

Nr. 24 · 2018



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:

Unges tekstverdener
– på skrift og på tværs

NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING

Viden om Literacy nr. 24, september 2018

Redaktører: Katja Sørensen Villien, Anders Skriver Jensen og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen
Korrektur: Kirsten Fobian Kovacs
Fotografier: Søren M. Osgood
Tryk: Kailow Graphic A/S

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning.

Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 2245-2761

Nationalt Videncenter for Læsning
Campus Carlsberg
Humletorvet 3
1799 København V
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstillegelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jorden læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skrivedidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT
- Nr. 20: Litteraturdydaktik og -pædagogik
- Nr. 21: Multimodale tekster
- Nr. 22: L1T3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling
- Nr. 23: At tale for at lære
- Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs

Unge tekstverdener – på skrift og på tværs

I dette nummer af *Viden om Literacy* undersøger vi unges literacy på kryds og på tværs: Hvordan udvikler unge deres læsning og skrivning i udskolingen, i overgange og på ungdomsuddannelser? Hvad ved vi om unges læseudvikling efter PISA og om sammenhængen mellem skriveudvikling og udvikling af skriveridentitet? Hvordan kan lærere styrke elevers literacyudvikling i undervisningen? Kan unge overhovedet fordybe sig i læsning, når de konstant er online? Og hvilke muligheder og begrænsninger er der i unges brug af læse- og skriveteknologi?

Vi taler med elever fra to 1.g-klasser i København om at læse og skrive, og det bliver tydeligt, at det betyder noget, hvordan eleverne ser sig selv i forhold til de læse- og skriveopgaver, som de bliver stillet i skolen: ”Det er ikke lige så fedt at skrive om Den kolde krig, som det er at skrive om sin hobby.” For nogle elever er det altafgørende, at teksterne siger dem noget på et personligt plan. Andre elever er mere fokuserede på de døre, som gode læse- og skrivekompetencer skal låse op for dem i fremtiden. Begge vinkler tages op i dette temanummer:

Professor Ellen Krogh inviterer os ind i forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed, som peger på sammenhængen mellem skriveridentitet og skriveudvikling i overgange mellem grundskole og ungdomsuddannelse. Nadia Mansour undersøger i sit ph.d.-projekt, hvordan multikulturel ungdomslitteratur giver minoriteter stemmer i skolen. Adjunkt Bonnie Vittrup giver stemme til nogle af de allermest skriveudfordrede hf-kursister og tilbyder os et indblik i en verden, hvor skrivning ”... på ingen måde virker til at være forbundet med lyst eller selvtillid.” Lektor Helle Bundgaard Svendsen fremhæver potentialet i elevers self-efficacy, når ordblinde unge bruger læse- og skriveteknologi i skolen, og Kristiane Hauer undersøger i sit ph.d.-projekt, hvordan læreren kan skabe rammer for fordybelse i danskfagets romanlæsning.

Forskningsleder emeritus Anders Rosdahl præsenterer resultater fra en dansk undersøgelse af unges læsefærdigheder: Selvom en god ung læser oftest også er en god læser senere i livet, afgøres individets ’læseskæbne’ ikke i folkeskolen. Her peger Rosdahl på, at uddannelse og beskæftigelse ser ud til at have en markant betydning.

Vi får en række konkrete bud på sprogligt stilladserende praksis: Faglig konsulent Peter Heller Lützen præsenterer mini-modeller som værktøj til at styrke skrivning på hf, lærer Tove Christensen har udviklet modeller for strukturerede noter i udskolingens naturfag, lektor Lene Illum og læsevejleder Pia Grøn Jensen viser konkrete bud på stilladsering af EUD-elevers arbejde med fagtekster. Metoden Reading to Learn undersøges af lektor Anette Krenzen og adjunkt Signe Jensen, lektor Maren Aarup Schjørring diskuterer afprøvning af peer-feedback i gymnasiets danskfag. Derudover skal vi møde lærere i både udskoling, gymnasium og på jura-studiet, som alle arbejder med spil som en vej til literacy. Lektor Grete Dolmer bidrager med et metaperspektiv og undersøger sammenhænge mellem lærerens skrivedidaktik og elevernes skrivestrategier.

Alle døre står åbne for unges literacy langt ind i voksenlivet, men skole og uddannelse spiller en afgørende rolle. De unge er på vej, nogle på trods og alle på tværs af tekstverdener og uddannelsesinstitutioner.

Rigtig god læselyst, Katja Sørensen Vilien og Anders Skriver Jensen, redaktører



Indhold

- KATJA SØRENSEN VILLEN & ANDERS SKRIVER JENSEN
- 1 Indledning: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs**
- ANDERS ROSDAHL
- 4 Læsefærdigheder i dynamisk perspektiv**
- ELLEN KROGH
- 12 Skrivere i overgange – identitet og udvikling**
- NADIA MANSOUR
- 20 Multikulturel ungdomslitteratur udvikler elevernes kulturelle kompetencer**
- BONNIE VITTRUP
- 30 Skriveridentitet på hf – unge kursisters perspektiv på skriveudfordringer**
- HELLE BUNDGAARD SVENDSEN
- 40 Læse- og skriveteknologi til unge ordblinde**
- PETER HELLER LÜTZEN
- 48 At gøre det svære konkret - mini-modeller som stilladsering og respons på afsnits- og sætningsniveau**
- PIA GRØN JENSEN & LENE ILLUM
- 56 Kend dit værktøj – et samarbejde mellem faglærer og læsevejleder**
- SIGNE JENSEN & ANETTE KRENZEN
- 66 Fagligt løft til læsesvage elever i udskolingen gennem fælles, fokuseret tekstlæsning**
- TOVE CHRISTENSEN
- 76 Notatteknik og tekstlæsning i naturfag i udskolingen: Reading to Learn-metoden som udgangspunkt**
- KRISTIANE HAUER
- 84 Opslugt, dybt, nært – om romanlæsning i danskundervisningen**
- MAREN AARUP SCHJØRRING
- 94 Kammeratfeedback er en god idé i teorien, men hvorfor er det så vanskeligt i praksis?**
- KARINA KIM EGHOLM ELGAARD, CHRISTIAN AALBORG FRANDSEN & KRISTINE KABEL
- 100 Literacy og juridiske rollespil på gymnasiet og universitetet**
- HENRIETTE ROMME LUND
- 108 Spil – og sprog om spil – i undervisningen. Interview med Alexander Råe Holm, Risbjergskolen, Danny Stensgaard Andreasen, Vibeholmskolen, og Marianne Borup, Langhøjskolen.**

GRETE DOLMER

112 Skrivepraksis i 8. klasse

KRISTIANE HAUER

119 Lystlæsning i gymnasiet

BETTINA BUCH

122 Anmeldelse af Leseboka - Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet

Side 10, 18, 28, 38, 46, 54, 64, 74, 82, 92

KATJA SØRENSEN VILIEN, LEKTOR PÅ KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, OG SØREN M. OSGOOD,
FREELANCEFOTOGRAF

Unge tekstverdener – En portrætserie

Denne portrætserie er et møde med elever fra to 1.g-klasser på Københavns åbne Gymnasium. Eleverne læser på hhv. musik- og sciencelinje, og de fortæller her om deres oplevelser med og holdninger til at læse og skrive. Nationalt Videncenter for Læsning har spurgt eleverne: Hvad synes du om at læse og skrive i skolen og i din fritid? Hvad betyder det for dig at læse og skrive? Hvornår lykkes det for dig? Hvad hjælper dig til at lykkes med at læse og skrive? Hvordan indgår læsning og skrivning i dine planer for fremtiden? De unges svar er sammenfattet af centeret.



Læsefærdigheder i dynamisk perspektiv

ANDERS ROSDAHL, FORSKNINGSLEDER
EMERITUS, VIVE – DET NATIONALE
FORSKNINGS- OG ANALYSECENTER FOR
VELFÆRD

Et hovedresultat fra forskningen i læsefærdigheder er, at de, der har de bedste/ringeste læsefærdigheder på ét tidspunkt, gennemgående også er dem, der har de bedste/ringeste læsefærdigheder på et andet – senere eller tidligere – tidspunkt. Sammenhængen er dog ikke uden undtagelser. Nogle af de bedste læsere som børn eller unge er fx ikke nødvendigvis de bedste som voksne, men typisk sker der ikke meget store ændringer i personers rangordning efter læsefærdigheder over livsforløbet. Disse resultater fremgår også af en dansk undersøgelse af unges læsefærdigheder, der omtales i denne artikel. Undersøgelsen belyser et udsnit af 1984-generationens læsefærdigheder i PISA 2000, dvs. som 15-årige, og i PIAAC 2011/12 (også kaldet voksen-PISA) som 27-årige (se boks 1). Den bedste tredjedel med hensyn til læsning i 15-års-alderen læser i gennemsnit betydeligt bedre som 27-årige end dem, der tilhørte den ringeste tredjedel i 15-års-alderen.

Artiklen omtaler indledningsvis begrebet læsefærdigheder. Herefter beskrives på forskellige måder den kraftige, positive sammenhæng mellem læsefærdigheder i 15-års-alderen og 27-års-alderen. Det følgende afsnit peger på, at der også er mange, der bevæger sig enten op eller ned i fordelingen, dog oftest over korte afstande. Endelig drøftes udviklingen i læsefærdigheder fra 15 til 27 år samt mere generelt over livsforløbet op til 65-års-alderen. Sidste afsnit indeholder konklusion og perspektivering.

Den enkeltfaktor, som synes at have størst betydning for læsefærdighederne efter grundskolen,

er omfanget og karakteren af fortsat uddannelse. Længere og især bogligt orienteret uddannelse har en klar, positiv betydning for læsefærdighederne. Derimod synes inaktivitet i form af længere arbejdsløshed eller sygdom at have en negativ indvirkning. Det antyder, på linje med andre undersøgelser, at færdigheder, der ikke bruges, svækkes, jf. ”use it – or lose it”-tesen. Undersøgelsen antyder dermed eksistensen af gode og onde cirkler blandt unge. Dem med de bedste læsefærdigheder som 15-årige har fx en stor chance for at starte på en videregående uddannelse, hvilket yderligere forbedrer færdighederne, hvorimod de, der i udgangspunktet har ringere læsefærdigheder, oftere kommer ud på arbejdsmarkedet uden uddannelse efter grundskolen eller med en ikke-boglig uddannelse, hvilket har en mindre gunstig indvirkning på læsefærdighederne. Artiklen peger perspektiverende på, at disse grundlæggende processer ikke er deterministiske. Der er et potentiale både i de unges aktive valg og i mulighederne for, gennem uddannelses-, social- og beskæftigelsespolitik, at påvirke de unges liv og læsefærdigheder i en gunstig retning.

Læsefærdigheder i PISA og PIAAC: Samme definition – forskellige målemetoder

PISA-undersøgelserne af 15-16-åriges færdigheder er siden år 2000 gennemført hvert tredje år i et stadigt større antal lande, herunder Danmark. PIAAC, populært kaldet ”voksen-PISA”, blev gennemført første gang i 2011/2012 og omfatter befolkningen i alderen 16-65 år. Omkring 40 lande har deltaget. Den næste PIAAC gennemføres i 2021-2022. Både PISA og PIAAC gennemføres i

regi af OECD. Fra organisationens hjemmeside er det let at finde og downloade internationale rapporter om både PIAAC (fx OECD, 2013a; 2013b) og PISA (fx PISA, 2000; OECD, 2001; 2003).

Ud over en stikprøve på mere end 7.000 repræsentativt udvalgte voksne omfattede den danske PIAAC-undersøgelse også svar fra 1.881 PISA-elever fra år 2000. Deres læsefærdigheder blev testet i PISA, da de var 15-16 år, og igen i 2011/12 i PIAAC, da de var cirka 27 år. Eleverne var født i 1984. Den undersøgelse, som omtales i denne artikel (Rosdahl, 2014), handler om denne ungdomsårgang, se boks 1.

Læsefærdigheder defineres i PISA og i PIAAC på næsten samme måde, se boks 2. Færdighederne måles på en skala fra 0 til 1.000 (PISA) og 0 til 500 (PIAAC). Selv om de to skalaer i princippet måler det samme, kan scoren på den ene skala ikke omregnes til den anden, som når man fx omregner temperatur fra celsius til fahrenheit og omvendt. På basis af PISA 2000 og PIAAC 2011/12 kan vi derfor ikke udtale os om, hvorvidt læsefærdighederne i ab-

solut forstand er steget eller faldet fra cirka 15-årsalderen til cirka 27-årsalderen. Men vi kan belyse, om personer har bevæget sig ”op” eller ”ned” i fordelingen – fx fra at være blandt den bedste tredjedel i år 2000 til at være blandt den ringeste tredjedel i 2011/12. For at øge overskueligheden opdeles de to læseskalaer ofte i et antal niveauer (0, 1, 2, 3, 4 og 5), hvor 0 er det laveste og 5 det højeste.

De bedste læsere i 15-årsalderen er i gennemsnit også de bedste i 27-årsalderen

Der er en meget stærk, positiv sammenhæng mellem respondenternes (elevernes) læsefærdigheder i PISA 2000 og i PIAAC 2011/12, jf. figur 1, der viser, at jo højere niveau i PISA 2000, des større værdi har den gennemsnitlige læsescore i PIAAC. PISA-elever på niveau 0 i PISA havde i PIAAC en gennemsnitlig læsescore på 254, mens de bedste PISA-elever på niveau 5 havde en score i PIAAC på 327. 7-8 point på PIAAC-skalaen estimeres at svare til cirka et uddannelsesår.

