Undervisning i læseforståelse
Rapport over et treårigt projekt med casestudier i Helsingør og Ishøj
Herholdt, Lene ; Høyrup, Fie

Publication date: 2011

Citation for published version (APA):
UNDervisning i Læseforeståelse
Rapport over et treårigt projekt med casestudier i Helsingør og Ishøj

Af Lene Herholdt og Fie Høyrup
Undervisning i Læseforståelse
Rapport over et treårigt projekt med casestudier i Helsingør og Ishøj

Udgivelsen er den afsluttende rapport for Projekt Læseforståelse 2008-2011, som er finansieret af Undervisningsministeriet.

Forfattere: Lene Herholdt og Fie Høyrup

Omslag og tryk: Bording A/S

Rapporten må ikke eftertrykkes helt eller delvist uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne.

Lagerføring, distribution og salg:
Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne
Titangade 11, 2200 København N
Tlf.: +45 4189 9090

Printed in Denmark 2011

ISBN: 978-87-993553-3-4
FÆLLES INDLEDNING FOR PROJEKTET
Læseforståelse på mellemtrinnet – et udviklings- og forskningsprojekt

Projektet, som er finansieret gennem en bevilling fra Undervisningsministeriet, er et treårigt projekt med start efterår 2008 og afslutning juni 2011.

Projetets formål

Det overordnede formål var at generere viden om undervisning i læseforståelse som fremmer læseforståelse og foregriber læseforståelsesvanskeligheder for alle elever – herunder elever med dansk som andetsprog og elever med svage sproglige forudsætninger.

Genstandsfeltet var den samlede undervisningskontext i klasserummet forstået som samspillet mellem flere faktorer. Det var således hensigten at skabe viden om den måde hvorpå:

• delkomponenter i læseforståelse kan indgå i undervisningen
• undervisningsstrategier kan anvendes i undervisningen
• læringsaktiviteter kan fremme læseforståelse

Ligeledes sås det som en del af formålet at inspirere til og igangsætte praksisudvikling på feltet således at der kunne udvikles ny didaktik som fremmer læseforståelse.

Vi valgte at bruge begreberne undervisningsstrategier og læringsaktiviteter i formålet. En undervisningstrategi er den fremgangsmåde læreren anvender med den intention at få eleverne til at sætte læringsprocesser i gang på et bestemt felt. Læringsaktiviteter er den del af aktiviteterne som følger op på denne intention, de sagrettede aktiviteter. Der er ikke nogen garanti for at en læringsaktivitet fører til læring, ligesom læring også kan foregå på andre måder end netop dem som læreren har sat rammer for. Ikke desto mindre vil begrebet læringsaktiviteter sætte os i stand til at skelne mellem de elevaktiviteter som er sagrettede, og de som ikke er.


Design – intervention og aktion

Aktionsforskningens styrker og begrænsninger i dette projekt

Da formålet var at generere viden om undervisning i læseforståelse samt at igangsætte praksisudvikling, virkede det nærliggende at benytte sig af aktionsforskningstilgangen fordi aktionsforskningen netop har det dobbelte formål at generere ny viden og udvikle praksis.

Andre muligheder kunne for eksempel have været rene systematiske observationer af undervisning eller systematiske eksperimenter med deltagelse af projektklasser og kontrolklasser. Når vi fandt aktionsforskningen interessant, var der mange årsager til det. De væsentligste var at aktionsforskningen omfatter netop den kompleksitet og den kontekst som eksperimenteret i sin nødvendige afgrænsethed ikke vil kunne rumme, ligesom den giver rig mulighed for at skabe ny viden og egentlig praksisudvikling. Skønt eksperimenteret ville give mulighed for at afprøve ny faglig viden, ville det typisk i sin isolering af faktorer ikke omfatte kompleksiteten. Observationen ville som isoleret metode ikke give mulighed for at justere processen undervejs og ville i højere grad observere det eksisterende end afprøve nye tilgange. Såvel eksperimenteret som observationen tilstræber at være objektive forskningsmetoder som ikke inddrager deltagerens stemme i processen. Det gjorde det efter vores vurdering sværere at udvikle praksis idet det ville have en tendens til at forblive forskernes projekt i stedet for at blive et fælles projekt som deltagerne kunne være med til at påvirke og udvikle. Alene det at aktionsforskningsprojektet kunne

- Personlig erfaring
- Overførte kundskaber
- Værdier

Således kan man begrundte sin praksis med tre former for argumenter: praksisbaserede, teoribaserede og etiske argumenter (Handal og Lauvås 2002: 45). Det er karakteristisk for praksisteorien at den eksisterer som tavs viden, og for at kunne forandre praksis, må derfor skabes rum for at sprogliggøre den så man får indsigt i baggrunden for sine undervisningsstrategier og deri kan det forholde sig til om de er hensigtsmæssige eller om de skal ændres. Bevidsthed om egen praksisteori skaber således potentialte for bevidst og videnbaseret forandring.


Der var således elementer i et aktionsforskningsdesign som vi fandt hensigtsmæssige og centrale for vores projekt. Centralt var det at de deltagende lærere i høj grad kunne blive medaktører, at praksisteorierne kunne sprogliggøres og vidensbaseres i dialogen, og endelig det mere strukturelle at vi ønskede at gennemføre flere forløb, eller cyklusser, med løbende justeringer undervejs. Men der er også nogle karakteristika som gjorde at vi måtte afvige fra aktionsforskningsdesignet på nogle punkter.

Dette hang sammen med at vi på forhånd havde et ønske om at afprøve en bestemt form for undervisning som kunne inddrage den samlede undervisningskontekst. Denne mere indgribende måde at undersøge praksisfeltet på lader sig i høj grad op ad den forståelse af praksisforandring som interventionsforskningen står for.

**Intervention og aktion**

Interventionsforskningen har den videnskabeligt og metodisk underbyggede intervention som sit om-drejningspunkt. På baggrund af en teori for en bedre tingenes tilstand iværksættes interventioner som vurderes med hensyn til om de fungerer så praksis forandres mod det ønskelige og bedre (Ravn 2007). Vi var opmærksomme på at vi hermed anlagde en normativ opfattelse af hvad der har værdi i forhold til at udvikle bedre læseforståelse. Denne forhåndsoptfattelse kan være med til at farve vores vurdering af udfaldet af interventionen så der er en risiko for at vurderingen ikke kan siges at være tilstrækkeligt objektiv. For at imødegå dette tog vi udgangspunkt i velfunderede og afprøvede teorier og var særligt opmærksomme på systematik og metode i forbindelse med de empiriske forløb og analysen af dem. 

Se beskrivelser af metode i indledningen til hver af de to casestudier.

**Forskerrolle og forskningstype i interventions- og aktionsforskningsprojektet**

Når vi valgte at sammensætte teoribaseret intervention med aktionsforskningens partnerskab, samarbejde og muligheden for interesseformulering, var det
Sammenfattende kan det konstateres at vi benyttede os af en sammensat forskerrole som både var fore-
skrivende, deltagende og kritisk reflekterende; fokus

var på aktørtænkning og forskningstypen var forstå-
ende og handlingsrettet med henblik på formulering
af potensielt og udviklingsmuligheder.

**Projektets teoretiske grundlag**

Som beskrevet i formålet var det en præmis for
projektet at genstandsfeltet omfattede hele
undervisningskonteksten i klasserummet forstået
som samspillet mellem flere faktorer som delkom-
ponenter i læseforståelse, undervisningsstrategier
og læringsaktiviteter. Et teorigrundlag som kan
matche dette ønske, er Michael Hallidays systemisk
funktionelle lingvistik og den australske genrepæ-
dagogik som er udviklet på baggrund af denne.
Derfor valgte vi dette som vores teoretiske grund-
lag.

To centrale begreber i den systemisk funktionelle
lingvistik er kulturkonteksten og situationskontek-
sten. Kulturkonteksten betegner den institutionelle
og ideologiske baggrund for betydningsdannelsen
og medvirker derfor til at afgrænse forståelses-
potentialet. I denne sammenhæng er den enkelte
skole og dens måde at forstå sig selv på som ud-
dannelsesinstitution f.eks. indskrevet i kulturkon-
teksten.

Situationkonteksten er indlejret i kulturkontek-
sten, men beskriver netop de forhold som gælder
for den aktuelle situation. Den er den konkrete so-
ciale kontekst som danner rammen om det aktuelle
fællesskab, f.eks. den konkrete undervisningskon-
tekst. Situationkonteksten indsnævres og kon-
kreterer altså konteksten, men kan ikke forstås
uden kendskab til kulturkonteksten. (Halliday 1999:
67-76, Berge m.fl. 1999: 117). I dette projekt er det
således centralt at kunne beskrive situationskon-
teksten som præcist dækker det vi er ude efter når
vi taler om undervisningskonteksten.

Det register som kan karakterisere situationskon-
teksten – og dermed være med til at hjælpe os med
at få øje på hvad der sker i den enkelte undervis-
ishygsituation – bestemmes ifølge Halliday af de
tre variabler tenor, field og mode som bestemmer
de sproglige valg vi tager i en kommunikations-
situation og således skaber registret. Ruth Mulvad
oversætter Hallidays begreber tenor, field og mode
som vi ønsker at benytte for at observere den sam-
lede situationskontekst, med begreberne kommunikasi-

Kommunikationsfeltet er den sociale handling som finder sted, det emne som der kommunikeres om, eller det som er fokus for aktiviteten (Mulvad 2009: 253).

Kommunikationsmåden er den kommunikationskanal der er valgt, og den rolle sproget spiller i den sociale handling. (Mulvad 2009: 253).

Registerbegrebet er med til at understrege at et undervisningsmiljø udgør et komplekst forhold idet der er tale om et miljø eller en kontekst som altid omfatter de tre registervariabler. Med afsæt i Hallidays teorier viser eksempelvis lektor Beverly Derewianka således hvorledes såvel det faglige felt (kommunikationsfeltet) som relationerne / lærer- og elevroller (kommunikationsrelationen) og måden man kommunikerer på (kommunikationsmåden) spiller sammen og er medvirkende til at eleverne bliver i stand til at læse for at lære (Derewianka 2004).

Det slidte begreb "et skriftsprogsstimulerende miljø" får hermed ny betydning da vi nu kan tale om det ud fra et nyt perspektiv. Samtidig sætter det fokus på vigtigheden af at overveje de sprogbrugs situationer som danner rammen om elevers udvikling af læseforståelse. Vi valgte derfor at benytte de faglige begreber der knytter sig til situationskontekstens registerbegreb for at kunne tale om, planlægge, udføre og observere undervisning i læseforståelse.

Praktisk tilrettelæggelse

Ud fra ovenstående design og teorigrundlag valgte vi at foretage vores undersøgelser i to casestudier i to forskellige kommuner, Ishøj og Helsingør.


I sidste forløb var der afsat midler i projektet til at lærere, læsevejdere og læsekonsulenter fra Tastrup og Randers kommuner deltog i et indledende startseminar som formidlede resultater for de første interventioner, og en afsluttende formiddskonference hvor deltagerne udvekslede erfaringer fra den sidste intervention. Med afsæt i introduktionsseminaret lod de ligeledes én klasse på hver af kommunens skoler deltagte i et forløb under medvirken af en læsevejleder. Disse erfaringer indgår ikke i rapporten.

Data og dokumentation

For at realisere et projekt som det er beskrevet her, kræver det at forskeren kan skabe både nærhed og distance til praksisfeltet – distance forstået som kognitiv distance. Såvel nærhed som distance er en forudsætning for at der kan foretages analyse og skabes forståelse for det eksisterende og for at ny viden kan sættes i spil med det eksisterende således at ny forståelse kan opstå (Tiller 2000: 83-85).

Distancen til praksisfeltet søgte vi blandt andet at skabe ved at gå metodisk til værks, systematisere datagenerering samt analyse og fortolkning af data. Som nævnt ovenfor vil analysen af praksis gå ud fra samspillet mellem kommunikationsfeltet (field), kommunikationsrelationerne (tenor) og kommunikationsmåden (mode) – eller mere overordnet såvel undervisningsstrategier som læringsaktiviteter.

Der indgår fortrinsvis kvalitative data. Da der kun indgår et begrænset antal klasser i projektet, kan vi ikke foretage en statistisk generalisering på baggrund af data og de mønstre vi kan tolke ud fra dem (Tiller 2000: 84-86). Men vi forventer at kunne foretage en teoretisk generalisering på baggrund af data således at den viden der genereres i projektet, kan inspirere til yderligere praksisudvikling inden for undervisning i læseforståelse.

Såvel den konkrete beskrivelse af metode og systematisering som teori om læseforståelse og undervisning i læseforståelse i hvert af de to casestudier findes i rapportens del 2 og 3 i de respektive casestudier i Helsingør og Ishøj som følger efter denne fælles indledning.
Projektoversigt

Efterår 08
Planlægningsfase med videngenerering, fastlæggelse af design, udvælgelse af klasser og aftaler med skoler og lærere.

Forår 09
Fastlæggelse af fagligt grundlag, udarbejdelse af grundlagsnoter, planlægning med skoler og lærere – herunder fastlæggelse af systematisering af observationer og analyser.

Efterår 09
Første intervention med detailplanlægning i et samarbejde mellem lærer og projektleder, gennemførelse, observation, analyse og vurdering og ny planlægning samt formidling i artikelform.

Forår 10
Anden intervention med detailplanlægning i et samarbejde mellem lærer og projektleder på baggrund af erfaringer, mønstre og vurderinger fra første forløb, gennemførelse, observation, analyse og vurdering af foreløbige resultater.

Planlægning af 3. intervention som nu skal foregå i en langt større skala med et stort antal involverede klasser, faglærere og læsevejledere.

Planlægning af startseminar for deltagergruppen med formidling af foreløbige resultater fra de to første interventioner.

Formidling på konferencer. Se formidlingsoversigt i bilag 1.

Efterår 10
Startseminar, tredje intervention med detailplanlægning i et samarbejde mellem lærer og projektleder på baggrund af erfaringer, mønstre og vurderinger fra første forløb, gennemførelse, observation, begyndende analyse og vurdering af resultater.

Afsluttende formidlingskonference for alle projektledere med erfaringsudveksling. Se programmer for de to konferencer i bilag 2 og 3.

Formidling i antologi om læselyst og læring. Se bilag 1.

Formidling på konferencer. Se formidlingsoversigt i bilag 1.

Forår 11
Analyse og vurdering samt rapportskrivning.

Overordnet forskningsspørgsmål

Som det fremgår af ovenstående afsnit om designet, ønskede vi at deltagerne skulle være med til at formulere forskningsinteresser og forskningsspørgsmål. Vi valgte derfor at formulere et overordnet forskningsspørgsmål som er i overensstemmelse med projektets formål, genstandsfelt og teoretiske grundlag. Med dette overordnede forskningsspørgsmål som paraply var det muligt for deltagere og projektledere at formulere præcise og afgrænsete forskningsspørgsmål som styrede interventionsprocessen.

Det overordnede forskningsspørgsmål lød:

_Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – her xxx – (f.eks. tekststruktur, evt. en kombination af to komponenter) i x klasse (f.eks. 4.) realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde, og hvilke tegn ser vi på at undervisningen påvirker elevernes læseforståelse?

Rapportens opbygning

Efter denne fælles indledning følger to dele hvor data fra henholdsvis casestudiet i Helsingør og casestudiet i Ishøj analyseres, diskuteres og vurderes ud fra de forskningsspørgsmål der formuleres for de respektive interventioner. Rapporten afsluttes med at fælles afsnit med perspektivering.
CASESTUDIE I HELSINGØR – V. LENE HERHOLDT
De to første interventionsforløb foregik på en skole i Helsingør i læsevejlederens 5.-klasse og forløb over henholdsvis fire uger i september 2009 med i alt 12 dansktimer og 5 uger i februar-marts 2010 med i alt 16 timer. I tredje interventionsforløb deltog 14 skoler med hver en læsevejleder og en faglærer fortrinsvis i de naturvidenskabelige fag i perioden medio september – medio oktober 2010. Også i denne periode havde forløbene en varighed på ca. 4 uger på den enkelte skole.

Faglærerne fordelte sig på 4 natur/tekniklærere hvoraf 1 samtidig var skolens naturfagsvejleder, 1 historielærer, 5 matematiklærere hvoraf 2 samtidig var skolens matematikvejleder, 3 fysiklærere hvoraf 1 samtidig var skolens naturfagsvejleder, 1 biologilærer som samtidig var skolens naturfagsvejleder.

Hver enkelt skole har selv udpeget de deltagende faglærere og læsevejledere. Man vil måske bemærke at flere af de deltagende faglærere også er skolens vejleder i faget. Ved den konstatering var min overvejelse at det kunne være en ulempe fordi disse lærere havde særlige forudsætninger for at få en intervention til at lykkes. Men det kan også ses som en styrke at den særlige expertise kan vise hvad der lader sig gøre, og tydeliggøre hvilket viden der er nødvendigt for at føre en proces med forløbene. Efter projektets afslutning er det min opfattelse at det er en ekstra ulempe fordi disse lærere havde særlige forudsætninger for at få en intervention til at lykkes. Men det kan også ses som en styrke at den særlige expertise kan vise hvad der lader sig gøre, og tydeliggøre hvilket viden der er nødvendigt for at føre en proces med forløbene. Efter projektets afslutning er det min opfattelse at det er en ekstra ulempe fordi disse lærere havde særlige forudsætninger for at få en intervention til at lykkes. Men det kan også ses som en styrke at den særlige expertise kan vise hvad der lader sig gøre, og tydeliggøre hvilket viden der er nødvendigt for at føre en proces med forløbene.


Bagvedliggende forståelse af begrebet læseforståelse – et grundlag for systematisering af interventionen

Der er i dag mange modeller som viser de komponenter som læseforståelse anses for at bestå af. En model som har vundet udbredelse i læseforskning, professundervisning og skoleverdenen i Danmark, er Linnea Ehri læsemodel som viser hvordan man som læser lader en række komponenter spille sammen i en interaktiv proces for at skabe mening i en tekst (Ehri 1998: 6). Denne model illustrerer hvorledes læseprocessen antages at foregå og kan bruges som grundlag for refleksion over tilrettelæggelse af undervisning, men siger i sig selv ikke noget om hvordan læseudviklingen fremmes. I en model som Hollis Scarborough har udarbejdet over komponenter i læseforståelse, illustreres det imidlertid på en særlig overskuelig måde at der må arbejdes forskelligt med ordlæsningskomponenterne og med forståelseskomponenterne. Der er ikke modsstrid mellem komponenterne i de to modeller, men Scarboroughs model forekommer mere detaljeret og har netop fokus på læseudvikling frem for læseproces. Derfor valgte jeg at lægge den til grund for min forståelse af begrebet læseforståelse:
Modellen er interessant fordi den på en overskuelig måde illustrerer en opfattelse af hvordan læseren får elementer i sprogforståelsen og elementer i ordafkodningen til at spille sammen så der opnås kompetent læsning (skilled reading).

Læseforståelse – i modellen kaldt text comprehension – bestod i min sammenhæng følgelig af en række sprogforståelseskomponenter som må samvirke med hinanden og med en række ordafkodningskomponenter for at der kan opnås kompetent læsning.

Et andet væsentligt træk ved modellen er at det fremgår at læseren forbedrer ordafkodningen gennem automatisering og sprogforståelsen gennem udvikling af strategier. Altså to helt forskellige processer som i undervisnings sammenhæng vil kræve helt forskellige tiltag og rammer. Sprogforståelsen, som vi havde fokus på i dette projekt, fremmes ved udvikling af strategier, og dette kræver eksplicit undervisning som udfordrer metabevidstheden og desuden har denne som genstand for undervisningen.


En nærmere undersøgelse af komponenterne i sprogforståelsen viser at fire af komponenterne er vidensområder, mens den femte komponent er en proces. Sproglig ræsonneren (verbal reasoning) er en proces som anvendes for at læseren kan foretage inferens og tolke det der læses. Denne komponent må spille sammen med de vidensområder som de øvrige komponenter udgør, for at læseren kan foretage inferens. Ligesom udviklingen af strategier vil kræve at der arbejdes bevidst med metabevidstheden i undervisningen, vil også denne komponent kræve at vi har opmærksomheden rettet mod selve forståelsesprocessen og metabevidstheden i undervisningen.

Jane Oakhill har sammen med Kate Cain undersøgt årsagssammenhænge mellem udvalgte komponenter og læseforståelse i forbindelse med 7-11-årige børns læsning (Oakhill og Cain 2007). De to forskere har fundet at der er årsagssammenhæng mellem læseforståelse og komponenterne inferensdragning (inference-making), overvågning af forståelse (comprehension monitoring) og forståelse af tekststruktur (understanding text structure). Viden om tekststrukturer vil kunne give læseren information om hvad der kan forventes af teksten og vil kunne hjælpe læseren med at aktivere relevant baggrundsviden (Oakhill og Cain 2007: 50). Det er min antagelse at dette kombineret med opmærksomhed på læseformålet også vil kunne støtte valget af relevante læseforståelsesstrategier. Oakhill og Cains resultater vedrørende tekststruktur støttedes af den
store metaundersøgelse som National Reading Panel udgav i 2000, idet et af resultaterne er at det støtter læseforståelsen hvis der gives instruktion i at bruge fortællingens struktur som strategi til at genkalde sig indholdet i fortællingen for at kunne besvare spørgsmål (NRP 2000: 15).

De tre komponenter som Oakhill og Cain peger på, kategoriseres i artiklen som færdigheder på højere niveau (higher level skills) som er medvirkende til selve forståelseskonstruktionen, mens andre komponenter kategoriseres som færdigheder på et lavere niveau (lower level skills). Dette gælder f.eks. akkurat og hurtig ordgenkendelse (efficient word reading) samt ordforråd og ordkendskab. Disse har ganske vist indflydelse på kvaliteten af forståelsen, men ikke på selve forståelseskonstruktionen (Oakhill og Cain 2007: 48-52).

I min sammenhæng fandt jeg det umiddelbart mest givtigt at fokusere på de tre komponenter som arbejder med færdigheder på højere niveau idet jeg gerne ville have greb om selve forståelseskonstruktionen.

Ifølge Cain og Oakhill ser det ud til at de tre komponenter er uafhængige på den måde at der opnås resultater når de trænes adskilt, men det er ikke afklaret om man ville opnå bedre resultater hvis der blev undervist i dem et og et. Ligesom det heller ikke er ganske klart om man nødvendigvis inddrager færdigheder fra nogle af de andre områder skønt man bevidst fokuserer blot på en af dem. Undersøgelserne tyder f.eks. på at undervisning i strategier til overvågning af forståelse giver de bedste resultater når der samtidig undervises i inferensdragning – måske fordi det ikke er muligt at tale om overvågning af forståelse uden at tale om inferens.

Mit inferensbegreb omfattede to typer af inferens: ”These are so-called text connecting inferences – which are required to integrate information from different parts of the text, to establish local coherence, and gap-filling inferences, in which information from outside the text (general knowledge) is incorporated in the text to fill in gaps in missing details and to help formulate a coherent representation of the text as a whole.” (Ibid: 56)

Det nævnes i artiklen som en hypotese at læseformålet eller læsemålet forstået som ”den standard” sammenhængen i teksten skal holdes op imod, kunne være en medierende faktor for de tre nævnte komponen-

Hvis vi kendte årsags-virkningssammenhængen mellem ordforråd / ordkendskab og læseforståelse, ville det være mere enkelt at vælge hvordan undervisningen skal gribes an, men årsagerne til, at der er en sammenhæng mellem ordkendskab og læseforståelse er imidlertid ikke afdækket. Der er ifølge Gellert flere hypoteser, og i min sammenhæng er det interessant, at hver årsagsforklaring vil implicere temmelig forskellige pædagogiske konsekvenser. De årsager Gellert nævner som hypoteser er:

- at ordkendskab fører til læseforståelse
- at viden på et område fører til såvel godt ordkendskab som til god læseforståelse
- at megen læsning fører direkte til godt ordkendskab og dermed til god læseforståelse
- at evne til at lære ud fra konteksten både giver godt ordforråd og god læseforståelse

De tre første kan tænkes at være forskellige aspekter af årsagsforholdet mellem ordforråd og læseforståelse, og de vil således supplere hinanden. Hvis de alle supplerer hinanden, vil den pædagogiske konsekvens være både at sørge for megen læsning, at sørge for at der sættes fokus på hvordan man lærer ords betydning ud fra en kontekst, og at der arbejdes med at trække på baggrundsviden og at udbygge denne. (Gellert 2008). Lægger man hertil den viden som jeg omtalte ovenfor vedrørende lydlig, semantiske og morfologiske gættestrategier, kunne det konkrettere et område som må tænkes ind i arbejdet med at lære ord ud fra kontekster.

For dette projekt, som har læseforståelse som sit fokus, betyder dette, at det er begrundet at vælge at arbejde med komponenten ordforråd og ordkendskab. Og da det på trods af grundig dokumentation af betydningen af ordforråd og ordforråd stadig er ganske dårligt belyst hvilke pædagogiske implikationer det måtte medføre, var det – på trods af at det ovenfor er omtalt som en færdighed på lavere niveau – også en relevant mulighed at overveje at lade dette indgå som en del af vores forsknings- spørgsmål i klasser hvor dette måtte være ønskeligt. Det blev derfor et af de kommunikationsfelter som blev spillet ud til de deltagende læreres vurdering.

Sammenfatning vedrørende komponenter og områder som inddrages i undersøgelsen

På baggrund af ovenstående var jeg især interesseret i at inddrage komponenterne tekststruktur, inferens og metabevidsthed – herunder bevidsthed om læseformål og overvågning af forståelse – i undersøgelsen. Sekundært kunne også ordforråd og ordkendskab indgå.

Som det fremgik af Scarboroughs model, er det afgørende at der arbejdes med udvikling af strategier når man vil fremme læseforståelsen. Dette spiller sammen med Cain og Oakhills udpegning af metabevidsthed som et centralt område at arbejde med. Derfor blev netop udviklingen af læseforståelsesstrategier et vigtigt omdrejningspunkt i projektet.

Endelig var også elevernes engagement et opmærksomhedshelt som indgik i overvejelserne over planlægningen af interventionerne. De komponenter jeg gerne ville inddrage, stiler som der er redegjort for ovenfor, særlige krav til den måde undervisningen organiseres på fordi det at arbejde med udvikling af forståelse og strategier gør det nødvendigt at man kan skabe situationer hvor eleverne kan arbejde i processer som gør det muligt at vise og afprøve refleksioner. Det at arbejde med metabevidsthed kræver at eleverne udfordres til dialog, forklaringer og refleksion.

