

# Fagligt løft til læsesvage elever i udskolingens gennem fælles, fokuseret tekstlæsning

SIGNE JENSEN, ADJUNKT, VIA UNIVERSITY COLLEGE OG ANETTE KRENZEN, LEKTOR, UC SYD, HADERSLEV

Med udgangspunkt i et toårigt udviklings- og forskningsprojekt sætter denne artikel fokus på, hvorledes lærere gennem en eksplicit undervisning i fagenes sprog kan løfte især de ældste elever med svage sprog- og læsekoder. Indledningsvis belyser artiklen de teoretiske afsæt i metoden *Reading to Learn* (R2L) både i relation til en mere uddannelsessociologisk synsvinkel, men også i forhold sproget som bærer af kultur og viden. Dernæst foldes metoden ud gennem forskellige eksempler, der understøttes af empiri indsamlet i projektet. Artiklen peger afslutningsvis på konklusionerne i projektet.

## Læseløft i 10. klasse: *Reading to Learn* som metode

En af forudsætningerne, for at elever i folkeskolen kan få adgang til teksters indhold og sprog i undervisningen, er, at de besidder læse- og skrivekompetencer på et vist niveau.

Forskning viser dog, at forskellen på elevers læsekompetencer mærkbart forøges allerede efter 3.-4. klassetrin, hvor elevernes evne til at præstere vil afhænge af forældres uddannelsesniveau. Dette

italesættes som både en sproglig og kulturel kløft mellem hjem og skole.

**“Han siger ikke ligesom var den ting [...] Han gør som om den ting. Han gør rundt den ting.”**

Et forsknings- og udviklingsprojekt i en større sydjysk kommune peger på, at en undervisning, der fokuserer på fælles tekstlæsning, synliggørelse af tekstens intention og sproglige lag gennem præcis stilladsning og sproglig guidning, er gavnlig for denne gruppe af elever – også i skolens overbygning. Projekt Læseløft, som nu foldes ud, angik i høj grad etnisk danske unge fra uddannelsesfremmede hjem i 10. klasse, og i mindre grad tosprogede unge.

“Han siger ikke ligesom var den ting [...] Han gør som om den ting. Han gør rundt den ting.”

Således bød en tosproget 10.-klasse-elev ind i en litteratursamtale, da hun skulle forklare den fag-

tekniske term *indirekte sprog* som et fortællegreb i Kim Fupz' novelle *Raftehegn*. Enhver lærer med erfaring og danskfaglig viden ville kunne forstå elevens bud semantisk set, men den mundtlige ytring efterlader nogle spørgsmål: Hvad er årsagen til, at elever i 10. klasse har så ringe mundtlige sprogkompetencer og manglende danskfaglig viden? For hun var ikke just alene, det var faktisk kendetegnende for en særdeles stor gruppe af eleverne, især de etnisk danske.

## Baggrunden for dette projekt var, at et meget stort antal af eleverne i 9. klasse i 2013 ikke opnåede et bestået resultat ved afgangseksamen i dansk og matematik.

Baggrunden for dette projekt var, at et meget stort antal af eleverne i 9. klasse i 2013 ikke opnåede et bestået resultat ved afgangseksamen i dansk og matematik. Det kom naturligvis som noget af en overraskelse, eftersom mange skoler gennem lang tid havde haft stort fokus på elevernes læsning og skrivning. En gennemført læsehastighedstest af eleverne i 10. klasse ved projektets begyndelse afslørede gennemsnitlige læsehastigheder på omkring 110 ord pr. minut for en typisk elev på 10. klasses niveau ved læsning af alderssvarende tekster, hvor normalen forventes at være på mindst 350 ord pr. minut (Brandt, 2012). En del lå under 110 ord pr. minut, og det siger derfor sig selv, at her kunne noget af forklaringen findes. En langsommelig læsekompetence, som ikke kunne stå mål med fagenes komplekse fagtekster. Siden iværksattes grundlæggende tiltag i skolernes metodiske og faglige tilgange til undervisning på grundskoleniveau – herunder uddannelse af faglige vejledere i alle fag, styrkelse af læsevejledning samt udvikling og igangsættelse af omtalte projekt.