Om undersøgelsen

- Rapport: *Fra 15 år til 27 år. PISA 2000-eleverne i 2011/12*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport 14:13. Forfatter: Anders Rosdahl. 160 sider. Køb/download: www.vive.dk.
- PISA = The Programme for International Student Assessment.
- PIAAC = The Programme for the International Assessment of Adult Competencies.
- PISA og PIAAC er internationale OECD-undersøgelser. PISA omfatter elever i alderen 15-16 år og gennemføres hvert tredje år, første gang i 2000. PIAAC omfatter 16-65-årige og er gennemført i 2011/12. I 1998 deltog Danmark i en tidligere OECD-undersøgelse af voksnes kompetencer, herunder læsefærdigheder. En ny PIAAC undersøgelse gennemføres i 2021/22.
- Rapporten bygger på interview med 1.881 personer, der deltog både i PISA 2000 og i PIAAC 2011/12. Gennem vægtning, der tager højde både for stikprøve i PISA 2000 og bortfald i PIAAC, tilstræbes, at resultaterne er repræsentative for de cirka 46.500 unge, der blev født i 1984, og som i foråret år 2000 var indskrevet på en uddannelsesinstitution og i 2011/12 boede i Danmark, hvor de var ca. 27 år. De nævnte unge omfatter cirka 90 pct. af ungdomsårgangen.
- PISA-eleverne bliver testet i skolen. I PIAAC 2011/12 foregik testningen i de tidligere PISA-elevs hjem under medvirken af en interviewer. I begge tilfælde stod SFI for dataindsamlingen.
- Læsefærdighederne i PISA og PIAAC beregnes ikke af de enkelte lande, men af de internationale specialtksortier, der designer og styrer undersøgelsesprogrammerne.
- Både i PISA og i PIAAC blev også indhentet spørgeskemasvar fra deltagerne om deres baggrund og erfaringer. Disse data bruges i rapportens analyser, der også inddrager data fra Beskæftigelsesministeriets DREAM-database.
- Danmark er blandt de yderst få lande, der har interviewet PISA-deltagere i PIAAC. Følgende ministerier tog initiativ til og finansierede undersøgelsen: Undervisningsministeriet, Beskæftigelsesministeriet, Erhvervs- og Vækstministeriet, Finansministeriet, Uddannelses- og Forskningsministeriet samt Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold.

Boks 1: Om undersøgelsen

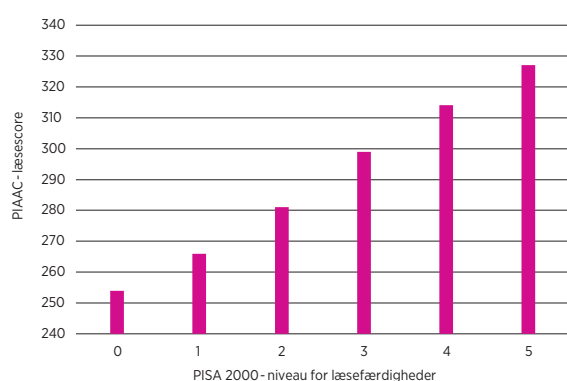
Definition af læsefærdigheder

I den danske PISA 2000-rapport (Andersen m.fl., 2001, s. 55) findes følgende oversættelse af den definition på "reading literacy", som blev anvendt i PISA 2000. Læsefærdighed betyder "at være i stand til at forstå, anvende og reflektere over skrevne tekster for gennem dette at opnå sine mål, udvikle sin viden og sine muligheder og være i stand til at deltage i samfundslivet".

Læsefærdigheder ("literacy") i PIAAC defineres i SFI's oversættelse i den danske PIAAC-hovedrapport som: "evnen til at forstå, vurdere, bruge og benytte skrevne tekster med henblik på at deltage i samfundslivet, opnå personlige mål og udvikle viden og forståelse" (Rosdahl m.fl., 2013, s. 59).

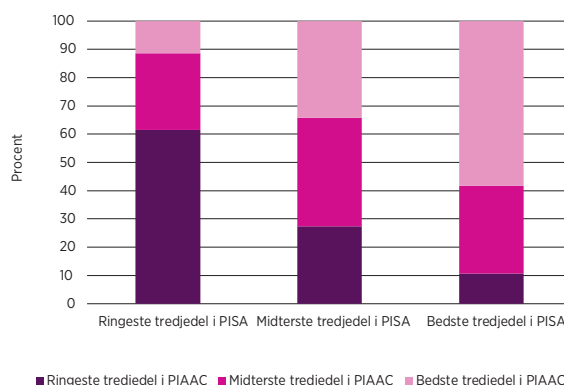
Læsefærdigheder handler således i udgangspunktet ikke om, i hvilket omfang en person lever op til nogle specifikke krav, der stilles fx i skolesammenhæng, men om evnen til at fungere i nutidens samfund i bl.a. uddannelse, arbejde, i forhold til demokratiske institutioner og offentlige myndigheder og i den private sfære, fx at opnå personlige mål og udvikling gennem læsning.

Boks 2: Definition af læsefærdigheder



Figur 1: Gennemsnitlig læsescore i PIAAC 2011/12 (skala 0-500), særligt for PISA 2000-niveau for læsefærdigheder.

Vi kan også illustrere denne sammenhæng på en anden måde, jf. figur 2. Denne figur bygger på en opdeling af respondenterne i tre grupper efter deres læsefærdigheder: den bedste tredjedel, den midterste tredjedel og den ringeste tredjedel. Opdelingen bygger på de grundlæggende skalaer (0-1.000 i PISA og 0-500 i PIAAC) og ikke på niveauinddelingen med fem grupper, jf. ovenfor. Vi har foretaget opdelingen både efter PISA 2000- og PIAAC 2011/12-læsefærdigheder.



Figur 2: Respondenter fordelt efter læsefærdigheder i PIAAC 2011/12, særligt for læsefærdigheder i PISA 2000. Procent. Respondenterne er opdelt efter, om de med hensyn til læsefærdigheder tilhører den bedste, den midterste eller den ringeste tredjedel i PISA henholdsvis PIAAC.

Figur 2 viser, at jo bedre niveau i PISA, des større er sandsynligheden for at befinde sig i den bedste tredjedel i PIAAC. Hvis man tilhører den ringeste tredjedel i PISA 2000, er der kun 11,4 pct. chance for at tilhøre den bedste tredjedel i PIAAC 2011/12. Denne andel stiger til 34,2 pct., hvis man tilhører midtergruppen i PISA, og til 58,3 pct., hvis man i PISA befinder sig i den bedste tredjedel.

Hovedresultatet fra figur 2 er, at selv om der er en meget kraftig statistisk sammenhæng mellem læsefærdigheder i PISA 2000 og færdighederne 12 år senere, så er færdighederne i 2011/12 ikke

forudbestemte. Nogle bevæger sig ”op” i fordelingen, og nogle bevæger sig ”ned”. Nogle bliver altså bedre til at læse i løbet af cirka 12 år set i forhold til hele 1984-årgangen, og nogle bliver dårligere. Hvis man blot bygger på en opdeling i tre grupper på de to tidspunkter, kan det beregnes, at lidt over halvdelen er på samme niveau i 2011/12 som i år 2000, 24,2 pct. har bevæget sig ”op”, og 23,1 pct. har bevæget sig ”ned”.

Selv om der er en meget kraftig statistisk sammenhæng mellem læsefærdigheder i PISA 2000 og færdighederne 12 år senere, så er færdighederne i 2011/12 ikke forudbestemte.

Med til fortolkningen af figur 2 hører, at de tre grupper i henholdsvis PISA 2000 og PIAAC 2011/12 ikke omfatter lige store intervaller på læseskalaen. Den midterste gruppe omfatter det smalleste interval. Det betyder, at bevægelsen fx fra den ringeste gruppe i PISA til den bedste i PIAAC ikke behøver at være udtryk for en meget stor forbedring af læsefærdighederne. Flest bevægelser finder sted over relativt korte afstande på læseskalaerne.

Det er ikke tilfældigt, hvem der bevæger sig ”op” og ”ned” i læsefærdighedsfordelingen

Vi har gennemført to analyser af bevægelser i læsefærdighedsfordelingen. I den ene opdeler vi blot de unge i tre lige store grupper efter deres læsefærdigheder i henholdsvis PISA 2000 og PIAAC 2011/12, jf. ovenfor. I en anden, mere nuanceret analyse har vi udregnet en score, som udtrykker forskellen mellem placeringen i læsefærdighedsfordelingen i 2000 og i 2011/12. Begge analyser viser:

- Personer med videregående uddannelse (især akademisk uddannelse) har bevæget sig ”op” i fordelingen sammenlignet med navnlig personer, der alene har grundskole mv. som højeste fuldførte/igangværende uddannelse i 2011/12.

- Personer med sammenlagt langvarig (over et år) overførselsindkomst på grund af arbejdsløshed eller sygdom mv. (dagpenge, kontanthjælp mv.) frem til 2012 er klart ringere placeret i fordelingen i 2011/12 end personer uden overførselsindkomst.

Resultaterne støtter den såkaldte ”use it or lose it”-hypotese. Færdigheder, der ikke bruges, mistes eller svækkes.

Resultaterne støtter den såkaldte ”use it or lose it”-hypotese. Færdigheder, der ikke bruges, mistes eller svækkes. Den vigtigste grund til en positiv udvikling i læsefærdighederne er, at mange unge gennemfører uddannelse efter grundskolen. Navnlig boglig og især lang videregående uddannelse bidrager positivt til læsefærdighederne. Større eller mindre inaktivitet i forbindelse med langvarig arbejdsløshed og sygdom ser ud til at have en negativ betydning, hvilket også forekommer intuitivt forståeligt.

Vores analyse viser også, at jo bedre læsefærdigheder man har i år 2000, des større er sandsynligheden for at bevæge sig ”ned” i læsefærdighedsfordelingen. Det hænger sammen med, at det er svært at forbedre sine læsefærdigheder i forhold til andre, hvis man allerede er blandt de bedste. Rent statistisk må der i sagens natur være en vis oversandsynlighed for at ”bevæge sig ned”, hvis man er højt oppe, og en oversandsynlighed for at ”bevæge sig op”, hvis man er langt nede.

Pigerne er klart bedre til at læse end drengene i PISA, men kønsforskellen er generelt forsvundet i PIAAC, da eleverne var blevet 27 år. Det er uafklaret, om dette i et eller andet omfang kan hænge sammen med forskelle mellem PISA og PIAAC med hensyn til de testspørgsmål, der bruges.

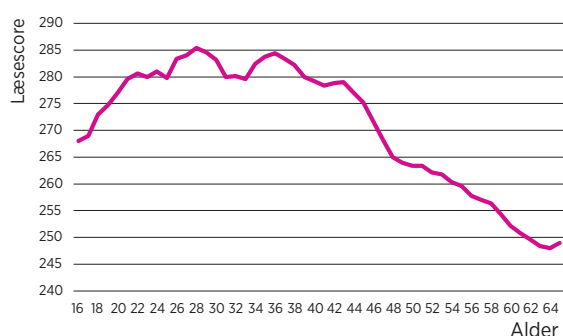
Alder og læsefærdigheder: Sammenhængen ligner et omvendt U

Som nævnt kan man på basis af PISA- og PIAAC-skalaerne ikke belyse udviklingen i læsefærdighe-

der i absolut forstand. En analyse af sammenhængen mellem alder og læsefærdigheder i PIAAC kan imidlertid give et indtryk af hovedtendensen i udviklingen i læsefærdighederne i absolut forstand både fra cirka 15-års-alderen til 27-års-alderen og videre frem til 65-års-alderen.

Den vigtigste grund til en positiv udvikling i læsefærdighederne er, at mange unge gennemfører uddannelse efter grundskolen.

Ifølge PIAAC i Danmark forbedres læsefærdighederne med stigende alder fra 16-års-alderen op til cirka 30-40-års-alderen, hvorefter læsefærdighederne er tydeligt faldende frem til 65-års-alderen. Se figur 3. Nogenlunde samme billede ses i andre lande. I en undersøgelse som PIAAC, der omfatter et udsnit (tværsnit) af befolkningen på et bestemt tidspunkt, kan denne sammenhæng ikke nødvendigvis fortolkes som en alderseffekt, dvs. som noget, der sker i de enkelte personers liv som følge af, at personerne bliver ældre. Sammenhængen kan også hidrøre fra en såkaldt generationseffekt, dvs. fra, at der er forskelle mellem personer født på forskellige tidspunkter.



Figur 3: Læsefærdigheder og alder i PIAAC. PIAAC-responderne 16-65 år.

De stigende læsefærdigheder i intervallet 16-27 år, som vi her særligt interesserer os for, kunne således i princippet skyldes forskelle mellem ungdomsårgange. Hvis fx de danske unge ved afslutningen af grundskolen var blevet konsekvent

dårligere til at læse i perioden fra 2000 til 2011/12, så ville man på et givet tidspunkt i 2011/12 kunne iagttage, at jo højere alder i intervallet fra 16 til 27, des bedre læsefærdigheder, selv om de enkelte personers læsefærdigheder slet ikke havde ændret sig. Nu ved vi imidlertid, at læsefærdighederne i Danmark for unge i cirka 15-års-alderen var nogenlunde på samme niveau ifølge PISA-undersøgelserne i 2000, 2003, 2006, 2009 og 2012. Den mest sandsynlige konklusion er derfor, at der i de første cirka 11 år efter grundskolen i gennemsnit sker en markant forbedring i de unges læsefærdigheder – primært som følge af, at mange gennemfører uddannelse ud over grundskolen. Vi kan ikke sige præcist, hvor meget læsefærdighederne er forbedret, og vi kan heller ikke vide, om der evt. er grupper, der har oplevet et absolut fald i deres læsefærdigheder.

Baggrunden for faldet i læsefærdighederne med stigende alder efter cirka 30-40 års-alderen er langt fra fyldestgørende belyst i forskningen. En mulig forklaring kunne være en generationseffekt, især den omstændighed, at uddannelsesniveauet gennem adskillige årtier har været stigende. Det vil i sig selv trække i retning af, at ældre vil have ringere læsefærdigheder end yngre i dag. Problemstillingen ligger uden for denne artikels tema, men det kan nævnes, at udenlandske undersøgelser tyder på, at faldet i læsefærdigheder over en vis alder er noget, der (i gennemsnit) sker i de enkelte personers liv (Green & Riddell, 2013; Desjardins & Warnke, 2012). Kurven i figur 3 må derfor antages at give et simplificeret billede både af forskelle i læsefærdigheder mellem aldersgrupper på et givet tidspunkt og af udviklingen i læsefærdigheder over livsforløbet.

Konklusion og perspektiv

Læsefærdigheder har betydning for unges muligheder for at klare sig i forhold til uddannelse, arbejdsmarked og andre sociale sammenhænge. Derfor er det interessant, at ikke bare grundskolen, men også fortsat uddannelse og livet efter grundskolen har betydning for læsefærdighederne i 27-års-alderen.

Der er en klar sammenhæng mellem læsefærdigheder i 15-års-alderen, og hvor

godt de unge klarer sig sidenhen. Bedre læsefærdigheder betyder større chance for at få en uddannelse, navnlig en videregående uddannelse, og mindre risiko for at komme på langvarig overførselsindkomst mv., hvilket igen påvirker læsefærdighederne i positiv retning. Undersøgelsen antyder dermed eksistensen af henholdsvis ”gode cirkler” og ”onde cirkler” i de unges liv og udvikling af læsefærdigheder.

Resultaterne understreger betydningen af en god grundskole, som også synes at have en langsigtet sammenhæng med læsefærdigheder (jf. også Gustafsson, 2016). Resultaterne tyder også på, at lange perioder med inaktivitet i de unge år har negativ betydning for læsefærdighederne.