Derfor vil jeg i næste afsnit spore mig ind på de principper som skulle styre planlægning og gennemførelse af undervisningen, og som siden også blev brugt til at systematisere tolkningen af data.
Systematisering af den didaktiske tilgang i interventionen

I forlængelse af projektets teoretiske grundlag, Michael Hallidays systemisk funktionelle lingvistik og den australske genrepædagogik, som er beskrevet i indledningen, valgte jeg at indfange beskrivelsen af situationskonteksten ved at benytte en didaktisk model som er udarbejdet af den australske professor Beverly Derewianka i forbindelse med et genrepædagogisk projekt i en australsk skole.

Modellen viser hvorledes sprogbrugs situationerne i et forløb er planlagt ved at beskrive kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde. Samtidig vises bevægelsen fra handling mod refleksion, fra hverdagsprog mod fagsprog og fra kraftig stilladsering mod selvstændig ekspertise. I modellen vises et forløb hvor 7-årige australske elever lærer om forskellige stenarter. Og man kan bemærke at modellen viser progressionen i forløbet når man følger sneglen med uret, mens man ser samspillet mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde når man kigger på udvalgte "lagkagestykker" på tværs af sneglen.

Grunden til mit valg var især at modellen fastholder at man må tage stilling til både kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde i de enkelte sprogbrugs situationer som planlægges. Man må spørge sig selv hvilke kommunikationsmåder og hvilke kommunikationsrelationer der bedst kan få eleverne til at forstå netop dette kommunikationsfelt. Samtidig hjælper man til at planlægge hvilke sprogbrugs situationer der bedst tilgodeser progressjonen mht. bevægelsen mod fagsprog, refleksion og selvstændig ekspertise.

Imidlertid fandt vi det lidt upraktisk at skrive sprogbrugs situationerne ind i sneglen og valgte derfor at rette den ud så vores model blev tre spalter der løb ved siden af hinanden.

### Kort udsnit af model

<table>
<thead>
<tr>
<th>Felt</th>
<th>Relation (roller)</th>
<th>Måde</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2. marts</td>
<td></td>
<td>Mål/fytte</td>
</tr>
<tr>
<td>Tekststruktur, Begreberne ro, ro brydes ... præsenteres i forbindelse med teksten Plasticposen Genretæk i novellen Textstruktur, ro... i næste novelle: Damen der elskede sin drøng</td>
<td>Læ. er model og udfylder højdepunkter på board. Læ. styrer samtalen Elever læser og udfylder derefter højdepunkter individuelt. Skemaet er på forhånd udfyldt med 1. skæringpunkt ...</td>
<td>Dialog, samtale El. læser, skriver individuelt</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Som det måske fremgår af modellene ovenfor, er sprog brug et vigtigt omdrejningspunkt. Det er med i overvejelserne hvordan de roller lærer og elever...
Undervisning i læseforståelse – rapport over et treårigt projekt med casestudier i Helsingør og Ishøj

Modellen blev brugt før forløbet som planlægningsmodel, og planen blev løbende justeret på baggrund af erfaringerne.

Sammenfatning vedrørende systematisering af den didaktiske tilgang

Med afsæt i Derewiankas måde at strukturere undervisningsforløb på valgte jeg således at systematisere planlægningen af interventioner ud fra overvejelser over hvordan kommunikationsfeltet kunne gå i samspil med kommunikationsrelationer og kommunikationsmåder med henblik på at eleverne kunne bevæge sig fra handling til refleksion og til selvstændig ekspertise på det faglige felt med brug af relevant fagsprog.

Metode, data og dokumentation i de to første interventioner

Indledningsvis blev det overordnede forskningsspørgsmål for hvert forløb præciseret i et samarbejde mellem lærer og projektleder på grundlag af de udarbejdede retningslinjer. De to forskningsspørgsmål ses i starten af analyseafsnittene, men for overblikks skyld vises det første her:

_Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – her metabevisthed og tekststruktur i nyhedsartikler – realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelationer, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde, og hvilke tegn ser vi på at undervisningen påvirker elevernes læseforståelse?

På baggrund af forskningsøgsmålene blev de to interventioner planlagt i fællesskab af projektleder og dansklærer. Dansklæreren var på det tidspunkt læsevejleder på sin skole og havde færdiggjort 2/3 af sin læsevejlederuddannelse. Hun må derfor siges at have særlige forudsætninger for at indgå i samarbejdet, herunder kendskab til den systemisk funktionelle grammatik og genrepædagogikken f.eks. gennem Ruth Mulvads bog _Sprog i skole_ (Mulvad 2009). Jf. diskussionen i indledningen ses det som en fordel for genereringen af viden og for efterfølgende foran- dringsprocesser at netop skolens vejleder deltager i casestudiet. Det giver dog også anledning til at pege på at man i sin vurdering af resultater i dette case- studie må have vidensgrundlaget for forandringsprocesserne med. Lærerens rolle i undervisnings situaciónen var at undervise, mens projektleder udelukkende var ikke-deltagende observatør. Efter hver lektion eller dobbeltlektion holdt lærer og projektleder en ganske kort konference hvor plan og gennemførelse blev drøftet og hvor eventuelle principielle justeringer eller justeringer for næste gang blev aftalt.

_Systematisering af observation_


_Systematisering af analyse og tolkning_

Grundlaget for analyse og tolkning af data som var beskrevet i loggen, var forskningsfængsmålets elementer. Det betyder at blikket var rettet mod hvilke tegn der var på at elevernes læseforståelse blev påvirket ved at de arbejdede med tekststruktur og metabevisthed i første forløb og tekststruktur, inferens og læseforståelsesstrategier i 2. forløb når der blev arbejdet ud fra konceptet med kommunikationsfelt, kommunikationsmåde og kommunikationsrelation.

Det er en kompleks mundfuld, og i analysen var det nødvendigt først at konkretisere en række overordnede mønstre som opstod når der blev arbejdet ud fra samspillet mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde. Eksempler på disse mønstre kunne være at **undervisningen...**
var eksplicit2 – og at den byggede på velovervejet stilladsering. Eller det kunne være at undervisningen lagde vægt på en sprogbrug som opfarrer til elevernes dialog, refleksion og undersøgelse og til anvendelse af mange forskellige tekstaktiviteter.

På baggrund af disse mønstre i undervisningen kunne analysen af tegn på påvirkning af elevernes læseforståelse i de enkelte sprogbrugsituationer sættes ind. Her kunne det f.eks. vurderes hvilken indflydelse forskellige former for stilladsering så ud til at have på elevernes læseforståelse. Eller det kunne vurderes om bestemte rammer for dialog eller refleksion så ud til at have betydning for en elev som kæmpede med læseforståelsen. Resultatet var således dels mønstre som søgte at besvare forskningsspørgsmålets første del:

_Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – (f.eks. tekststruktur, inferens og læseforståelsessstrategier i 5. klasse) – realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde?_

Dels var det mønstre som søgte at besvare forskningsspørgsmålets anden del ved at bruge de førstnævnte mønstre som komponenter i analysen af tegn på påvirkning af læseforståelse.

Imidlertid blev disse to sæt af mønstre ikke tolket frem i to adskillele processer fra start til slut. Allerede efter de første lektioner begyndte der at danne sig mønstre mht. første del som blev sat i spil med elevernes reaktioner. Dette betød at der begyndte at tegne sig mønstre også her. Men det samlede billede kunne naturlig nok først ses efter interventionens afslutning.

_Som en del af datamaterialet indgik også elevernes skriftlige produkter i form af nyhedsartikler i første forløb og noveller i 2. forløb. Disse er vurderet mht. tegn på påvirkning af læseforståelse._

Metode, data og dokumentation i den tredje intervention


Som optakt til forløbet deltog alle i et introduktionsseminar hvor resultater og erfaringer fra de første to interventioner blev præsenteret, og design, forventninger, deltagerroldor og rammer for den nærværende intervention blev introduceret og drøftet.

_Deltagrolder og systematik i forhold til planlægning, observation og analyse_

I planlægningsfasen havde lærer og læsevejleder fælles ansvar for planlægning af forløb ud fra deres respektive faglige viden. Projektlederne støttede planlægningsprocessen dels pr. mail dels gennem to fælles planlægningsmøder. Planen blev inden start på intervention fremsendt i skema med forsknings- og plan skrevet i felter med kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde.

_Under forløbet i klasserne var rollerne fordelt sådan at faglæreren underviste mens læsevejlederen var ikke-deltagende observatør ud fra samme systematik og bearbejdelse af log som blev anvendt i de to første interventioner. Også her foregik løbende justering undervejs i forløbet. De to projektledere var ikke-deltagende observatører på hver 7 skoler i det omfang det lod sig gøre – i nogle tilfælde i alle lektioner. I andre i noget færre. En lokal koordinator som havde til opgave at forankre projektet lokalt, var ligeledes med på to skoler som ikke-deltagende observatører. Læsevejlederne, som ikke alle var trænede i at foretage systematisk observationer, var på forhånd instrueret i at loggen skulle bruges som dokumentation og til at skærpe opmærksomheden på undervisningen i forhold til:_

- **Målet for dagen (kommunikationsfelt og forsknings- og spørgsmål)**
- **Hvad elever og lærere hver især gør (kommunikationsrelation)**
- **Hvilke måder sproget bruges på (kommunikationsmåde)**
- **Tegn på læseforståelse og faglig læring**

---

2 Ved udtrykket eksplicit undervisning forstår jeg undervisning som er konkret og direkte på den måde at læreren forklarer nye faglige begreber og strategier, modellerer dem, støtter elevernes afprøvning af dem og sætter rammer for deres selvstændige anvendelse af dem. Forklaring og modellering implicerer både hvorfor strategierne er gode at bruge, hvad de går ud på og hvordan de kan bruges.

Definitionen tager udgangspunkt i Rune Andreassens definition af eksplicit undervisning (Andreassen 2008: 256), men er udvidet og konkretiseret med inspiration fra en udgivelse fra National Institute for Literacy, _Putting Reading First_ (Adler 2006) som bygger på National Reading Panels store metaundersøgelse _Teaching Children to Read_, fra 2000 (_National Reading Panel 2000_).
Efter interventionen analyserede og tolkede læsevejlederne deres data ud fra læseforståelseskomponenterne i forskningsspørgsmålet samt felt, relation og måde sammenholdt med de tegn eleverne viste i læseforståelse og faglig læring. Især kommunikationsrelationer forstået som det lærlere og elever hver især gør i undervisningen er slået igennem i læsevejledernes analyser. Afslutningsvis fremsendte de en enkelt log samt en sammenskrivning af deres samlede overvejelser og mønstre til projektlederne. Disse resultater indgik som en triangulering i forhold til projektledernes analyser af deres logbøger fra deres respektive 7 skoler.

Som en yderligere triangulering foretog projektlederne efterfølgende fokusgruppeinterview med deltagende. Temaerne i fokusgruppeinterviewet var:

1. Faglærernes og læsevejledernes vurdering af at arbejde med læsning i fag
2. Værdien af at arbejde som medpraktiker på denne måde
3. Faglærernes og læsevejledernes vurdering af værdien af det konkrete projekt
4. Perspektiver fremover

Punkt 1, 2 og 4 har mest interesse for partnerskabsprojektet som fokuserede på medpraktikerrollen og læseforståelse i fag, mens punkt 3 bidrog med vurderinger af sammenhængen mellem måden at undervise i læseforståelse på og tegn på at elevernes læseforståelse blev påvirket.

Kort beskrivelse af det faglige indhold i de to første interventioner

I den konkrete undersøgelse af tekststruktur som er omtalt ovenfor, af Oakhill og Cain fokuserede på tekststruktur i fortællingerne, og af medpraktikerkøns og læseforståelse i fag, mens punkt 3 bidrog med vurderinger af sammenhængen mellem måden at undervise i læseforståelse på og tegn på at elevernes læseforståelse blev påvirket.

De oplysninger der fremkommer i kernenyheden, vil hyppigt indeholde oplysninger om hvem, hvad, hvornår, hvor og måske hvorfor noget er sket.

Et yderligere fagligt afsæt for at kunne definere og udpege nyheder og vurdere deres kvalitet, er nyhedskriterierne: identifikation, konflikt, sensation, væsentlighed og aktualitet. Disse udgjorde sammen med tekststrukturen, hoved-ordene og den journalistiske terminologi for den mere tekniske inddeling i nyheden, rubrik, underrubrik, mellemrubrik, byline og brødtekst, de faglige begreber som det var vores mål at eleverne skulle kunne bruge i deres læsning af tekster og i nyhedsartikler de selv skulle skrive.

Oakhill og Cain arbejder med tre kategorier af fortællinger for at kunne sige noget om elevers forståelse af fortællingens struktur:

1. Ikke-fortællinger (non-stories) som er præget af at der slet ikke er noget forløb i dem.

Forskningsspørgsmålet i første intervention var:

_Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – her metabolvsidethed og tekststruktur i nyhedsartikler – realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde, og hvilke tegn ser vi på at undervisningen påvirker elevernes læseforståelse?_
Næsten-fortællinger (intermediate stories) som er rene beretninger. De er forløb med opremsninger af begivenheder der forløber i tid, men har ikke fortællingens struktur.

Fortællinger (complete eller well-formed stories) som har fortællingens forløb. (Oakhill og Cain 2007: 60)

På samme måde som de har stillet kriterier op for vurdering af forståelsen af fortællingerne, kunne vi på baggrund af Whites teksttypebeskrivelse, nyheds-kriterierne og den journalistiske inddeling vurdere elevernes skrevne artikler.

Novellen var valgt som omdrejningspunktet for den anden intervention. Her var begrundelsen at det ville være interessant at undersøge om viden om tekststrukturerne kunne fremme elevernes læsning af fiktion. Fiktionen er karakteriseret ved at den må læses med fordobling, altså at den må tolkes for at dens fulde betydningspotentiale udfoldes (Jf. f.eks. Steffensen 1993). Min forståelse er derfor den at hvis eleverne kun læser og forstår den bogstavelige betydning i en fiktionstekst, har de ikke misforstået den, men de befinder sig i den ene ende af et kontinuum for forståelse. For at bevæge sig videre frem ad kontinuerligt og opnå yderligere læseforståelse må de tolke teksten – læse den med fordobling. Det er en krævende form for læseforståelse, og det var derfor interessant at undersøge om viden om tekststruktur kunne fremme også denne form for læseforståelse.

Forskningsspørgsmålet i anden intervention var:

Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståel seskomponenter – her tekststruktur, inferens og læseforståel sesstrategier – realiseres ud fra overve jelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde, og hvilke tegn ser vi på at undervisningen påvirker elevernes læseforståelse?

Det betød at vi arbejdede videre med at tænke kommunikationsfelt, kommunikationsmåde og kommunikationsrelation ind som vi også gjorde i første forløb. Denne gang gik vores eksplikitive undervisning på tekststruktur, inferensdragnings og læseforståelses strategier i forbindelse med novellen.

Den tekststruktur der her var grundlaget, var igen en lidt forenklet model. I dette tilfælde en model der omsatte Lars Arilds fremstilling af novellens struktur. Arild karakteriserer novellen som et sammenstød mellem to verdener hvor den ene dukker uventet op, og han beskriver følgende struktur:

1. Orden. Hvilken tilstand eller orden går novellen ud fra som den giver? (Fremstår evt. som normer i et miljø, eller sindstilstand hos et enkelt menneske).
2. Hvad er begivenheden, det usedvanlige der bryder ind? (1. skæringspunkt)
3. Hvordan forløber mødet mellem begivenhed og orden?
4. Og hvordan er reaktionen på begivenheden – 1. skæringspunkt? (2. skæringspunkt = vendepunktet)
5. Hvordan er udfaldet?

Dette blev omsat til denne forenklede model af novellens struktur:

- Ro
- Ro brydes
- Uro
- Uro brydes
- Ro

Med udgangspunkt i elevernes hverdagsviden og hverdagsproblemer tilrettelagde vi på denne baggrund de to interventioner med hver sin række af sprogbrugs situationer med klare mål som eleverne skulle arbejde sig igennem med. Med det formål at øge deres læseforståelse og deres skrivekompetence inden for de to teksttyper. Et udsnit af en plan kan ses i afsnit tet Systematisering af den didaktiske tilgang.

Spørgeskema om elevernes kendskab til læsestrategier

Inden projektstart havde læreren bedt de 23 elever udfyldte et spørgeskema som søgte at finde frem til hvilke læseforståelsesstrategier eleverne anvendte når de skulle læse en ukendt tekst. Spørgsmålene lød:

1. Prøv at beskrive, hvordan du læser en ny tekst.
2. Hvad gør du, hvis du synes, at teksten er lidt svær at læse?
3. Hvordan gør du, hvis der er mange vanskelige ord i teksten?

elever en afkodningsproces. Den elev som berørte forståelsen, skrev: Jeg starter med at læse langsomt indtil jeg har forstået handlingen så læser jeg hurtigt. Det er vel mere en procesbeskrivelse end en strategi, men svaret viser at eleven dog er opmærksom på at det drejer sig om en helhedsforståelse af teksten. Sammenholdt med Scarboroughs model over komponenter i kompetent læsning placerer elevernes svar sig i den del der har med ordfakodning at gøre. På baggrund af det vurderer jeg at eleverne i høj grad tænker på læsning som afkodning og ikke som læseforståelse af den samlede tekst.

Svarene på spørgsmål 2 viser at meget få har strategier til at forstå en svær tekst. 1 elev skrev: ingenting. 3 elever holdt fast i lydering eller stavning af enkeltord. 1 ville kigge i ordbog. Er manglende ordkendskab problemet for den samlede forståelse, er ordbogsopslaget relevant. Dog vil alt for mange ordbogsopslag afbryde den sammenhængende læsning så meget at den sammenhængende tekstforståelse herved er i fare, og strategien med opslag må derfor sandsynligvis udvides så den omfatter endnu en runde hvor ordene integreres i konteksten i en løbende og sammenhængende læsning. 4 elever holder sig således på ordniveau når de skal forstå en svær tekst. 6 ville spørge en voksen eller sidemakkeren og demonstrerede således at de ikke havde en strategi der gjorde dem selvkørende. 15 elever ville læse det flere gange (4 af disse havde også den strategi at de ville spørge en voksen, og er derfor registreret der også). Det er min vurdering at genlæsning, i et tempo som tilpasses tekstens sværhedsgrad, kan løse problemet hvis der har været tale om at teksten er blevet læst for uopmærksomt, men drejer det sig om egentlige forståelsesproblemer som knytter sig til en af de komponenter som sproglæsning består af ifølge Scarborough, er det ikke genlæsning der kan løse problemet. 3 elever ville læse videre for at se om konteksten kunne hjælpe dem til at forstå bedre (1 af disse elever havde også strategierne at spørge en voksen og at læse igen og er derfor også registreret der).) De 3 elever som vil bruge konteksten, ser ud til at have en forståelse for at de skal forstå teksten i sin sammenhæng, og at det derfor er nødvendigt at have strategier som rækker ud over ordniveau. Samtlet set har kun 4 elever således forståelsesstrategier som knytter sig til sproglæsningssomponenterne, ligesom det er slående at flertallet af elever kun har en enkelt strategi.

Svarene på hvad man gør når der er mange vanskelige ord, viser også at et flertal ikke har strategier som gør dem selvkørende. 12 svar går på at eleven vil spørge en anden, 1 har slet ikke svaret selv om de to første spørgsmål er besvaret, 1 vil finde en lettere tekst, 1 vil læse langsomt, 3 vil læse teksten flere gange, og 2 angiver at de bare vil forsøge. Alle disse svar viser at der ikke er en hensigtsmæssig strategi. 1 elev vil stave, og det kan være hensigtsmæssigt hvis forståelsen glipper fordi ordet ikke er afkodet korrekt. Tilbage er 3 svar som går på opslag (1 vil slå op i ordbog, 2 vil kigge i ordforklaringen) og 8 som vil bruge konteksten i form af enten sætningsniveau eller større dele af teksten. 11 elever har således selvstændige strategier til at håndtere vanskelige ord.

Elevernes svar på spørgeskemaet kunne tyde på at deres opfattelse var at kompetent læsning er god afkodning, og at de elever der kunne angive strategier, for flertallet vedkommende angav strategier på ordfakodnings- og ordforståelsesniveau. Det er ligeledes slående hvor mange elever der slet ikke havde strategier der gjorde dem selvkørende.

Undersøgelsen understregede således relevansen af projektet som netop søgte at give eleverne mulighed for at lære selvstændige forståelsesstrategier på sætnings- og tekstniveau. Det ville have været oplagt at benytte denne indsigt i elevernes viden om læsestrategier ved at lade den være det konkrete afsæt for introduktionen til forløbet med læseforståelsesstrategierne. Hermed ville vi have anskueliggjort den hverdagsviden, som den nye viden skulle bygge på, og dermed kunne vi have gjort det endnu tydeligere hvorfor de skulle arbejde med læseforståelsesstrategier. Imidlertid var vores hensigt med spørgeskemaet primært at fastlægge status ved start for at kunne vurdere udviklingen under projektet, og vi havde derfor fået placeret undersøgelsen så tæt på projektstart at vi ikke fik analyseret undersøgelsen tidsnok.

### Analyse af de to første interventioner

I forskningsspørgsmålets første del stilles spørgsmålet:

**Hvordan kan undervisningen i udvalgte læseforståelseskomponenter – her metabevidsthed og tekststruktur i nyhedsartikler / tekststruktur, inferens og læseforståelsesstrategier – realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde?**

For at skabe overblik for læseren har jeg valgt at tage udgangspunkt i konklusionen på dette spørgs-
mål og derfor oplistet de mønstre som karakteriserede undervisningen i de to første interventioner. Disse mønstre dokumenteres, udfoldes, diskuteres og vurderes i det efterfølgende afsnit og sammenholdes også her med forskningsspørgsmålets anden del, tegn på at elevernes læseforståelse påvirkes.

**Overordnede mønstre som karakteriserede undervisningen i de to første interventioner**

**Mønstre vedrørende kommunikationsfeltet**

- Arbejdet med tekststrukturen udgjorde en afgørende del af kommunikationsfeltet
- Kommunikationsfeltet var særdeles tydeligt beskrevet gennem mål og tydeligt indhold for hver sprogbrugsituation.
- Formål, mål og indhold med det samlede forløb med nyhedsartikler blev tydeliggjort i hver lektion for eleverne.
- Elevernes metabevidsthed, f.eks. sammenhæng mellem formålet og indhold i forløbet og den måde der arbejdes på, var en vigtig del af kommunikationsfeltet.
- Strategier, læseforståelsesstrategier og skrivestrategier, var en vigtig del af feltet.

**Mønstre vedrørende kommunikationsrelationen**

- Relationen, altså de roller som elever og lærer havde, var konstant meget velovervejet og skiftede gennem lektionen i forhold til mål og indhold f.eks.:
  - Lærer var rollemodel som viste f.eks. strategier og tænkte højt så eleverne fik overvejelserne demonstreret.
  - Lærer ledede en klassediskussion.
  - Lærer støttede elever eller elevgrupper i deres arbejde f.eks. gennem spørgsmål.
  - Elever arbejdede i forskellige strukturer inspireret af Cooperative Learning, som netop beskriver elevernes forskellige roller præcist, i

4-mandsgrupper eller makkerpar.
- Elever arbejdede selvstændigt.
- Der var tænkt på hvordan der kunne sættes rammer for at eleverne skabte ny viden, f.eks. ved at læreren var rollemodel eller ledede en klassedia-log.
- Der var lagt vægt på at skabe sprogbrugs situationer hvor eleverne aktivt *anvendte* deres ny viden og nye strategier i analyser, undersøgelser, læsning eller skrivning.
- Stilladseringen af eleverne var gennemtænkt. F.eks. anvendelse af en række forskellige hjælppear som strukturerede og differentierede den måde eleverne kunne arbejde på. Eksempler på hjælppear kan ses i afsnittet *Stilladseringen er et væsentligt element i den eksplicitte undervisning*.

**Mønstre vedrørende kommunikationsmåde**

- Det var velovervejet hvordan sproget blev brugt for at fremme læringen.
- Sproget blev systematisk brugt i en cyklus som startede med *dekonstruktion* af teksttypen, gik videre i mundtlig og skriftlig bearbejdning af teksttypen i fællesskab og sluttede i selvstændig skrivning af nyhedsartikler / noveller.
- Der blev taget afsæt i elevernes hverdagssprog og hverdagsviden om nyhedsartikler / noveller, og der blev gennem arbejdet udviklet et fagsprog som er en del af den faglige viden der skal til for at støtte læseforståelsen og skrivekompetencen når der læses og skriver nyhedsartikler / noveller.
- Det mundtlige sprog blev brugt på mange forskellige måder afvejet efter det mål der var med undervisningen. Man kan sige at der blev anvendt mange forskellige tekstaktiviteter. Lærer bruger det f.eks.:
  - *Reflekterende, berettende, informerende, forklarende og argumenterende* i tænk-højt-processer i forbindelse med modellering
  - *Som spørgsmål for at guide eleverne videre i deres arbejdsprocesser eller for at få elevernes begrunderinger og forklaringer frem*
  - *Instruerende når dagens program eller en arbejdsopgave blev introduceret*
  - *Noget helt karakteristisk var den måde læ-

Anden brugte optag hvor det eleverne sagde, blev optaget af læreren og brugt til at elabore emnet eller til nye spørgsmål (Dysthe 1995: 58)

- Eleverne brugte det mundtlige sprog:
  - undersøgende og refleksivende i analyser
  - reflekterende, forklarende, informerende, berettende i dialog i grupper eller klassen
  - i genfortælling af artikler
  - i oplæsning
- Eleverne brugte det skriftlige sprog på mange forskellige måder:
  - i notater struktureret på forskellig vis – her var sproget et arbejdsskabel som et arbejdsredskab til undersøgelse, tænkeskrivning (Hetmar 2000: 47-98)
  - i skabelonskrivning – her blev en delfærdighed trænet, begyndende præsentationskrivning/formidlingsskrivning (Hetmar 2000: 47-98)
  - i skrive og skabelon
  - i skabelonskrivning
  - i skabelonskrivning/formidlingsskrivning

- Læreren brugte det skriftlige sprog:
  - som en visuel støtte og støtte af hukommelsen
  - i skabelonskrivning
  - i skabelonskrivning/formidlingsskrivning
  - i præsentationskrivning/formidlingsskrivning

- Læreren brugte det skriftlige sprog på mange forskellige måder:
  - i notater struktureret på forskellig vis – her var sproget et arbejdsskabel som et arbejdsredskab til undersøgelse, tænkeskrivning (Hetmar 2000: 47-98)
  - i skabelonskrivning – her blev en delfærdighed trænet, begyndende præsentationskrivning/formidlingsskrivning (Hetmar 2000: 47-98)
  - i skrive og skabelon
  - i skabelonskrivning
  - i skabelonskrivning/formidlingsskrivning

- Læreren brugte det skriftlige sprog:
  - som en visuel støtte og støtte af hukommelsen
  - i skabelonskrivning
  - i skabelonskrivning/formidlingsskrivning
  - i præsentationskrivning/formidlingsskrivning

I en undervisning som er bygget op gennem overvejelser over kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde, er det netop en pointe at disse tre områder spiller sammen. Kommunikationsrelation og kommunikationsmåde er valgt specifikt med henblik på at realisere kommunikationsfeltet med det formål, de konkrete mål og det faglige indhold der ligger heri. Derfor valgte jeg efter ovenstående analyse som undersøger de tre områder hver for sig for at jeg tydeligt kan se hvad de hver især indeholder, at integre nøstrendre fra hver af dem igen i stærke mængder som dækkede hele undervisningskonteksten. Det jeg således konstaterede, var at undervisningen:

- havde tekststrukturen som en afgørende del af kommunikationsfeltet
- var eksplicit – herunder at den byggede på vel-overvejet stilladsning
- havde forståelse og anvendelse af læseforståelses- og skrivekompetencestrategier og metavejledning af faglig kontekst
- var præget af sikker klasseretning
- anvendte varierede og vekslende former af skriftligt og mundtligt sprog
- tog afsæt i hverdagssproget og bevægede sig frem mod fagsproget og faglig ekspertise
- lagde vægt på en sprogbegrebet som opfordrer til elevernes dialog, refleksion og undersøgelse, og til anvendelse af mange forskellige tekstaktiviteter.