Projektet blev gennemført i 2015 til 2017. Det første år, 2015-2016, var tilrettelagt som et pilotprojekt. Med baggrund i DBR, *Design-Based Research*, som et aktionslæringsprojekt (Wenger, 2003) var målet at skabe rum for refleksion og afprøvning af

særlige fagfaglige læsestøttende metoder – herunder R2L, *Reading to Learn* (Rose & Acevedo, 2006).

I andet år fra 2016 til 2017 var fokus på udvalgte klasser i dansk, engelsk og matematik for at få mulighed for at tilvejebringe en mere systematiseret dataindsamling til analyse foretaget gennem etnografisk feltarbejde. Da nu alle lærere havde kendskab til metoden, blev det muligt at rette blikket mod den sproglige læring og interaktionen mellem lærer og elev. Data, som blev indsamlet undervejs, bestod af læsetest samt spørgeskemaer til eleverne, som omhandlede forældrenes uddannelsesniveau og jobfunktion. Desuden anvendtes videoobservationer af undervisning fordelt mellem fagene matematik, engelsk og dansk samt elevinterviews foretaget som fokusgruppeinterviews.

## Kløften mellem hjem og skole samt uddannelsessystemet

*Interviewer: Så når læreren står og fortæller noget og bruger nogle bestemte ord eller prøver at forklare jer noget [...] hvad tænker du så inde i dit hoved?*

*Elev: Jeg tænker, jeg forstår ikke, hvad det er, han [læreren] siger.*

Elever i 10. klasse oplevede meget ofte, at de ikke kunne forstå lærerens sprog, og ovenstående uddrag af interview indrammer præcis det mønster, vi bemærkede: At elevernes forudsætninger for at indgå i undervisningen var betinget af en sproglig og kulturel kløft.

Samtalen opstod på det første besøg i felten og henviste samtidig til kernen i den problematik, som vi undersøgte: At en gruppe elever fra hjem med et relativt lavt uddannelsesniveau havde vanskeligt ved at aflæse skolens sprog og koder, herunder fagsproget. Forskning viser, at forskellen på elevers læsekompetencer mærkbart forøges allerede efter 3.-4. klassetrin, og at hjemmets uddannelsesniveau og socioøkonomiske status har betydning for både elevens læsefærdigheder og præstationer generelt (Beuchert & Nandrup, 2014; Chall, Jacobs & Baldwin, 1990; Reardon, 2011).

Forskningen peger ligeledes på, at der opstår en kløft, kaldet *the academic achievement gap*, mellem

elever fra hjem med et lavt uddannelsesniveau og elever fra hjem med et højt uddannelsesniveau, idet førstnævnte elevgruppe præsterer dårligere i skolen end andre elever. Kløften kan endvidere italesættes gennem et kritisk blik på skolen som værende reproduktiv i forhold til at bryde den negative sociale arv.

En forholdsvis stor del af elevgruppen var erklæret "ikke uddannelsesparate", og én elev udtaler: "*Jeg blev nødt til at tage den (10. klasse), jeg fik ikke min 9. klasses afgangseksamen*". Dermed stod eleverne over for krav fra uddannelsessystemet om at opnå karakterer på 02/04 i dansk og matematik. Samtidig med at eleverne havde faglige udfordringer, havde de kun i ringe grad forældrenes uddannelseserfaringer at spejle sig i, hvilket nedenstående citat belyser:

*Interviewer: Så ved du, hvad din far lavede helt tilbage efter 9. klasse?*

*Elev: Nej for det har vi egentlig ikke snakket særligt meget om (...). Så jeg ved bare, at han har taget folkeskolen.*

*Interviewer: Ja og din mor?*

*Elev: Og det er det samme med min mor. Hun har taget folkeskolen. Vi har ikke lige snakket om det.*

Ovenstående eksempel belyser endvidere det, som Pierre Bourdieu kalder "betydningsorienteringer" for sproglig habitus (Bernstein, 1990). Skolen ses som en gådefuld dørvogter til uddannelse, hvor viden slipper igennem til de stærke, mens de svage elever må give op, fordi rammesætningen for deres faglige skoleliv er utydelig. Når en særlig praksis i hjemmet er artikuleret, lært og cementeret, fastholder den eleverne i særlige mønstre, fx "*derhjemme interesserer ingen sig for min uddannelse, hvordan skal jeg få opbakning og støtte?*"

## Netop derfor er læreren den primære person, som skal "låse døren op til uddannelse."

Netop derfor er læreren den primære person, som skal "låse døren op til uddannelse" og lukke eleverne ind.