Resultaterne understreger betydningen af en god grundskole, som også synes at have en langsigtet sammenhæng med læsefærdigheder

Samtidig bør det fremhæves, at de unges skæbne ikke er forudbestemt af social baggrund, skolepræstationer og færdigheder i 15-års-alderen. Undersøgelsens resultater er statistiske sammenhænge med adskillige undtagelser.

For eksempel gennemfører mange af eleverne med de ringeste læsefærdigheder i 15-års-alderen en uddannelse: Over 45 pct. en erhvervsuddannelse og cirka 20 pct. en videregående uddannelse. Risikoen for at modtage overførselsindkomst mv. er som nævnt klart stigende med faldende læsefærdigheder, men over halvdelen af dem på det laveste PISA-læseniveau har ikke modtaget langvarig overførselsindkomst mv. Og en mindre gruppe af dem på det højeste PISA 2000-niveau har faktisk gjort det.

Det understreger potentialet i de unges aktive valg samt mulighederne for og nødvendigheden af gennem uddannelses-, social- og beskæftigelsespolitik at påvirke de unges liv og færdigheder i en gunstig retning.

Referencer

Andersen, A. M., Egelund, N., Jensen, T. P., Krone, M., Lindenskov, L., & Mejding, J. (2001). *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. København: AKF, Danmarks Pædagogiske Universitet, Socialforskningsinstituttet.

Desjardins, R., & Warnke, A. J. (2012). *Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss over the Life Span and Over Time* (OECD Education Working Papers No. 72). Paris: OECD.

Green, D. A., & Riddell, W. C. (2013). Ageing and literacy skills: Evidence from Canada, Norway and the United States. *Labour Economics*, 22, 16–29.

Gustafsson, J.-E. (2016). Lasting effects of quality of schooling: Evidence from PISA and PIAAC. *Intelligence*, 57, 66–72.

OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.

OECD. (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

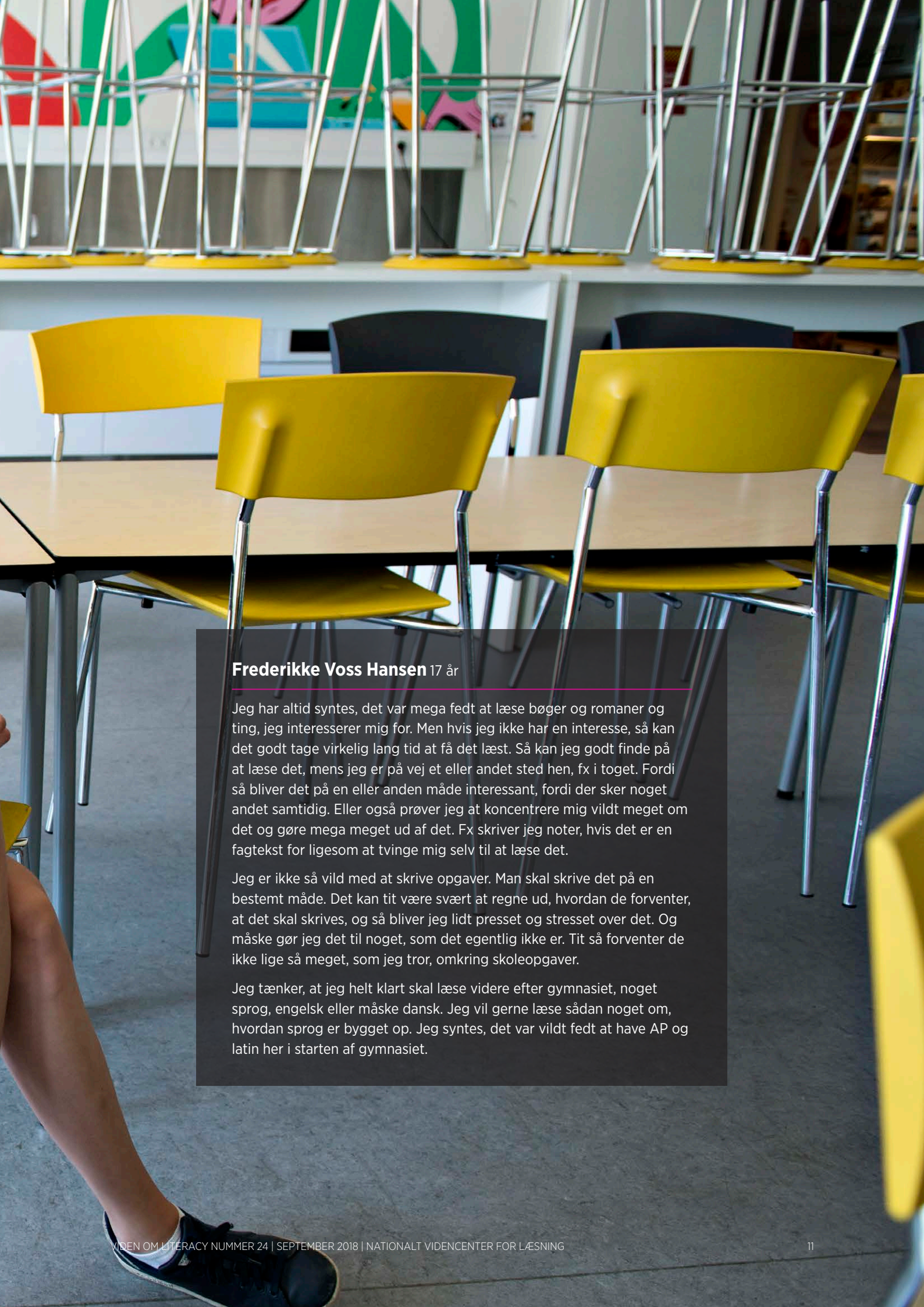
OECD (2013a): *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD

OECD (2013b): *The Survey of Adult Skills. Reader's Companion*. Paris: OECD

Rosdahl, A. (2014). *Fra 15 år til 27 år. PISA-2000 eleverne i 2011/12*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport 14:13. 160 sider. Køb/download: www.vive.dk.

Rosdahl, A., Fridberg, T., Jakobsen, V., & Jørgensen, M. (2013). *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med IT i Danmark*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport 13:28. Køb/download: www.vive.dk.



The background of the page is a photograph of a modern classroom. In the foreground, there are several yellow plastic chairs with metal frames, arranged around light-colored wooden tables. In the background, there are more chairs and a colorful abstract mural on the wall. The overall atmosphere is bright and contemporary.

Frederikke Voss Hansen 17 år

Jeg har altid syntes, det var mega fedt at læse bøger og romaner og ting, jeg interesserer mig for. Men hvis jeg ikke har en interesse, så kan det godt tage virkelig lang tid at få det læst. Så kan jeg godt finde på at læse det, mens jeg er på vej et eller andet sted hen, fx i toget. Fordi så bliver det på en eller anden måde interessant, fordi der sker noget andet samtidig. Eller også prøver jeg at koncentrere mig vildt meget om det og gøre mega meget ud af det. Fx skriver jeg noter, hvis det er en fagtekst for ligesom at tvinge mig selv til at læse det.

Jeg er ikke så vild med at skrive opgaver. Man skal skrive det på en bestemt måde. Det kan tit være svært at regne ud, hvordan de forventer, at det skal skrives, og så bliver jeg lidt presset og stresset over det. Og måske gør jeg det til noget, som det egentlig ikke er. Tit så forventer de ikke lige så meget, som jeg tror, omkring skoleopgaver.

Jeg tænker, at jeg helt klart skal læse videre efter gymnasiet, noget sprog, engelsk eller måske dansk. Jeg vil gerne læse sådan noget om, hvordan sprog er bygget op. Jeg syntes, det var vildt fedt at have AP og latin her i starten af gymnasiet.



Skrivere i overgange – identitet og udvikling

ELLEN KROGH, PROFESSOR, SYDDANSK
UNIVERSITET

Artiklen fortæller om tre unge skriveres erfaringer med overgangen fra folkeskolens niende klasse og til en gymnasial uddannelse. Susan, Sofia og Amalie¹ var elevdeltagere i et stort længdestudie, hvor de blev fulgt tæt fra folkeskolens afgangsklasse og over i deres gymnasieuddannelse. Når det netop er Susan, Sofia og Amalie, der er hovedpersoner i artiklen her, skyldes det, at de tre i særlig grad var glade for at skrive i folkeskolen, at de havde stærke identifikationer med den faglige skrivning i bestemte fag, og at de alle tre oplevede dramatiske skift i de faglige skrivekulturer i disse fag, som fik betydning for deres skriveridentiteter og udvikling som skrivere. Med de tre skrivere som linse kan vi derfor få øje på vigtige aspekter af overganges betydning for skriveridentitet og skriverudvikling.

Overgang som fænomen er vigtig for at forstå elevers uddannelsesbaner. Elever oplever overgange det meste af tiden, i bevægelser fra det trygge og kendte til det mere komplekse og udfordrende. Literacy, og særligt skrivning, er central for disse overgange, fordi kravene typisk øges sådan, at det, der før var anerkendelsesværdigt, ikke længere rækker i den nye kontekst (Barton, 2012). Men overgange rummer også muligheder for skriverudvikling, når elever møder nye vidensområder og former for ekspertise, som kan udvide deres skrivefaglige repertoarer (Smidt, 2009). Det er med denne dobbelthed som perspektiv, at overgangserfaringer undersøges i artiklen.

Faglighed og skriftlighed

Artiklen bygger på etnografiske studier i forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed². Her

fulgte vi en mindre gruppe elever tæt gennem hyppige observationer af undervisning, indsamling af alt, hvad de skrev, samt løbende interviews med dem om deres tekster og skriveerfaringer. Vi fandt, at skrivning havde stor betydning for deres faglige engagement og udvikling som gymnasieelever, og at identitet og identifikation var afgørende faktorer for faglig læring og udvikling. Med distinktionen mellem skriveudvikling og skriverudvikling kunne vi skelne mellem to tæt sammenhængende, men alligevel forskellige, aspekter, nemlig på den ene side elevernes udbygning af deres semiotiske ressourcer i de faglige skrivegenrer og på den anden side forandringer i deres identifikationsmønstre gennem uddannelsesforløbet. Meget tyder på, at skriverudvikling går forud for skriveudvikling i de unge år. Det gør identitetsspørgsmålet til en central skrive- og fagdidaktisk interesse.

Meget tyder på, at skriverudvikling går forud for skriveudvikling i de unge år. Det gør identitetsspørgsmålet til en central skrive- og fagdidaktisk interesse.

Projekt Faglighed og skriftlighed er tæt forbundet med den internationale forskningstradition *New Literacy Studies* (Gee, 1996; Barton, Hamilton & Ivanič, 2000) i synet på literacy og skriftlighed som en social praksis, der er forskellig afhængig af det sociale, kulturelle og faglige domæne, den indgår i. Vi anvender ikke literacybegrebet, for det første fordi projektets særlige interesse er skrivning, for det andet fordi 'literacy' er et kyndigheds- eller

kompetencebegreb, mens interessen i elevernes skriveerfaringer i projekt Faglighed og skriftlighed rækker ind i identitets- og udviklingsspørgsmål, der snarere må beskrives i dannelsesstermer.

Det er således ikke literacy, men skriveerfaringer i fagkulturelle og skolekulturelle kontekster, som er i fokus for studierne af Susans, Amalies og Sofias overgangserfaringer fra folkeskole til gymnasieuddannelse.

Susan – sådan måden jeg sådan selv taler på

Susans overgangserfaringer undersøges af Torben Spanget Christensen (2015), som fulgte hende fra folkeskolens niende klasse til 2.g. Susans favoritfag i folkeskolen var dansk og samfundsfag. I dansk fremhæver Susan de frie rammer for skrivningen. Det er ”fedt” at skrive essay, ”fordi det er med mine holdninger, mine erindringer, og hvad jeg synes, og hvad jeg tænker over” (Christensen, 2015, s. 69). Det er de samme kvaliteter, hun identificerer sig med i samfundsfag. Folkeskolens samfundsfag er et mundtligt fag:

det er mere, hvor vi sidder og diskuterer. Det er også derfor, jeg rigtig godt kan li’ det, det er ligesom essay, det er mine holdninger, og hvad jeg synes. Det er også derfor, jeg vælger samfundsfag [i gymnasiet]
(op.cit., s. 70).

Susan valgte stx med studieretningen Global Society Class, hvor der blev undervist på engelsk i samfundsfag. Mens hun i folkeskolen klarede sig godt i dansk og samfundsfag, fik hun vanskeligheder med de to fag i gymnasiet. Skriftlige opgaver spillede en stor rolle i fagkulturen i det gymnasiale samfundsfag på højt niveau, og den mundtlige diskussion krævede viden og faglig argumentation:

nu skal vi sidde og læse en masse ting, og den baggrundsviden [...] skal vi bruge til at diskutere. Der er bare rigtig, rigtig meget at læse, synes jeg. Før var det sådan noget med [...] holdninger, og det synes jeg var sjovt. Nu er det mere sådan noget viden og fakta.
(Op.cit., s. 85)

Også i dansk sloges Susan med nye krav, som var svære at håndtere. Læreren ”forudsætter meget,

at vi ved, eller altså han har godt nok skrevet sådan [en] hjælp til, hvordan man laver en redegørelse og sådan noget altså. Jeg ved, jeg har haft svært ved det” (op.cit., s. 67). Hun synes, at hun kun får kritik og fejlrettelser i sine opgaver, aldrig ros og gode karakterer, som hun har været vant til, og hun må støtte sig til sin mor for at få hjælp til sit skriftlige arbejde. Susan gav ikke forskeren adgang til *rettede* opgaver i dansk, men en analyse af den ene danskfaglige indlevering, som han fik at se, dokumenterer, at Susan er usikker i forhold til opgavens krav, og at hun sprogligt slider med at komme på omgangshøjde med den danskfaglige diskurs. Selv om Susan i interviews også beretter om faglige succesoplevelser, og selv om hun til sin overraskelse får bedre karakterer end forventet i matematik og naturvidenskabelige fag, rammes hun i gymnasiet hårdt på sin skriveridentitet og sin selvfortælling. Et interview ved afslutningen af 1.g giver indblik i en dyb identitetskrise, som Susan forbinder med sit sprog:

”jeg ved bare, at for eksempel mit sprog [...], jeg skal til at formulere mig meget bedre, end jeg egentlig gør. Og jeg tror også, at jeg simpelthen skriver i talesprog. Når jeg skal sidde og skrive, så kan jeg sagtens få lavet det om, men det er ikke kun mit skriftlige arbejde, jeg skal lave om. Det er også sådan måden jeg sådan selv taler på, og altså sådan som jeg er ellers, det er ikke kun det skriftlige.”
(Op.cit., s. 66).