Ovenstående detaljerede og overordnede mængde karakteriserede undervisningen i de to første intervejer. I det følgende dokumenteres, diskuteres og vurderes mængde, ligesom de sammenholdes med forskningsspor, idet en del, tegner på at elevernes læseforståelse påvirkes, for at vurdere om det er hensigtsmæssigt at undervise på den måde.

**Samspil mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde**

Interventionerne hvide på at undervisningen skulle planlægges og gennemføres ud fra samspillet mellem de tre variabler kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde. Det var en del af den overordnede problemformulering og derfor centralt at afgøre om det kunne lade sig gøre. I de to første intervejer hvor lærerne havde særlige forudsætninger fordi hun udover at være lærer også var læsevejleder, og hvor planlægningen foregik i et samarbejde mellem lærer og projektleder, erfaringen vi at planlægningen af den første intervention tog os længere tid end planlægningen af det forløb på 4-5 uger normalt ville gøre. Udfordringerne bestod fortrinsvis i at finde ud af hvordan kommunikationsfeltet bedst kunne realiseres gennem valg af kommunikationsrelation og kommunikationsmåde. Samspillet mellem de tre variabler var således det udfordrende, men samtidig også det der virkelig ændrede undervisningen fordi vi jorde os så mange overvejelser over præcist hvilke roller læreren skulle have, hvilke roller eleverne skulle have, hvorledes aktiviteterne skulle organiseres, hvordan kommunikationen skulle udformes, og hvordan sproget skulle bruges skriftligt, mundtligt, i fællesskrivning eller individuel skrivning eller læsning, for at realisere et givet kommunikationsfelt. Det var dog en erfaring at den grundige planlægning inden interventionen, sparedes en masse forberedelsestid under interventionen. Desuden erfaringen vi at allerede planlægningen af den anden intervention faldt os betydeligt lettere og derfor gik hurtigere. Noget kunne således tyde på at vi blot skulle vænne os til at tænke på denne måde.

I den tredje intervention hvor faglærere og læsevejledere på hver skole sammen planlagde forløbet efter en forudgående kursusdag blandt andet med gennemgang af en planlægningsmodel med de tre
En dreng som i starten var helt uden motivation og nyhedsartikler læseforståelse og tekstkompetence i samlede klasse steg opmærksomheden. De deltog i stigende tal i klassesamtaler og væsentligt tegn på at undervisningen i tekststruktur var den samme oplevelse som vi havde haft i de første to interventioner, at den mertid der var i planlægningsfasen, blev indhentet under forløbet.

En del af spørgsmålet i problemformuleringen var hvordan en undervisning kunne realiseres ud fra overvejelser over samsæt mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde. Svaret på det indgår i de mønstre som er nævnt ovenfor, og i nedenstående analyse og tolkning af data; men indledningsvis er det vigtigt at konstaterere at det det lader sig gøre, at det på trods af større tidsforbrug i planlægningsfasen, i hvert fald mens det endnu er nyt, ser ud til at tidsforbrugets spares igen når undervisningsforløbet kører, og at analysen bekræfter at det ser ud til at være profitabelt at benytte dette teoretiske udgangspunkt.

**Diskussion af tekststruktur som grundlag for læseforståelse**

Arbejdet med tekststrukturerne udgjorde en afgørende del af kommunikationsfeltet i de to første interventioner og var således et af omdrejningspunkterne for undervisningen i novelleforløbet og i nyhedsforløbet. Der blev eksplicit undervist i de to former for tekststruktur som henholdsvis novellen og nyhedsartiklen var bygget op over, og der blev eksplicit undervist i hvordan viden om tekststrukturen kunne bruges som strategi for læseforståelse og som model for elevernes skrivning i de to teksttyper. Det grundige arbejde med konstruktion af de to teksttyper, fælles analyse af tekster, læsning af tekster, fællesskrivning og individuel skrivning opbyggede klart elevernes forståelse så de blev i stand til selvestændt at bruge deres viden om tekststrukturen både til at forstå teksterne de læste, og selv producere tekster med relevant tekststruktur inden for de to teksttyper. Et væsentligt tegn på at undervisningen i tekstruktur støttede læringen, var elevernes stigende og store motivation efterhånden som de opbyggede deres viden. De deltog i stigende tal i klassesamtalet og var meget ivrige efter at få lov at sige noget. For den samlede klasse steg opmærksomheden.

**Læseforståelse og tekstkompetence i nyhedsartikler**


En analyse af de nyhedsartikler eleverne sluttede nyhedsforløbet med at skrive, viste ligeledes at viden om tekststrukturen havde sat dem i stand til at skrive nyhedsartikler som opfyldte de krav til nyhedsartiklen som de havde arbejdet med. Der var stor arbejdskoncentration mens eleverne skrev, og alle fik skrevet og afleveret en artikel. I den bedste og midterste del af skalaen var artikler som til fulde levede op ikke alene til kravene til tekststruktur og relevant brug af rubrik, underrubrik, mellemrubrikker, brødtekst og byline, men også til særdeles relevant brug af de sproglige mønstre som knytter sig til denne tekststruktur. Kernenyheden kunne læses ud af rubrikken og underrubrikken, i satellitterne blev kernenyheden uddybet, verbere var skrevet i datid, der blev brugt sproglige billeder, øjenvideberetninger og citaletter fra interviews. De to elver der kæmpede mest med læseforståelsen, fik også afleveret et skriftligt produkt. De to tekster havde imidlertid ikke nyhedsartiklens struktur med kernenyhed og satellitter; de havde beretningens form. Dog var der potentialer i deres tekster, og viden om tekststruktur gjorde det let for lærenes dels at se hvor der var potentialer og mangler, og dels at finde ud af hvordan eleverne kunne hjælpes videre. Til potentialerne hørte at de
begge var sat op med rubrik, underrubrik, mellemrubrikker og brødtekst. Det hørte godt nok til den mere formelle side af sagen, men er dog et skridt på vejen. Den ene af eleverne havde gengivet kennedyheden i rubrik og mellemrubrik og udybet i brødteksten. Den store mangel ved begge nyhedsartikler var at de var skrevet som beretninger med en kronologisk, fremadskridende handling; den ene oven i købet en beretning som fortælles samtidig med at handlingen skrides frem: Nu er ..., nu kører ..., nu kommer de... Beretningen er formentlig den teksttype som alle elever kender bedst og bruger særdeles meget, også inden de kommer i skole. Beretningen sætter mennesker i stand til at strukturerere deres gengivelse af hændelsesforløb. De to beretninger her er dog nået skridtet videre fra personlig beretning til 3.-personsberetning. Og vejen fremad kunne være at få de to elever til at få øje på hvordan den velkendte beretning adskilte sig fra nyhedsartiklen. Det er min antagelse at det er lettere at lære en ny tekststruktur når man kan sammenholde den med en kendt tekststruktur og konstatere hvordan den adskiller sig fra denne. Set i bakspillet er det min opfattelse at det ville have gjort det endnu lettere for alle elever hvis vi ikke umiddelbart var sprunget ud i arbejdet med tekststrukturen i nyhedsartiklen, men havde forklaret det nye faglige begreb tekststruktur ved at tage udgangspunkt i en dekonstruktion af beretningen som de alle kendte.

Det ser således ud til at arbejdet med nyhedsartiklens struktur fremmede såvel elevernes læseforståelse som deres skrivekompetence.

Læseforståelse og tekstkompetence i noveller

Arbejdet med noveller var mere kompliceret for eleverne end arbejdet med nyhedsartiklerne. Efter min opfattelse alene af den grund som jeg har beskrevet ovenfor i afsnittet Kort beskrivelse af det faglige indhold i de to interventioner, at fiktionen skal fortolkes for at man kan opnå en høj grad af forståelse, men også i dette mere krævende arbejde profiterede de dog stærkt af viden om tekststruktur. Viden om tekststrukturen gav eleverne en forståelsessstrategi som bestod i at de sammenholdt novellens to skæringspunkter som er beskrevet ovenfor i samme afsnit, og satte dem i relation til udfaldet af noveller. Ved at gøre dette kom de videre end blot at tale om hvad noveller handlede om og kunne reflektere over hvad den drejede sig om – novellens pointe.

Allerede i den første lektion hvor strukturen blev introduceret ved at eleverne så en kort novellefilm, Kik-ser, var nogle af eleverne i stand til at bruge den nye strategi. Filmen handler om en fodboldklub og nogle hændelser omkring en fodboldkamp og drejer sig om en flok mellemtrinndrenges kammeratskab og spændet mellem loyalitet og svigt. Felterne i et tomt strukturskema blev udfyldt på whiteboard efter elevernes forslag. Det indledende felt blev hurtigt udfyldt, og den spændende debat gik på hvor der indtraf noget nyt. Forskellige elevers bud var f.eks.:

“Der hvor de andre vil have Kasper på deres side.”
“Der nede i kælderen hvor de vil have Kasper til at sætte kammeraten af holdet.”
“Da Kasper vælger at gå hen til de andre til festen.”

Det var alle kvalificerede bud på netop det sted hvor noget nyt sker fordi en gruppe holdkammerater vil have Kasper til at svigte sin bedste ven som har kigget et målskud. Det gav afsæt for at diskutere hvor det sidste skæringspunkt fremstod. En drengs svar viser hvordan han bruger skæringspunktet som afsæt for sin fortolkning som også inddrager en symbolik på baggrund af et kort klip fra filmens start hvor træneren snakkede om sammenholdet på holdet og spurgte hvem der skulle have holdets maskot, en fodboldspillerdukke, fordi han havde været en god kammerat:

“Der er et andet sted hvor det skifter igen: I stedet for at slå på kammeraten, slår han [Kasper] på de andre. Det viser at dukken er der stadig. Han er en god kammerat.”

Nogle elever havde således allerede i første lektion af dette forløb fanget hvordan viden om tekststruktur kunne bruges som forståelsesstrategi også når der var tale om fiktion. Men der er næsten altid nogle elever som fanger det hele fra start, og det bliver først rigtig interessant når flertallet forstår og kan bruge strategien. At det umiddelbart forekom sværere end nyhedsforløbet sås allerede her i den første lektion hvor alle elever godt nok var opmærksomme, men hvor ca. halvdelen af klassen ikke bidrog aktivt. Men der er næsten altid nogle elever som fanger det hele fra start, og det bliver først rigtig interessant når flertallet forstår og kan bruge strategien. At det umiddelbart forekom sværere end nyhedsforløbet sås allerede her i den første lektion hvor alle elever godt nok var opmærksomme, men hvor ca. halvdelen af klassen ikke bidrog aktivt.

Allerede i den efterfølgende dobbeltlektion arbejdede alle elever optaget med strategien, og nogle af dem kom med fortolkninger som ville have været langt ældre elever værdige. Dette ser jeg som et tegn på at det ikke blot kan lade sig gøre at få elever på mellemtrinnet til at forstå og bruge novellerens tekststruktur som forståelses- og fortolkningsstrategi, men at det også kan kvalificere den fortolkning som det er muligt for dem at foretage.
Et eksempel på et udsnit af et gruppearbejde og op-
samling i plenum med novellen Pigen der krøb viser
dette. Novellen handler om en pige der bliver mindre
og mindre, men til sidst har almindelig størrelse igen.
Eksemplerne viser at eleverne har brugt strategien til
to finde ud af hvad novellen drejer sig om.

Dialog i gruppen:
Elev H: Ro brydes der hvor hun kryber. Uro brydes
hvor hun råber ad katten.
Elev A: helt rigtigt.
Elev A: Pointen er at man skal bare holde fast i
sin egen mening.
Elev H: Ja, det er OK at have andre meninger.
Senere i plenum:
Lærer: Hvor brydes roen /uroen?
Dreng G svarer med præcise henvisninger til
linjerne.
Dreng Y skal fremlægge for sin gruppe, men siger
at han ikke ved hvad pointen er.
Pige S supplerer:
At man skal sige sin mening
ellers får man det dårligt med sig selv.
Lærer: Er hun blevet lille?
Pige S: Nej, hun er flov over sit navn og bange
for at de andre driller hende.
Lærer: Gør de det?
Pige S: Nej hun tror de vil.
Dreng K fremlægger for sin gruppe:
Roen brydes
hvor hun bliver lille. Der hvor hun får sjippetov.
Hun bliver bange for at de andre griner.
Pige Z: Pointen er at man skal sige det man me-
ner, ikke spise ostemaden for andres skyld.
Lærer: Du sagde den mindede dig om en anden
novelle. Damen der elskede sin dreng fordi her i
denne novelle bliver hun til en mus, i den anden
er der en dreng der flyver væk.

...Pige I: Hun forestiller sig noget der sker, men det
sker jo ikke. Hun er bange for at de andre skal
drille.

Dreng C: Hun er bange for andres mening.
Dreng E: Man skal tro på sig selv, for hvis man
ikke gør det, bliver man bare til sådan en lille
mus der ikke tør noget.
Lærer: Kender I det udtryk at man bliver til en
lille grå mus?
Pige Z: Ja, man bliver helt usynlig.

Det er en kvalificeret tolkning af novellen. Mulig-
vis kunne klassen i fællesskab have fundet frem til
e en lignende tolkning uden kendskab til novellens
struktur. Styrken i dette er blot at eleverne havde
en strategi som gjorde dem selvkørende sådan at
de som hjemmearbejde selv kunne finde skærings-
punkterne. De havde yderligere viden sådan at de i
grupper kunne debattere og begrunde hvad pointen
var, ud fra de skæringspunkter de hver især havde
fundet; og den fælles samtale i plenum blev brugt
til at skærpe iagttagelserne og argumentationen for
tolkningen på baggrund af elevernes selvstændige
arbejde.

Receptionen af novellerne var således i høj grad
præget af at elevernes viden om tekststruktur-
er blev brugt som læseforståelsesstrategier der
kvalificerede læseforståelsen og dermed tolkningen
af novellerne. Også den afsluttende skrivning af
noveller demonstrerede at eleverne kunne bruge
deres nye viden om struktur. Den faste struktur
lettede alle eleverne i planlægningen. Kun en enkelt
elev brugte stadig stadig beretningens struktur, mens de
øvrige havde fulgt novellens struktur (ro, ro brydes,
uro, uro brydes, ro). Der er dog forskel på elevernes
reception og produktion af noveller. Mens eleverne
med stor indsigt var i stand til at tolke dobbelthe-
den i de noveller de læste, og finde ud af ikke blot
hvad de handlede om, men også hvad de drejede sig
om, var færre i stand til at skrive dobbeltheden ind
i deres egen novelle. De fleste skrev i højere grad
fortællinger med en fint opbygget handling som
fulgte novellens struktur. I forhold til vores formål,
til skabe bedre forudsætninger for læseforståelse,
et godt resultat hvor næsten alle demonstrerede at
de kunne bruge deres viden om strukturen – først
og fremmest i receptionen af novellerne. Enkelte
elever havde dog allerede her i femte klasse styr på
fiktionens særlige funktion, det at den ud over at
underholde vil sige noget om det at være men-
neske, så de selv kunne bruge de to vendepunkter
for at få en pointe frem. F.eks. skrev en elev således
en fint pointeret novelle med temaet manglende
selvtillid og viste hvordan et nyt kammeratskab
og voksenstøtte ændrede dette. En anden fik i sin
pointe udtrykt hvor meget forældres kærlighed
betyder for et barn.

Sammenfattende diskussion vedrørende
viden om tekststruktur som grundlag for
læseforståelse
Ovenstående dokumentation viser at eleverne både
i nyhedsforløbet og novellerforløbet i høj grad pro-
fiterede af deres viden om tekststruktur. De fik læ-
seforståelsesstrategier som satte dem i stand til at
læse begge teksttyper med god forståelse, og stil-
ladseringen kunne gradvis nedtrappes efterhånden
som de blev mere selvkørende. Det er en interessant
iagttagelse at der i nyhedsforløbet ikke kunne kon-
stateres forskel på hvordan det lykkedes at forstå
den læste tekst og at skrive nyheden, mens der i
novelleforløbet var større forskel. Det understreger
for mig at det er væsentligt at holde sig hver tekst-
types funktion for øje og søge for at den fremstår
tydligt for eleverne. Nyhedsartiklens funktion er
to berette nyheder, og hvis eleverne holder fast i
det er formålet med deres læsning at finde ud
af hvilke nyheder der berettes, har de muligheder for
to forstå hvorfor og hvordan de skal bruge deres
læseforståelsesstrategier. Imidlertid er fiktionens, og
hermed også novellens, funktion en anden. Den vil
danne og underholde. Dannelsesaspektet betyder
at den vil sige noget om hvad det vil sige at være
menneske, men den vil ikke sige det i form af artik-
ler og andre sagprosatexter. Den udtrykker sig
gennem det dobbelte budskab som gør at fiktionen
må tolkes. En forhold der stiller store krav til elever-
nes læseforståelse og læseforståelsesstrategier. Ved
at arbejde bevidst med udvikling af strategierne,
således ud til at man kan fremme elevernes
forståelse af såvel tekster inden for fiktion som
indøn for sagprosa.

Dog viser de data der er genereret i tredje for-
løb hvor der blev arbejdet med læseforståelse i
e en række fag, at det ikke er så enkelt at udvikle
strategier i læseforståelse i fag ud fra kendskab til
teksttype og tekststruktur fordi fagenes tekster ikke
består af klart afgrænsede tekster. Tværtimod
er det sådan at én tekst typisk indeholder flere
forskellige tekster (Herholdt og Arne-Hansen
2011). F.eks. kan en fysiktekst om et emne være
bygget op af teksttyperne instruktion, forklaring
og beskrivelse. Dette gør det svært for eleverne
to bruge en læsestrategi hvor de anvender deres
om en tekttypes struktur og sproglige mønstre for
to få overblik over teksten. Hvis man spørger om
det så betyder at det ikke er profitabelt at arbejde
med kendskab om sammenhængen mellem teksten
funktion, teksttype, tekststruktur og sproglige møn-
stre, er mit klare svar at det
er nødvendigt fordi eleverne bliver nødt til at
forstå disse sammenhænge for at kunne få overblik
over en tekst og forstå den – måske ikke mindst
i forhold til at kunne vurdere, hvor de forskellige
tekster optræder på de multimodale opslag, der
kendetegner lærebøgerne i disse fag. Og resulta-
terne i de to første forløb om nyheder og noveller
viser at det giver eleverne forståelsesstrategier og
fremmer deres læseforståelse. Flere af forløbene i
læseforståelse i fag i tredje forløb viser at det lader
sig gøre at arbejde med udvalgte teksttyper også i
fagene (Ibid.).

Novellerne og nyhedsartiklerne var i sig selv
afgrænsede tekster, det gjorde arbejdet med
strategiudviklingen lettere, og den udfordring der
består i at bruge strategierne i fag som har tek-
ster med mere sammensatte tekster skal ikke
forklejnes. Eleverne får efter min vurdering brug for
to kende både berettende, beskrivende, forklarende,
fortællende, instruerende og argumenterende tekst-
typer i forbindelse med fagenes, også danskfagets,
tekster. Hvis de har strategier til at forstå alle disse
tekster, vil det støtte dem i at forstå teksterne så
de kan anvende dem også i tekster med sammen-
satte tekster. Spørgsmålet er hvordan ansvaret
for undervisningen fordeles i et samarbejde mellem
dansklærere og læseeleverne i fag i Herholdt og Arne-Hansen
2011.

**Diskussion og vurdering af hvordan elevernes læseforståelse og skrivekompetence påvirkes af den eksplicitte undervisning**

Som nævnt tidligere forstås ved udtrykket *eksplicit undervisning* den undervisning som er konkret og
direkte på den måde at læreren forklarer nye fag-
lige begreber og strategier, modellerer dem, støtter
elevernes afprøvning af dem og sætter rammer for
deres selvstændige anvendelse af dem. Forklaring
og modellering implicerer både *hvorfor* og
strategierne er gode at bruge, *hvor* de går ud på og
*hvordan* de kan bruges.

En vigtig forudsætning for at få overblik over
hvordan undervisningen kunne ekspliciteres, var
den grundlæggende cykliske opbygning. En op-
deling i 4 faser skaffede et overblik over hvad der
var på spil i de forskellige sprogsituations. I
første fase skulle det nye introduceres, og elevernes
viden skulle bygges op. Her måtte læreren tage fat
i elevernes eksisterende viden, deres hverdagsviden
og hverdagsprogs, og støtte dem i at bevæge sig
frem mod faglig viden og fagsprog. Den fase smel-
tede i nogen grad sammen med den efterfølgende
hvor der blev arbejdet med en dekonstruktion af

Nedenfor beskrives og diskuteres væsentlige områder af ekspliciteringen i de forskellige faser.

**Overblik over formål, mål og indhold som afsat for den eksplicitte undervisning**

Lærerens afsæt for den eksplicitte undervisning var at sørge for at mål og indhold i den enkelte sprogbrugsituasion både blev gennemgået mundtligt og stod på skrift på boardet i klassen. Målene var:

1. Kunne finde typiske genretæktræ og strukturer i teksten
2. Blive bevidst om forskellige sproglige mønstre, som tilhører genren
3. Kunne benytte forskellige læsestrategier

Det var vores forventning at det ville støtte eleverne i at arbejde målrettet med det faglige stof. Imidlertid viste det sig at vi i målbeskrivelsen havde brug for at bruge faglige udtryk som eleverne ikke havde kendskab til inden projektstart, f.eks. *strukturer i teksten* og *sproglige mønstre*. Det gjorde dele af målene uforståelige for eleverne. Det gik også op for os at vi i vores i øvrigt også i konflikt med vores egen intention at det ikke er nok at eleverne kender formålet med målene for afaglige for at eleverne skal kunne forstå dem, kan de blive så upræcise at det bliver sværere at afgøre om eleverne har nået dem. Fastholder vi det præcise fagsprog, kan eleverne ikke bruge dem som pejemærke fordi de først vil forstå hvad der står i dem når forløbet er færdigt. Derimod blev det vores erfaring at formålet sammenholdt med faglige aktiviteter blev et godt redskab for eleverne at styre efter. Allerede gangen efter at formålet var præsenteret for eleverne, kunne en af drengene som ellers ikke havde så let ved det, forklare at når vi læste nyheden på den måde at vi søgte svar på hvem, hvad, hvor, hvordan og hvornår, var det lettere at forstå teksten. Han havde forstået at formålet med strategien var at få bedre læseforståelse.

Det er en vigtig pointe at strategitilægning og forståelse for formål hænger nøje sammen. Min forståelse af ordet læseforståelsessstrategi bygger på Ivar Bråtens definition:

**Læseforståelsessstrategier kan defineres som mentale aktiviteter, læsere, vælger at benytte for at tilegne sig, organisere eller uddybe information fra en tekst og for at overvåge og styre sin egen tekstforståelse.**

(Bråten 2008: 69).


Arbejdet i det samlede forløb må overordnet set styres af formålet for at fremme udbyttet. Målene svar på hvad eleverne skal opnå, må indgå i rammen af formålets bredere svar på hvorfor de skal arbejde med det.
Undervisningsindholdet ekspliciteres når læreren leder klassedialoger eller er rollemodel

Vi havde planlagt at læreren i udpræget grad skulle være rollemodel for eleverne for at vise eleverne hvordan man f.eks. finder en kernenyhed, hvordan man ser at satellitterne uddyber dele af kernenyheden og for at demonstrere for dem hvordan man bruger forskellige læseforståelsessstrategier. Imidlertid viste det sig hurtigt at læreren i stedet for at foretage den planlagte modellering havde en tendens til at ændre rolle og i stedet blive leder af en dialog med klassen. Det betød at læreren ikke viste hvordan man kunne bruge en strategi, men i stedet sorgede for at den blev _forklaret_. Der er en væsensforsøk på de to måder at instruere på.

Først så vi det begge som en fejl der måtte rettes, men efter analysen af hvad der skete når læreren modellerede, respektive ledte en dialog som indeholdt mere forklarende elementer, så vi det i højere grad som to forskellige lærerroller som har hver deres styrker som må bruges bevidst og i samspil. Når læreren var rollemodel foregik det typisk på den måde at hun anvendte forskellige strategier som blev visualiseret ved at hun udførte dem på boardet samtidig med at hun tænkte højt så eleverne kunne følge alle de beggrundelser, spørgsoml og overvejelser som fulgte med den faktiske udførelse af strategien. Denne fremgangsmåde kunne sikre at eleverne vidste præcis hvordan de skulle gøre selv fordi de kunne _imitere_ læreren – hvis de vel at mærke havde bevaret omfangsomheden under lærerens modellering. Læreren havde struktureret sin modellering i korte, præcise situationer, og det betød at eleverne holdt en rimelig omfangsomhed. Det gjaldt f.eks. i en situation hvor læreren modellerede hvordan nyhedskriterierne identifikation, konflikt, aktualitet, sensation og væsentlighed kunne bruges til at vurdere en artikel så man kunne finde ud af om den var værd at læse. Vores antagelse havde været at specielt de elever som kæmpede med læseforståelser, ville profiteere af modelleringen, men i de efterfølgende situationer hvor de selv skulle bruge den ny fremgangsmåde, viste det sig at netop nogle af dem ikke helt havde fået fat på de nye begreber. Og skønt de tilsyneladende fulgte med under modelleringen, var der ingen entusiaste at mærke, og til tider var der udbred af ærgrelse hos nogle elever når læreren tænkte højt og sagde noget som de selv havde et bud på. Svagheden ved modelleringen kunne være at den ikke animerer til at elevernes tvivl, spørgsoml og undren indarbejdes og adresseres i processen. Det kan måske næsten komme til at se indlysende let ud når læreren udfører det. Yderligere kræver modelle- ringen ikke elevernes aktive deltagelse.