## Fagenes sprog og semantiske vidensformer

Elever, der har svært ved at klare sig i skolen, har ofte en svag forståelse for fagenes sprog og identitet. Vi så ofte i undervisningssammenhænge, at eleverne manglede fagfaglige begreber og viden om mange af de specifikke fag, de mødte i 10. klasse.

Disse observationer kan forklares ved Bernsteins kodeteori (LCT) – tesen om den elaborerede kode, som optræder i sproget og i undervisningsdiskursen. Læreren vil, ifølge Bernstein, tale ud fra den elaborerede kode. I den elaborerede kode vil forståelser blive udtrykt analytisk, abstrakt og med et specialiseret sprog. Viden vil forekomme i en specialiseret og kontekstafhængig form.

Elevernes forståelse af faget vil afhænge af elevernes forståelse for den elaborerede kode. Det vil sige, at eleverne skal kunne aflæse koden for at kunne få adgang til undervisningsdiskursen. Ifølge Bernstein vil det være elever fra hjem med et lavt uddannelsesniveau, som har vanskeligt ved at aflæse den elaborerede kode, idet denne gruppe af elever vil tale ud fra den restringerede kode.

Den restringerede kode er kendetegnet ved, at forståelser vil blive udtrykt beskrivende og konkret med et alment sprog, hvor viden vil forekomme i en hverdagsform og kontekstafhængigt.

I vores observationer af undervisningen så vi det mønster, at lærer og elever ofte talte ud fra hver deres kode med det resultat, at undervisningsdiskursen brød sammen. Dette bør nødvendigvis modsvares af et stærkt fagdidaktisk design samt en viden om, hvordan de faglige begreber transformeres fra lærer til elev. Men ikke mindst en lærerfaglig indsigt i den viden, der skal i spil.

Den australske professor Karl Maton (2015) har lanceret begrebet *knowledge blindness*. Han påstår, at viden ofte er blind, og det, der skygger for viden og gør den "blind", er, når teoretisk viden optræder uden reel sammenhæng med en konkret praksis (*segmental theory in its form*).

## I vores observationer af undervisningen så vi det mønster, at lærer og elever ofte talte ud fra hver deres kode med det resultat, at undervisningsdiskursen brød sammen.

Hermed menes, i en skolekontekst, at når viden ofte fremtræder uden progression eller uden tilknytning til særlige faglige begreber i undervisningen – altså fragmenteret, kan det være svært for eleverne at finde den videnskæmmige sammenhæng. I den sammenhæng indgår også begrebet 'semantisk profil'.

Den semantiske profil er det sprog, eleven byder sig til med, og Maton fremhæver, at det er utrolig betydningsfuldt, at læreren er opmærksom på, hvordan de sproglige løft skal foretages, eftersom læreren også selv indgår i en kommunikation med en særlig sproglig profil eller kode.

Maton opererer også med begreber som *semantic density* og *semantic gravity*.<sup>1</sup> og i forhold til *density*, som betyder, at sproget er abstrakt og pakket, eksempelvis i form af nominaliseringer i fagtekster, oplevede vi meget ofte, at de sproglige profiler, som eleverne havde, bar præg af en lav *density*, hvilket ses i det efterfølgende eksempel fra en undervisningssituation. Konsekvensen er meget ofte ved lav densitet, at eleverne ikke formår at få adgang til fagenes sprog, hverken i skrift eller tale, hvis ikke læreren løfter elevens sprog gennem samtale.

Matons (2013) teoretiske begreber som *semantic density* og *gravity* bliver videreudviklet af Blackie (2014) gennem "The Semantic Plane", som er en model, der kan anskueliggøre, hvorledes deltagere skaber betydning med sproget ved hjælp af forskellige kodninger på forskellige niveauer og i forskellige kontekster.