”Det er ikke kun mit skriftlige arbejde, jeg skal lave om. Det er også sådan måden jeg sådan selv taler på, og altså sådan som jeg er ellers, det er ikke kun det skriftlige.”

Susans overgangserfaring præges af akademiske fagkulturer og nye faglige krav i den danskfaglige skrivning og i det engelsksprogede samfundsfag. Hendes folkeskoleidentitet som en dygtig danskfaglig skriver og som en kompetent deltager i samfundsfagsundervisningen bryder sammen i gymnasiet og giver anledning til en gennemgribende krise, som ikke bare anfægter hendes selv-

forståelse som skriver, men også hendes identitet som gymnasieelev og som en kompetent person i det hele taget. Talesproget er hendes achilleshæl, tegnet på den faglige usikkerhed og udtrykket for "sådan som jeg er ellers". "Talesproget" sender hilsner tilbage til de lykkelige folkeskoleerfaringer med lystbetonet, selvudfoldende skrivning og personlige holdninger i samfundsfaglig debat. I interview i slutningen af 1.g giver hun udtryk for, at hun har udviklet sig sprogligt: "i starten da jeg kom op på gymnasiet, der var det sådan MEGET talesprog og SÅ og alt sådan noget. Nu formulerer jeg mig bedre" (op.cit., s. 99). Men hun undlod at dele sine opgaver og at tale med forskeren, og samarbejdet blev afbrudt midt i 2.g.

Sofia – udvikling og afvikling

Selv fulgte jeg i fire år Sofia som skriver i overgangen fra folkeskolen til gymnasiet og frem til studentereksamen (Krogh, 2014). Sofias skriverhistorie er præget af større fagligt og personligt overskud end Susans, men der er også genkendelige træk. "Så hun vil have sådan mere konkrete faktaer, end hvad jeg synes," siger Sofia om lærerkommentaren til den første opgave i dansk i gymnasiet (Krogh, 2014, s. 155). Også hun støder sig på en forandret danskfaglig skrivekultur. I folkeskolen øver hun skrivning i de opgavegenrer, som stilles ved folkeskolens afgangsprøve. Det er fiktive, journalistiske og essayistiske genrer, der aktualiserer kreative og narrative ressourcer, og hvor kundskabsgrundlaget er personlige erfaringer og holdninger. Sofia identificerede sig helhjertet med de udfoldelsesmuligheder, som disse opgavegenrer gav hende.

Sofia medbragte til mit første interview med hende i folkeskolen den af årets skriftlige opgaver, som hun var gladest for, en "klumme". I opgaven opbygger hun med inspiration fra opgavehæftets autentiske klummetekst sin egen klumme, hvor hun beretter om en personlig erfaring med at blive frarøvet sine fordomme om jyder, da hun mødte en gruppe unge fra Esbjerg ved et svømmestævne. Sofias klumme er båret af et raffineret spil på ironi og humor og en underspillet dybde i klummens pointe. Hun demonstrerer "dobbelt genrebeherskelse", idet hun henvender sig til fiktive unge læsere i et ungdommeligt hverdagssprog, samtidig med at

hun indarbejder udtryk og begreber fra voksen- og skolesproget, der har læreren som adressat. I et tilbageblik på opgaven to år senere giver hun udtryk for, at den repræsenterede en vigtig erkendelse om fordommes væsen, en dannelseserfaring om, at det, der skal til for at overvinde fordomme, er et personligt møde. Opgaven fik 12, og læreren tilkendegav hermed implicit, hvad hun ved andre lejligheder udtrykte eksplicit, at nu kunne hun ikke lære Sofia mere.

På den baggrund var det en chokerende oplevelse for Sofia, at hun i den første skriftlige opgave i dansk i gymnasiet fik 7, og at lærerkommentaren tydeligt tilkendegav, at hun havde meget at lære. Opgaven var en billedanalyse af et pressefoto af en såret soldat i Afghanistan. Skriveordren kaldte på analyse og faglig argumentation, men også på personlige overvejelser og holdninger. Sofia fulgte den samme strategi for komposition og stil, som hun anvendte i klummen. I en raffineret konstruktion, bundet sammen af semantiske kæder, skriver hun sig i en humoristisk tone frem til billedets tema gennem en leg med en fiktiv historie om en hemmelig agent. Ligesom Sofia ikke gennemskuer, hvad der forventes i opgaven, gennemskuer heller ikke læreren, hvilke kulturelle forventninger Sofia skriver ud fra. Tilbagemeldingen krediterer ikke Sofia for hendes tekstuelle kompetence, men fokuserer på sproglige rettelser, ligesom der efterlyses mere systematisk billedanalyse.

I et interview med Sofia om opgaven viser det sig, at hun tror, at middelkarakteren skyldes, at hun ikke skrev mere om Afghanistan. Først da hun under samtalen bliver bedt om at læse lærerkommentaren op, går det op for hende, at læreren efterspørger "fakta", dvs. billedanalyse, frem for "hvad jeg synes". Hun udtrykker forarget undren over, at dansk i gymnasiet ikke er et kreativt fag, men har fokus på "faktaer". Derudover fortæller hun, at hun på forhånd var skræmt ved tanken om at skulle skrive 2-3 sider om analyse af ét billede. Den form for skriftlig nærlæsning af tekster eller billeder har hun ikke erfaring med fra folkeskolen.

I et tilbageblik på pressefotoopgaven i 3.g tager Sofia imidlertid ejerskab til overgangserfaringen og beskriver den som en "øjebliksblik", der fik hende til at erkende, at danskfaglig skrivning i gymnasiet

er noget andet end i folkeskolen. Hun har lært sig at skrive analytisk om tekster og holder af at skrive litterære analyser. Identiteten som en engageret, kompetent og fagligt sikker skriver i dansk er gen-etableret. Men overgangen forblev også forbundet med en oplevelse af tab. Sofia savner folkeskolens frie og selvregulerede skrivning, men fra gymnasiepositionen fremstår den som barnlig og unyttig: ”men jeg kan godt se, man kan jo sikkert ikke bruge det til så meget, hvis man bare sidder og skriver alt muligt” (op.cit., s. 176). Sofias overgangserfaring blev således anledning til både tabsbetonet afvikling og udfordringsbetonet udvikling af skrivefaglige ressourcer og faglig skriveridentitet.

I et tilbageblik på pressefoto-opgaven i 3.g tager Sofia imidlertid ejerskab til overgangserfaringen og beskriver den som en ”øjenåbner”.

Amalie – dramatisk, men ikke tragisk

Amalies overgangserfaringer blev undersøgt af Nikolaj Elf (2015). Hendes folkeskole adskilte sig fra Susans og Sofias ved, at den var præget af en ’literacy-interesseret’ skrivekultur (Christensen, Elf, & Krogh, 2014, s. 293). Hvor det absolut dominerende skrivefag på Susans og Sofias skoler var dansk, blev der på Amalies skole skrevet i alle fag, og der var samarbejde om skriftlighed på tværs af fagene. Amalie identificerede sig stærkt med den fysik/kemifaglige skrivekultur, hvor der blev skrevet fysikrapporter, som hun investerede stort engagement i. Hun så sig som fysiknørd og som særlig og anderledes i kraft af sin naturfaglige interesse; noget, som hun blev støttet i af sin lærer. Om de skriftlige rapporter siger Amalie:

”Man kan gøre det til meget. Der er nogle, de afleverer en side, og så er der nogle, de afleverer ti sider fysikrapport, det er meget forskelligt. Tit så har vi sådan nogle arbejdsspørgsmål, som vi går ud fra. Man kan også godt lige selv komme ind med nogle, sådan nogle små ekstra bonusting, som man får ekstra point for”

(Elf, 2015, s. 111).

”Hvis han [fysiklæreren] retter en rapport fra mig, så går han nok lidt mere ned i detaljer og fortæller mig, om der er nogle ting, der er forkerte, og ’det der, det skal du også vide, og det der det’ – for han ved godt, hvad jeg skal næste år, så det er jo vigtigt for mig, at jeg får lært alt det her”

(Op.cit., s. 112).

Amalie er blandt dem, der afleverer mange sider, og hun forfølger sin naturfaglige interesse ved at gå i htx efter folkeskolen.

Elf undersøger to opgaver i fysik/kemi i folkeskolen og htx. Amalies fysikrapport om syrer fra folkeskolen er fem sider lang og struktureret over lærerens arbejdsspørgsmål i skriveordren. Amalie formulerer sig i en objektiv, upersonlig stil og positionerer sig herigennem som den naturvidenskabelige skriver, der redegør sagligt for spørgsmål som ”Hvad er syrer?”, ”Hvor finder vi syrer i vores hverdag?”, ”Hvilken farve får lakmus, når en syre kommer i?” mv. Elf peger på, at Amalie skriver sig ind i denne diskurs bl.a. ved at låne tekst fra internetressourcer, som krediteres i afsluttende generelle kildereferencer til bl.a. Wikipedia.

Htx-skolen var ikke tilsvarende præget af interesse for literacy og elevers skrivning. Her fik Amalie svært ved at håndtere de stigende faglige krav, og der var ikke muligheder for den personlige relation med lærerne, som hun kendte fra folkeskolen. Det skriftlige arbejde foregik i grupper, og tilbagemeldinger fra lærerne havde standardiseret karakter. Den kemirapport om homogen ligevægt, som analyseres hos Elf (2015, s. 126 ff.), er i endnu højere grad end i folkeskoleteksten præget af en objektiv, upersonlig stil, den reproducerer i vid udstrækning skriveordren undtagen i redegørelsen for forsøgsresultaterne. Elf viser, at Amalie sprogligt signalerer usikkerhed i resultatafsnittet, at hun ikke svarer på alle spørgsmålene, og at rapporten ikke er præget af det overskud af vidensudfoldelse, som sås i folkeskolerapporten.

Mod slutningen af 1.g bekendtgør Amalie i interview, at hun hader kemi, og hun kan ikke genkalde sig, at hun var begejstret for faget i folkeskolen. Samtidig får hun øje på samfunds-fag og ender med at tage dette fag på højt niveau, ligesom hun bliver politisk engageret og går aktivt ind i elevrådsar-

bejde. Amalies overgangserfaring beskriver nok et relativt dramatisk identitetstab, men den er ikke tragisk, eftersom tabet afløses af en ny, stærk faglig identifikation (Elf, 2015, s. 135). Som faglig skriver udvikler Amalie desuden en ny identifikation med de kreative-æstetiske dimensioner i det skriftlige arbejde i teknikfaget Tekstil og produktion, hvor hun udvikler nye dimensioner af sin skriveridentitet (Elf, 2016).

Overgangserfaringer og skriverudvikling

Susan, Sofia og Amalie mødte, som de også forventede, øgede og nye faglige krav ved overgangen til gymnasial uddannelse, og de mødte en skoleform, hvor det skriftlige spillede en langt større rolle end i folkeskolen. De gjorde sig erfaringer med, at det, de bragte med sig fra folkeskolen, ikke slog til i de gymnasiale fag. Det særlige ved de tre skrivere er, at denne erfaring fik kriseagtig karakter, fordi deres folkeskoleerfaringer i så høj grad var identitetsbærende. De havde udviklet stærke skriveridentiteter i bestemte fag, de havde stor lyst og glæde ved den faglige skrivning og stolte erfaringer med faglig identitet og anerkendelse. Det er denne selvfortælling, der må revideres og omtolkes, da de kommer i gymnasiet, og som ikke for nogen af dem genetableres som en erfaring med progressiv opbygning af skriveerfaring og skrivekompetence hen over deres skoleliv. Folkeskoleerfaringerne forbliver i tilbageblik enten ligegyldige eller barnlige og unyttige.

Folkeskoleerfaringerne forbliver i tilbageblik enten ligegyldige eller barnlige og unyttige.

Sofia og Amalie får i gymnasiet nye udfordringer og muligheder, som de kan håndtere, og som betyder, at de genetablerer identiteter som kompetente gymnasieelever. De udvikler skrivelyst og identifikation med gymnasiale skrivegenrer, Sofia i dansk og Amalie i teknikfaget. For Sofias vedkommende dokumenterer analysen, at skriverudvikling, som den kommer til udtryk i hendes ambition om at lære sig at skrive tekstanalytisk i dansk, bliver drivende for skriverudvikling, hvor hun udvikler nye repertoarer i den danskfaglige

skrivning. For Susan er billedet nærmest omvendt: de kritiske skriveerfaringer ryster hendes skriveridentitet, samtidig med at hun fastholder identifikationen med dansk og samfundsfag, men fra en tabsposition. Amalies naturfaglige skriveridentitet er delvist relationelt baseret, og det virker måske derfor mindre omkostningsfuldt for hende simpelthen at nulstille sit engagement og rette det i andre faglige retninger.

Set i et skrive- og fagdidaktisk perspektiv dokumenterer de tre overgangsberetninger, at det er nødvendigt at udvikle overgangsdidaktikker i fagene, der sikrer, at de erfaringer, som eleverne bringer med sig, fastholdes som værdifulde og relevante i et progressivt perspektiv. Overgangsdidaktikker må pege både bagud og frem. Som den svenske skriveforsker Mona Blåsjö (2007) har vist, kan det ske ved, at faglærere sammen med eleverne undersøger skrivehandlinger, som er særligt relevante for det aktuelle fag, som fx beskrive, fortælle, redegøre, sammenligne og argumentere. Først kan elevernes erfaringer sættes i spil, så de opdager, at de faktisk har kundskab at trække på: hvor har de tidligere gjort erfaringer med den skrivehandling, der er i fokus, og hvordan. Derefter kan man se på, hvordan skrivehandlingerne skal anvendes i de opgavegenrer, som eleverne skal arbejde med på det aktuelle niveau, sådan at vigtige forskelle bliver synliggjort for eleverne. Og endelig kan man se frem og undersøge skrivehandlingernes relevans og meningsfuldhed i et større perspektiv: hvordan indgår de i faglige tekster i videre uddannelse eller professionelle sammenhænge? Hvilke formål tjener de?

Overgangsdidaktikker af denne type kan aktualiseres på alle niveauer. De vil understøtte betingelserne for at aktivere identifikation og skriveridentitet som en drivkraft for faglig læring og skriverudvikling. At trække tidligere erfaringer frem og sammen med eleverne undersøge, hvordan de peger frem mod den nye faglighed, står ikke i modsætning til at skabe nysgerrighed og interesse for det nye og anderledes, tværtimod. Og særligt hvis det motiveres af, at den nye kundskab forbindes med professionelle måder at bedrive faget på.