Entusiasmen og engagementet var imidlertid meget tydelig hver gang læreren ledede en klassedialog. Dialogerne var typisk præget af at læreren med udgangspunkt i teksten, som blev vist på boardet, stillede spørgsoml, eller opfordrede eleverne til selv at gøre iagttagelser og komme med antagelser, begrundelser og forklaringer. Elevernes input blev modtaget ved at læreren brugte optag sådan at elevernes antagelser og iagttagelser blev indarbejdet i lærerens opsamlende bemærkninger eller i nye spørgsoml. Der var således grundlæggende lagt op til en undersøgende, problemlösende tilgang som helt tydeligt animerede eleverne til at gå på opdagelse i teksten og til at forholde sig problemlösende. Det vænnde dem til at begrunde deres antagelser med reference til den konkrete tekst. Selve den undersøgende og problemlösende tilgang så ud til at virke stærkt motivierende på alle elever uanset deres styrke mht. læseforståelse.

Et eksempel på en klassedialog som jeg vurderer som meget motivierende, var en situation hvor læreren ville introducere de journalistiske begreber, rubrik, underrubrik, mellemrubrik, brødtekst og byline. En nyhedsartikel var vist på boardet, og læreren indledte med at pege på rubrikken og spørge hvad det var. En elev bød straks ind med ordet overskrift og tilføjede at man kunne se at det var overskriften fordi den var større og mere tydelig end den øvrige tekst. Dette hverdagsudtryk optog læreren og udvidede det med at overskrift i avissproget kaldes rubrikken. Da hun pegede på underrubrikken var det straks en iagttagelse hos en anden elev at den også måtte være vigtig, for selv om den ikke var så stor som rubrikken, var den dog større og anderledes end den øvrige tekst som var mere ”tæt”. Da en elev kort havde fortalt hvad nyheden gik ud på, brugte læreren eleviagttagelsen af underrubrikken karakter af nyhedens indhold til at slå fast at den helt korte version af nyheden fremgik af rubrikken, mens underrubrikken uddybede hvad, hvem og hvor. Endelig blev elevudtrykket ”tæt tekst” omsat til fagordet _brødteksten_. Den oplysning hjalp en pige til at få øje på at brødteksten også uddybede hvor og hvornår det foregik. Denne iagttagelse brugte læreren som afsæt til at genopfrie hvordan tekststrukturen var bygget op som en kernenyhed med mange satellitter. Lærerens måde at gå i dialog med eleverne på er et godt eksempel på at hun anvender det som Olga Dysthe kalder _optag_. Det betyder at læreren optager det som eleven siger, og bruger det til at elaborere...
emnet eller lader det være afsæt for uddybende eller nye spørgsmål. Det virker motiverende for eleverne fordi de herved mærker at de deltager i en autentisk samtale hvor de i fællesskab skaber ny viden (Dysthe 1995: 58). Iagttagelsen af teksten fortsatte, og under hele dette forløb var alle totalt koncentrede og ivrig efter at komme med deres iagttagelser og begrundelser. Der skete også den udvikling at samtalemønstret ikke blev fastholdt i mønstret læ-læ-el-læ… hvor læreren initierer, eleverne responderer, og læreren giver feedback/evaluerer det der bliver sagt, IRF-strukturen (Gibbons 2002: 16-17); men lige så hyppigt blev initieret af elever og løb mellem forskellige elever. Det var for mig et tegn på at eleverne gik i dialog fordi de var optaget af at finde ud af ting, af problemalsøgning og forståelse, og ikke blot indgik i en typisk skolesamtale hvor læreren forventede at spare på lærerens spørgsmål. Ligesom det også var et tegn på at eleverne faktisk kunne anvende deres nye forståelse.

Der er for mig ingen tvivl om at både modelleringen og klassedialogen kan være værdifulde, men det var særdeles overbevisende at se hvor motiverede, opmærksomme og ivrige eleverne blev i dialogens mere undersøgende og problemødelserne tilgang. Dog er det min opfattelse at det gode resultat af undervisningen som viste sig da eleverne efterfølgende selv skulle bruge deres viden om tekstruktur til at skrive satellitter, ikke kun hvilede på den forståelse som var skabt af dialogens undersøgende tilgang med den deraf følgende motivation og elevaktivitet, men også skyldtes det, at læreren konstant sammenfattede, konkretiserede og konkluderede tydeligt og klart på det som klassedialogen afdækkede, og satte det i relation til formål og mål med forløbet. Jf. Hilbert Meyers metaundersøgelse vedrørende kendetegner på god undervisning hvor han blandt andre faktorer peger på “klar strukturering af undervisningen” og ”indholdsmæssig klarhed” (Meyer 2005: 24-37, 52-63). Elevernes egen deltagelse motiverede og ansporedes, og angivelserne til at undersøge og drage konklusioner; det førte til belysning, at læreren højde og givet til fælles grundlag hvor eleverne skulle undervise eleverne selvstændigt.

Stilladseringen er et væsentligt element i den eksplicitte undervisning

Med henvisning til Gibbons definerer jeg stilladsering som:

... the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone.

(Gibbons 2002: 10)

Det betyder at stilladseringen er fremtidsperspektiv og har til hensigt blot at give den nødvendige støtte for at eleverne udfordres tilstrækkeligt til at lære nyt; og samtidig ligger der i begrebet at stilladset fjernes bid for bid når eleven mestrer det nye.

Min begrundelse for at se stilladseringen som et led i den eksplicitte undervisning, er at læreren ved konkret at stilladser læreningskonstaterer giver eleverne redskaber til løsning af opgaver sådan at det bliver eksplicit hvad og hvordan eleverne skal gøre.

Stilladseringen var planlagt med henblik på at den skulle støtte elevernes begyndende, fælles anvendelse af nye faglige begreber og strategier og sætte rammer for deres efterfølgende selvstændige anvendelse af dem. Hvor dialogen og modellerin-
gen formidledes den eksplicitte undervisning i den indledende fase hvor elevernes viden om faglige begreber og strategier til støtte for læseforståelse og skrivekompetence skulle opbygges, foregik ekspliciteringen ved hjælp af stilladsering i de næste faser hvor eleverne først sammen og senere selvstændigt skulle anvende det nye.

Såvel i første som andet forløb foregik en vigtig del af stilladseringen ved at læreren havde udarbejdet hjælpearke til støtte for elevernes arbejde. En række hjælpearke var skabeloner som var egnet til note-teknikker. F.eks.:

- mindmap med fortrykte felter med nyhedskriterierne som eleverne udfyldte for at få overblik over konkrete nyhedsartikler – organiseringsstrategi
- beggingbort til at fæstne de nye faglige begreber – hukommelsesstrategi
- mindmap med fortrykte felter til opdeling i nyhedsartiklens dækning af hvad, hvem, hvor, hvordan, hvornår og hvorfør – organiseringsstrategi
- tokolonnntenotat til støtte for inferensdragning i novellen – elibereringsstrategi

Andre hjælpearke var skabeloner som tog afsæt i tekstens struktur. F.eks.:

- Strukturarke 1 over novellens struktur med 5 kolonner til 5 strukturelle elementer i novellen, ro, ro brydes, uro, uro brydes, ro – uden betegnelser på – organiseringstrategi
- Strukturarke 2 over novellens struktur med betegnelserne på – organiseringstr- og elabore-ringsstrategi
- Et række forskellige strukturarke til analyse af en novelle hvor et eller flere af felterne var udfyldt så eleverne kun skulle udfyldne de resterende. Dette gav mulighed for at give ekstra støtte til nogle af de strukturder som eleverne fandt vanskelige. Det var også en mulighed for at differentiere støtten til forskellige elever, men denne mulighed fik vi først øjnene op for efter forløbet i analysen. – organiseringstr- og elaboreningstrategi. Se nedenstående eksempel.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hjælpearke til novellestruktur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bødker: Vædderen</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Novellens struktur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ro</td>
</tr>
<tr>
<td>Ro 1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hjælpearke til novellestruktur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fupz Aakeson: Damen der elskede sin dreng i Endnu flere helt andre historier</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Novellens struktur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ro</td>
</tr>
<tr>
<td>Uro</td>
</tr>
<tr>
<td>Ro</td>
</tr>
</tbody>
</table>

De allerfleste af hjælpearke fungerede godt som stilladserning og hjalp eleverne til at kunne udføre opgaverne. Især viste strukturarkeen sig nyttige for alle elever. De fungerede først som organiseringstrategi der hjalp eleverne til selv at skabe sig et overblik over sammenhængen i novellen. Dernæst fungerede de som støtte for tolkningsprocessen fordi eleverne meget hurtigt tilegede sig den strategi at sammenholde ro brydes med uro brydes og se på udfaldet i den afsluttende strukturdel ro. Ved at gøre det kom de frem til pointen i novellen fordi de fik undersøgt hvordan den opståede konflikt blev løst.

Bråten kategoriserer organiseringstr- og elaboringstrategier som dybe strategier, fordi de støtter den analyserende og fortolkende interaktion med teksten som kan lede til læseforståelse. Dette i modsætning til hukommelsesstrategier som ikke går i dialog med teksten. (Bråten 2008: 69-70). Det var da også netop vores erfaring at eleverne i høj grad blev støttet i
deres forståelse af teksten ved at bruge de anvendte strukturarør som repræsenterer en organisering- og elaboreringsstrategi. I alle situationer hvor eleverne fælles eller i grupper brugte strukturarøret som læseforståelsesstrategi, affødte det gode diskussioner eleverne imellem. Ikke alle elever bidrog aktivt konstant, men alle var opmærksomme og lyttende. Da strukturarøret til noveller første gang blev brugt i en klassedialog i forbindelse med en kort novellefilm, klassen havde set, deltog 13 elever ud af 24 med væsentlige input, resten var opmærksomme. Når man tager i betragtning at de elever der deltog, spredte sig over elever der havde meget let ved forståelsen, elever som formentlig lå i midtergruppen, og elever som normalt kæmpede med forståelsen eller ikke deltog så meget, er det overbevisende. De input der kom, var kvalificerede og indeholdt begrundelser for hvorfor noget nyt brød ind netop her, hvad der skete som konsekvens af at noen blev brudt (uro), hvad pointen var og hvordan man kunne se det. Elever som ikke kom til orde i første omgang, insisterede på også at få deres mening hørt. Der er således stærke tegn på at strukturarøret både hjalp dem til at få overblik over teksten og til at kunne tolke den på en kvalificeret måde, ligesom alle var meget motiverede og opmærksomme.

Et mere tvivlsomt udbytte var der af anvendelsen af begrebskortet der som hukommelsesstrategi skulle hjælpe eleverne med at fastholde og forklare nyhedskriterierne. De stærkste elever udfyldte uden problemer begrebskortet med en definition af ordet (f.eks. væsentlighed), en sætning ordet indgik i, et eksempel (på noget der er væsentligt i nyheds-sammenhæng), beslægtede ord. Men rigtig mange elever havde alt for ringe støtte i de tomme bokse i begrebskortet. Det er min opfattelse at vi ikke havde konkretiseret de nye begreber godt nok inden vi bad eleverne om at sidde enkeltvis og udfyldte begrebskortene. Det var nok heller ikke helt klart hvad formålet med begrebskortet var. Brugte vi det for at støtte hukommelsen gennem det at skrive, for at kontrollere om eleverne havde forstået ordet både i brede og dybe, eller var det til senere opsag i egen ordkortkasse, eller ... Læreren konstaterede da også hurtigt at det ikke fremmede elevernes læring at bruge begrebskortene selvstændigt. De elever der havde helt styr på ordet, spildte deres tid, og de elever der ikke havde forstået ordene, fik ikke støtte i begrebskortet. Læreren afbrød arbejdet med begrebskortene og instruerede dem i stedet for i at bruge Cooperative Learning-strukturen Gí én, få én hvor eleverne bruger dialogen idet de cirkulerer rundt mellem hinanden og stopper op ved en kammerat, selv forklarer et begreb og får en forklaring på et andet begreb. På denne måde blev klassens ekstensive viden distribueret, og de nye faglige begreber bearbejdet og gentaget mange gange på en lidt sjaov måde. Jeg kan ikke ud fra denne ene oplevelse slutte at begrebskort ikke har, men jeg kan rejse spørgsmålet om de mange, mange begrebskort der udfyldes i grundskolen i disse år, men er mindre hensigtsmæssige. Og jeg kan slutte at det er særdeles væsentligt at læreren overvejer hvordan sproget bedst bruges for at fremme læringen. Er det som skriftligt sprog i en form for notat i denne fase af læringen, eller er det som mundtlig dialog med mange og varierede gentagelser. Jeg konkluderer således at det er nødvendigt med overvejelser over kommunikationsmåden.


En sidste form for stilladsering som skal fremhæves her, var den måde læreren brugte sproget på. Ovenfor er redesgjort for hvordan læreren modørderede og forestod dialoger som i den indledende fase. I denne fase, hvor elevernes arbejde blev stilladseret mens de arbejdede, var det elevernes processor der skulle fremmes. Det gjorde læreren forbilledligt ved at stille spørgsmål i grupperne hvis en gruppe var ved at gå i stå eller var kørt helt fast. Spørgsmål som fik eleverne til selv at reflektere og tænke sig frem til løsninger, fik dem til at fremsætte hypoteser og afprøve om de holdt. Dette er netop stilladsering fordi det støtter elevernes egen aktive proces i øjeblikket og på længere sigt kan blive til en strategi for elevens selvstændige arbejde med forståelse.

Som afslutning på afsnittet om stilladsering vil jeg fremhæve at den hensigtsmæssige stilladsering i den indledende fase af arbejdet og under selv arbejdet må bygge på overvejelser over såvel kommunikationsmåder som kommunikationsmåder.

**Overvejelser over kommunikationsmåder**

En af udfordringerne i dette projekt har i alle tre interventioner været at få sat overvejelser over kommunikationsmåderne og sprogbreden i spil med det der var undervisningens genstand (kommunikationsfeltet). Det var nyt for faglærerne hele tiden at lade kommunikationsfeltet, kommunikationsroller og kommunikationsmåder spille sammen, men sværest var det lade sprogbreden få så central en rolle. En hypotese kunne være at der ikke er tradition for at tilslåge sprogbred så stor betydning i læringsprocesen, en anden at danske lærere generelt ikke har en værdig bagage vedrørende funktionelt sprog via deres grunduddannelse. Imidlertid viser dette projekt at det lader sig gøre at lade sprogbred være en del af læreres didaktiske overvejelser. Især at det bruge både det skriftlige og mundtlige i mange varierede former, at lade eleverne tage afsæt i deres hverdags-sprog og bevæge sig frem mod fagsproget og at lægge vægt på det reflekterende, undersøgende og argumenterende sprog viste sig profitabelt.

**Forløbet tog afsæt i hverdagsproget og bevægede sig frem mod fagsprog og faglig ekspertise**

Det var et grundlag for projektet at vi i overensstemmelse med genrepædagogikken ville forsøge at tage afsæt i elevernes hverdagspropost og hverdagsviden om noveller / nyhedsartikler og skabe rammer for at de på baggrund af det udviklede det fagsprog og den fællese viden og ekspertise der skal til for at støtte læseforståelsen og skrivekompetencen når der læses og skrives nyhedsartikler / noveller.

Som afslutning på afsnittet om stilladsering vil jeg fremhæve at den hensigtsmæssige stilladsering i den indledende fase af arbejdet og under selv arbejdet må bygge på overvejelser over såvel kommunikationsmåder som kommunikationsmåder.
dem fordi de alle havde noget at byde ind med. Alle
var derfor meget opmærksomme og ivrige efter at
deltage. Vi kunne også glæde os over hvor kvalificeret
et elevernes viden var selv om den var formuleret
i hverdagsprog og måske derfor ikke så præcis og
veldefineret. Da vi kategoriserede elevernes bud på
hvad en nyhed var, fik vi følgende kategorier:

- masser af eksempler på konkret indhold i
  nyheder (røveri, ulykker, krise, sport, rummet,
  finanskrise)
- spændende, sjovt, uhyggeligt, alvorligt
- nye ting, ny opdagelse, nyt
- noget folk gerne vil høre om
- noget der er sket

Det er bud som er meget tæt på definitionen på
en nyhed og som læreren brugte som afsæt for at
introducere fagsproget. På den måde stilladserede
hun elevernes indsigts i hvad nyhedskriterierne gik
ud på. Hun brugte helt enkelt elevernes kategorier
og elaborede dem lidt. På den måde var det let for
eleverne at forstå forklaringen på hvad fagudtrykkene
betød. De havde selv leveret definitionerne på
de enkelte udtryk.

Nyhedskriterierne

- Væsentlighed – folk vil gerne høre om (…) [Især her skulle
  uddybes og præciseres yderligere.]
- Sensation – noget der er sket (…) [I afsnittet over
  identifikation – (spændende, sjovt, uhyggeligt,
  alvorligt …)

Alle kategoriene blev præciseret og uddybet, og et
enkelt af nyhedskriterierne havde eleverne slet ikke
været inde på, konflikt – det at stoffet skal have
en karakter som gør at det kan anses fra flere
vinkler, at man kan have flere meninger om det.
Da de fik forklaringen, kunne de selv komme med
en masse eksempler på friske nyheder og pege på
den konflikt der lå i stoffet. F.eks. var debatten om
kamphunde oppe på det tidspunkt, og den konflikt
der lå i hvorvidt de skulle forbydes, eller man kunne
forestille sig andre løsninger på problemet med
de farlige hunde, optog eleverne en del og var et
konkret eksempel som kunne belyse hvad det betød
at nyheden skulle have en indbygget konflikt. Men
både i den efterfølgende læsning af nyheder og
i elevernes egen skrivning af nyheder var det det
vurderingskriterium der var sværest for eleverne at
håndtere. Måske fordi der ikke var et grundlag af
hverdagsviden at bygge på.

Også novelleforløbet blev indledt med at hverdags-
sproget blev brugt i forbindelse med at eleverne så
en novellemovie som de skulle opdele efter de steder
dere syntes der skete noget nyt. Det hverdags-
sprog og den argumentation eleverne brugte her,
blev grundlaget for at introducere tekststrukturen
som er beskrevet tidligere. Imidlertid udbygger elever
kontinuerligt deres viden gennem skoleforløbet. Det
betyder at det grundlag der er for at opbygge ny
viden, ikke altid udelukkende vil være hverdagsvi-
den; det vil være hverdagsviden og allerede kendt
fagsprog. For at give eleverne muligheden for en stadig
udvidelse, justering og ændring af de mentale ske-
maer de er i besiddelse af, er det vigtigt at også at
kendte fagsprog danner grundlag for udviklingen af
det nye fagsprog5. Eleverne skal ikke begynde fra et
nulpunkt hver gang de skal i gang med et nyt forløb,
og de skal ikke få den forestilling at alt det de lærer,
er adskilte kasser. Hvor arbejdet med nyhederne var
nyt for eleverne, havde de allerede mange gange før
arbejdet med noveller og havde derfor et velud-
bygget fagsprog. Blot havde de ikke kendskab til
fagsprog. Blot havde de ikke kendskab til
fagsprog. Blot havde de ikke kendskab til
teksttypebegrebet, tekststrukturerne og de sproglige
mønstre. Derfor lagde vi ud med at trække det alle-
rede kendte fagsprog frem. Det havde kendskab f.eks.
til Novellens genretænk som betød at de så novellen
som en kort, enstrenget fortælling med få personer.
Og de kendte synsvinkelbegrebet som de havde brugt
i forbindelse med analyse af noveller. Genretætnækkene
can måske bruges til at identificere noveller med, og
synsvinkelbegrebet vil helt bestemt være interessant
i forbindelse med tolkning. Disse begreber skulle nu
gradvis integreres med nye begreber som viste sig
til at hjælpe eleverne til at få strategier til at forstå og
fortolke novellerne.

Den naturlige måde hvorpå alle elever lidt efter lidt
brugte fagsproget i deres analyse og fortolkning af
tekster og i planlægningen af egen tekstproduktion,
er det tydeligt tegn på at eleverne ikke bare havde
kendskab til det nye begrebsset, men også kunne
anvende deres nye faglige viden som strategier. Jf.
f.eks. dialogen om Pigen der krøb i afsnittet Læsefor-
ståelse og tekstkompetence i noveller.

I afsnittet Overblik over formål, mål og indhold
som afsæt for den eksplicitte undervisning har jeg
beskrevet hvordan de præcise faglige mål som ofte
vil være elevernes første møde med et nyt forløb, kan
konflikte med ønsket om at bevæge sig fra hverdags-

5 Ifølge Bråten blev skemateori introduceret allerede i 1932, men først
i 1970´erne blev det et vigtigt forskningsfelt inden for læseforståelse
hvor f.eks. begreberne læserstrategier og metakognition fik en central
plads. (Bråten 2008: 32-34).
sprog til fagsprog, og jeg har peget på vigtigheden af at formålet med forløbet står helt klart. Bortset fra det forholdvis lille problem med målene, viste de to forløb at det både kan lade sig gøre at tilrettelægge undervisningen ud fra bevægelsen hverdagsprogs fagsprog, og at der er tydelige tegn på at det gavner elevernes opbygning af fagsprog og faglig viden.

**Der blev anvendt varierede og vekslende former for skriftligt og mundtligt sprog**

Overordnet var det gennemført, hvordan sproget skulle anvendes for at skabe optimale muligheder for læring både ved at selve fagsproget var en del af den faglighed der skulle læres, og ved at sproget blev brugt som middel til læring.

Sproget blev systematisk brugt i en cyclus som startede med *dekonstruktion* af teksttypen, gik videre i mundtlig og skriftlig bearbejdning af teksttypen i fællesskab og sluttede i selvstændig skrivning af nyhedsartikler / noveller. Dekonstruktion tog udgangspunkt i en modeltekst hvis struktur nærmest prototypisk fulgte teksttypens grundstruktur. For at gøre det overskueligt for eleverne valgte vi meget korte modeltexter som både var nøgle at holde sammen på i deres helhed og som var handly at arbejde med på det elektroniske board. Det betød at vi indledningsvis måtte vælge en nyhedsnotits i stedet for en egentlig nyhedsartikel og en kortprosaforståelse i stedet for en novelle. Det valg kan naturligvis diskuteres. Snød vi så ikke? Jo, på sin vis, men da vi netop havde valgt tekst som indeholdt såvel typiske tekststrukturer og typiske sproglige mønstre, mente vi at kunne forsvare vores valg. Man kunne også spørge om vi ikke foregåede eleverne at det var mere enkelt end det i virkeligheden er. Det gjorde vi ikke, for hele det efterfølgende forløb var tilrettelagt sådan at eleverne mødte fuldgyldige nyhedsartikler og noveller – dog stadig udvalgt sådan at de levende og til den karakteristiske struktur.

Det er netop modeltekstens styrke at den i sin enkle form kan give eleverne mulighed for at lære noget som kan bruges til at gennemskue også komplicerede tekster med. Når eleverne skal lære helt nye strukturer og mønstre, skal teksterne have typiske strukturer og sproglige mønstre – og gerne så tydelige at det er til at få øje på. Det kan give dem bagage til senere at forstå tekster som bryder med den kendte struktur for at opnå nye virkemidler.

krav. En overvejelse efter analysen af data i novel-leforløbet er at vi her skulle have haft flere skrive-øvelser på afgrænsede felter for at styrke elevernes forståelse yderligere. Øvelser som f.eks. fokuserede på samspillet mellem de to skæringspunkter og pointe, eller flere øvelser hvor teksten i en del af strukturen var udeladt sådan at eleverne måtte bruge de eksisterende tekstdele og deres kendskab til strukturen for at skrive den manglende del.

Det er en pointe at denne form for skriveøvelser hænger tæt sammen med at eleverne forinden har arbejdet med modelteksten så de netop kender tekstens struktur og sproglige mønstre. Skriveøvelserne fungerede både som en forankring af de nye strategier og bevirkede at eleverne gennem hele forløbet opbyggede alle de skrivekompetencer som de skulle bruge i den afsluttende præsentationsskrivning.

Vægt på sprogbrug som opfordrer til dialog, refleksion, undersøgelse og mange forskellige tekstaktiviteter

Det mundtlige sprog blev brugt i mange forskellige funktioner: berettende f.eks. i genfortælling af artikler i gruppen; informerende, forklarende i dialog i grupper eller i plenum; undersøgende, reflekterende og argumenterende i analyser af tekster. Det var godt at konstatere at sproget blev brugt i mange funktioner fordi sprogfunktion må indordne sig efter formålet med sprogbrugen, og elever må kunne bruge sproget i mange funktioner. For at blive dygtige læsere må eleverne hurtigt kunne spore sig ind på hvilken teksttype de kan forvente i en tekst når de kender tekstens funktion. Særligt interessant var det dog i dette projekts sammenhæng at konstatere den vægt som det undersøgende, reflekterende og argumenterende sprog havde.

Det er en nødvendighed at disse funktioner er tilgodeset i et projekt som har forståelse, strategibrug og metabevisthed i centrum. Dette er udfoldet i afsnittet om tekststrukturen som grundlag for læseforståelse og i det efterfølgende afsnit.

