tilsyneladende ikke oplever ved at svare på lærerens spørgsmål. Noget tyder altså på, i hvert

fald for eleven her, at tilrettelægger man undervisningen, så den i højere grad tager afsæt i elevernes *envisonment building*, kan man få eleverne til at opleve litteraturlæsning som en meningsfuld og skabende aktivitet. På den måde kan dialogen om teksten blive en drivkraft for eleverne fremfor en mere diffus søgen efter at komme med bud, der i undervisningen accepteres som et ”rigtigt rigtigt” svar.

Referencer

Annenberg Learner (2017). *Envisonment Building Stance Wheel*. Lokaliseret 20.02.2018: <http://www.learner.org/workshops/conversations/conversation/support2/wheel.pdf>

Block, C.C., & Israel, S.E. (2004). The ABCs of performing highly effective think-alouds. *International Reading Association*, 154-167.

Bråten, I. (2008). *Læseforståelse : Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Århus: Klim.

Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). London: Routledge.

Gøttsche, N.B., & Bundgaard Svendsen, H. (2014). *Læs litteratur med forståelse : Guide til en inkluderende undervisningsmetode*. Kbh.: Gyldendal.

Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori – litteraturpædagogisk konkretiseret. In K. Schnack (Ed.), *Didaktik på kryds og tværs* (pp. 97-119). Danmarks Pædagogiske Universitet.

Hetmar, V. (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. *Cursiv, nr. 7*, 75-96.

Illum Hansen, T. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.

Israel, S.E. (2015). *Verbal protocols in literacy research*. New York: Routledge.

Kucan, L., & Beck, I.L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-99.

Langer, J.A. (1986). Reading, writing, and understanding. an analysis of the construction of meaning. *Written Communication*, 3, No. 2, 219-267.

Langer, J.A. (1990). The process of understanding: Reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English*, 24, No. 3, 229-260.

Langer, J.A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sørensen, B. (Ed.) (2008). *En fortælling om dansk-faget. Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. Dansk lærerforenings Forlag.

Noter

- 1 Projektet har den foreløbige titel: "Elevers svære møde med litterære tekster i skolen – en undersøgelse af hvordan læseforståelsesvan-skeligheder manifesterer sig i krydsfeltet mellem kognitionspsykologisk læseforskning og sociokulturel diskursanalyse".
- 2 Frit efter: The workshop series "Conversations in Literature" Anvendt med tilladelse fra Annenberg Learner, www.learner.org



"Det er virkelig, virkelig, virkelig godt. Som i virkelig godt – på den skøre måde. Man smiler, griner og genlytter. Og lytter er faktisk nøgleordet her – for bogen er fin, når man selv læser den, mens man vender og drejer bogen og går på vrimgang, men den udfrier først sit potentiale, når alle modaliteterne er i spil ... Kunstnerkollektivet har begået noget helt særligt med hver deres egen krøllede charme, og nogen skal lave en intervention, så bogen får udbredelse i skolen. Der er så meget undervisningspotentiale i det her, og ethvert barn har krav på at lære Bettina, Sveske og Robotten Jørgen at kende. Det er en kakofonisk perle af en multimodal børnebog. Fik jeg sagt, at jeg er ubetinget fan?"

Mette Sofie Kirkedal, Bogoplevelsen