Skrivning er central for den faglige læring i de gymnasiale uddannelser – og, vil jeg mene, ikke

mindre i folkeskolen. Skriftlig kommunikation i bred forstand er en gennemgribende ressource i hverdagslivet, det offentlige liv og arbejdslivet. Deborah Brandt (2015) viser, at skrivning i dag har overhalet læsning som den dominerende tekstpraksis i almindelige menneskers arbejdsliv. Hun peger på, at skrivning engagerer etik og sans for risiko og ansvarlighed. Den er betydningsfuld, dramatisk, farlig, berigende og i stand til at forandre selvet og andre. Det har vi set hos de elevskrivere, vi har fulgt i Faglighed og skriftlighed. Men der er en stor opgave for skolen i at løfte den udfordring didaktisk.

Skrivning er central for den faglige læring i de gymnasiale uddannelser – og, vil jeg mene, ikke mindre i folkeskolen.

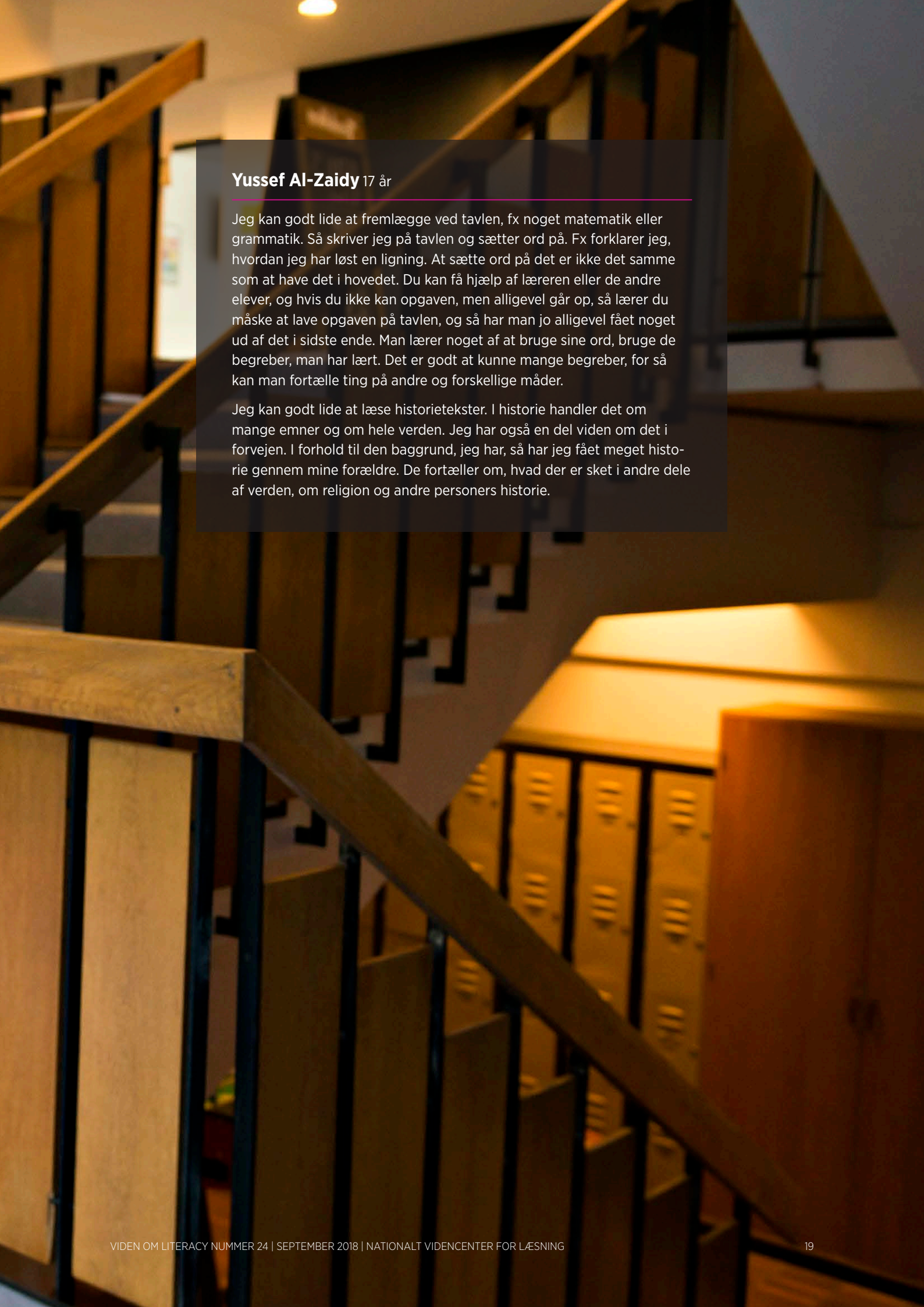
Referencer

- Barton, D. (2012). Afterword: On the move – Transitions in literacy research. I: Pitkänen-Huhta, A., & Holm, L. (Eds.), *Literacy practices in transition. Perspectives from the Nordic countries*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Blåsjö, M. (2007). Medierande redskap – ett sätt att se på högre utbildning och yrkesliv i samverkan? I: Matre, S., & Hoel, T. L. (red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning og rettleiing i høgre utdanning* (s. 12-22). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing. Redefining Mass Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christensen, T. S. (2015). Susan – identitet og skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium. I: Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Elf, N. F. (2015). Dramatisk, ikke tragisk – Amalies udvikling af skriveridentitet i fysik/kemi. I: Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Elf, N. (2016). Teknologi i elevers skrive(r)udvikling. I: Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (Sec. Edition). London: Taylor & Francis.
- Krogh, E. (2014). Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. I: Andersson, P., Holmberg, P., Lyngfelt, A., Nordenstam, A., & Widhe, O. (Eds.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Smidt, J. (2009). Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. I: Haugløyken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Otnes, H. (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Noter

- 1 Navnene på de tre er pseudonymer.
- 2 Faglighed og skriftlighed (www.sdu.dk/fos) var finansieret af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation 2010-2016 og involverede 10 forskere fra tre universiteter.





Yussef Al-Zaidy 17 år

Jeg kan godt lide at fremlægge ved tavlen, fx noget matematik eller grammatik. Så skriver jeg på tavlen og sætter ord på. Fx forklarer jeg, hvordan jeg har løst en ligning. At sætte ord på det er ikke det samme som at have det i hovedet. Du kan få hjælp af læreren eller de andre elever, og hvis du ikke kan opgaven, men alligevel går op, så lærer du måske at lave opgaven på tavlen, og så har man jo alligevel fået noget ud af det i sidste ende. Man lærer noget af at bruge sine ord, bruge de begreber, man har lært. Det er godt at kunne mange begreber, for så kan man fortælle ting på andre og forskellige måder.

Jeg kan godt lide at læse historietekster. I historie handler det om mange emner og om hele verden. Jeg har også en del viden om det i forvejen. I forhold til den baggrund, jeg har, så har jeg fået meget historie gennem mine forældre. De fortæller om, hvad der er sket i andre dele af verden, om religion og andre personers historie.



Multikulturel ungdomslitteratur udvikler elevernes kulturelle kompetencer

NADIA MANSOUR, PH.D.-STUDERENDE, AARHUS UNIVERSITET OG VIA LÆRERUDDANNELSEN I AARHUS

Hensigten med denne artikel er at diskutere valget af litteratur i skolen og den litteraturdidaktiske praksis i lyset af den stigende mangfoldighed i samfundet. Artiklen præsenterer en definition på multikulturel litteratur og viser, hvordan disse tekster kan bidrage til udviklingen af elevernes kulturelle kompetencer.¹

Inden jeg præsenterer en definition på multikulturel litteratur i artiklen, diskuterer jeg, hvorfor multikulturel litteratur er et vigtigt indhold i danskfaget. Her inviteres læseren ind i de pædagogiske argumenter for anvendelsen af multikulturel litteratur. Artiklens sidste del er et kig ind i det multikulturelle klasserum, hvor elever reflekterer over arbejdet med multikulturel litteratur.

Opgør med kulturel og litterær marginalisering

En væsentlig begrundelse for at arbejde med *multikulturel litteratur* i danskfaget ligger i danskfagets fagformål: "(...) dansk skal fremme elevernes oplevelse af litteratur som kilde til udviklingen af personlig og kulturel identitet" (Undervisningsministeriet, 2015). Danskfaget har med sit domine-

rende timeantal i skolen i høj grad indflydelse på elevernes identitetsdannelse og kulturelle udvikling (Holmen, 2011). Sammenholdt med folkeskolelovens § 18 (Retsinformation.dk, 2014; Undervisningsministeriet, 2014), der stiller krav til læreren om at tage udgangspunkt i elevernes erfaringer og forudsætninger i undervisningen, bliver det relevant at spørge til, om alle elevers erfaringer og forudsætninger reflekteres i valget af og arbejdet med litteratur. Her kan man spørge til synet på og repræsentationen af minoritetselvers kulturer, religioner, sprog og identiteter.

Den kulturelt ansvarlige lærer (Gay, 2010) bør overveje, hvilke stemmer og perspektiver på verden der bliver hørt, spejlet og diskuteret i klasserummet.

Inden for den multikulturelle uddannelsesforskning både internationalt (Banks, 1999; Nieto, 2004) og nationalt (Gitz-Johansen, 2006; Haas, 2014) er man enige om, at et multikulturelt curriculum² er nødvendigt i skolen for at undgå en

kulturel og litterær marginalisering af minoritets elever. Skolens indhold og den litteratur, som eleverne møder, er ikke en formidling af neutral viden. Curriculum er en historisk og kulturel konstruktion, og den *kulturelt ansvarlige lærer* (Gay, 2010) bør overveje, hvilke stemmer og perspektiver på verden der bliver hørt, spejlet og diskuteret i klasserummet.

Dette elevcentrerede syn på indholdet i skolen afstedkommer nogle spørgsmål, som jeg kort diskuterer i denne artikel: Hvordan slår vi ring om en bestemt form for litteratur, der har til formål at synliggøre minoriteters stemmer? Hvordan kan dansklæreren arbejde med multikulturel litteratur uden at stigmatisere bestemte samfundsgrupper eller elever og dermed undgå at bidrage til det, som multikulturalister selv kraftigt tager afstand fra, nemlig en yderligere *ghettoisering* af bestemte elevgrupper (Parekh, 2000, s. 229)?

Et fælles "vi"

Professor James A. Banks (1991), som anses for at være grundlæggeren af den multikulturelle uddannelsesforskning, argumenterer for en helhedsorienteret curriculumreform i uddannelsessystemet. Alle elever skal møde multikulturelle tekster, uanset deres baggrunde, idet alle skal forberedes til livet i et multikulturelt samfund og udvikle kulturelle kompetencer. Hvis lærere skal undgå at ghettoisere bestemte elevgrupper, er det derfor vigtigt, at valget af indhold ikke begrundes i de elever, der sidder i klasserummet.

Uddannelse, der bygger på en multikulturel tilgang, drejer sig ikke om at opsøge eller forstærke kulturelle forskelligheder blandt eleverne (Banks, 2010, s. 23), men om en større samfundsmæssig udfordring, der handler om at reducere fordomme og diskrimination i et samfund med stadig større kulturel, religiøs og etnisk diversitet. Det primære mål er at forene en nation og skabe et fælles "vi", der bygger på en accept af, at man kan være dansker på mange måder. Af den grund er en af forskellene mellem en interkulturel og en multikulturel pædagogik, at førstnævnte forsøger at overskride det nationale paradigme (Riisager, 2003) og bygge broer mellem det lokale og den globale verden, og sidstnævnte har som sit primære

mål at skabe en national sammenhængskraft, der hviler på anerkendelsen af, at der er forskellige kulturer, religioner og måder at leve på *inden for* en nation (Blum, 2014). I min optik udelukker den ene tilgang ikke den anden. Men mit fokus er at problematisere en eksisterende "dem"- og "os"-diskurs i Danmark, særligt når det gælder etniske minoriteter. Det er en af årsagerne til, at jeg positionerer mig i forlængelse af den multikulturelle uddannelsesdiskurs og er fortalende for en *multikulturel danskhed*.

Synlige minoriteter skal ofte forsvare deres danskhed

En anden vigtig årsag til at fokusere på kulturelle forskelligheder og ligheder *inden for* en nation hænger sammen med, at nogle etniske minoriteter har færre muligheder for at skjule sider af deres identiteter end andre. De kan være brune, have et udenlandsk klingende navn, tale gebrokkent dansk eller på anden vis have synlige minoritetsidentitetsmarkører. Der vil ikke blive stillet spørgsmål til den hvide danskers nationale tilknytning, hvorimod etniske minoriteter kæmper om retten til at vinde en plads i samfundet. Et godt eksempel herpå er den anklage, som formanden for danske gymnasielever, Jens Philip Yazdani, fik i Deadline på DR2 i 2016 om, at han ikke er rigtig dansker, selvom han er født og opvokset i Danmark (læs mere om dette i Gottschalck, 2017). Hans synlige minoritetsidentitetsmarkører er hans efternavn, som er iransk, fordi faren er flygtning fra Iran, og hans mørkere hudfarve end majoritetens. Debatten skabte en diskussion om danskhed, racisme og diskrimination på de sociale medier. Forskeren Anita N. B. Albertsen har vist, at der ofte er negative fortællinger om etniske minoriteter i den offentlige diskurs, der kobler dårlig adfærd med deres religion eller kultur (Albertsen, 2013). Mira Skadegård har med sin forskning vist, at der eksisterer en skjult diskrimination i hverdagens interaktioner, også kaldet mikrodiskrimination, som kommer fra velmenende etniske danskere, når de for eksempel spørger, om en brun person er muslim, siden hun ikke spiser kød (Skadegård, 2017). Brune danskere skal ofte forsvare deres danskhed, og Skadegård kritiserer denne farvebaserede danskhedsskala (Skadegård, 2008), hvor hvidhed er det udgangspunkt, hvorfra "de andre"

defineres. Etniske minoriteter står altså i midten af en kontinuerlig integrationsdebat og en samfundsmæssig diskurs, som har indflydelse på deres identitetsudvikling og selvforståelse, og som derfor også kan få indflydelse på fortolkningsarbejdet i litteraturundervisningen.

Etniske minoriteter står altså i midten af en kontinuerlig integrationsdebat og en samfundsmæssig diskurs, som har indflydelse på deres identitetsudvikling og selvforståelse, og som derfor også kan få indflydelse på fortolkningsarbejdet i litteraturundervisningen.