**Metabevidsthed – Inferens**

En meget vigtig komponent i Scarboroughs model er *sproglig råderheden* (verbal reasoning). Den angiver at det er nødvendigt at inferere for at forstå en tekst. Inferens består af to forskellige processer, én som består i at man sammenkobler flere informationer inden for teksten, og én hvor man sammenholder informationer i teksten med baggrundsviden som ikke kan hentes i teksten (Oakhill og Cain 2007: 56). Jeg ser inferensprocessen som selve forståel sesprocesseren. Derfor ser jeg en tæt sammenhæng imellem inferens, læseforståelsesstrategier og metabevisthed hvor metabevisthed netop går ud på at man som læser må være klar over hvornår forståelsen bryder sammen, og hvilke læseforståelsesstrategier man kan anvende for at fremme forståelsen (jf. afsnittet *Bagvedliggende forståelse af begrebet læseforståelse*). En yderligere ingrediens i metabevisthed er kendskab til læseformålet. For at have en standard at holde sin forståelse op imod så man ved om den er intuitiv, er det nødvendigt at kende formålet med læsningen. Der er f.eks. stor forskel på kravet til forståelse hvis man læser en historietekst om 2. verdenskrig med det formål at trække en række årstal for historiske begivenheder ud, og hvis formålet er at der samme tekst at forstå de sammenhæn gen der fører til at der tages en beslutning om invasion. I afsnittene om betydningen af den eksplicitte undervisning har jeg vist hvilken rolle læseformål og læseforståelsesstrategier spiller. Endelig har jeg i afsnittet *Sammentækkende diskussion vedrørende viden om tekststruktur som grundlag for læseforståelse* argumenteret for at også viden om forskellige teksters funktion er en del af den viden som eleverne har brug for med henblik på at opnå forståelse og vurdere kvaliteten af den. Væsentlige tiltag for at styrke metabevistheden er således allerede bearbejdet i andre afsnit. I dette afsnit vil jeg med afsæt i den tætte sammenhæng mellem sprogtypen, tekstfunktion, læseformål og valg af læseforståelsesstrategi vise hvordan elevernes mulighed for at forstå og fortolke noveller og kortprosafortællinger blev styrket af eksplcit undervisning i en læseforståelsesstrategi som hjalp dem til at kunne inferere.

I forløbet med noveller indgik specifik undervisning i at inferere. Jeg anser den eksplicitte undervisning i inferens for en nødvendighed. Dette synspunkt understøttes af Ida Buch-Iversens forskning (Buch-Iversen 2010). Hun viser at *inferenstræning* fremmer læseforståelsen. Buch-Iversens undersøgelse tog udgangspunkt i at undervisningen satte rammer for at eleverne kunne blive bevidste om hvad læseforståelse og inferens er, og hvordan man kan opnå læseforståelse. Derefter fulgte et forløb med inferenstræning (ibid: 109 ff.). En lang række andre forskere har vist...
betydningen af forskellige former for strategiundervisning (jf. Buch-Iversen 2010 og Andreassen 2008). Det ser således ud til at nogle former for inferens-træning og nogle former for strategiundervisning har effekt. Vores antagelse var at nogle elever helt automatisk ville sammenkoble oplysninger forskellige steder i teksten, og at de ville udfylde hullerne i teksten ved at sætte deres baggrundsviden i spil, men at mange ville have brug for direkte undervisning i at man skal gøre det og hvordan man kan gøre det. I planlægningen vurderede vi derfor at eleverne ville have brug for helt konkrete strategier til at sammenkoble oplysninger i teksten med hinanden og med baggrundsviden som lå uden for teksten. Vores konkretisering af hvordan man kan gøre, var at lære eleverne at stille infererende spørgsmål. Ikke spørgsmål som kunne besvares ved at finde et isolert oplysning i teksten, men som krævede sammenkobling af flere oplysninger. Læreren forklarede at de nu skulle lære en ny strategi til at forstå noveller, at stille spørgsmål til det de ikke umiddelbart forstod i teksten efterhånden som spørgsmålene dukkede op, og søge dem besvaret i den efterfølgende læsning, altså en læsning hvor man må springe lidt frem og tilbage i teksten. Læseformålet var tydeligst både ved at det var skrevet på det elektroniske bord, og ved at det blev forklaret. Klassen fik udleveret en kortprosafortælling, Pap, af Bent Haller som de læste. Derefter styrede læreren en dialog som drejede sig om hvilke spørgsmål der dukkede op helt fra start så snart man så titlen:

Lærer: Ja, skriv hvad I tror det betyder at den hedder Pap.
Pige A: At det er et stykke pap, men det er en anden person som hedder Pap.
Lærer: Hvorfor hedder personen Pap?
Dreng G: Fordi det nok er en papfar eller en papbror.
Lærer: Ja, nu associerer du videre fordi du får et spørgsmål.

Det er vigtigt at bemærke sig at der i denne dialog blev rejst et helt centralt spørgsmål fra start, et spørgsmål som eleverne måtte have svar på for at have en chance for at forstå den komplicerede kortprosafortælling; og det er ligeledes væsentligt at læreren sørgede for at give mulighed for metabevidsthed ved at hun forklarede at det netop var spørgsmålet der satte gang i elevens assosiativproces. Denne pædagogiske fineste gjorde det åbenlyst for de elever der endnu ikke havde fundet ud af hvordan man gjorde, hvordan man skulle stille spørgsmål og fremsætte hypoteser som kunne tjekkes længere nede i teksten. Den elev som foreslog at det kunne være en papfar, trak netop på en baggrundsviden, en oplysning som ikke kunne hentes i teksten. I den fælles undervisning blev der også arbejdet med inferens bestående af at sammenkoble to oplysninger i teksten.

Efter denne eksplicitte undervisning i hvordan man kan forstå selv en kompliceret fiktionstekst ved at stille infererende spørgsmål undervejs i læsningen, arbejdede eleverne selv videre i smågrupper med spørgsmål, svar og tolkning af teksten. Den efterfølgende samtale i plenum demonstrerede hvor meget eleverne havde profitet af den nye strategi, samtidig med at den tjente det formål at distribuere de enkelte gruppers viden om anvendelse af strategierne og tolkningsforslagene til alle. Det ses i nedenstående eksempler fra loggen:

På baggrund af en oplysning i teksten om at det var nødvendigt for hovedpersonen at lyve når han kom hjem spurgte læreren: Hvorfor er det nødvendigt at lyve?
Pige Z forklarer udførligt hvad det er for en situation hovedpersonen står i og nævner også at han er misundelig.
Lærer: Hvorfor er han misundelig?
Pige V: Fordi den anden er dygtig til alt!
Lærer: Står det direkte i teksten?
Dreng R henviser til det sted i teksten hvor vi kan læse det mellem linjerne ved at koble nogle informationer sammen og siger: Han kan godt tænke sig at papfaderen synes han er god til noget.

Igen et eksempel på at læreren fastholder at den nye strategi kan hjælpe eleverne til at afdække det der ikke står direkte i teksten.

For at få samlet op på novellens pointe og samlede tolkning læste læreren slutningen i kortprosafortællingen op:

”... Han skulle vel have hoppet ud i åen, men det turde han ikke. Han var ikke særlig god til at svømme. Det var Axel til gengæld, påstod Pap stolt, men det passede ikke. Det passede simpelt hen ikke.” (Haller 2008: 6).

Læreren spurgte hvad det var der skete:
Dreng G: Niels [hovedpersonen] er kommet til at skubbe ham [Axel] ud; han tør ikke springe i, og det hjælper ikke at ræbe om hjælp. Han tror den anden er god til at svømme.
Pige S forklarer at han i virkeligheden ikke er god til at svømme.
Pige V supplere: Ja, når der står ”påstod”, så er det noget der ikke passer.

Strategien ser således ud til at have hjulpet eleverne til at tolke den komplicerede fortælling. En vurdering som eleverne bekræftede:

Lærer: Blev I klogere af at stille spørgsmål?
De fleste. Ja / ja meget!
Lærer: Det får os til at læse grundigere.


Eksempler på spørgsmål og svar:

Pige A: Hvem er Lena og Sandra?
Lærer: Hvad betyder det at opføre sig ordentligt?
Dreng F: Hvem er deres forældre?
Pige S: Når der står ”deres forældre”, er de så søskende?
Dreng F: Når der står ”Lena og Sandra var veninder”, så tror jeg de er veninder og ikke søskende.

Ovenstående er eksempler på en række forholdsvis enkle hvad-spørgsmål som dog er nødvendige at få afklaret for at forstå novellen. De tre følgende spørgsmål viser at eleverne også stillede de lidt sværere hvorfor-spørgsmål som peger direkte ind i tematik og pointe.

Pige Z læser op og spørger straks: Hvorfor reagerede de ikke?
Pige M kigger på, men spørger lidt efter: Hvorfor gik de bare?
Pige Z fortsætter: Hvorfor svarer de ikke

To drenge arbejdede sammen og læreren fik deres svar på deres eget spørgsmål om hvorfor hun blev til en ispige:

_Hun sidder dybt inde i sig selv hver der er kaldt._

Senere i plenum spurgte læreren hvilke spørgsmål grupperne især havde fundet væsentlige at stille for at forstå novellen:

Pige Z synes at et vigtigt spørgsmål var: _Hun bliver en slags snemand – hvorfor?_  
Dreng E kan ikke lade være med at svar: _Fordi hun er ensom, og når manden kommer til sidst så smelter hun._

Pige Z: Hvorfor vil hun være sammen med dem?
Dreng G, E og F i munden på hinanden: _Det står her! Læsere op._
Pige D: _De er så søde._
Lærer: _Er de fantastiske?_
Pige D: _De laver deres lektier._
Elev?: _Nej, de er ikke fantastiske fordi så måtte hun være med._
Dreng U: _De giver hende en kold skulder._
Pige H: _Der er kun sol der hvor de går, derfor vil hun være sammen med dem._
Lærer: _Hvad betyder det?_
Pige S: _Fordi sol og varme giver på en måde også lykke. De får opmærksomhed._


Sammenfattende ser det således ud til at det har været muligt at styrke elevernes metabevidsthed, deres mulighed for at benytte en relevant læseforståelsesstrategi for at drage inferenser i komplicerede fiktionstekster, og at der er klare tegn på at det har fremmet deres læseforståelse. Både i denne del af undervisningen og i de øvrige som der er hentet eksempler fra, har læreren styrket elevernes metabevidsthed ved i dialoger med dem at sikre sig at de var bevidste om hvad den ny viden gik ud på, hvordan den skulle anvendes og ikke mindst hvorfor de skulle anvende den. I nyhedsforløbet var det karakteristisk at metaforståelsen hele tiden blev inddraget f.eks. ved at læreren bad om at få forklaret hvorfor vi bruger hv.-ordene når vi læser eller skriver en nyhedsartikel. Her blev det slået fast at det er en strategi som kan bruges til at organisere sit overblik over artiklen eller til at planlægge den artikel eleven selv skal skrive.

**Den sikre klasseledelse er fundamentet for den gode læringsproces**

Casestudiet har konsekvent haft til hensigt at undersøge hvordan en række læseafgivne indsatser kunne iværksættes, og hvilke tegn der var på at det fremmede elevernes læseforståelse. Der er således kastet
et læsefagligt og fagdidaktisk blik på data. Imidlertid har det hele vejen gennem de to første forløb været sålænge hvor vigtig den gode klasseledelse var som forudsætning for at eleverne kunne koncentrere sig om at lære. God klasseledelse ses defineret med lidt variationer hos forskellige forskere og andre interessenter, men kernen i forståelsen af hvad god klasseledelse er, er den samme. I bogen *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium* fremhæver Plauborg med flere en række kendetegn ved god klasseledelse. Næsten et helt kapitel vies til betydningen af en god struktur i undervisningen (Plaufborg m.fl. 2010: 91–100), og i bogens sidste kapitel fokuseres på følgende:

- at udvælge nogle få basale rutiner som indarbejdes grundigt og fastholdes
- at variere undervisningen så eleverne har mulighed for en vis social aktivitet og for aktiv involvering i undervisningen
- at benytte en kommunikation som ikke blot er kontrollerende, men f.eks. gennem åbne spørgsmål inddrager eleverne
- at ignorere ligeegnede forstyrrelser og fokusere på den faglige intention
- at komme i god tid før timen så der er mulighed for at snakke med eleverne om andet end det der ligger i dagens program, og at vise enkeltelever opmærksomhed (Ibid.: 186-87)

Alle disse kendetegn var karakteristiske for undervisningen i de to forløb. Det fremgår af ovenstående analyser af de to forløb i flere af afsnittene hvordan læreren tydeligt tilkendegav både mundtlig og skriftligt hvad der skulle arbejdes med, hvad forfælde var, hvordan opgaven skulle løses og hvilken måde arbejdet skulle organiseres på. Alle lektioner begyndte med afsætt i formålet og opsamling af forbindelsen til det de havde arbejdet med sidst, og en introduktion til det næste. Ligesom alle lektioner sluttede med et overblik over hvad der var blevet udført og hvad de skulle arbejde med næste gang. Det gav ro, overblik og tydelighed. Variationen i undervisningen var stor, alene som en konsekvens af den gennemsnitlige veklen mellem de mange måder at bruge sproget på og forskellige relationer mellem lærere og elever og elever indbyrdes – herunder forskellige strukturer at arbejde i som var affødt af strukturer i Cooperative Learning. Desuden havde læreren oje for at når eleverne arbejdede i dobbeltlektioner, måtte arbejdet indimellem afbrydes af en hurtig session hvor læreren i en rapagtig form styrede eleverne gennem et bevægelsesprogram. Det gav masser af energi, og med få undtagelser syntes alle elever at det var sjovt. Ud over at leve op til disse kendetegn var læreren præget af stort fagligt engagement; eleverne var aldrig i tvivl om at det lå læreren på sinde at de skulle have noget ud af at gå i skole. Der var en aldrig svigtende respekt for eleverne og et nærvær og en veloplagtethed som smittede af på elevernes måde at være sammen på. Alt sammen træk som også nævnes som fællestørk for gode klasseledere hos Plauborg m.fl. (s. 102 ff., 140–141). I en situation hvor en elev i et stykke tid havde opført sig meget forstyrrende og irriterende, valgte læreren at gribe ind ved at sige til ham at han kunne se at han var i tvivl om hvordan opgaven skulle udføres hvorfor hun lige ville hjælpe ham. Det var en særdeles respektfuld måde at imødegå forstyrrelsen på, læreren satte det faglige i fokus, og virkningen var overbevisende.

Eleven var blevet mødt med respekt i stedet for misstilk og skæld ud, og han reagerede derfor selv med respekt og kvitterede for hjælpen med at arbejde resten af lektionen.


Herudover nævner Utdanningsdirektoratet at bevidsthed om betydningen af relationer lærer-elev er væsentlig, og understreger at den gode klasseleder tagte ansvaret for kvaliteten af denne relation. Det var netop det jeg så i den observerede undervisning. Ikke i form af regler og lange foredrag om hvordan man skulle opføre sig, men mere ved at læreren selv var rollemodel for at være nærværende og interesset, at lytte, og at svare i en tone som i enkelte tilfælde responderede mere på en forventelig relevant elevrolle end på den tone og de ord elevne brugte. Rollemodelfunktionen betød at eleverne også hver især tilbegyndte sig samme ordentlige samværsklima, og der opstod et positivt lærerklima.
Det kan diskuteres om ordet god klasseledelse er det mest rammende udtryk. Rasmus Alenkær som er psykolog og PhD og giver kurser i god klasseledelse, nævner på sin hjemmeside at ordet læringsledelse måske er mere velvalgt (www.alenkaer.dk), og Hilbert Meyer, professor i pædagogik, beskriver i sin bog, *Hvad er god undervisning?*, en række kendetegn for god undervisning som i høj grad stemmer overens med de nævnte kendetegn (Meyer 2006). Jeg har valgt udtrykket god klasseledelse fordi det er slået igennem i Danmark, men jeg ser god læringsledelse, god undervisning og god klasseledelse som integrerede begreber.

I dette projekt har den gode klasseledelse således været et solidt fundament for at interventionerne har kunnet gennemføres med det resultat at eleverne viste sikre tegn på at deres læseforståelse var blevet fremmet, og at de havde fået læseforståelsessstrategier som gjorde dem selvkørende i forhold til at læse teksterne med forståelse.

**Konklusion**

Som nævnt i rapportens indledning foretages der i dette casestudie en teoretisk generalisering med udgangspunkt i de teorier der dannede udgangspunkt for casestudiet. Der konkluderes derfor på hvorledes data har vist teoriernes styrke i praksis, på hvilken måde de har udfordret praksis og indbuddt til nuancering af teorierne. Helt konkret svares der i konklusionen på de to spørgsmål i casestudiers overordnede problemformulering:

*Hvordan kan en undervisning i udvalgte læseforståelseskomponenter – her bl.a. metabevidsthed og tekststruktur i nyhedsartikler samt tekststruktur, inferenser og læseforståelsessstrategier i noveller – realiseres ud fra overvejelser over samspil mellem kommunikationsrelation, kommunikationsfelt og kommunikationsmåde, og hvilke tegn ser vi på at undervisningen påvirker elevernes læseforståelse?*

Jeg vil lægge ud med påvirkningen af elevernes læseforståelse for dernæst at gå videre til undervisningen.

**Tegn på at undervisningen påvirkede elevernes læseforståelse**

Den indledende beskedne spørgeskemaundersøgelse viste tydeligt at langt de fleste elever forbandt det at kunne læse vanskelige tekster med at kunne afkode ordene. Videre viste den at de få strategier eleverne havde, for næsten alle elevers vedkommende befandt sig på ordniveau. Jeg konkluderede derfor at der er brug for at bevidstgøre eleverne om hvad det vil sige at forstå en tekst, at undervise i læseforståelsessstrategier og at sætte for for disse strategier også omfatter læseforståelsessstrategier på sætnings- og tekstniveau. Jf. afsnittet *Spørgeskema om elevernes kendskab til læsestrategier*.

Observationer af undervisningen i interventionerne viste tydeligt at eleverne kunne lære at bruge strategier på tekstniveau. Viden om nyhedsartiklens/novellens tekststruktur blev af alle elever anvendt både til at forstå den tekst de læste, og til selv at producere tekst i de to teksttyper. Kvaliteten af deres forståelse af nyhedsartiklerne og det overblik hvormed de kunne forholde sig til artiklerne, viste lidt kvaliteten af de nyhedsartikler de selv skrev, at strategierne var hensigtsmæssige for dem at arbejde med. På samme måde viste de indsigtsfulde fortolkninger eleverne foretog i novelleforløbet, at viden om tekststrukturen blev brugt som strategi til at opnå dyb forståelse af teksten og dens pointe. Gennem forløbene anvendte eleverne strategierne som hukommelsessstrategier, organisationssstrategier, elaboreringsstrategier og overvågningsstrategier. Iser i novelleforløbet blev eleverne udfordret til at ansevende deres praksis om tekststruktur som en elaboreringsstrategi som satte dem i stand til at foretage avancerede fortolkninger. Også elaboreringsstrategien at stille infererende spørgsmål viste sig profitabel for eleverne i arbejdet med novellerne. For mange elever var det tydelig en vigtig støtte at få helt konkret inblick i hvad det er de dygtige læsere helt automatisk gør når de læser en tekst og forstår noget som ikke direkte står på linjerne. Ud over at observationerne helt konkret viste at eleverne anvendte strategierne, og at det hjalp dem til at forstå teksterne, var iveren for at få lov til at deltage og sige noget, motivationen og engagemenet som eleverne lagde for dagen, et meget tydeligt tegn på at de oplevede mestring, og at de fandt at de konkrete strategier gjorde det lettere for dem at forstå teksterne. Iser er det glædeligt at konstatere at også elever som normalt kæmpede med at forstå teksterne, var i stand til at anvende strategierne. I forbindelse med egen tekstproduktion havde de to elever problemer med at anvende nyhedsartiklens tekststruktur, og for en var novelens tekststruktur udfordring. Disse elever havde fastholdt beretningens struktur. Men netop kendskabet til teksttyper og tekststrukturer vil sætte læreren i stand til at kunne sætte rammer for at eleverne på baggrund af deres kendskab til beretningen fik øjnene op for de særlige træk andre teksttyper har.
Særligt iøjnefaldende var elevernes faglige aktivitet, motivation og engagement i de situationer hvor de indgik i fælles undersøgelse og dialog – forhold som især blev styrket af de fagdidaktiske overvejelser over kommunikationsmåder som kunne fremme udvikling af forståelse.

Et vigtigt fokuspunkt i casestudiet i Helsingør var undervisning som satte rammer for at eleverne kunne opnå metabevidsthed således at de kunne overvåge og styre deres egen forståelse og vide hvilke strategier og hvilke vidensområder de kunne anvende for at opnå forståelse i forhold til vekslende læseformål. Som det er vist i analysen, har undervisningen konstant haft det som omdrejningspunkt, og eleverne har i situationen vist at de på et *procedural* plan kunne anvende strategierne. Det vil sige at de kunne overvåge deres forståelse og fremme den ved at anvende de strategier som de havde lært. Og det har ligeledes været tydeligt at netop det at have en strategi til rådighed har givet gode resultater med hensyn til læseforståelsen. Men om eleverne også ville kunne anvende strategierne på et *conditional* niveau hvor de selvstændigt skal kunne vælge den strategi der er relevant i forhold til læseformål og teksttype i en given tekst, vil først vise sig i det fremtidige tekstarbejde. For at dette skal lykkes, vil det kræve at der fortsat bliver arbejdet bevidst med sammenhængen mellem læseformål, tekstens hensigt, teksttype og strategivalg, ligesom det vil kræve en fortsat udvikling af strategier på ord-, sætnings- og tekstniveau.

Min samlede vurdering af den læseforståelse eleverne opnåede i interventionerne, er således at der er tydelige tegn på at alle elever profitterede af undervisningen og lærede at anvende strategier som fremmede deres læseforståelse, og jeg vil i det næste afsnit vende mig mod spørgsmålet om hvad det var for en undervisning der satte rammer for dette.

**Undervisningen i læseforståelse**

Casestudiet har med sit teoretiske afsæt i den funktionelle lingvistik og genrepædagogikken og et læseforståelsesbegreb der betræger læseforståelse som et komplekst fænomen hvor flere delkomponenter må interagere med hinanden, givet er kendelser som både går på det læsefaglige indhold, det undervisningsmetodiske og det organisatoriske. Det kan således bidrage med træk som kan indgå i diskussionen om videreudvikling af en fagdidaktik på læseforståelsesområdet.

Det funktionelle princip har været en rød tråd gennem casestudiet og har præget de valg som er foretaget. Det gælder når der blev planlagt ud fra overvejelser over samspelet mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde. Her afgjorde funktionaliteten hvilke kommunikationsrelationer og kommunikationsmåder der skulle realisere et givet kommunikationsfelt. For at funktionalitetsprincippet skal kunne realiseres, må netop *samspelet* mellem de tre variabler aktiveres. Det er ikke tilstrækkeligt at tage stilling til enten den ene eller den anden eller tredje, eller at tage stilling til dem hver for sig uden at forholde sig til hvordan de virker sammen. Funktionaliteten var ligeledes grundlaget når det blev betonet og gentaget for eleverne hvad formålet med forløbet var, og når det lå som et fundament for forløbene at en tekst har en hensigt som realiseres gennem teksttypen og tekststrukturken, og at eleven derfor måtte vælge læseforståelsesstrategier ud fra dette. Også den skelnen der var mellem tænkemønstrens forskellige former og præsentationsskrivningen, tog afsæt i et funktionelt princip.

Undervisningen i interventionerne var karakteriseret ved at den:

- havde tekststrukturen som en afgørende del af kommunikationsfeltet
- var eksplicit – herunder at den byggede på vel-
- havde forståelse og anvendelse af læseforståelses-
- var præget af sikker klasseledelse
- anvendte varierede og vekslende former af skrift-
- tog afsæt i hverdagssproget og bevægede sig
- lagde vægt på en sprogbrug som opfordrer til
- havde tekststrukturen som en afgørende del af kommunikationsfeltet
- var eksplicit – herunder at den byggede på vel-
- havde forståelse og anvendelse af læseforståelses-
- præget af sikker klasseledelse
- anvendte varierede og vekslende former af skrift-
- tog afsæt i hverdagssproget og bevægede sig frem mod fagsproget og faglig ekspertise

Hvor det første punkt drejer sig om kommunikationsfeltet, er de øvre udtryk for valg som er affødt af overvejelser over kommunikationsrelation og kommunikationsmåde som kunne spille sammen med kommunikationsfeltet. Som det fremgår af konklusionens første del om tegn på hvordan elevernes læseforståelse blev påvirket, var det tydeligt at eleverne profiterede af undervisningen. På baggrund af elevernes reaktioner på undervisningen er det min vurdering at især arbejdet med modeltkster og fokus på konkrete læseforståelsesstrategier, som tog afsæt i solid læseteoretisk viden, var væsentlige områder når valget gjaldt kommunikationsfelt. Når det gjaldt kommunikationsrelation og kommunikationsmåde,
var den eksplicitte, stilladserede undervisning som var tilrettelagt således at elevernes sprogbrug blev dialogisk, undersøgende og reflekterende, afgørende for at der kunne opnås forståelse og at der kunne ske strategitillegnelse. Valget af kommunikationsmåder som vægtede varierende og vekslende skriftligt og mundtligt sprog og tog afsæt i hverdagssproget for at bevæge sig frem mod fagsprog og faglig ekspertise i et stilladseret forløb, var af værdi for alle elever, men var formentlig helt afgørende for elever der kæmper med forståelsen fordi de i disse forløb hele tiden oplevede at have redskaber og viden til at forstå teksterne. Endelig var den sikre klasseledelse som sørgede for plads til det egentlige, læringen, – i denne som i alle andre undervisningssituationer – af afgørende værdi.

Det overordnede formål for det treårige projekt var at generere viden om undervisning i læseforståelse som fremmer læseforståelse og foregriber læseforståelsesvanskeligheder for alle elever. Casestudiet i Helsingør har først og fremmest bidraget til opfyl- delsen af formålet ved at afprøve og vise om og hvordan studiets teoretiske grundlag kunne udmøntes i praksis. Det har afdækket at især det at få de tre variabler kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde til at spille sammen, er udfordrende og måske kræver større opmærksomhed i grunduddannelse og efter- og videreuddannelse. Endelig har casestudiet bidraget til operationalisering og konkretisering af teorierne så de kunne anvendes i praksis. Her er særligt begreberne eksplicit undervisning og stilladsering konkretiseret i en læsefaglig sammenhæng, viden om tekststruktur er omsat til undervisning i læseforståelsesstrategier i forskellige teksttyper, det næsten formelagtige udsagn om at læsning og skrivning hænger sammen, er gennem overvejelser over kommunikationsmåder sat ind i en funktionel sammenhæng hvor mange forskellige skriveformer, brug af mundtligt sprog og læsning vekslar med hinanden i konkrete opgaver styret af formålet med sprogbrugen.