Grundlæggende tager Maton udgangspunkt i, at elever bør opbygge sproglige ressourcer som forudsætning for transfer af viden til praksis

eller omvendt. Skift mellem positioner i viden eller forskellige fagligheder læres ikke af sig selv og slet ikke i nye situationer. Det er både en kognitiv og en sproglig proces." *When knowledge is so strongly connected to its context, that it's only meaningful within that context*" (Maton, 2013) er det problematisk.

Derfor skal elever møde "*educational knowledge in everyday context*" (Maton, 2013), hvilket kalder på en stærk og synlig faglig læreridentitet. For en lærer betyder det, at man skal vide præcis, hvilke faglige begreber man vil trække frem i en undervisning, og hvordan begreberne er knyttet til en særlig viden og kontekst. Metoden *Reading to Learn* udfolder denne teoretiske tilgang i praksis.

### Stilladsering af elevers viden og sprog gennem bevidste løft af vidensdiskurser

*Reading to Learn* som metode blev udviklet i Australien i 1990'erne med henblik på at tilgodese *disadvantaged students* (de underprivilegerede elever). Målet var at udvikle en tekstpædagogik, der forenede nærlæsning, sprogiagttagelse og videnstilegnelse. Ydermere skulle den gøre op med den reproduktion af social ulighed og fastholdelse af manglende literacykompetencer hos svage elever ved at give alle adgang til fagenes tekster (Rose & Acevedo, 2006). Sammenholdt med Matons begreber om *density* og *gravity* (tæthed og tyngde i sproget) er det lærerens opgave at konkretisere kontekst og viden og sikre, at eleverne løftes i sproget gennem fælles læsning. Dette sproglige løft kalder Maton (2013) *high stakes*. Læreren refererer først tekstens indhold med hverdagssprog for at give alle elever adgang til teksten. Der arbejdes med forforståelsen hos eleverne, og dernæst læses teksten højt. Efter sammendrag og fokus på svære ord læses teksten nu højt igen afsnit for afsnit, idet læreren anvender særlige teknikker til at få eleverne til at forudsige, nærlæse, elaborere med blik for ordforståelse og udpakning af fx nominaliseringer. Der spørges både til konkrete forståelser på linjen og infererende mening skjult i tomme felter (Rose & Acevedo, 2006).

## Fælles læsning og fortolkning af novellen *Raftehegn*

Eleverne i 10. klasse læser *Raftehegn* af Kim Fupz Aakeson, og læreren har opstillet et *tydeligt mål*, som er, at eleverne skal kunne gennemskue de sproglige træk i novellen, fx *indirekte sprog*.

Efter en indledende samtale åbner læreren til ordniveauet, ved at eleverne skal gætte på titlen i forhold til indhold. Formålet er at skærpe opmærksomheden mod raftehegnet som symbol på adskillelse mellem mennesker i fysisk og mental forstand, som det kommer til udtryk gennem personers handlinger i det indirekte sprog.

Uddrag fra dialog viser, hvor svært det er for eleverne at gøre dette arbejde alene. Men lærerens insisteren på kredsgang mellem faglighed og elevernes mangel på samme lukker »gabet«, idet den viden, der bringes i spil, er eksplicit for eleverne, og dermed synliggøres tekstens intention. Vi ser her, hvordan læreren systematisk bygger viden op gennem dialog.

Læreren har lært sig metoden og ved, at eleverne sjældent byder ind med en faglighed og bevidsthed om, at der skal tilvejebringes *high stakes* i deres sprog.