Samfundsdiskurs og litteraturundervisning

Denne diskurs bliver tydelig i det følgende uddrag af mit datamateriale. Her er fem elever fra en 8. klasse i en storbysskole i gang med et fortolkningsarbejde i danskfaget. De har læst romanen *Haram* (Aamand, 2016), som tematiserer ungdomslivet på tværs af religioner og værdier, idet den handler om pigen Anisas hemmelige kæresteforhold med en ikke-muslimsk dreng. På baggrund af de regler og krav, som Anisa skal overholde i sin familie, hvor det er forbudt at være sammen med drenge og forbudt at blive gift med en ikke-muslim, diskuterer de fem elever her, om forældrene er danske³:

Mikkel: "Man kan jo sagtens have en kultur som Anisas forældre og stadig kalde sig selv for dansker, for det er en ide om, at der ikke er én måde at være dansker på."

Sebastian: "Det er også det, jeg føler, at de der politikere. Altså det tager lang tid for dem at indse for dem, at det der med, at de kan jo ikke gøre noget, for man kan jo sagtens være dansker på ti forskellige måder... man kan jo sagtens bede fem gange om dagen og være dansker eller have tørklæde på og være dansker."

Aman afbryder Sebastian: "Det er ikke dansk i forhold til Inger Støjberg... nej... dét er det ikke."

Mikkel: "Man skal ikke lytte til Inger Støjberg."

Sebastian: "De er fucking slemme til at dømme folk de der politikere... de stiller ekstreme krav."

I ovenstående citater bruger eleverne deres kendskab til den samfundsmæssige diskurs om indvandrere i samtalen om romanens hovedperson, Anisa, og den muslimske kultur, hun er en del af. Eleverne krydser den tekstdnære læsning med den fælles erfaringsverden, de har fra medierne. Dette korte uddrag er et eksempel på, hvordan eleverne, med udgangspunkt i romanens karakterer og de valg, karaktererne træffer, diskuterer danskhed, deler deres holdninger og sætter det i relation til den omverden, de selv er en del af. Dette uddrag er et eksempel på, at multikulturelle tekster kan åbne for samtaler om identitet, kulturer og nationale tilhørsforhold i klasserummet.

Multikulturel litteratur har altså et litteraturredidaktisk potentiale i forhold til at udvide elevernes kulturelle kompetencer, idet eleverne blandt andet møder minoritetsfortællinger og krydskulturelle tematikker, der inviterer til samtaler omkring kultur, identitet, integration, danskhed og diskrimination. Men hvad er multikulturel litteratur? De følgende to afsnit indledes med en diskussion af, hvordan multikulturel litteratur defineres i forskningen, efterfulgt af en definition på multikulturel litteratur, som netop indskrifter disse særegne tematikker.

Pædagogisk og litterær definition på multikulturel litteratur

Multikulturel litteratur består både af en litterær definition og en pædagogisk definition (Cai, 2002). Litteraturforskere er enige om den pædagogiske definition, som handler om at sætte fokus på underrepræsenterede grupper i samfundet og er dermed direkte forbundet med ønsket om at give "(...) previously silenced groups a voice to be heard" (Gopalakrishnan, 2010, s. 23). De punkter, hvor forskerne er uenige, er i spørgsmålene om autenticitet, og om hvilke kulturer der skal inkluderes

i definitionen. Autenticitetsspørgsmålet handler om, hvorvidt teksten er skrevet af en insider eller en outsider. Nogle forskere opstiller kriterier, hvormed man kan evaluere autenticiteten af litteraturen i forhold til den intenderede læser eller forfatterens kulturelle baggrund, mens andre argumenterer for en indholdsorienteret definition, hvor man ikke jagter den korrekte eller rene kulturelle repræsentation, men vurderer graden af nuancerede kulturelle repræsentationer og perspektiver i teksterne (Doll & Garrison, 2013). Nogle forskere ser altså kultur som noget afgrænset, og det diskuteres, hvor mange kulturer man skal slå ring om, når man afgrænser multikulturel litteratur. De tidlige definitioner omhandlede kun etniske minoriteter med særligt fokus på at indskrive og visuelt afspejle folk med en anden hudfarve end den hvide, altså en anerkendelse af "people of color" (Kruse & Horning, 1990). De senere definitioner har fokus på minoriteter i bredere forstand og ikke kun på etniske minoriteter (Yokota, 1993), herunder altså handicappede, religiøse, seksuelle og sociale minoriteter.

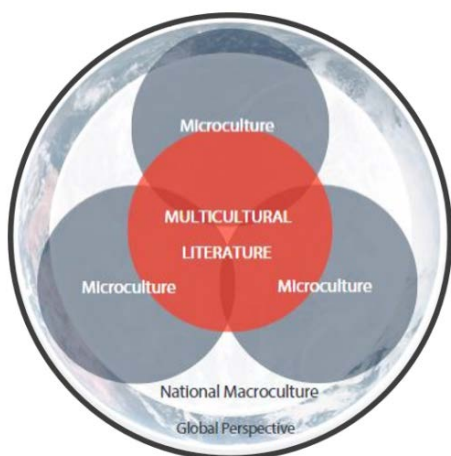
Multikulturel litteratur har nogle særegne stilistiske træk og et indhold, der gør den multikulturel.

Hvis vi udelukkende definerer multikulturel litteratur med det formål, denne skal tjene i praksis, altså at *synliggøre* minoriteter i samfundet og ikke også kigger på litteraturens særegne karakteristika, får vi en radikal pædagogisk definition, hvor kvaliteten bliver nedprioriteret. Danske forskere peger på, at det ikke er al litteratur omhandlende minoritetsgrupper og kulturmøder, der udmærker sig sprogligt (Frank, 2008). Nærværende artikel præsenterer en litterær og en pædagogisk definition på multikulturel litteratur (se boks 1). Jeg er enig med multikulturalister i målet: at synliggøre minoriteter i samfundet og give dem en legitim stemme i danskfaget, men multikulturel litteratur er ikke defineret som autentiske, rene stemmer eller som indvandrerlitteratur med insiderperspektiver. Multikulturel litteratur har nogle særegne stilistiske træk og et indhold, der gør den

multikulturel. Inspireret af litteraturforskeren Søren Frank gør jeg op med koblingen mellem forfatterens baggrund og indholdet i litteraturen. Søren Frank definerer migrationslitteratur ud fra tekstens æstetik. Forfatterens baggrund *kan* have indflydelse på både værket og modtagelsen af værket, og det kan være relevant at kigge på forfatterens virkelige liv. Faren kan være, at jagten på den sande, autentiske insiderrepræsentation lukker fortolkningen, på samme måde som Yahya Hassans (2013) digtsamling blev læst som vidnesbyrd om indvandrer miljøer (Necef, 2016) og ikke som et flertydigt, komplekst litterært værk.

Når kulturer krydser i litteraturen

Hvor Frank har fokus på migration og migrerende tilstande på tværs af grænser og nationer, er fokus i multikulturel litteratur på bevægelser på tværs af kulturer inden for en nation. I det multikulturelle uddannelsesparadigme ønsker man at skabe en national identitet, der bygger på idéen om, at vi er forskellige. Derfor afgrænses multikulturel litteratur til fortællinger skrevet i Danmark på dansk. Samtidig er synet på identitet og kultur flydende og dynamisk (se figur 1), og derfor kan man ikke afgøre, om en stemme er autentisk, ren eller troværdig. Jagten på den autentiske kulturelle repræsentation er en blindgyde, idet der altid vil være forskellige tolkninger og erfaringer inden for en bestemt mikrokultur, eller for den sags skyld i makrokulturen, altså majoriteten. Multikulturel litteratur handler om *kulturmøder* inden for en nation. For eksempel handler novellen "Tre slags" af Dorte Nors (2011) om en jøde, der flytter til København for derefter at vende hjem til Jylland, hvor han bliver mobbet af sine barndomsvenner. For i vennernes optik er de værste mennesker dem, som kommer fra Jylland, men flytter til Sjælland. Mit syn på identitet og kultur som flydende og dynamisk ses i nedenstående model, som illustrerer definitionen på multikulturel litteratur. Minoriteter kan ligesom majoriteten være en del af mange mikrokulturer og grupper på en gang. Når synet på kultur og identitet er flydende og dynamisk, og en person kan være tilknyttet forskellige kulturelle grupper, der tilmed overlapper, krydser og modsiger hinanden, bliver konsekvensen, at en minoritetskultur aldrig er ren.



Figur 1: Multikulturel litteratur

Mikrokulturerne overlapper både hinanden indbyrdes, den nationale makrokultur og det globale perspektiv. Figuren (Mansour, 2015) viser, hvordan multikulturel litteratur krydser kulturer, går på tværs af dem og ikke tænker dem i låste kulturelle modsætninger. Det globale perspektiv kan indgå i teksterne, men de fylder ikke så meget i disse teksters tematikker.

Multikulturel litteratur har nogle særegne karakteristika med tematiske kriterier og stilistiske kriterier. Disse kaldes også for genretræk (se boks 1).

Et kig ind i det multikulturelle klasserum

At indsætte et multikulturelt indhold er ikke nok (Banks, 1991). Elever og lærere bringer deres

erfaringer, perspektiver, værdier og kulturelle forståelser ind i klasserummet, og derfor er arbejdet med teksterne og bestræbelsen på at skabe et multikulturelt klasserum vigtigt. Det multikulturelle klasserum er et sted, hvor det er legitimt at have modsatrettede og multiple stemmer, værdier og holdninger, og hvor udviklingen af elevernes *kulturelle kompetencer* sker i mødet med mange tekster, såvel skriftlige som mundtlige. Eleverne skal udvikle kulturelle kompetencer, som gør dem i stand til at se ligheder og forskelle i egne og andres kulturer, udvikle deres evne til at sætte sig i andres sted og se tingene fra andres perspektiver samt at handle og kommunikere på tværs af kulturer⁴. Kulturel kompetence er også evnen til at møde et menneske åbent og nysgerrigt og udvikle evner til at kommunikere uden på forhånd at have negative fordomme, forventninger og forståelser om andre. I dette ligger dermed også et demokratisk handlingsorienteret ideal, hvor man tager aktivt stilling til den verden, der omgiver én og handler for at skabe en bedre og mere lige verden (Banks, 2010).

[...] udviklingen af elevernes kulturelle kompetencer sker i mødet med mange tekster, såvel skriftlige som mundtlige.

Netop det at reducere sine fordomme om andre og lytte til andres perspektiver på livet blev italesat af 8. klasses elever i et af mine forskningsinterviews⁵:

Multikulturel litteratur indeholder tematiske og formmæssige genretræk:

- Der reflekterer diversiteten i et samfund gennem sin indskrivning af forskellige mere eller mindre overlappende kulturelle former, fx værdier, perspektiver, traditioner, religioner, livssyn.
- Der tematiserer identitetsforhandlinger på tværs af kulturer inden for en nation ved at sætte spørgsmålstegn ved identitet og kultur som faste størrelser.
- Der tematiserer integration og sammenhold på tværs af kulturelle grupper.
- Der tematiserer minoriteters kamp for rettigheder og ligeværd.
- Der ikke prioriterer majoritetens perspektiv, men skaber plads til minoriteters erfaringer og perspektiver.
- Der visuelt afspejler minoriteter.
- Der indeholder en sproglig mikstur, der afspejler forskellige gruppekulturer, fx gennem indskrivning af dialekt eller gennem indskrivning af fremmedord. Syntaksen kan også være bevidst ændret.
- Fiktive tekster, som ofte omhandler samtidsrealistiske fortællinger og er udtrykt i et kunstnerisk bearbejdet og moderne formsprog.

Boks 1: Genretræk i multikulturel litteratur

Nadia: Har I noget, I gerne vil sige om forløbet med multikulturel litteratur?

Natalie: "Jeg ved det ikke, jeg vil måske bare sådan, altså jeg synes i hvert fald, at det var et rigtig vigtigt forløb, at det var godt. For vi er den kommende generation og alt det der, så det er ret vigtig, at vi får perspektiv på forskellige ting, så vi ikke bare læser bøger om danskere."

Alfred: "Jeg tænker også, at det er godt at få et indblik i andre religioner, eller andre minoriteter end den, man selv er i... for ligesom at få et indblik i det og for at smide sine fordomme væk. Det, som man tror, man ved, det var så ikke helt rigtigt. For jeg tænker, at hvis man lever, indtil man bliver voksen med alle sine fordomme, så er det sværere at smide dem væk, end hvis man er sådan på vores alder."

Hanne: "Ja, jeg synes også, at det er rigtig vigtigt, at unge og skolebørn, at vi får flere af sådan nogle, der udfordrer os på den måde... både sådan som de andre siger for at kaste fordomme væk. Og det er også vigtigt for den måde, man omgås i det videre liv med andre mennesker og at lære, at vi er alle sammen forskellige, og det er ok."

Som det kan læses ud fra elevernes udtalelser, har forløbet med "Haram" bidraget til udviklingen af elevernes kulturelle kompetencer. Eleverne anvender et metasprog til at beskrive disse kulturelle kompetencer. Eleverne viser her, at de er bevidste om, at der findes andre perspektiver på livet end den gængse majoritetsdanskers (Natalies udtalelse), at de er villige til at smide egne fordomme væk og blive klogere på andres værdier, her religioner (Alfreds udtalelse), og at de mener, at det er vigtigt at lære at omgås mennesker, der er forskellige fra én selv (Hannes udtalelse).

De litteraturæstetiske spor i "Haram" åbnede for samtaler om kultur og minoriteter i 8. klasse. For eksempel snakkede eleverne længe om de indskrevne arabiske ord *Haram*, *Habibi* og *Machallah*. Elevernes møde med de stabile, kulturelle modsætninger i "Haram", fx dansk dreng vs. arabisk pige, dansk familiekultur vs. arabisk familiekultur, forbud mod kærester i Anisas familie vs. tilladt at

have kærester i Johannes' familie åbnede også for dialoger om fordomme, forbud og religion.

Multikulturelle tekster tilbyder et litteraturdidaktisk rum, hvor elever sammen med deres lærer eksplicit får mulighed for at fordybe sig i det multikulturelle, fiktive univers og samtale om såvel universelle temaer som tabuiserede og kulturelt specifikke temaer, således at de kan påvirkes i deres holdninger og perspektiver på deres egne og andres kulturer, værdier og livssyn og dermed potentielt udvikle kulturelle kompetencer.

Referencer

Aamand, K. (2016). *Haram*. Gyldendal.

Albertsen, A, N, B. (2013). Mellem samfundsnasere, ofre og mønsterindvandrere. Stereotype indvandrerrepræsentationer i de danske medier, samtidslitteratur og den offentlige debat. I: Frank, S., & Necef, M. Ü. (red.), *Indvandrerens i dansk film og litteratur* (pp. 198-228). Forlaget Spring.

Banks, J. A. (1991). Multicultural Literacy and Curriculum Reform. *Educational Horizons*, 69(3), 135-140. The New Literacies. Phi Delta Kappa International.

Banks, J. A. (1999). *An Introduction to multicultural education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Second edition.