Den teoretiske generalisering som casestudiet således har foretaget, vil kunne følges op af yderligere forskning på feltet, herunder også forskning som har en statistisk generalisering for øje.
CASESTUDIE I ISHØJ
– V. FIE HØYRUP
Klippe og klipper det er det samme. Der er bare mange flere. Casestudie i Ishøj: Tosprogede elever og læseforståelse – v. Fie Høyrup


I denne artikel undersøges nogle af de undervisningstiltag læreren i projektet gør for at fremme læseforståelse, og hvordan disse tiltag har indflydelse på sproget i klasserummet. Projektet ønsker at belyse, hvordan elevernes arbejde med udvalgte læseforståelseskomponenter på sproget i klasserummet. Hvordan lærerens arbejde med at styre undervisningen kan igangsætte læringsprocesser og sociale processer individuelt og mellem eleverne. Videoptagelser af de to interactionstyper giver mulighed for at indfange det sprog, hvormed eleverne og læreren deltager i processer i klasserummet, og det bliver samtidig muligt at se på den sproglige viden, der produceres i interactionerne.

Rammen omkring de to forløb i 4. klasse

Første forløb – efterår 2009


Læreren har mange års erfaring som dansklærer, og hendes klasser har generelt haft gode læserefænomen. Hun havde på forhånd valgt et undervisningsmateriale til danskfaget til forløbet, som hun mente ville medvirke til at sætte fokus på læseforståelse på mel-

Formålet med de to analytiske niveauer: a) klassesamtalen og b) interaktion mellem elever c) er at undersøge, hvordan pædagogisk virksomhed rettet mod at øge elevers læseforståelse har indflydelse på, hvordan eleverne opfatter, lærer, samt konstruerer deres erkendelse. Ved at differentiere mellem de analytiske niveauer er der mulighed for at få øje på, hvordan lærerens arbejde med at styre undervisningen kan igangsætte læringsprocesser og sociale processer individuelt og mellem eleverne. Videoptagelser af de to interactionstyper giver mulighed for at indfange det sprog, hvormed eleverne og læreren deltager i processer i klasserummet, og det bliver samtidig muligt at se på den sproglige viden, der produceres i interactionerne.

7 Jf. f.eks. Plauborg m.fl. 2007: Aktionslæring. Her defineres en aktion som et eksperiment, der iværksættes med henblik på at udvikle praksis: *Aktionen repræsenterer med andre ord en ny handling, noget man ikke har prøvet at gøre før på den måde, eller en handling, hvor man ikke tidligere bevidst har fokuseret på virknings, men nu gør den til genstand for fokuseret observation og refleksion* (Pilou Schou m.fl. 2007:44)
lemtrinnet. Som en del af aktionsforskningstanken var det en formuleret hensigtsErklæring med dette forløb, at udviklingen af læseforståelser (udviklingen) skulle tage afsæt i den praksis, der allerede var i klassen.

**Andet forløb – forår 2010**

På baggrund af erfaringerne fra første forløb blev det besluttet at igangsætte et forløb baseret på en genrepædagogisk tilgang. Målet med anden fase var det besluttet at igangsætte et forløb baseret på en genrepædagogisk tilgang. Målet med anden fase var overordnet at eleverne gennem den konkrete under

generation. På baggrund af erfaringerne fra første forløb blev det besluttet at igangsætte et forløb baseret på en genrepædagogisk tilgang. Målet med anden fase var overordnet at eleverne gennem den konkrete undervisning skulle opnå en større indsigt i udvalgte genres

formål, struktur og sprog for derigennem at opnå øget viden om skriftsprøg, der kan medvirke til at øge læseforståelsen; jf. Bråten.

Motivationen for at gribe anden fase undervisningsmæssigt underledes angav en konstatering af, at eleverne i forbindelse med undervisningen i første forløb fik redskaber til at forholde sig til og forstå den konkrete tekst, som var genstand for undervisningen, men at disse redskaber ikke nødvendigvis giver en øget tekstforståelse, som kan overføres til læsning af andre tekster. Da målet med dette projekt desuden er, at give eleverne forudsætninger for at udtrykke sig skolesprogsfagligt (jf. det teoretiske grundlag for undersøgelsen – se senere), og der ikke fremkom dokumentation for dette i første forløb, blev der i forbindelse med næste forløb foretaget justeringer med det formål at styrke skolesprogsudviklingen. Der blev derfor opstillet et forskningsmål for dette andet forløb, hvor den samlede sproglige kontekst med en funktionel tilgang blev genstand for undersøgelsen.

Undervisningen blev i dette forløb præget af en mere literacy-pædagogisk tilgang, hvor der ikke alene fokuseres på at læse og forstå tekster, men også at se teksterne i en kontekst; at genererer ser ud på bestemte måder og har forskellige formål. I den pædagogisk funktionelle lingvistik ses undervisning som en social, semiotisk proces, hvor formålet er både at eleverne tilegner sig viden om skolens sprog i form af genrebæredelse, og at elevernes egne sproglige ressourcer udvikles, så de er i stand til at vælge sprog og genre efter kontekst og formål. Dette forløb fik således karakter af en egentlig intervention, hvor praksisudvikling og praksisforandring er nært beslægtede begreber.

Den genrebaserede tilgang til undervisningen blev valgt i dette forløb med afsæt i The teaching and learning cycle (TLC)(se senere). Denne tilgang blev valgt, fordi den kan gennemføres af undervisere, der ikke nødvendigvis behøver at have et dybt kendskab til systemisk funktionel teori. På den ene side ønskede der i dette forløb at afprøve undervisning, der lå uden for det felt, hvor læreren i klassen normalt arbejdede. På den anden side skulle de nye undervisningstilgange kunne tage afsæt i den viden og erfaring læreren har i arbejdet med og om tekster, da der i selve læseforståelssprojektet ikke ligger et egentligt efteruddannelselement. Grundtanken i læseforståelsesprojektet er, at den viden om læseforståelsesundervisning, der genereres i projektet skal kunne implementeres relativt enkelt i andre undervisningskontekster. Således er projektets tredje forløb (der ikke vil blive beskrevet nærmere her, men i en senere rapport) et forløb, hvor mange lærere i samarbejde med lokale læsevejledere i hhv. Ishøj, Høje Taastrup og Randers Kommuner afprøvede den genrebaserede undervisning ud fra den i dette projekt udviklede model, hvor TLC kombineres med andetsprogspædagogisk tiltag.

**Beskrivelse af klassen**

Klassen som deltog i Ishøjprojektet er en 4. klasse med 24 elever, heraf 8 med minoritetsbaggrund. Der er i alt 5 modersmål repræsenteret i klassen.

**Beskrivelse af fokuselever**


**Ishøj-casens design**

Ishøj-projektet forløb således i to faser i den samme 4. klasse. I første forløb var der fokus på systematisk tekstforståelse i forhold til læseforståelseskomponenterne i baggrundsviden, ordfordræd og forståelsesstrategier (efterår 2009). I andet forløb blev der arbejdet med genrebaseret undervisning, hvor læseforståelseskomponenterne ordfordræd, baggrundsviden og viden om skiftsprøg var i særligt fokus (forår 2010).

I begge forløb var der fokus på interaktionsformer i klassesamtalet, der skaber mest mulig sprogligt output
hos eleverne. Undervisningen organiseres i mikrointeraktioner (samtaler i par eller grupper) og makrointeraktioner (klassesamtaler). Alle klassesamtaler forberedes gennem mikrointeraktioner, således at flere elever har mulighed for at deltage i klasse samtalen i og med, at de har undersøgt feltet og selv prøvet at formulere sig inden for det i mindre og mere trygge grupper. Ifølge Gibbons er samtalen i modsætning til læsning og skrivning ofte forsømt, når det drejer sig om planlægning af undervisning, hvilket er problematisk i betragtning af interaktionens betydning for elevens faglige udvikling: "At lære sprog, uanset om det drejer sig om første- eller andetsproget, sker ikke bare inde i et individ, det sker som resultat af samtale mellem mennesker. Hvad og hvordan man lærer, er et resultat af dem man omgås: man tilegner sig ikke sprog ved magisk osmose; man udvikler det gennem interaktion med andre" (Gibbons, 2009).

**Systematisk tekstarbejde**

Undervisning tilrettelægges med udgangspunkt i et undervisningsmateriale til læseforståelse valgt af læreren på forhånd. I forløbet sættes fokus på systematisk tekstarbejde, der kan hjælpe eleverne ind i teksterne, så de kan læses uden for mange forhindringer. Lærerens tilrettelæggelse af undervisningen tager afsæt i en tretrinsmodel, hvor der arbejdes med aktiviteter før, under og efter læsning. I tabellen er vist de aktiviteter, der indgår i forløbet og som er inspireret af Gibbons (2002):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Førlæsningsfasen</th>
<th>Tekstlæsningen</th>
<th>Efterbearbejdelsesfasen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aktualisering af emnet i teksten (f.eks. gennem billede på whiteboard)</td>
<td>Stillelæsning evt. med en problemstilling fra læreren</td>
<td>Gruppen undersøger, hvad de nu ved om emnet og laver tankekort</td>
</tr>
<tr>
<td>Eleverne udarbejder i grupper tankekort om emnet (baggrundsviden)</td>
<td>Højtlæsning af læreren</td>
<td>Der udarbejdes fælles tankekort på tavlen</td>
</tr>
<tr>
<td>Læreren udpeg afagord</td>
<td></td>
<td>Gruppen laver informationskraft-opgave</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppen arbejder med ordforklaringer og evt. modernsmålsoversættelse</td>
<td></td>
<td>Gruppen laver tekst-rekonstruktion</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppen sorterer sætninger</td>
<td></td>
<td>Eleverne skal skrive en tekst om emnet</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppen taler om genren i den aktuelle tekst (faghogai)</td>
<td></td>
<td>Højtlæsning af tekster</td>
</tr>
<tr>
<td>Der udarbejdes fælles tankekort om emnet på tavlen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Læreren præsenterer kort teksten</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Som det fremgår af skemaet er rammen for undervisningen kendetegnet ved varierede arbejdsformer og lærerstyrede samtaler som det sammenbindende element. Mellem de lærerstyrede samtaler er der mange forskellige og afvekslende par- og gruppearbejder. Eleverne arbejde kun individuelt i korte afgrænsete forløb, f.eks. når en tekst læses.

Interessefeltet her er at se på, hvordan sproget bruges, når eleverne diskuterer ordförand og baggrundsviden i grupper, og hvor læreren bevidst tilrettelægger undervisningen, så der tænkes i at skabe plads til elevernes mundtlighed og interaktion. Hvordan kommunikeres der i de mindre grupper, hvor tosprøgede elever indgår? Hvordan indgår de samme elever i efterfølgende klasse samtale, og når der arbejdes med læseforståelsesstrategier?

**Genrebaseret undervisning – synlig sprogpædagogik**

Interessefeltet her er at se på hvordan sproget bruges, når det fokuseres på synliggørelse af sproget for eleverne i undervisningen. I dette forløb er der særligt fokus på læseforståelseskomponenterne ordförand og viden om skriftsprog.
Gennem den genre- og sprog baserede undervisning træder teksten struktur tydeligere frem ligesom det sprog, der knytter sig til genren (tekstaktiviteten) bliver mere synligt. Hermed bliver det tydeligere for eleverne at sprog i tekster er baseret på en række valg, og at forskellige gener lægger op til forskellige læsemåder og læsestrategier hos læseren.


Ved at arbejde ud fra den genrepædagogiske model gives der mulighed for at vise, hvordan sprog skaber mening i tekster. I det konkrete arbejde i klassen blev der taget udgangspunkt i to forskellige genre, som om Kravets værkstøj og som om Holmen peger på, at en række af de initiativer, der er sat i værk i skolen er af kompensatorisk art, hvor eleverne møder store udfordringer i skolen. Resultater fra flere undersøgelser viser, at tosprogede elever med minoritetsbaggrund har procentvis lavere skolepræstationer end jævnaldrende med majoritetsbaggrund (Jf. Holmen, 2006). Fokuserer man på tosprogede elevers læseresultater, er resultatet det samme. Elever med minoritetsbaggrund har større risiko for at være blandt de såkaldt dårlige læsere. F.eks. viser en norsk undersøgelse, at minoritetssproglige elever er overrepræsenterede blandt elever, som har størst vanskeligheder med læseforståelse på ungdomstrinnet. (Hvistendahl og Roe, 2004)

| 8. gang | TLC – fase 4: Elever evaluerer deres egne produkter. |

Læseforståelse i et andetsprogsperspektiv

Tosprogede elever udgør i dag ca. 10 % af eleverne i folkeskolen. Ser man på de tosprogede elevers skoleresultater, er det tydeligt at en del tosprogede elever møder store udfordringer i skolen. Resultater fra flere undersøgelser viser, at tosprogede elever med minoritetsbaggrund har procentvis lavere skolepræstationer end jævnaldrende med majoritetsbaggrund (Jf. Holmen, 2006). Fokuserer man på tosprogede elevers læseresultater, er resultatet det samme. Elever med minoritetsbaggrund har større risiko for at være blandt de såkaldt dårlige læsere. F.eks. viser en norsk undersøgelse, at minoritetssproglige elever er overrepræsenterede blandt elever, som har størst vanskeligheder med læseforståelse på ungdomstrinnet. (Hvistendahl og Roe, 2004)

Anne Holmen mener, at svarene på, hvorfor tosprogede elever har lavere præstationer og skolefagligt er svagere i høj grad kan forklares med en pædagogisk praksis, der ikke er udviklet til at imødekomme de tosprogede elevers sproglige forudsætning og baggrund.

Holmen peger på, at en række af de initiativer, der er sat i værk i skolen er af kompensatorisk art, hvor sprogtræning indgår som et forsøg på at rette op på de mangelfulde danskkundskaber. Nogle steder overses eleverne med tosproget baggrund helt og placeres...
i specialundervisningen, hvor de ikke hører hjemme med mindre, der påviseligt er tale om indlæringsvan-skeligheder. Man er med andre ord endnu ikke indstillet på at imødekomme den sproglige og kulturelle mangfoldighed, som udgør skolens virkelighed. Holmen mener, at det er nødvendigt med en pædagogik, der imødekommer de tosprogede elevers forudsætninger uden at sænke ambitionerne. Helt centralt i den sammenhæng er, hvilket sprogsyn pædagogikken anlægger. Holmen mener, at et dynamisk og kvalitativt baseret sprogsyn er den eneste farbare vej. Ifølge dette sprogsyn betragtes sprogbeherskelse som:

“... en kompleks sammensætning af kompetencer, der er under stadig forandring livet igennem, og som involverer både færdigheder, viden og refleksion. Dette sprogsyn er et centrum relevant for jeg og andet sprog de pågældende børn bruger i deres hverdag”

(Holmen, 2006)

Det mundtlige sprog


Elevernes mundtlige sprogkompetence fremhæves af Bråten som en komponent med stor betydning for læseforståelsen med ordforrådet som et centralt delelement. The National Reading Panel udpeger ligeledes ordforråd og ordforrådsundervisning som væsentlige faktorer i udvikling af læseforståelse (se Kulbrandstad, 2008). For tosprogede elever, der læser på deres andetsprog kan ordforrådet være en særlig udfordring: “Vocabulary knowledge is an especially important factor in explaining the reading problems of second-language learners”. (Sweet and Snow, 2002)

Ordforrådet er en del af elevens mundtlige sprogkompetence, og ifølge Bråten er det logisk, at forståelse af de enkelte ord i en tekst er af højeste for at forstå teksten som helhed. Nation (2001) mener, at omkring 95 % af ordene i en tekst skal være kendte for at teksten kan læses. Dette tal vil formodentlig variere alt efter genren, der læses, men i forhold til skolens fagtekster, der ofte er kendegnket ved bl.a. en høj informationstæthed og et specifikt fagsprogligt regi-
ster, er det uden tvivl højt.

Fra hverdagssprog til skolesprog


8 En vigtig poente er at tosprogede børn i undersøgelsen er bekendt med ordforrådet på førstesproget. De er således i stand til at forklare ordbetydningerne på deres førstesprog.

9 Dette og flg. citater af Halliday har jeg oversat fra norsk.

10 Hallidays tekstbegrebet rummer alle typer af tekst, mundtlige som skrevne.
ud fra den” (Halliday, 1999:105). Der er således en systematisk forbindelse mellem tekst og kontekst. Begrebet kontekst henviser i denne forståelse både til situationskonteksten, der udspiller sig f.eks. i det konkrete klasserum og den kulturelle kontekst, som skolen er indlejret i.


Cummins (2000) anvender termerne kontekstbundet og kontekstreduceret sprog, når han beskriver

11 Jf. den nordiske SFL-terminologi. Terminologilisten kan f.eks. findes her: http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centrefak/Forskning/ Forskningsprojekter/Nordisk_SFL/Fagarkiv/Nordisk+SFL-terminologi

Sammenfattende kan det konstateres, at skolens register adskiller sig fra hverdagssproget på flere måder, som skaber særlige udfordringer for den tosprogede elev:

- Fagsproget tilegnes gennem undervisning, og for tosprogede elever er det i høj grad vigtigt, at der fokuseres eksplicit på sproget i undervisningen.
- For mange tosprogede elever tager det ekstra tid at tilegne sig det faglige register på og gennem et andetsprog.

**Analyse af Ishøj-casen**

**Analysemetode**

I det følgende redegøres kort for en analysemodel, som kan bruges til at undersøge, hvordan sproget bruges i klasserummet, og hvad det bruges til i de forskellige måder at organisere undervisning på, som er rettet mod at øge elevernes forståelse af sprog og tekster. Med afsæt i en række måder at organisere undervisning på i hhv. mikrointeraktioner og makrointeraktioner, der begge antages at fremme sproglig udvikling, er det centrale forskningsstørrelse at undersøge, hvordan organisering af undervisning kan medvirke til at fremme et fagsprogsregister hos eleverne, der er mere eller mindre situationsafhængigt.

Til at afdække dette har jeg valgt at sætte fokus på to overordnede faktorer, der tilsammen dækker situationskonteksten: processer i klasserummet (Hvordan), og den viden, der konstrueres af faglig og sproglig art i undervisningen (Hvad).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hvordan: Processer i klasserummet</th>
<th>Hvad: Viden, der konstrueres:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a) Interaktionsmønstre</td>
<td>c) Om det faglige</td>
</tr>
<tr>
<td>b) Kommunikationsmåde</td>
<td>d) Om sproget</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Opdelingen refererer dels til de processer, der foregår i klasserummet, hvor kundskaber og færdigheder konstrueres og dels til indholdet af den viden, der konstrueres. I analysen undersøges således både, hvordan der kommunikeres i forskellige interaktionsformer og hvad der kommunikeres om. I analysen er der størst fokus på interaktionsmønstre og kommunikationsmåden, da det er undervisningsaktiviteterne og deres effekt på elevernes sprog, der er interessefeltere jf. projektets formål.


**Interaktionsmønstre**

Denne kategori beskriver den måde deltagerne interagerer på i den udvalgte sekvens: f.eks. parsmåltale, gruppesamspil, læren i samspil med klassen. Her vil der være fokus på, hvordan eleverne er aktivt deltager i forskellige interaktionsformer i hhv. mikrointerventioner og makrointerventioner. Forskningsspråkmålet er rettet mod at se på, om der er forskel på fokuslevernes betalmodtagelser i hhv. mikrointerventioner, hvor de kommunikerer parvis eller i mindre grupper og makrointerventioner, hvor læreren interagerer med hele klassen i classesamtaler. Desuden undersøges det, om forskellige undervisningsaktiviteter har betydning for interaktionsmønstrene mellem eleverne.

**Kommunikationsmåde**

Som tidligere nævnt er situationsafhængighed en afgørende faktor i sprogsstyringen for elever med
dansk som andetsprog og situationsuafhængighed noget, der tilegnes gennem tilegnelse af skolens sprog. Dette gælder sandsynligvis alle elever, der er i færd med at udvikle fagsprogglige registre.

Kommunikationsmåden og graden af situations-afhængighed, som selve undervisningsaktiviteten fordrer, er faktorer som indgår i beskrivelsen af se-kvenserne. Det kan også være relevant at se på, hvor på et kommunikationsmådekontinuum episoderne er placeret i forhold til hinanden. Dette kan være en måde at undersøge, hvordan undervisningsaktiviteter supplierer hinanden frem mod et mere situations- uafhængigt sprog. Dette vil blive noteret, hvor det findes relevant. Her noteres også hvad der indgår af skrift i omdigelserne (f.eks. hvad der skrives på tavlen, hvad eleverne selv skriver og tegner osv.). Forskningsspørgsmål: På hvilken måde kommunikeres der under de forskellige undervisningsaktiviteter? Hvilke undervisningsaktiviteter kan medvirke til at fremme et situationsuafhængigt sprog og dermed medvirke til at udvikle elevers fagsprogsregister?

Konstruktion af faglig og/eller sproglig viden

Denne kategori forsøger at beskrive, hvilken faglig viden der er i fokus i den enkelte episode samt hvordan eleverne konstruerer viden om sprog. Her fokuseres på samtaler om sprog, hvor samtalerne er på et metasprogligt niveau, og hvor der tales om sprog. Det vil bl.a. blive undersøgt, om der kan aflæses en udvikling af den sproglige bevidsthed i klassen hen mod et fagsprog. Forskningsspørgsmålet retter sig endvidere mod at undersøge, hvordan eleverne i fællesskab konstruerer viden om sprog.

I analyserne af de udvalgte se-kvenser inddrages de 3 kategorier afhængigt af, om det giver mening. Der er således ikke nødvendigvis fokus på alle 3 kategorier i hver enkelt analyse.

Udvalgte cases og se-kvenser som analyseres

Case 1 (fra forløb 1) før, under og efter læsning
• Sekvens 1: Mikrointeraktion om baggrundsviden, når
• Sekvens 2: Mikrointeraktion om ordbetydning
• Sekvens 3: Mikrointeraktion om ordbetydning, når

Case 2 (fra forløb 2) Ophygningsfælles viden, genrebaseret undervisning
• Sekvens 4: Mikrointeraktion om rækkefølgen i en narrativ tekst

Case 3 (fra forløb 2) Fælles tekstkonstruktion, genrebaseret undervisning
• Sekvens 5: Evaluere samtale. Mikrointeraktion
• Sekvens 6: Mikrointeraktion om strukturen i en fagtekst
• Sekvens 7: Mikrointeraktion. Rekonstruktion af informerende tekst

Afgørelse af case og se-kvens

En case er her defineret som den overordnede undervisningsaktivitet, der kan strække sig over en eller flere lektioner og som har et emne og et overordnet mål; altså et samlet aktivitets- og objek tfokus.

Jeg refererer til en se-kvens som en afgørelse enhed, som stort set svarer til en enkelt undervisningsaktivitet, som indgår som en del af et større undervisnings- aktivitet (her casen). Desuden afgøres se-kvenserne af yderligere to faktorer: 1) hver se-kvens har en særlig deltagerstruktur, som kan variere: eleverne arbejder enten i par, i grupper eller på hele klassen. 2) hver se-kvens har et særligt formål; fx at forhandle om ordbetydning, at søge baggrundsviden eller at konstruere en tekst i fællesskab. En ny se-kvens starter typisk med signalord som “ok” og “nu” eller et spørgsmål; eller ved skift i aktivitetslignende (fx skift fra gruppedialog til klasses dialog) eller i forbindelse med enemneskift i diskursen, som ligeledes kan afslutte en se-kvens. Hver se-kvens betragtes som en afgørelse enhed med sit eget emne og formål. Af hensyn til omfanget er der i nærværende tekst også vist uddrag af se-kvenser.

Case 1. Systematisk tekstarbejde

De 3 udvalgte se-kvenser i case 1 knytter sig til aktiviteterne i en dobbeltlektion, hvor eleverne arbejder med teksten og indgår i undervisningsmaterialet. Undervisningsmaterialet har til formål at have fokus på læseforståelse og fagtekster.

I case 1 læses en fagtekst om månen med udgangspunkt i undervisningsmaterialet. Læreren har medbragt model over jorden, månen og solen, hvor de forskellige himmellegemer kan rotere i forhold til hinanden. Hun fortæller eleverne, at de skal studere den sammen senere, og at de godt i en senere pause må prøve at dreje på planeterne.

Læreren indleder med at fortælle, at de skal læse en fagtekst om månen. De taler i klassen om hvad

Herefter skal eleverne finde ud af, hvad de ved om månen. I grupper af 2 – 3 elever diskuterer og nedskriver eleverne hvad de på forhånd ved om månen, og de udfylder i den forbindelse et mindmap.

**Sekvens 1. Aktivitetstype:**

Baggrundsviden; før-læseaktivitet.

**Mikrointeraktion**

Aktiviteten Baggrundsviden er iværksat som gruppe-samtale for at styrke elevernes mundtlighed og for at udbygge elevernes fælles viden om emnet. Samtidig er det en forberedelse til den senere klassesamtale, hvor alle elever skal vidende. Det at organisere før-læsningsaktiviteterne som mikrointeraktioner medvirker til at gøre de tosprogede elever trygge ved at sige noget i det store gruppe samt sikre, at det ikke kun er klassens hurtigste elever, der er aktive i makrointeraktionerne.

I den udvalgte sekvens drøfter de tre fokuselever, hvad de ved om månen i en miniinteraktion. De noterer alle tre stikord, hver gang de er blevet enige om noget. I løbet af samtalen diskuterer eleverne hvad det vil sige at vide noget:

Leila: Hvad ved I om månen? [tryk på “I”, henvedt til gruppen]
Ali: Månen er stor
Osman: Er den ikke hvid?

Ali: Prøv og se. Om aftenen når månen kommer op ikke'. Du kigger på den og den er lille ikke'. Men den er 3000 kilometer væk og tænk hvis du var lige foran den. Så ville den være kæmpestor ikke'.
Leila: Jo
Osman: Er den ikke rund?
Leila: Jo, [pause]. Jeg har læst i en bog engang at i de der kratere kan der være en hel storby. Det har jeg læst.
Ali: Jamen, det er der ikke.
Leila: Jamen, det kan der være. Og måske kommer der liv på månen en dag.
Osman: Jeg ved ikke hvad vi skal skrive
Ol: Der kan være byer i de der kratere [henvendt til O]
Ali: I hvad?
Leila: Kratere [udtaler omhyggeligt med tryk på stavelserne]. Der kommer måske liv på månen
Ali: Hvorfor?
Leila: Jamen det kan da godt være der gjorde. Det har jeg læst i en bog. Det var i en fagbog.
Leila: Okay [visker ud]

**Interaktionsmønstre**


De to drenge indtager forskellige positioner i denne sekvens. Osman er tilbageholdende og spørgende; hvor de andre kommer med konstateringer, anvender Osman spørgeformen: Er den ikke hvid? Er den ikke rund? Han er umiddelbart ikke i stand til at bidrage med viden om feltet (månen) på samme niveau som sine kammerater og kommer derfor heller ikke med i den diskussion de to andre har.