*Lærer: »Nu skal vi ned i teksten og se, om vi kan forstå, at Kim Fupz skriver på en ganske særlig måde. Er der noget, I har lagt mærke til i sproget? En særlig måde at fortælle på? [...] Har I lagt mærke til noget?«*

*Elev 1: »Han siger ikke ligesom var den ting [...] Han gør som om den ting. Han gør sådan rundt den ting.»*

*Lærer: »Rigtig god iagttagelse. Han siger ikke tingene direkte, men han kredser rundt omkring dem. Kunne du prøve at give et eksempel på, hvordan han kredser rundt om noget [...] og han ikke siger det direkte.«*

Dialogen her viser, at læreren har foldet det faglige fokus ud for eleverne ved at tale om forfatterens særlige skrivestil. Samtalen er kontekstbaseret og tæt på teksten, så eleverne har knager at hænge deres forsøg på. Læreren bruger fagsprog og er tekstnær. Da eleven forsøger at svare,

vælger læreren at anerkende forsøget. Sprogligt set er det upræcist og ikke fagligt, men læreren vælger at indoptage sproget i en ny sætningskonstruktion, hvor elevens bud gentages, men nu med fagligt fokus. »Ligesom den ting og gøre som den ting« kan læreren forstå, men vælger at gengive det som »han siger det ikke direkte«. Hun kunne have sagt, »det hedder indirekte sprog«, men hun vil lade eleven komme frem til det selv ved at modellere og stilladsere. Dialogen fortsætter:

*Elev 2: »Jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det [...] Men der var nogle ting [...] som for eksempel, da hans far bliver sur [...] så ser vi ikke, at han bliver sur [...] Altså den forklarer ikke [...]»*

Eleven går her ned i teksten og forsøger at forklare det indirekte sprog, og dialogen fortsætter:

*Elev 2: »Altså, han skriver, at han sådan bider sammen og sådan noget, og man kan mærke, at han er frustreret, men siger faktisk ikke direkte, at han er sur.«*

Her ser man en anden elev optage ordet direkte og folde det ud i teksten, hvorefter læreren griber elevens forsøg og svarer:

*Lærer: »Ja, så det er gennem de kropslige udtryk [...] Den måde han er på [...] Den måde han hamrer på.»*

Dernæst samler læreren elevernes bud til et begreb 'kropslige udtryk'. Dette er en kondensering for eleverne. Læreren skiller teksten ad sammen med eleverne, men samler tekstens begreber for eleverne.

*Elev 2: »Han fortæller heller ikke direkte, at han slår sin moren [...] Han skriver bare, at han kan høre hende baldre og græde.«*

*Lærer: »Lige præcis [...] Så det er altså de sproglige greb. En måde ikke at fortælle direkte på, men at fortælle det på andre måder.»*

Læreren giver det indirekte ord og forklarer:

*»Det vil sige, man kan høre, og man kan se med øjet [...] Men det står ikke direkte i teksten, at nu er far*

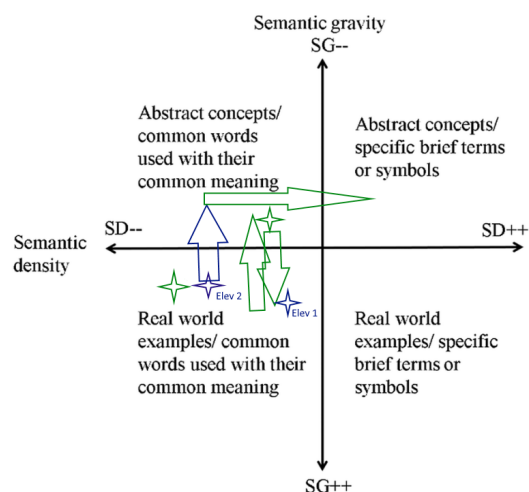


sur. Men vi kan høre det gennem de lyde, som kommer eller ikke kommer fra sovekammeret.»

## Eleverne blev derfor aktive, fordi de blev hjulpet til at udfylde "gabet" gennem opbygning af viden.

I vores empiriske materiale så vi ofte en manglende sproglig erfaring hos eleverne. Set med danskfaglige briller handlede det om ikke at kunne anvende det præcise fagsprog, men i netop dette eksempel var læreren hele tiden opmærksom på at strække sproget og modellere elevernes sætninger ved at være tekstnær. Desuden har læreren et præcist mål med tekstlæsningen og spørgsmålene. Det er faktisk et eksemplarisk greb i forhold til at bringe sproget op på højere taksonomiske niveauer fra første elevforsøg til sidste konklusion. Vi observerede, at passive elever pludselig kom på banen, og senere i dialogen vendte læreren tilbage til begreberne, titlen og ordforrådet for at bringe elevernes nye viden i spil med deres første konklusioner. Eleverne blev derfor aktive, fordi de blev hjulpet til at udfylde "gabet" gennem opbygning af viden, fordi afsættet blev sikkert for dem, og de følte, de havde noget at bidrage med.