Banks, J. A. (2010). Diversity, Group Identity, and Citizenship in a Global Age Diversity. In: Salili, F., & Hoosain, R. (Eds.), *Democracy and Multicultural Education* (pp. 15-41). Information Age Publishing Inc.

Blum, L. (2014). Three educational values for a multicultural society: Difference recognition, national cohesion and equality. *Journal of Moral Education*, 43(3), 332-344.

Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for children and young adults. Reflection on Critical Issues*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.

Doll, C., & Garrison, K. (2013). Voices of Experience. Promoting Acceptance of Other Cultures.

- In: Naidoo, J. C., & Dahlen, S. P. (Eds.), *Diversity in Youth Literature* (pp. 3-15). American Library Association.
- Frank, S. (2008). *Migration and Literature. Günter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjærstad*. Palgrave Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
- Gottschalck, A. (2017). *Danske gymnasieelevers nye formand: Den kampvante gymnasieelev, der giver »tiltro til fremtiden«*. Artikel i Berlingske 1. maj 2017.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Gopalakrishnan, A. (2010). *Multicultural Children's Literature: A Critical Issues Approach*. SAGE Publications.
- Haas, C. (2014). *Staten, elite og 'os'. Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hassan, Y. (2013). *Yahya Hassan*. Gyldendal.
- Holmen, A. (2011). Den gode gardner og ukrudtet. Om minoritets elever i grundskolens danskfag. I: Haas, C., Holmen, A., Horst, C., & Kristjánsdóttir, B. (red.), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. (pp. 31-115). Aarhus Universitetsforlag.
- Holmen, A., Kristiansdóttir, B., & Lund, K. (2010). Hvorfor nu tale om curriculum? *Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*, Nummer 48, Okt. 2010, 1-10. Aarhus Universitetsforlag.
- Kruse, G. M., & Horning, K. T. (1990). Looking into the mirror: Considerations behind reflections. In: Lindgren, M. V. (Ed.), *The Multicolored mirror: Cultural substance in children and young adults*. Fort Atkinson, WI: Highsmith.
- Mansour, N. (2015). *Elevernes diversitet og litteraturundervisningens indhold. En undersøgelse af den nye multikulturelle litteraturs potentialer i folkeskolen*. Speciale ved Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Necef, M. Ü. (2016). Yahya Hassans Brøde. I: Necef, M. Ü., & Dyrberg, T. B. (red.), *Multikulturalismens fælder. Mørklægning og moralisme i medier, forskning og politik* (pp. 299-317). Samfundslitteratur.
- Nieto, S. (2004). School reform and student learning: A multicultural perspective. In: Banks, J. A., & Banks, C. A. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspective* (pp. 401-416), 5th ed. York: Wiley and Sons.
- Nors, D. (2011). Tre slags. I: *Pære-perker-dansk*. (pp. 115-122). Høst og Søn.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Palgrave.
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken*. København: Akademisk Forlag.
- Skadegård, M. C. (2008). *Hvorfor må danskerne ikke være brune?* Kronik i Politiken 7. maj 2008.
- Skadegård, M. C. (2017). With friends like these, who need enemies? Structural Discrimination and Good Intentions in Danish Everyday Contexts. *Nordic Journal of Migration Research*, Nr. 7, 214-223.
- Undervisningsministeriet (2014). *Folkeskoleloven, 24-06-2014, kapitel 2 § 18*. Lokaliseret d. 31. juli 2018 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970>
- Undervisningsministeriet (2015). *Fælles Mål 2015 - Dansk*. Gældende fra 1. August 2015. Lokaliseret d. 13. august 2018 på: http://www.emu.dk/sites/default/files/F%C3%A6lles%20M%C3%A5l%20for%20faget%20dansk_1.pdf
- Yokota, J. (1993). Issues in selecting multicultural children's literature. *Language Arts*, 70, 156-167.

Noter

- 1 Artiklen baserer sig på mit igangværende ph.d.-projekt: "En inkluderende litteraturredidaktik med multikulturelle tekster", som er tilknyttet læreruddannelsen VIA i Aarhus og Aarhus Universitet.
- 2 Curriculumtraditionen i angelsaksisk tradition er anderledes end den nordiske. I den angelsaksiske tradition har man et langt mere fastlagt og centralt styret indhold, mens man i Danmark har en tyskinspireret tradition med en langt større handlefrihed. Dette har bevirket, at begrebet *curriculum* ikke i lige så stort omfang bruges til at beskrive uddannelsessystemet med i Danmark (Holmen, Lund & Kristjánsdóttir, 2010).
- 3 Alle navne er anonymiserede i artiklen, men jeg har forsøgt at vælge navne, der er troværdige i forhold til elevernes etniske baggrunde. Mikkel og Sebastian er to etnisk danske drenge og er ikke religiøse, mens Aman er en dreng, der har forældre fra Afghanistan, og er praktiserende muslim.
- 4 Disse kulturelle kompetencer minder om definitionen på *interkulturel kompetence* i Fælles Mål 2015.
- 5 Her er alle elever etnisk danske. Eleverne går i en skole uden for en mindre by. Denne er kendetegnet ved, at der er under 2 % etniske minoriteter på skolen.



Salik Ahmad Beaksyar 17 år

Jeg læser meget i min fritid: selvbiografier, essays, klummer, reportager, faktabøger og manga. Også aviser og breaking news på telefonen. Det gør, at jeg nemmere forstår det, vi læser i skolen. Noget af det, vi læser i skolen, har jeg endda læst før. Min far er forfatter, og vores hjem er fyldt med bøger. Jeg kan ikke lide at skrive, det er lidt mærkeligt. I skolen læser jeg ikke en ting mere end én gang. Jeg læser meget hurtigt, og jeg forstår det også første gang. Jeg synes, det er meget nemt for mig at læse, men jeg har også gjort det i lang tid. Jeg kan godt huske det, jeg læser, men jeg er også mærkelig.

Nogle går en tur eller ryger en cigaret for at slappe af. Jeg kan godt lide bare at sidde og læse, på mit værelse med åbent vindue og en kop te. Jeg glemmer at spise, sidder bare fra tidlig morgen til sen aften og læser. Jeg læser også for min lillesøster, hun er fem år. Nogle gange falder hun i søvn, men så sidder jeg bare dér og læser Bamse og kylling, fordi det er nostalgisk.



Skriveridentitet på hf – unge kursisters perspektiv på skriveudfordringer

BONNIE VITTRUP, ADJUNKT VED
LÆRERUDDANNELSEN KP I DANSK OG DANSK
SOM ANDETSprog OG PROJEKTMEDARBEJDER
VED NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Hvordan ser unge hf-kursister med skriveudfordringer sig selv som skrivere? Denne artikel præsenterer med afsæt i projektet Styrket skriftlighed på hf¹ fem unges fortællinger om deres tidligere møder med skrivning og skolesystemet, og hvordan de interagerer med de stilladser, som læreren gør tilgængelige for dem i skriveprocessen i deres nuværende uddannelsesforløb.

Bag præsentationerne af kursisternes identifikationer ligger en interesse i at forstå og beskrive de unges forudsætninger for faglig skrivning på gymnasialt niveau med henblik på at udvikle skrivedidaktiske tiltag, der kan understøtte kursisternes skrivekompetencer. Artiklen præsenterer først interviewene og nogle markante ligheder i fortællingerne. Selve den teoretiske vinkel på 'skriveridentitet' skitseres, og dernæst præsenteres to empiriske nedslag med udsagn fra de interviewede. Undervejs fremhæves en række analytiske pointer, som bygger på de teoretiske begreber, vi i projektet henter inspiration fra. I artiklens sidste del skitseres nogle bud på, hvorfor en opmærksomhed på skriveridentitet er central for unge med skriveudfordringer.

I alt har vi talt med otte hf-kursister i alderen 17-34 år med forskellige sociale, uddannelses- og

etniske baggrunde fra to VUC'er. De unge, der stillede op til interviewene, var rekrutteret af deres respektive undervisere i dansk og repræsenterede kursister med udfordrede skrivefærdigheder, eller som skriveforskeren Ivanič ville beskrive som mindre *literate*, dvs. skrivere, der føler sig mindre hjemme i at skrive i specifikke diskurser (Ivanič, 1998, s. 57). Tre af de unge har endvidere ordblindhed og er også udfordrede i forhold til læsning. Kursisterne er på tidspunktet for interviewet i begyndelsen af et hf-forløb, og de har derfor kun få erfaringer med skrivning på gymnasialt niveau.

I artiklen har vi valgt at præsentere udsagn fra fem af de interviewede, som vi fandt mest repræsentative for artiklens fokus på skriveudfordrede unge. Af de fem er to konstateret ordblinde i henholdsvis 8. klasse og på EUD, mens en tredje måske bliver det nu. Interviewene er semistrukturerede med støtte fra en interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Kvale & Brinkmann, 2008) og også gennemført som *talk around text*-interview (Lillis, 2009; Krogh, Christensen & Jacobsen, 2015). I interviewene har vi spurgt til kursisternes læse- og skrivevaner på hf og i fritiden, til deres grundskoleforløb og fremtidsforestillinger og bedt dem beskrive deres strategier, når de får stillet en skriftlig afleveringsopgave (i dette tilfælde DHO²

og en retorisk analyse af en tale). Herigennem får vi adgang til den enkelte kursists livshistorie og forståelse af sig selv som skriver. Interviewene udgør ikke et repræsentativt materiale, men der er dog en konsistens i fortællingerne, således at vi kan nuancere billedet af de unges identifikationer med skrivning.

- Alle har gået på flere forskellige grundskoler. Fem af de otte har enten afsluttede eller afbrudte erhvervsuddannelser. To er faldet fra EUD og har skiftet uddannelsesvej. Tre af de otte er faglærte og har flere års erhvervserfaring. Der er flere udsagn om svigtende lærere i grundskolen, mens de generelt er glade for og trykke ved deres hf-lærere.
- De har ambitioner om at uddanne sig til professioner, som de har et eget, erfaret førstehåndskendskab til, fx pædagog, psykolog og socialrådgiver. Hf begrundes som springbræt til det, de ønsker at uddanne sig til eller arbejde med, det er ikke et egentligt tilvalg af faglig udvikling, men en måde for dem at komme videre på eller et ønske fra deres forældre.
- De læser og skriver meget lidt. De fleste læser kun nyheder eller statusopdateringer i deres fritid. Alle skriver kun lidt i fritiden, og et par stykker skriver hverken sms, mails eller på de sociale medier. Fx køber én færdigtrykte fødselsdagsinvitationer, og en anden har først for nylig lært at stave sit efternavn. Skrivning i skolen er også "angsten for det hvide papir".
- De formulerer ønsker for lærerens støtte til skrivning. For "man ved aldrig, hvad de vil have" eller "for jeg ved også, at hvis det er deres hjælp, jeg får, så er det også lavet efter deres hoved". Det gode stillads forklares som grundig og nuanceret støtte i situationen, og det skal være "et samarbejde".

Artiklens ærinde peger dermed ind i et forskningsfelt, der undersøger, hvordan unge ser sig selv som skrivere, deres livshistorier og mulige identitetspositioner på gymnasialt niveau (Krogh & Hobel, 2012; Krogh, Christensen & Jacobsen, 2015; Krogh & Jacobsen, 2016; Piekut, 2014). De unges perspektiv, som artiklen her repræsenterer, er et bidrag til dette fokus på sammenhængen mellem skrivning, identitet og den kompleksitet, som de unges faglige og ikke-faglige referencer sætter i spil.

Skriveridentiteter

Roz Ivaničs begreb om skriveridentitet kan forklare og nuancere nogle af de unge kursisters italesættelser af skrivning og læring. Ivaničs hovedtese er, at skrivere konstruerer deres skriveridentitet på grundlag af de forskellige diskurser om skrivning, som de er og har været en del af. Udgangspunktet er en forståelse af identitet som en mangesidig og dynamisk konstruktion, der både formes af specifikke kontekster og virker formende på konteksterne (Ivanič, 1998).

Negative erfaringer med skrivning fra tidligere skolegang og færre relevante erfaringer med formel skrivning støder sammen med den institutionelle konteksts normer og forventninger til skrivning.

Om den voksne studerende/kursist, som forsøger at blive en del af den akademiske skrivningsdiskurser, skriver Ivanič: "Literacy practices [...] are both shaped by and shapers of people's identity: acquiring certain literacy practices involves becoming a certain type of person" (Ivanič, 1998, s. 67). Men i denne proces, hvor skriveridentiteten tilpasser sig den nye faglige kontekst, kan der opstå en identitetskrise. Negative erfaringer med skrivning fra tidligere skolegang og færre relevante erfaringer med formel skrivning støder sammen med den institutionelle konteksts normer og forventninger til skrivning. De fleste af de interviewede, vi talte med, ser slet ikke sig selv i et dynamisk perspektiv. De formulerer en selvidentitetsopfattelse som fastlåst og speciel (fx "sådan en som mig") og føler sig placeret i en position, de ikke kan undslippe.

Identitetsaspekter

Ivanič opererer med fire aspekter³ af skriveridentitet (Ivanič, 1998), hvor især *den selvbiografiske selvhed* (the autobiographical self) og *de socialt tilgængelige muligheder for selvhed* (possibilities for self-hood) er relevante for dette projekt. I vores

interviews undersøger vi, hvordan det selvbiografiske aspekt 'framer' kursisternes oplevelse af, hvem de er, og hvad de kan, og hvilke erfaringer de kan trække på i deres skrivning. Og i kursisternes referencer til skriveprocesser og den stilladsering, der stilles til rådighed i undervisningen, undersøger vi, hvilke identitetspositioner stilladseringen gør tilgængelig.

Derudover er der to identitetsaspekter, som bedst studeres gennem analyser af selve de skriftlige tekster, og som vi derfor kun perspektiverer til i læsningen af interviewene. *Den diskursive selvhed* (the discursal self) er det indtryk, som skriveren gerne vil give af sig selv i teksten. *Forfatterselvet* (self as author) er skriverens synspunkter og holdninger i teksten (Ivanič, 1998).

Et læserperspektiv

Med hensyn til stilladsering arbejder Ivanič også med et læserperspektiv. Skriverens sproglige valg påvirkes af forestillinger om læserens (eller lærerens) holdninger og krav til de skriftlige produkter. Men også forestillinger om læserens opfattelser af og forventninger til skriveren, og hvordan læseren vil reagere på den identitet, der skrives frem i teksterne (Ivanič, 1998). Ivanič påpeger desuden, at en overtagelse af en diskurs ofte er knyttet til følelser af beundring og identifikation med de personer, der bruger den (kap. 7). I dét perspektiv bliver kursisternes relation til lærerne, og lærernes positionering (Davies & Harré, 1990; Ivanič, 1998) af kursisterne, central for kursisternes mulighed for at tilegne sig de hensigtsmæssige og nødvendige skrivekompetencer.