**Kommunikationsmåde**

I sekvens 1 deltager Leila på en måde i to samtaler, idet hun kommunikerer med begge samtalepartnere samtidigt, men på to forskellige niveauer: Med Osman er det fokuseret på, hvad han konkret skal nedskrive efter hendes diktat: “Der kan være byer i de der kratere“, mens kommunikationen med Ali har karakter af en afklaring af meget abstrakte størrelsesforhold, og hvor Ali på ganske abstrakt vis argumenterer for at størrelsesforhold er noget relativt. Her nærmere eleverne sig i refleksionen i modekontinent. Leila forsøger at tilføje nyt til Alis forklaring om størrelsesforhold ved at føje sin viden om størrelserne på kraterne på månens overflade til.

I sekvensen konstruerer eleverne i fællesskab viden om det at være elev, og hvad læring er i den specifik kontekst. Ifølge Ali er en elev én, der holder sig
Undervisning i læseforståelse – rapport over et treårigt projekt med casestudier i Helsingør og Ishøj

til eksakt viden; forudanelser hører ikke hjemme i skolens konstruktion af viden. Episoden er samtidig et eksempel på de sproglige forhandlinger, der opstår, når eleverne i mikrointeraktioner skal nå frem til enighed om et fælles produkt.

Faglig viden
Leila har megen baggrundsviden om emnet månen og kan relaterer til fagtekster, hun har læst; hun er mere præcist i sine formuleringer i den lille gruppe end på klassen, hvor hendes kompetencer ikke kommer lige så tydeligt frem. Hun aktiverer løbende baggrundsviden fra tekster hun har læst/film hun har set både i denne episode og tidligere. Leila bruger under observationerne jævnligt sin viden om tekster til at henvise til fagtekster om månen, til Gummi Tarzan, Vikaren etc.


Før eleverne læser teksten om månen, har læreren skrevet nogle nøgleord på tavlen fra teksten, som hun mener, kan være svære for eleverne. Disse ord includerer: fuldmåne, halvmåne, ørken, klipper, dal, astronauter. Eleverne taler sammen i grupper på 2 eller 3 om, hvad ordene betyder. Denne samtale genererer megen diskussion og forhandling om ordbe tydning, samt fælles forståelse for og opmærksomhed på indholdet og sproget i teksten. Eleverne inddrager i høj grad deres erfaringer uden for skolen:

Leila: Hvad er en ørken? Ved du hvad en ørken er?[henvendt til O]
Osman: Ryster på hovedet
Leila: Kender du Ågypten?
Osman: ryster på hovedet?
Leila: Kender du kameler?
Osman: nikker
Leila: Ja, hvor de går i det der sand, meget varmt sand. Og så er der de der pyramidier. [Leila tegner, mens hun forklarer]. Og så er der sådan noget rigtig varmt sand. Og det går de så på. Det er en ørken. Der er meget varmt og ikke noget vand og slet ikke nogen træer eller blade.
Osman: Pyh, er den kun lavet af sand?
Leila: Ja, kun det, okay?

Interaktionsmønstre

Kommunikationsmåde
Eleverne taler og tegner i sekvensen. Tegningen bliver anvendt af Leila som redskab til at forklare Osman, hvad en ørken er, og sproget er her i høj grad præget af ledsagelse til handling og situationsbundet, og dermed placeret længst mod talt sprog i kommunikationsmådekontinuet: "Og så er der de der pyramidier. Ja og så er der sådan noget rigtig varmt sand". Egentlig lægger Leila i starten af sekvensen ud med en mere situationsuafhængig forklaring ved at bruge Ågypten som sammenligningsgrundlag, og søger derefter et sammenligningsled (kameler), der kan danne afsæt for at uddybe ordets betydning. Ali følger troop, og bruger de nære fodboldbaner til at demonstrere noget om ørkens størrelsesforhold: "Den er ligesom derøvere ved fodbold. De der rigtig store marker". "Den er meget større end det". De lokale marker er det nære, som benyttes som sammenligningsled til at forklare det generelle fænomen ørken. På den måde kan man sige, at eleverne selv konstruerer sproglig viden ved at bevæge sig fra det specifikke til det mere generelle fænomen.

Konstruktion af sproglig viden
Eleverne trækker på viden fra hjemlandet ved at sammenligne sandet i ørkenen med det varme sand på Tyriks strand, mens fodboldbanerne i den lokale fodboldklub bruges som målestok for ørkens størrelse.

Gibbons anbefaler at lade elevernes personlige fortællinger komme på banen, hvis det er relevant i situationen: "Personal narratives are a powerful way to engage students and to value what they know, build shared knowledge on which future learning can be developed, and provide opportunities to begin developing topic-specific vocabulary. This is also a context in which the students can use their first language". (2009:59)
Som Gibbons nævner, er det oplagt at eleverne, hvis de har samme modersmål, kan bruge modersmålet i denne type gruppesamtales. Det er dog ikke tilfældet i fokusgruppen.

I sekvensen trækker eleverne i høj grad på viden erhvervet uden for skolens kontekst. Der refereres som nævnt både til den nære kontekst i form af fodboldbanerne og til egne erfaringer med varmt sand. Hverdagserfaringer giver i gruppesamtalen Ogushan mulighed for at få en bredere viden om et førfagligt begreb som 'ørken'.

Ifølge Gibbons kan tidligere erhvervet viden og hverdagsproget, som eleverne er bekendt med, tilsammen giøre 'ørken' fritidens erfaringer i fokusgruppen. Dette skabes betydning for par- og gruppesamtalesen i dette klasserum, når det gælder klassens tosprogede elever. Mange af eleverne er tilbageholdende i gruppesamtalesen og får ikke samme rum til at stille spørgsmål og gå i detaljen med sproget, som de gør i de mindre grupper.

I sekvensen lader eleverne det visuelle udtryk støtte den verbale forklaring, og i den følgende sekvens begynder begge drenge at tegne for at afklare, hvad en klippe er.

Sekvens 3. Forhandling om betydning. Aktivitetstype: Ordkendskab før tekstlæsning. Mikrointeraktion

Leila; Osman; Ali; Fie (dansk voksen)

Osman: Er det ikke der, hvor der for eksempel [pause]. Der er et eller andet; det er bare noget [uhørligt] som 'ørken'.
Leila: Klipper? Nej, nåh du mener klipper og klipstrer? [Viser saksebevægelse med fingrene]
Osman: Ja
Leila: Klipper, klipper [udtaler langsomt]
Osman: [afbryder] ja, det er også bjerg, jeg mener.

Leila: Nej, klipper. Jeg klipper et stykke papir.
Ali: Hvis ikke [uhørligt] klipper i Danmark?
Osman: Ved du, hvad dal betyder? (dal udtalt som arabisk linseret).
Leila: Okay, ja, ja. (henvendt til Ali). Okay dal, hvad betyder dal?
Ali: Det ved jeg ikke?
Leila: Fie, hvad er en dal?

Interaktionsmønstre

Ali og Osman argumenterer for én betydning af klipper (substantivisk) ved at benytte en kombination af verbal og visuel interaktion (tegner).

- Interaktionen mellem eleverne bliver endvidere udtrykt gennem personvalgene i grammatikken: Eleverne henvender sig direkte til en anden elev med personformerne du og navn (Osman).
- Leila er den der ”sætter dagsordenen” og bestemmer, hvornår gruppen skal gå videre til et nyt ord. Dette udtrykkes gennem spørgsmål og en form for bekræftelse (okay, ja, ja).
- Ali er til gengæld den, der ofte får det argumentatorisk afgørende ord. Han benytter modus og polaritet og indleder med ledsætning: hvis ikke..., han trækker endvidere på sin grammatik om ordklassen og morfologi: kippe og klipper, det er det samme der er bare mange flere...
- Ali søger bekræftelse på erfaring og viden gen-
nem udsagn og spørgsmål: *du ved godt, ikke*’...  


Kommunikationsmåde  
Det mundtlige sprog afspejler sig i teksten ved, at det bl.a. er organiseret ud fra turtagning, og at det har en dynamisk struktur og et hervedagtigt ordforråd. Samtalen glider sprogligt mellem det mere handlingsprægede, hvilket kommer til udtryk i brugen af adfærdsmæssige processer (jeg *klipper, se, prøv at kigge*, jeg *tegner*, man *kan hopp*), i det mere reflekterende i form af valg af mentale og relationelle processer (hvad *betyder*, det *er*, jeg *mener*, du *ved*, kan *være*, du *mener*). Samtidig er teksten mere eller mindre situationsafhængig; situationsafhængigheden kommer især til udtryk sprogligt, når eleverne henviser til tegningen (du *ved*, det *der* ikke; *Det her det er vand ikke*, så *er der sådan en bjerg ikke, herapp*).  

Konstruktion af sproglig viden/Semantiske træk i samtalen  
Diskursens formål kommer til udtryk i sproget genkonstruktion af sproglig viden/semantiske fællesregister. Sekvensen viser et eksempel på, hvordan tosprogede elever konstant løber ind i udfordringer på grund af ords mange betydninger. Det er endvidere interessant at konstatere, at eleverne er meget optagede af at diskutere sprog. De er koncentrerede og aktive under alle de sekvenser, hvor de i interaktion skal undersøge og forhandle om sproglig betydning.  

Efter denne undervisningsaktivitet samler læreren op på gruppesamtalene og efterfulgende studeres modellen af solsystemet fælles på klassen. Herefter læses teksten.  

Teksten, der læses i casen  
Teksten der efterfulgende læses i klassen, er en såkaldt fagtekst udarbejdet til faglig læsning i danskfaget. Materialet den indgår i, er udgivet med det formål at fremme læseforståelsen hos elever på mellemtrinnet.  

Generelt kan man sige at fagtekster der er præget af tydelige årsagsmæssigheder er velegnede til tosprogede elever (Jf. Bråten2006:15). Undersøgelser har påvist at bearbejdede og omarbejdede fagbøger, der er forsøgt gjort lettere at læse end originaleerne, er kendegnede ved korte sætninger, korte ytringer og korte ord. Til gengæld er der færre eksplicitte udtryk for årsagsmæssighederne end i originalerne. For tosprogede læsere, der i forvejen kan være usikre på betydningens indholdet, kan det blive et problem, fordi årsagsmæssigheden i sådanne tekster bliver underforstået og implicit.14  

Man kan kritisere fagteksten fra undervisningsmaterialet for, at den, selv om den har fokus på læseforståelse i form af de opgaver, der knytter sig til teksten, er af en sådan karakter, at den ligger langt fra en original fagtekst/informerende beskrivelse, der er baseret på fakta, og hvor årsagsmæssigheden er eksplicit. Det gør det vanskeligt i undervisningen at italesætte genreekstrakterika ved teksten, som kan gøres til noget generaliserbart. Ligesom det kan diskuteres, om en sådan tekst er med til at udvikle et egentlig fagsprogregister, eller om den snarere ud-

---

13 Ejsemlerene på Leilas viden er fra det øvrige materiale

14 Reichenberg. I Bråten, 2007, s. 85
vikler en slags pseudofagsprog. Et af kendetegnende ved et fagsprog er bl.a. nominaliseringer, som typisk vil være udeladt af fagtekster, der er bearbejdede til et læseformål.

Efter læsning af teksten:
Eleverne læser teksten og bagefter spørger læreren, hvordan de oplevede at læse teksten.

*Det var nemt, fordi vi havde gjort så meget først, som en elev svarer.*

Eleverne udarbejder herefter et tankekort to og to, hvor de skal klargøre, hvad de nu ved om månen. Herefter udarbejder eleverne sammen et tankekort om månen på tavlen og organiserer herved i fællesskab deres samlede viden.

**Omsamling på første forløb om forlæsningsaktiviteter organiseret i mikrointeraktioner**

Forløbet viser bl.a. hvordan organisationen af undervisningen i forskellige interaktionsformer, hvor der veksles mellem lærerstyrede samtaler, gruppearbejde og individuelt arbejde giver eleverne mulighed for at bruge sproget aktivt, hvilket er afgørende for udvikling af andetsproget.

Mikrointeraktionerne, hvor eleverne arbejder i mindre grupper, fører til at eleverne i højere grad tør udtrykke sig på andetsproget og får mulighed for at benytte sproget til udvikling af andetsproget.

Det at knytte disse interaktioner sammen med aktiviteter før, under og efter læsning som en del af undervisningens organisering medvirker således til at eleverne får en dybere forståelse af teksterne, de møder i undervisningen.

- Eleverne møder teksten med et strategisk beredskab gennem arbejdet med baggrundsviden om månen og udarbejdelsen af tankekort, der fungerer som organisering af deres fælles viden.
- Eleverne har på forhånd arbejdet med det centrale ordforråd i teksten, og de har selv været aktive i betydningskonstruktionerne i arbejdet med ordforråd.
- Læreren har sat fokus på ordets form i den efterfølgende fælles samtale om betydning af det centrale ordforråd og derigennem stilladeret elevernes ordforrådilegelse, hvilket har betydning for læseforståelsen, når teksten efterfølgende læses.

De tegn på læring, som kommer til udtryk i dette projekt er i høj grad knyttet til elevernes motivation, som afspejles i deres engagement i interaktionerne og deres ivrige sproglige deltagelse. Fokuseleverne er gennem hele det år, hvor observationerne foregår i klassens dansktimer aktive deltagere i både mikro- og makrointeraktionerne. Leila er f.eks. en meget aktiv elev, der arbejder struktureret og vedhæftende. Hun har skriftsprogserfaringer bl.a. fra frivillig læsning og fra tekster, hun har mødt i skolen (*’Det har jeg læst i en fagbog i gang’; ’Det har jeg læst i Gummi Tarzan’*), som hun ofte bringer i spil i gruppen. Læsemotivation er et komplekst begreb, og ifølge Bråten (2007) er der tre forhold ved læsemotivation, som ser ud til at være særligt betydningsfulde: Forventning om mestringsmiddel, indre motivation og mestringsmål.

**Forventning om mestringsmål** hænger sammen med barnets erfaringer som læser, men også med observationer af andre børn. Hvis en elev er i stand til at løse et bestemt læseopgave, kan barnet få troen på, at han eller hun også selv vil være i stand til at mestre opgaven. Børn, som er optaget af at øge deres kompetencer, fordi læring og mestring er mål i sig selv, er typisk orienterede mod mestringsmål. Den tredje motivationsfaktor, den *indre motivation*, definerer Bråten som en motivationsfaktor, der er til stede hos børn, der læser af lyst, og fordi læsning interesserer dem. De er således ikke motiverede af ydre faktorer som ros eller belønning. Bråten peger på, at børn med høj læsemotivation, læser betydeligt mere end andre børn, hvilket fører til en bedre forståelse af det læste:

*’… blandt annet fordi mange læsning bedrer ordavkodingsferdighederne, udvider ordforrådet, gir kunnskaper, utvikler forståelssstrategier etc.’*  
(Bråten 2007:76)

Det er en udfordrende opgave for læreren at medvirke til at udvikle og fastholde en motivation for læsning i undervisningssammenhæng. I forhold til at fastholde den indre motivation peger Bråten på en række forhold, der udgør forudsætning for, at læseren kan være opmærksom på i sin planlægning af undervisning: Følelsen af valgmuligheder og oplevelsen af selvbestemmelse er
væsentlige. Muligheden for interaktion og samarbejde med andre elever i forskellige undervisningsaktiviteter fremhæves også. Endelig er tektsvalget vigtigt; det er afgørende, at der anvendes tekster i klasserummet, der repræsenterer en variation af genrer og multiple tekster i form af netsider og Cd-rommer. Her kan det tilføjes, at også en kulturel repræsentation af tekster, film etc. har betydning for læsemotivationen i et kulturelt mangfoldigt klasserum (Holmen 2009; Street 2001).

Ifølge Bråten er en vej til fremme elevernes mesterskabelse, at lægge vægt på tiltagelse af faglige begreber og kundskaber ved at tage udgangspunkt i konkrete, praktiske aktiviteter, som stimulerer elevernes lyst til at forske videre og lære mere. Endvidere fremhæver han det hensigtsmæssige i at lægge vægt på samarbejde mellem eleverne frem for en individuel og mere konkurrenceorienteret undervisning.

Der ses i det første forløb ikke eksempler på, at der udvikles synlig og italesat viden om skriftsprog, som ifølge Bråten er en medvirkende faktor i læseforståelsen, eller at eleverne benytter et egentlig fagrelateret register. Det følgende forløb har derfor fokus på at udvikle den sproglige bevidsthed i klassen hen mod et fagsprog, hvor eleverne efterhånden selv bliver i stand til at benytte det situationsuafhængige og generalseende fagsprog og samtidig opnår en bevidsthed om de tekster, de møder i undervisningen både som læsere og skrivere. I interventionen arbejdes med et mere eksplicit fokus på teksters struktur og sprog gennem genrebaseret undervisning.

**Case 2. Opbygning af kundskaber fase 1**

De følgende 2 cases er begge fra forløbet med genrebaseret undervisning.


**Sekvens 4. Rækkefølgetask. Mikrointeraktion.**

Sekvens 4 er hentet fra fase 1 i TLC, hvor man i fællesskab opbygger ny viden om et emne. Det generererede forløb har til formål at skabe viden om den informerende fagtekst. Som led i opbygningen af viden om denne teksttype bliver der sammenlignet med den narrative/berettende tekst, som eleverne i klassen har arbejdet med i flere tidligere forløb og derfor har en del baggrundsviden om. Op til sekvensen har eleverne arbejdet med forlæsningsopgaver og derefter lyttet til og selv læst et kurdisk eventyr. I sekvensen har eleverne i grupper efter læsningen fået udeleveret en række kort med illustrationer og sætninger, der er centrale episoder fra eventyret. Eleverne forhandler sig nu frem til den rigtige rækkefølge af episoderne.

Leila, Anselm, Ali og Osman sidder rundt om et bord. De er ved at flytte rundt på illustrationer og tekststaudrag og lægge dem i rækkefølge.

Leila: Nå jo. Så det kommer først der.
Anselm: Nej, det er først den her Leila. Han tager til søen.
Osman: Nej

Leila: Jo. Jo. Prøv lige at høre her, så tænker han at måske havde den gamle kone fortalt, at jægerne at hmm. Jeg kan ikke huske det.
Osman: Og han går. Han bliver drillet af hans far. Han siger selv, at han kan lide en anden [...] Anselm: Nej, det er sådan.
Osman: Det er den allersidste. Skal jeg ikke bare tage mappen frem?
Leila: Jo

[Osman tager teksten frem]

Ali: Sådan. Hvad er den næste
Leila: Vent lige. Vi skal lige se om.
Osman: der var engang...

Leila: Vi skal ikke læse hele historien
Ali: Jo bare lad ham læse den helt forfra. Han er hurtiglæseren.
Osman: Ser først [...] Sit spejlbillede i vandet. Og så bagefter: De kan ikke engang snydes. Sådan nogen snotunger [Læser op]. Så først vendet og
bagefter snotunger.  
[børnene flytter rundt på billederne]

Osman: Spejlbillede og hvad sker der så?
Leila: Så går han hen ind til konen
Osman: Nej han går hen til en af sine venner. Og så bliver han drillet fordi han slet ikke har nogen hale.
Anselm: nej!
Osman: jo [...] Han går
Anselm: Nej han har en perlehale der og en perlehale der [peger på billederne]. Og så er der ikke andre med venner.
Ali: jo her [peger på et, der er lagt i rækkefølge]
Anselm: det er der ikke.
[ taler i munden på hinanden]
Osman: Og så hugger de halen af
Ali: det der kommer først senere
Leila: nej så kommer den der. Fordi så er det...
Osman: Hvad står der på den der? [tager en seddel]
Ali: Først den her og så den der og så den der og den her. [peger]
Osman: Han havde på sin flotte hale [læser op fra seddel]
Leila: Og så går de ned og gør det.
Anselm: ja.
Leila: Kan vi ikke gøre sådan her?
Osman: Nej det bliver helt forskelligt fra [...]

Kommunikationsmåde
Selv aktivitetstypen er en decideret læseforståelsesøvelse, der kun kan udføres med en grundlæggende forståelse af teksten. Som det ses af sekvensen, udfordrer øvelsen elevernes evne til at argumentere og forhandle om en given rækkefølge af teksten. Umiddelbart er sproget i sekvensen meget situationsbundet: 

Interaktionsmønstre
I forhold til fokuselevernes måde at interagere på sker der et skift med Osman i denne type forhandlingsøvelser sammenliget med hans deltagelse i opgaver som arbejder på ordniveau, som typisk ligger som en del af før-læsearbejdet. I de mere taskprægede opgaver tager han oftere ordet og er langt mere initiativrig. Han bliver også positioneret som hurtiglæseren i denne sekvens både af sig selv og de andre i gruppen, hvor han i orfordradsøvelserne i højere grad fik rollen som den, de andre skulle forklare ordbe tydning til. I den efterfølgende evaluering af den taskbaserede arbejdsmåde giver han udtryk for at han vældig godt kan lide at arbejde på denne måde:

Sekvens 5. Evaluerende samtale.

Mikrointeraktion
Interview med to fokuselever. Som en del af data indsamlingen er der foretaget evalueringe samtaler i forlængelse af de forskellige aktivitetstyper. I det følgende er det to af fokuseleverne, der udtaler sig om det at arbejde taskbaseret. I samtalen omtales opgavetypen som et spil.

Leila: Det var sjovt og anderledes.
Fiewhvorfor er det sjovt?
Leila: fordi man kan du kan lave noget sammen med de andre, og så fortæller han dig også, altså, du kan gøre sådan og sådan, og ikke bare selv gør det.
Fie: får man mere ud af det eller hvad?
Leila: ja, det synes jeg.
Fie: hvordan kan det være?
Leila: det er fordi, man kan diskutere, man kan diskutere om ting. Jeg kan godt lide at diskutere om ting.
altså.
Osman: jeg synes det er sjovt at samarbejde sammen med andre og spille.
Fie: hvorfor synes du det?
Osman: det er fordi, det er sjovt at spille sammen med andre.
Fie: hvad er der sjovt i samarbejdet?
Osman griner lidt
Fie: Lærer man noget af det tror I?
Osman: man lærer at samarbejde sammen med andre.
Fie: ja, tror I også man lærer noget om sprog og eventyr af det?
Osman: øh ja.
Leila: ja
Fie: hvorfor tror du det?
Leila: Fordi det er første gang vi har jeg har hørt et kurdisk eventyr.


Begge elever fremhæver samarbejde som en kvalitet ved arbejdsformen, og begge elever er bevidste om, at man lærer noget af den. Leila giver udtryk for at hun lærer noget, når hun diskuterer med andre. De har således begge en metabevidsthed om, hvordan de tilegner sig ny viden.

Fie: ja. Er der også nogle ord i det? Lærer man nye ord, tænker I, når man læser sådan et eventyr?
Osman: jeg har lært mange nye ord. F.eks. det der vanskabt ræv og kokage.
Fie: ja, kan du huske flere?
Kokage ja. Er der andre ord I har lært? Som I lige kan komme i tanken om?
Leila: jeg
Fie: ja kan I huske, hvad det betød?
Leila: at jage i nutid.
Osman: I dag jager jeg. I går jog jeg.

Samtalen om arbejdsformer og sprog viser, hvordan eleverne er optagede af både sprogets form- og indholdside. De fremhæver i samtalen ord med særlig betydning (kokage, vanskabt) og ord, der morfologisk er udfordrende (jage – jog).

Case 3 Dekonstruktion af fagtekst og fælles tekstkonstruktion – fase 2 og 3
Eleverne ser som et led i afklaringen af, hvad der kendtegn, de informerende beskrivelse på ligheder og forskelle mellem denne testtype og den berettende tekst:

Eleverne får øje på mange sproglige træk, der er forskellige i de to tekster: tempus, brugen af dialog, brugen af personlige stedord osv. Ved at sammenligne to forskellige teksttyper, der begge handler om ræven demonstreres det, hvordan det er mere end en enkelt, der har betydning for de sproglige mønstre i en tekst. Som led i at få viden om den informerende beskrivelse, som de skal arbejde videre på med, undersøges flere teksteksempler på den informerende beskrivelse med ræven som felt. Der skrives på tavlen en liste over indholdsområder, som indgår i teksterne: 'Kendetegn' 'Føde og jagt', 'Levesteder' etc. og disse fagudtryk gentages i senere fase, og indgår i elevernes egne tekster til sidst.

Dernæst påbegyndes den tredje fase i generhjulet: fælles tekstkonstruktion. Som en del af stilladseringen kigger læreren og eleverne sammen på listen over indholdsområder, som kan indgå i teksten. Derefter tager de i fællesskab beslutning om, i hvilken rækkefølge informationerne skal komme. Først derefter går de i fællesskab i gang med at skrive selve teksten.

**Sekvens 6. Fælles konstruktion af tekst. Makrointeraktion.**


Lærer: Hvad skal komme bagefter og hvad skal der så komme bagefter. Er I med? Det er lige præcis det man skal bruge det til og så man også har tænkt, hvad skal vi have med i alt. Det var rigtig godt.

Hvad synes I er vigtigst at starte med? Hvad synes I er vigtigst at starte med? Abbas?

Abbas: Form og farve.

Lærer: Form og farve. Hvis jeg nu tager de her kendetegn, ikke også? Det er det vigtigste [skriver kendetegn på tavlen]. Hvad synes I så skulle komme bagefter? Laurits?

---

**Tekstsammenligning**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Genre og formål</th>
<th>Informerende be-skrivelse</th>
<th>Beretning</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Genre og formål</td>
<td>Information: biologisk indsig</td>
<td>Berrettende tekst; underholdning, eksistentielle spørgsmål</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Indholdsfelt**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Genre og formål</th>
<th>Informerende be-skrivelse</th>
<th>Beretning</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Om ræven</td>
<td>Beretning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Om ræven</td>
<td>Beretning</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

15 Læreren nog afsat i fig. tekster: Zilan, Mesut: Ræven med Perlehale og en fagtekst fra Danske-dyr.dk
Laurits: Føde
Anselm?: Sådan ser ræven ud, sådan bor den.
Ulrikke?: Ikke nogen af dem.
Lærer: Hvad synes du så? Man er nødt til at have noget andet i stedet for, hvis man siger det skal væk. Hvad synes du?
Ulrikke: Det står ikke på tavlen, det jeg vil sige.
Lærer: Hvad vil du sige?
[lang pause]
Ulrikke: Racer.
Amanda: Det er et rovdyr.
Lærer: Det er et rovdyr. Og hvad kan man mere sige. Hvilken familie hører det til? Anders?
Anders: Pattedyr.
Lærer: Det er et pattedyr også. Øh Karina?
Karina: Det er en mellemstor hund.
Rasmus: Den hører til hundefamilien.
Lærer: Ja. Der stod faktisk også noget andet som vi læste i sådan en lille artikel, jeg havde med. Ja?
Eva?
Eva: Tilhører den ikke også kattefamilien, for de der...
Lærer: Nej, den tilhører ikke kattefamilien. Det er hundefamilien, for...
Robert: Er det også den er i familie med ulven.