Lærerens sproglige løft kommer til udtryk ved (se figur 1), at elevernes svar, de blå stjerner, som bliver udtrykt med lav densitet i en restringeret kode, transformeres til at indeholde en mere abstrakt brug af viden med en forøget densitet i en elaboreret kode og gennem brug af abstrakte tolkninger og af fagsprog – altså lærerens tydeliggørelse af novellens indirekte sprogbrug. Dette er illustreret med de grønne pile, som viser lærerens udsagn i dialogen.



Figur 1: "The Semantic Plane"<sup>2</sup> eksempel fra gennemgang af novellen *Raftehegn*.

Læreren lytter til elevernes sprog og elaborerer og strækker deres sprog ved at udforske ord, identificere, eksplicitere, strække og bekræfte sproget. Vi så i projektet, at først da fik eleverne adgang til den viden, der skulle i spil. Efterfølgende udtrykte flere elever, at den langsomme og tekstnære læsning med sproglig samtale gav dem et mere sikkert afsæt. For første gang turde flere elever byde ind i sprogsamtalen.

### At give elever adgang til fagenes viden – og dermed give adgang til uddannelse

På baggrund af erfaringerne og behandlingen af empirien fra projektet kunne vi belyse, hvilke sproglige vanskeligheder gruppen af læsesvage elever fra uddannelsesfremmede hjem mødte i danskundervisningen, og artiklen her påpeger, hvordan en videreudvikling af Bernsteins kodetori kan findes i Matons og Blackies nye begreber semantisk *density* og semantisk *gravity*. En konsekvens ved lav *density* i dialogerne er, at eleverne ikke formår at få adgang til fagenes sprog. Ofte så vi manglende deltagelse og passivitet hos disse elever, men den fælles læsning kunne synliggøre tekstens koder. På baggrund af læsningen kunne eleverne på egen hånd derhjemme forberede skriftlige produktioner og var således bedre forberedt. Lærerens præcise sprogsamtale med

eleverne viste en didaktik, der bevidst transformerede upræcist elevsprog til fagsprog i en anerkendende form. Derved får læreren en afgørende betydning som ”døråbner”, hvor læreren må insistere på at løfte elevernes sprog. Og det er vel at mærke i fælles dialog. Hermed viste dette projekt også en mulig vej til, at også elever fra hjem med en lav socioøkonomisk status får adgang til uddannelse – én vej til at bryde med den negative sociale arv.

## Referencer

- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Beuchert, L. V., & Nandrup, A. B. (2014). *The Danish National Tests – A Practical Guide*. Aarhus: Aarhus University.
- Blackie, M. A. (2014). Creating semantic waves: using Legitimation Code Theory as a tool to aid the teaching of chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 4. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1166979>
- Brandt, G. (2012). *Flydende læsning*. København: Akademisk Forlag.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis – Why poor children Fall Behind*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8-22. <http://legitimationcodetheory.com/home/publications/>
- Maton, K. (2015). *Knowledge and Knowers. Towards a realistic sociology of education*. Routledge.
- Sigsgaard, A.-V. M. (2015). Demokrati og semantiske bølger i andetsprogsundervisningen. *Viden om Literacy*. Nr. 18, 12-22.
- Reardon, S. F. (2011). *The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and Possible Explanations*. Stanford: Center for Education Policy Analysis.

Rose, D., & Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the Middle Years of Schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 14(2).

Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

## Noter

- 1 Begreberne er beskrevet i en artikel af Anna-Vera Meidell Sigsgaard i Viden om Literacy nr. 18.
- 2 Modellen er gengivet med tilladelse fra The Royal Society of Chemistry: <http://pubs.rsc.org/en/Content/ArticleLanding/2014/RP/C4RP00147H#!divAbstract>