Interaktionsmønstre

Kommunikationsmåde
I det fælles arbejde med at konstruere strukturen i en informerende beskrivelse er det tydeligt at se, hvordan sproget fjerner sig fra det begivenhedsorienterede sprog og bliver mere generaliserende og præget af fagudtryk (pattedyr, rovdyr, kendetegn etc.). Som det ses af eksemplet, går klassen sammen med læreren i gang med at lave en taksonomi over ræven. Den måde at konstruere betydning genhver gang på at beföre sig i den reflektive ende af kommunikationsmåde-kontinuet.

Sproglig og faglig viden
I sekvensen er eleverne sammen med læreren med til at undersøge og diskutere sig frem til strukturen i en informerende tekst. Derved får eleverne indblik i, hvordan en tekststruktur bygges op samtidig med at alle mellemregningerne bliver synlige i og med at læreren og eleverne “tænker højt”, når de argumenterer for en given rækkefølge. Som det fremgår af diskursen, er der en stor viden om ræven til stede i
klasserummet, som bliver eksplicit og synlig i en samtale som denne. Sekvensen viser, hvordan man som underviser hele tiden arbejder med at udbygge viden om feltet, også under konstruktionen af ny tekst. Flere elever bemærker i den efterfølgende evaluerende samtale, at der skal megen viden til om det emne, man skriver om, for at man kan skrive en fagtekst.

I sekvensen ses eksempler på hvordan fagsprog introduceres i en diskurs, der både baserer sig på elevernes hverdagsprog ("Sådan ser ræven ud, sådan bor den") og den faglige viden, som eleverne bringer ind ("Det er et røvdyr", "Det er et pattedyr"). Læreren "forører" en række fagudtryk, der kan erstatte og dermed præcisere de mere hverdagssproglige udtryk. I sekvensen møder eleverne fagudtryk som kendetegn, levested, og klassifikation i en samtale, hvor der bygges bro mellem fagudtrykkene og deres mere hverdagsagtige forklaringer:

Abbas: "form og farve". Lærer: "Form og farve. Hvis jeg nu tager de her kendetegn..."

Eleverne medvirker også til at udbygge sproget og introducere før-faglige udtryk gennem samtalen:


Her ser vi eksempel på, hvordan før-faglige udtryk, som hundefamilien og tilhører introduceres i samtalen af eleverne, og hvordan læreren gentager dem i sine opfølgninger. Før-faglige udtryk (Gimbel, 1995) eller gråzoneord (Lund og Berthelsen, 2008), som er kendetegnet ved at være knyttet til bestemte faglige registre, kan volde lige som store vanskeligheder for forståelsen for tosprogede elever, som det mere fagspecifikke ordforråd, men bliver sjældent tematiseret i undervisningen, da faglærere ofte regner med at ordene allerede er kendte eller ikke volder eleverne problemer.

Sekvens 7. Fælles konstruktion af informerende beskrivelse
I den følgende sekvens er klassen i gang med at skrive en fælles tekst om ræven. De har arbejdet et stykke tid og er nu nået til afsnittet om rævens kendetegn.

Robert: Øh.. så skulle vi have kendetegn
Lærer: Ja, er det færdigt? Nej, jeg synes faktisk, det er fint det der. Så skriver jeg kendetegn. Hvad skal jeg skrive som kendetegn? Hvem har en sætning der?
Ej, det må der være flere der har. Kendetegn ved en ræv. Der er noget helt specielt ved ræve. Ali?
Hvem har ikke sagt noget. Magnus?
Magnus: Ræven har to spidsede ører.
Lærer: Har en hvid halespids og to spidsede ører
[kræver]
Magnus: Ja.
Lærer: Ja, hvad skal der komme bag ved? Yasin?
Yasin: Og spidsede tænder.
Lærer: Ræven har en hvid halespids, to spidsede ører og spidsede tænder. Det kunne man godt skrive derunder, det hører med til dens udseende. Øh Magnus?
Magnus: I ører er der ikke et r for meget?
Lærer: Flere ører ikke også? [udtaler slutfonemet i ører tydeligt]
Nina: Den har et trekantet hoved.
Lærer: Ja, ved I hvad det er nemlig rigtigt. Det er meget karakteristisk for ræven, at den har et trekantet hoved. Hvor synes I det skal stå henne? Hvad er vigtigst, når man kigger på ræven den hvide halespids eller det trekantede hoved?
Marie?
Marie: Jeg tror det er begge dele, men jeg tror jeg ville sige hovedet, fordi at mange, mange har et karakteristisk hoved.
Lærer: Hvad siger Anna?
Anna: Kunne man ikke også skrive efter punktum ræven har orange farve til rødbrun?
Lærer: Det er også rigtigt Anna. Vi var lige ved hovedet. Hvor synes I vi skal deskriver rævens hoved i starten eller senere? Bagefter de spidsede tænder?
Hvad siger Martin?
Martin: Jeg synes i starten, fordi så kommer man længere og længere ned fra øerne af. Man starter med øerne, så tager man hovedet og så tænderne og benene.
Interaktionsmønstre


Kommunikationsmåde

I denne sprobgrevs situation arbejdes der frem mod et mere situationsafhængigt sprog. Ræven italesættes i generelle termer; ræven omtales som fænomen og ikke som et konkret dyr eller en figur, da det er optagede af al den viden om ræven, som de tidligere har udarbejdet i klassen og som spørger til deres oplevelse af teksten. I starten er det starten på teksten, der bliver kendegerning, at det tager lang tid at skrive tekster frem på den måde. Måske er det heller ikke nødvendigt at udarbejde en hel tekst i fællesskab, da det netop er synliggørelsen af de valg og beslutninger, der skaber en tekst, der er i fokus. I dette tilfælde er det starten på teksten, der bliver skubit i fællesskab. I andre tilfælde kan man koncentrere sig om andre steder i teksten afhængigt af, hvad formål og fokus er i den enkelte skriveproces i forhold til den genre, der arbejdes med. Med det afgevende er, at eleverne får et metasprog om tekststrukture og sproglige mønstre, som kan overføres til andre tekster.

Faglig og sproglig viden

Det ses i sekvensen, hvordan det faglige ordforråd bliver fokus og nu benyttes af eleverne som en del elevens produktive ordforråd; her: *Kendetegn*. Et andet mønster er, at læreren i sit ordforråd arbejde laver en kobling mellem a) fagudtrykket: *kendetegn*; b) hverdagsproget: *Der er noget helt specielt ved ræve* og c) det skriftsprogsprægede fagsprog: *Det er meget karakteristisk for ræven...*, hvor ræven i bestemt form bruges som en generel artsbetegnelse, og hvor det før-faglige udtryk *karakteristisk* introduceres i kontekst. Ordet *karakteristisk* bruges straks aktivt af Marie: „Jeg tror det er begge dele, men jeg tror jeg vil sige hovedet, fordi mange, mange har et karakteristisk hoved“. I sekvensen er der ligeledes eksempler på, hvordan elevernes refleksioner over hvordan en tekst kan bygges op trin for trin beroende på en række valg, der bestemmer rækkefølgen i teksten: „Jeg synes i starten, fordi så kommer man længere og længere ned fra ørerne af. Man starter med ørerne, så tager man hovedet og så tænderne og så benene“.


I det konkrete forløb bliver klassen ikke færdige med den fælles tekst, men når at skrive den første del af teksten. Det er en kendegerning, at det tager lang tid at skrive tekster frem på den måde. Måske er det heller ikke nødvendigt at udarbejde en hel tekst i fællesskab, da det netop er synliggørelsen af de valg og beslutninger, der skaber en tekst, der er i fokus. I dette tilfælde er det starten på teksten, der bliver skubit i fællesskab. I andre tilfælde kan man koncentrere sig om andre steder i teksten afhængigt af, hvad formål og fokus er i den enkelte skriveproces i forhold til den genre, der arbejdes med. Med det afgørende er, at eleverne får et metasprog om tekststruktur og sproglige mønstre, som kan overføres til andre tekster.

Projektlederen interviewer som afslutning på fælleskrivningen klassen, og spørger til deres oplevelse af at arbejde på denne måde med fælles konstruktion af tekst, som klassen ikke har prøvet før. Eleverne er meget optagede af al den viden om ræven, som de tilsammen har i klassen.

---

16 Jim Martin til Foskerkaffe d. 17.6.2011 i Nationalt Videncenter for Læsning.
Kathrine: Jeg synes det var bedre det her, for så kunne man lære noget om det de andre vidste. For der var faktisk rigtig mange ting, jeg ikke vidste om ræven, som de andre vidste. Og så hvis man var i små grupper eller alene, så kunne man ikke skrive lige så meget som når man er sammen.

Fie: Nej. Og Robert?

Robert: Jeg synes det er meget sjovere, at sådan alt. Jeg kan godt lide at arbejde en stor gruppe, som nu hvor der talt om alt det der. Og så har vi fået mere viden, om hvor lang den kan blive, hvor meget den vejer og hvor mange år den kan blive.

Flere elever peger på, at det er “inspirerende at høre, hvordan andre ville skrive”, som en af pigerne i klassen siger i interviewet.

Opsamling på andet forløb
I det genrebaserede forløb blev der arbejdet eksplicit med at synliggøre nogle af de sproglige elementer, der er karakteristiske for den genre, der blev arbejdet med. Der var i forløbet fokus på genrens formål, dens struktur og sproget, der anvendes til at skabe mening. I tilrettelæggelsesfaren, hvor eleverne sammen med læreren på det pågældende klassetrin skulle have forudsætning for arbejdet med den. Dekonstruktionsfasen, hvor eleverne sammen med læreren undersøger moddeltekster fik karakter af en udforskende proces, hvor eleverne medvirkede til at gøre opdagelser om informerende beskrivelse gennem sammenligning med den berettende tekst.

Gennem lærernes tilrettelæggelse af undervisningen i en række fagsproglige register, blev eleverne opmærksomme på, at genrens hensigt er at formidle information om et fagligt emne, og at indholdet ofte er organiseret i nogle faste strukturer som markeres vha. overskrifter og underoverskrifter. De anvendte fagudtryk blev introduceret i forbindelse med dekonstruktionsarbejdet og benyttet i arbejdet med at konstruere en ny informerende beskrivelse i fællesskab i klassen. På den måde blev fagsproget introduceret funktionelt i anvendelsesøjemed, samtidig med at læreren forklarede og uddybede fagudtrykkes betydning ved at bygge bro til hverdagssproget.

Eleverne skulle efterfølgende skrive en lignende tekst, hvor tekstens struktur var synliggjort forinden i den fælles tekstkonstruktion. Gennem arbejdet med selv at skrive i genren blev eleverne ydeligere fortrolie med genren. Som led i en efterbehandling af tekstarbejdet evaluerede eleverne deres egne tekster med afhæftet i et evalueringsskema, der spurgte ind til elevernes brug af struktur, fagsprog, tempus etc. Selv om denne evaluering på en måde havde karakter af en tjekliste, blev der også i denne fase gjort nogle erkendelser om sprogsproget. Et af spørgsmålene i evalueringsskemaet handler f.eks. om tempus: *Har du tænkt over, hvilken tid (nutid eller datid) du har brugt i din tekst?* Osman kiggede sin tekst igennem og sagde forundret: *Næ, det havde jeg ikke, men jeg kan se at jeg har brugt nutid overalt!* En evalueringssform, der går tæt på genrens sproglige træk medvirker til at synliggøre, hvad der kan opfattes som en god tekst i skolesammenhæng og synliggør dermed nogle af skolens krav til eleverne, der ellers sjældent bliver italesat.

I den genrebaserede arbejdsform bliver der sat lup på det fagsproglige register, og der var i klassen generelt en stor interesse for arbejdet. Under den konstruerende fase blev det sprogsproglige register vendt og drejet i mundtlig form, mens der blev overvejet formuleringer, og læreren kom med bud på, hvordan man kan anvende sætningsspidsen og variere sproget undervejs. I den fase stillades læreren eleverne ind i skriftsproget og synliggjorde de overvejelser og valg, man foretager under skriveprocessen.

**Forskelle på deltagelse under mikrointeraktioner og makrointeraktioner**
Et generelt mønster er at de tosprogede fokuselever er mere tilbageholdende under makrointeraktionerne. Når der af læreren indlægges mikrointeraktioner, hvor eleverne først i mindre grupper diskuterer eller undersøger noget, der senere skal danne grundlag for deltagelse i klassesamtalerne, er det tydeligvis en større motivation blandt fokuseleverne for at deltage i den efterfølgende klassesamtale. Ud fra observationer af fællesskriveforløbet i den genrebaserede undervisningsdel kan det konstateres, at nogle fokuseleverne er tilbageholdende med at byde ind. Leila bidrager f.eks. ikke, men sidder tilsyneladende fuldt koncentreret og følger med. En anden tosproget elev, Selilha, bidrager heller ikke aktivt, men er under hele forløbet optaget at tage noter fra whiteboardet. Det hænger formodentlig sammen med, at det netop er skriftsproget, der volder de største udfordringer for denne gruppe elever, som bl.a. Gibbons har påpeget.

**Konklusion**
**Fokus på både sprog og indhold**
I en pædagogisk tilrettelæggelse af undervisningen
med henblik på udvikling af tosprogede elevers læseforståelseskompetencer, er det nødvendigt at sikre, at eleverne får mange og varierede erfaringer med tekster. Dette opnås ved at møde og undersøge teksters mange udtryksmuligheder i en vekslen mellem at læse og skrive og tale om tekster. I klasserum med tosprogede elever er det særlig vigtigt at dekonstruere og rekonstruere tekster i fællesskab for at synliggøre, hvordan sproglige mønstre opbygges, og modellere de sproglige valg, der ligger til grund for teksters tilblivelse. Gennem en sprogbaseret undervisning udbygger eleven sin viden om skriftsproget, som er central i forhold til læseforståelsen. Fokuseret arbejde med læseforståelseskomponenter som ordforrådsarbejde og aktivering af baggrundsviden er af væsentlig betydning for tosprogede elevers læseforståelse, og som det ses af dette projekts resultater i første forløb, er det også aktiviteter, der kan virke motiverende på elevengagementet, når de tilrettelegges som interaktive, undersøgende forløb.

Lærerrollen central
Klasserummet er en særlig vigtig læringsarena for tosprogede elever, og læreren spiller en meget central rolle. I elevens sprogudvikling fra et hverdagsprog til et fagsprogligt register, hvor sproget udvikler sig hen mod beherskelse af et mere situationssærligt og generaliseret sprogligt, er læreren modellering vigtig. Også den måde læreren positionerer eleverne som deltagere, der har noget at sige og byde ind med i samtalen, er af betydning for sprogtilegningen i klasserummet og for den enkelte elev.

Interaktion i klasserummet
Organiseringen af mikrointeraktioner giver eleverne anledning til at bruge sproget undersøgende og argumenterende i samtale med andre. Disse mikrointeraktioner kan danne baggrund for den tosprogede elevs deltakelse i klasserummet og medvirker til at øge elevens engagement og motivation. Mikrointeraktionerne dermed spiller en vigtig rolle i sprogtilegningen.

Den genrebaserede metode er en tilgang, der kan medvirke til at øge elevens tekstkompetence under forudsætning af metoden betragtes som en dynamisk model, hvor læreren fra begyndelsen er afklaret med, hvad målet er af undervisningen: hvilken sproglig viden om genre og sprog eleverne skal ende med at besidde. The teaching and learning cycle tilbyder en planlægningsramme for arbejdet med sprog og tekst i alle fag og ikke kun i danskfaget. Den involverer samtale om teksten og en fælles forståelse af strukturen og de sproglige mønstre i genren. Lærerens stilladsering cirklene rundt sikrer, at eleverne opnår en indsigt i de sproglige valg, de selv skal tage, når de skriver individuelt. Den stilladserende tilgang fører gradvist eleverne fra megen støtte hen mod at blive selvstændige skriftsprogsudøvere. I den genrebaserede undervisning indgår læseforståelseskomponenter som baggrundsviden og ordforråd funktionelt i det sprogbaserede arbejde.

The teaching and learning cycle

---

PERSPEKTIVERING PÅ
BAGGRUND AF
CASESTUDIER I
HELSINGØR OG ISHØJ
Konklusioner og resultater fra de to casestudier vil hver for sig kunne give retning for fortsat praksisudvikling på en række felter inden for læseforståelse.
Når vi imidlertid ser på de to casestudier under et, tegner der sig i begge casestudier udviklingsperspektiver på to hovedområder: en mere sprog- og genrebaseret undervisning og udvikling af rammer for interaktionen i undervisningen.

I begge casestudier har genrepædagogikken dannet grundlag for casestudierne, og det har blandt andet medført særlig opmærksomhed på sprogets betydning i undervisningen i læseforståelse. Det gælder de varierende mundtlige og skriftlige former for sprog som læreren anvender i sin undervisning, og som hun skaber rammer for at eleverne arbejder med. Det gælder for samspillet mellem mundtligheden, skriftligheden, læsningen og refleksionen; og det gælder for det sprog der anvendes i de tekster eleverne skal læse – både det sprog der sammen skaber tekstens større dele som teksttypen og tekststrukturerne, og det sprog der skaber tekstens sproglige mønstre. I begge studier har arbejdet med modeltekster vist sig nyttigt.

Casestudierne viser hvilken betydning det har at arbejde i cykliske forløb hvor det er muligt for eleverne gradvist at bevidstgøre sig deres sproglige viden og hverdagsprosop for i et stiladseret forløb at bevæge sig frem mod et mere situationsafhængigt sprog eller fagsprog og faglig viden. Det engagement og den motivation og iver for at deltage i undervisningen, som kom til udtryk hos eleverne både i Ishøj og Helsingør, kunne tolkes som et udtryk for at indholdsvæg, organisations og fremgangsmåder i interventionerne gav eleverne fast grund under fødderne således at de oplevede mestring. Rammerne for elevernes interaktionsformer, som var bevidst valgt ud fra overvejelser over kommunikationsrelationer i samspil med kommunikationsmåde, viste sig i begge casestudier centrale.

Samtidig med at vi fandt den mere sprog- og genrebaserede undervisning og de velovervejede rammer for interaktion profitable, er det dog også vores vurdering at det større fokus på sprogbaseringen og den grundige planlægning ud fra samspillet mellem kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde kan kræve uddannelse i form af kurser eller anden efter- og videreuddannelse.

Vi håber at rapporten med sine mange konkretiseringer og overvejelser over undervisning i læseforståelse kan inspirere til opfølgning og nye initiativer på læseforståelsesområdet, og vil slutte med at pege på at vi anser samarbejdet mellem læsevejleder, dansklærere og faglærere for at være en oplagt mulighed for at sætte videre udvikling i gang i enkeltklasser, team eller på hele skolen.
LITTERATURLISTE


Gellert, Anna Stenberg (2008): ”Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse” i *Viden om læsning nr. 4* Nationalt Videncenter for Læsning.


Gimbel, Jørgen (1995): ”Bakker og udale” i *Sprogforum*, 3, 28-34


Holmen, Anne (2006): ”Pædagogisk praksis” I Karrebæk, Martha Sif (red.) Tosprogede børn i det danske samfund. København: Hans Reitzels Forlag, s. 204-234.


National Reading Panel (2000): Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction.


Bilag 1 – Oversigt over formidling

Efterår 2009

27. oktober 2009: Oplæg om projektet på VIA- læsning i VIAUC i Holstebro for læsevejledere og andre interesserede. Lene Herholdt: *Ny viden om læseforståelse.*

20. november 2009: Oplæg om projektet på Munkebjergkonferencen (Læsepædagogen) for læsekonsulenter, læsevejledere, lærere og forskere. Lene Herholdt: *Undervisning i læseforståelse.*


Ufærd 2009

27. oktober 2009: Oplæg om projektet på VIA- læsning i VIAUC i Holstebro for læsevejledere og andre interesserede. Lene Herholdt: *Ny viden om læseforståelse.*

20. november 2009: Oplæg om projektet på Munkebjergkonferencen (Læsepædagogen) for læsekonsulenter, læsevejledere, lærere og forskere. Lene Herholdt: *Undervisning i læseforståelse.*


Forår 2010


Efterår 2010


Introdag til 3. intervention d. 18. august 2010 med deltagelse af læsekonsulenter, læsevejledere og faglærere fra Ishøj, Helsingør, Randers og Tåstrup kommuner.

Formidlingskonference efter afslutning af 3. intervention d. 25. november 2010 med deltagelse af læsekonsulenter, læsevejledere og faglærere fra Ishøj, Helsingør, Randers og Tåstrup kommuner.

Forår 2011

20. januar 2011: Oplæg på konferencen "Når koden er knækket" arrangeret af Professionshøjskolen UCC. Lene Herholdt: *Det vigtige står mellem linjerne, men ... – om at undervise i at læse noveller med forståelse.*


Efterår 2011

Bilag 2 – Program for introduktionsseminar, 3. intervention

Projekt læseforståelse – introduktionsmøde d. 18. august 2010 kl. 10.00–15.00

Tiden er inde til lidt mere information om vores introduktionsmøde i forbindelse med projekt læseforståelse.

I mødet deltager læsevejledere og lærere fra de to kommuner som har været involveret i projektets første to runder – og fortsætter i tredje runde, Ishøj og Helsingør, samt lærere fra Tåstrup og Randers som er interesserede i at sætte projekt i gang i egne kommuner.

Program

10.00–10.10 Velkomst + Kaffe og en bolle

10.10–11.15 Erfaringer og anbefalinger om undervisning i læseforståelse i dansk fra projektet i Helsingør v. Majken Bendix Mortensen og Lene Herholdt

11.15–11.30 Kort strække-ben-pause

11.30–12.35 Erfaringer og anbefalinger om undervisning i læseforståelse i dansk fra projektet i Ishøj v. Kirsten Schønning og Fie Høyrup

12.35–13.20 Frokost

13.20–15.00 Efterårets projekt skydes i gang – rammer, forventninger til deltagere og observation af forløb.

Vi deler os op i to grupper: Ishøj og Tåstrup, som vil arbejde sammen, danner én gruppe. Helsingør danner en anden. Randers går formentlig sammen med Ishøj og Tåstrup.

Sted
Professionshøjskolen UCC, Titangade 11, 2200 København. Se lokale på skærmene i receptionen.

Venlige sommerhilsner Fie Høyrup og Lene Herholdt
Formidling af erfaringer fra Læseforståelsesprojektets fase 3 – d. 25. november 2010 kl. 10.00-15.00

Vi glæder os til at se jer alle til erfaringsudveksling og beder jer om at medbringe materialer, planer, elevarbejder og hvad I ellers har udarbejdet og udviklet under forløbet.

Program
10.00   Der serveres en bolle og en kop kaffe eller te.
10.15   Velkomst og introduktion til dagen
10.30   Hvilke er faringer er der på mit faglige felt?
        Læsevejledere og lærere deltager i makkerpar i udveksling af erfaringer fra forløbet i følgende grupper: dansk – lyrik; dansk – skønlitteratur; dansk – faglitteratur; matematik; N/T + historie; fysik + biologi.
        Erfaringsudvekslingen munder ud i kort skriftligt opslag om projekterne, og hver gruppe vælger en fagrepræsentant til eftermiddagens tværgående erfaringsudveksling.
12.10   Læs om projekter i andre fag og fagfelter og nedskriv spørgsmål
        Vægavisen med opslag om forløb i danskfaglige felter, N/T, fysik, matematik, historie, biologi studeres, og hver deltager overvejer hvilke spørgsmål der ønskes debatteret i eftermiddagens tværgående grupper.
12.30   Frokost
13.15   Hvilke erfaringer er der på et andet fagligt felt?
        Hver deltager vælger en faggruppe/ et danskfagligt felt. Fagrepræsentanten som er valgt om formiddagen, ridser forløbsbeskrivelse og erfaringer op som udgangspunkt for drøftelse og spørgsmål.
14.00   Kaffe og te
14.10   Perspektiver på kommunalt plan
        Konsulenterne fra de fire kommuner, Marianne Gjelstrup, Kirsten Mortensen, Dorit Hedegaard og Bent Christiansen opsamler på dagen inspiration, erfaringer og muligheder for fortsat udvikling på kommunalt plan og perspektiver mulighederne i egen kommune.
14.45   Afrunding
        Planer for fortsat bearbejdelse af data og formidling v. Fie Høyrup og Lene Herholdt

Sted
Professionshøjskolen UCC, Titangade 11, 2200 København. Se lokale på skærmene i receptionen.

Tilmelding
Jeg beder jer sende mig en liste med navne over deltagere til lh@ucc.dk senest d. 18.november.

Det overordnede mål med projektet var at få ny viden om undervisning i læseforståelse, som både fremmer læseforståelse og foregriber læseforståelsesvanskeligheder for alle elever – herunder elever med dansk som andetsprog og elever med svage sproglige forudsætninger.

Med udgangspunkt i den australske genrepædagogik har de to projektledere gennemført forskellige undervisningsforløb i klasser i Helsingør og Ishøj kommuner. Genstandsfeltet var den samlede undervisningskontext i klasserummet forstået som samspillet mellem flere faktorer, og hensigten var at skabe viden om den måde hvorpå:

• delkomponenter i læseforståelse kan indgå i undervisningen
• undervisningsstrategier kan anvendes i undervisningen
• læringsaktiviteter kan fremme læseforståelse

Samtidig var en del af formålet at inspirere til og igangsætte praksisudvikling på feltet således, at der kunne udvikles ny didaktik, som fremmer læseforståelse.

Rapporten udgives i centrets serie af projektrapporter, der alle formidler ny viden om læsning og skrivning.

I 2011 har centret desuden udgivet ”Er der en læsevejleder på denne skole?”, som præsenterer resultater fra ”Læsevejlederprojektet – en kvalitativ undersøgelse af muligheder og modstand i læsevejlederfunktionen”, ligeledes finansieret af Undervisningsministeriet.