Med læserperspektivet og begreberne om den selvbiografiske selvhed og de socialt tilgængelige muligheder for selvhed vil vi i det følgende zoomme ind på, hvordan fem (A, B, C, D og E) af de otte interviewede fremstiller aspekter af deres skriveridentitet.

Positioner og relationer uden forhandling

Konkret er kursisterne blevet spurgt om deres grundskoletid, og vi fremhæver nedenfor nogle af de centrale begivenheder, de selv tillægger særlig

betydning i deres selvportrættering. Herigennem finder vi også mulige forklaringer på, hvorfor de positionerer sig i skoleskrivning, som de gør i dag. Nogle af de mest markante ligheder, vi ser, omhandler grundskolelærerens bias og viser noget centralt om relationens betydning for udviklingen af skriveridentitet.

"Hvis der ikke er nogen, der fokuserer på mig, så fokuserer jeg heller ikke på mig selv."

A: *Jeg var meget sådan lukket ned i folkeskolen, øhm, så [...] Jeg har ikke rigtig fulgt med, blandt andet fordi jeg haltede socialt, æhm [...] og [...] jeg fandt først ud af i 8., slutningen af 8., at jeg var ordblind, så jeg har jo hele tiden fået at vide, at jeg var doven, så levede jeg jo bare op til deres forventninger, altså [...]*

B: *[...] så jeg var ikke sådan et barn, der altid kom i skole [kom i plejefamilie senere, red.]. I de små klasser har jeg ikke været der tit. Det er først fra 4. klasse, jeg rigtig er kommet ind i kampen [det var en specialklasse, red.] [...] Jeg føler ikke, jeg er helt med skolemæssigt.*

C: *Jeg tror, det hele stoppede i 4. klasse. Der havde vi en matematiklærer, og hun var ligeglad med alle [...] Dem, der havde lyst til at lære noget, lærte noget, og dem, der ville alt andet, de fik fuldstændig lov til det. Og når du går i 4. klasse og er dreng, så tænker du ikke, "Okay, jeg vil gå i skole".*

D: *Jeg har gået i folkeskole lidt rundt omkring. Det var ikke en god tid [...] Jeg var ikke god i skolen, der var alt for meget andet, der interesserede mig. Jeg skulle faktisk have gået 8. om, men så skiftede jeg skole, og så blev jeg ikke smidt ud alligevel [...] Så snart du er uvenner med en lærer, så rykker de en helt ned, og de skal nok fortælle dig, at du ikke bliver til noget, og så begynder du at tro på det, og så begynder du at blive uinteresseret i det, de nu har at fortælle dig.*

E: *Jeg gik på en folkeskole i Bydel 1 og flyttede til en privatskole i Bydel 2. Det var faktisk en muslimsk skole. I 5.-9. klasse. Men de var overhovedet ikke stramme på den privatskole. Man kunne bare sidde i timen og se på sin telefon. De fokuserede ikke rigtig*

på en. Og hvis der ikke er nogen, der fokuserer på mig, så fokuserer jeg heller ikke på mig selv. Så jeg har ikke rigtig lavet noget i 4-5 år. Så begyndte jeg i 10. klasse, og det var det samme. Så jeg har heller ikke lært noget dér.

Der er en høj grad af overensstemmelse mellem de fem udsagn, som handler om negative erfaringer med grundskolen og oplevelser af eksklusion og marginalisering. Skolen bliver markør for et sted, hvor de ikke lærte noget, hvor deres oplevelser som skoleelever medieres af metaforer som enten dumme, dovne eller ligegyldige, og hvor læreren genkendes som ligeglad, og ikke som en 'literacysponsor' (Brandt, 1998), der (be)rører elevernes engagement ved for eksempel at vise interesse i, modellere og udvide elevernes læse- og skrivepertoirer. Mulighederne for at overtage skolediskursen og tilegne sig hensigtsmæssige og nødvendige skrivekompetencer fremstår som nærmest ikke-eksisterende, eftersom de ikke identificerer sig positivt med læreren, og idet de socialt tilgængelige muligheder for selvhed (Ivanič, 1998, kap. 1) ikke fremstår som en bred vifte af muligheder, men er sammensat af præmisser, der ikke forbindes med læring, lyst og motivation.

Det er ikke sikkert, at lærerne ikke tilbød hjælp eller viste interesse og engagement, men det er kursisternes tolkning af de positioner, lærerne stillede til rådighed for dem, og som har farvet deres identifikationsmuligheder med positionen 'elev', 'skriver' og 'lærende'. En position, som bliver identisk med en langvarig erfaring som ikke-deltagende og ikke er til forhandling. Kursisterne vil derfor være relativt uerfarne med skolediskursen på hf, og deres skriveudfordringer kan således ansues både som iboende og relationelt betingede⁴ (Graham & Perin, 2007). Derved giver interviewene tydelige billeder af en svigtende grundskole. Billederne er centrale for at kunne udpege, hvilke livsomstændigheder (Ivanič, 1998, kap. 1, 7) der medvirker til udviklingen af en skriveridentitet og hvorfor, og for at kunne støtte kursisternes forudsætninger for faglig skrivning på gymnasialt niveau.

At udskyde, tvivle og slette

I interviewene beskriver stort set alle kursister, at når de begynder på en skriftlig opgave, læser de opgaven og åbner computeren. Men så opgiver

de og lukker ned igen. Opgaverne, de specifikt refererer til, var i øvrigt støttet massivt af ressourcer som læseguides og sætningsindledere. Hvordan de så oplever skrivningen som en del af deres identitet, og hvordan de interagerer med ressourcerne og den forestillede læser, som hf-læreren repræsenterer, taler de om her:

A: Jeg går lidt sent i gang med opgaver – fordi, argh, det er skriveopgaver, altså. Lige meget om det interesserer én eller ej, så udsætter jeg det egentlig lidt. Det er lidt nederen. Så kommer jeg til at arbejde med det dagen inden. Jeg bruger min hjerne for meget på det. Jeg bliver rigtig let træt.

B: Men for mig ved jeg, det tager lang tid. Jeg sletter og skriver og sletter [...] Det er svært at formulere tankerne, og er det nu det rigtige, jeg kommer ind på [...] Jeg kommer i tvivl om, hvad man skal. Hvad så, hvis det er forkert. Så slettede jeg det hele.

”Jeg kommer i tvivl om, hvad man skal. Hvad så, hvis det er forkert. Så slettede jeg det hele.”

C: DHO. Det var bare én stor hovedpine [...] Jeg lavede det hele dagen før, vi skulle aflevere, og sådan er det som regel, når jeg skal lave ting [...] Jeg kan bare ikke overskue det [...] Det er endnu mere uoverskueligt, når du har mindre tid. Så der er ikke noget, der blev bedre af dét. Så satte jeg mig ned i klassen, og så havde vi hjælp til det hele dagen, og så efter vi havde fået fri, så sad jeg og lavede det færdigt.

D: Det er egentlig så nemt, det hele er lagt ind for dig, det hele er lagt op for dig, så det kunne ikke være nemmere [...] Men det er det der med og sidde og skulle sige, okay, der står virkelig, virkelig, virkelig, virkelig meget på det her stykke papir, gad vide, hvor lang tid det tager? Og så kan det hurtigt blive kørt op i en spids, for det her kommer bare til at tage tre timer, hvornår fanden skal jeg have tid til det? [...] Jeg vil gerne vise, hvad jeg kan – jeg har brug for at vise, jeg er dygtig. Når jeg har tid.

E: Men min lærer havde lavet sådan en skabelon, hvor de gamle ord stod, og så havde hun skrevet de

nye ord ind, så man kunne følge lidt med. Men efter jeg havde sat de nye ord ind, kunne jeg heller ikke forstå den [...] Vi fik tre uger. Men jeg gik i gang med den 2 uger efter. Den digt, vi skulle analysere, den lå bare dér. Så kunne jeg ikke finde ud af det, så gik der tre dage, og så analyserede jeg lidt. Det tog meget tid for mig [...] Men jeg er sikker på, jeg får den tilbage, for der er mange ting, jeg mangler. Men det ER min skyld, for jeg ER meget uansvarlig, [fnis].

Generelt er det tydeligt, at kursisterne er udfordrede af skrivningen. En strategi for de fleste er at udskyde opgaven, til det næsten er for sent. Tiden bliver positioneret som en modspiller, der eksplicit udfordrer deres identitet som 'kursist', 'skriver' og 'lærende', og som de ikke føler, de kan vinde over. Med italesættelserne af tiden problematiserer de implicit de skriverpositioner, de kommer til at indtage i skriveprocessen, hvor de mere eller mindre er overladt til sig selv, og hvor skrivestilladserne, som nogle af dem refererer til, ikke fungerer som en ressource ind i skriveprocessen. Snarere tværtimod. Stilladseringen opleves bare som endnu mere skolearbejde og reproducerer den selvbiografiske selvheds negative skriveerfaringer; stilladset bliver ikke konkret støttende for den enkelte.

Udsagnene peger mod skriveridentiteter, der er formet af livshistorien og spiller ind på skriveaktiviteterne. Bag udsagnene gemmer der sig et primært mål om blot at blive færdig og kunne aflevere, og den forestillede læser af opgaven (Ivanič, 1998, kap. 1) er den evaluerende lærer, hvis sanktionering kursisterne gerne vil have, men på trods heraf efterspørger de kun hjælp i meget få tilfælde, eller når deadline er tæt på. De når slet ikke så langt, at der kan identificeres en 'skriver-stemme' i deres tekster. Der kan kun identificeres en strategisk adfærd, som ofte leder til, at de ikke får skrevet noget.

Men for D handler det også om at kunne udfylde med et kvalificeret indhold. D placerer sig diskursivt anderledes end de andre som en, der medtænker læseren/læreren med et eksplicit ønske om at skabe dels en faglig lærer-kursist-relation og dels en fagligt relevant mening i teksten. D's personlige præstationsdiskurs peger hen mod det diskursive selv, sådan som hun gerne vil lyde i teksten, men også mod forfatterselvet og muligheden for en

'stemme', der indtager en autoritativ position, som læreren kan anerkende. D er som de andre kursister imidlertid ikke i stand til at indtage positionen som den fagligt dygtige kursist, fordi D såvel som de andre kursister blokeres i afkodningen af opgavens kriterier og ikke har en erfaringsbaseret skrivefaglig diskurs at trække på.

Referencerne til blokeringen eller udskydelsen peger tilbage mod de tidligere skrivererfaringer og livsomstændigheder (Ivanič, 1998, kap. 7), men også frem mod en nuværende pædagogisk kultur, hvor man ikke er vant til at skrive udkast og revidere osv. B italesætter en revisionspraksis, der ikke er særlig produktiv, og udtrykker derudover tvivl og en manglende tillid til, at man kan aflevere noget, der er på vej. I dette selvbiografiske perspektiv tegnes hermed et billede af, hvordan skrivepraksisser håndteres lokalt på hf.

Det er et gennemgående træk i deres udsagn, at de fremhæver deres svagheder som dårlig 'kursist', 'skriver' og 'lærende'. E identificerer sig meget eksplicit med en skyldfølelse, men også de øvrige kursister identificerer problematikkerne som deres egne fejl og deres eget ansvar – selvom de skal gøre noget, de ikke kan, ikke har prøvet før og ikke ved, hvordan man gør.

I interviewmaterialet har vi set, at skrivning på ingen måde virker til at være forbundet med lyst eller selvtillid.

Opsamlende – lærerens betydning og den relationelle værdi

At kunne styrke unge skriveudfordrede kursister på hf fordrer måske, udover viden om skrive-daktiske praksisser, en særlig sensitivitet over for, hvad der kendetegner deres identitet som skrivere og relation til skrivning. En sensitivitet, som netop Ivaničs begreber om skriveridentitet og medlæserens betydning kan anspore os til at få fokus på.

I interviewmaterialet har vi set, at skrivning på ingen måde virker til at være forbundet med lyst eller selvtillid. De unge skriver meget lidt og har

begrænsede erfaringer med skoleskrivning, men også med fritidsskrivning. Fund fra bl.a. studiet Faglighed og skriftlighed (fx Krogh & Hobel, 2012) peger ellers på, at et stort flertal af unge skriver meget aktivt på de sociale medier og på sms i deres fritid. Denne diversitet viser, at man ikke kan tale generelt om unge på ungdomsudannelser.

Når kursisterne skal prøve at beskrive, hvad der ville være en god skriveopgave for dem, kan de fleste slet ikke nævne en opgave, de er lykkedes med, som de har positive erindringer om. Nogle få nævner, at indholdet ville kunne motivere dem til at skrive, men det er primært indhold hentet fra deres personlige interesser, som ikke nødvendigvis korresponderer med skolens faglige diskurs.

Der er meget få eksempler på refleksioner over selve de faglige emner. Og der er ingen eller kun meget få spor af formuleringer for en ønsket selvfremsstilling i teksterne, der peger mod et forfatterselv med subjektive holdninger eller perspektiver på det, de skriver om. Det er derfor slet ikke et spørgsmål for kursisterne om at kunne identificere sig med skriveopgaverne eller forhandle positioner og repræsentere sig selv i skrivningen, men et mere eller mindre betinget valg, når de kun forholder sig til læserens/lærerens forventninger og krav til selve teksten.

For at kunne støtte skrivning yderligere er det også et spørgsmål om at medtænke skriveridentiteterne og de muligheder for selvhed, som stilladseringen stiller til rådighed i teksterne.

I forhold til den skrivefaglige diskurs positionerer de sig udenfor og identificerer sig samtidig med skyld og ansvar. Samtlige kursister udtrykker egentlig ønsker om gerne at ville tilpasse sig de faglige krav, men de kan enten ikke orkestrere det eller gør ikke noget rigtigt for det. Vi eksponeres således for nogle selvportrætter, der er farvet af

det, som skolen og lærerne ikke har gjort muligt for dem.

Alt dette spiller ind i forhold til stilladseringen af undervisningen, som vi ved er nødvendig, men ikke bliver tilstrækkelig. For at kunne støtte skrivning yderligere er det også et spørgsmål om at medtænke skriveridentiteterne og de muligheder for selvhed, som stilladseringen stiller til rådighed i teksterne. Konkret kan vi på baggrund af de fem interviews pege på læreren og værdien af det relationelle som et afgørende aspekt.

Referencer

- Brandt, D. (1998). Sponsors of Literacy. *College Composition and Communication* 49(2), 165-185.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Davies, B., & Harré, R. (2000). Positioning: The Discursive Production of Selves. In: Davies, B. (Ed.), *A Body of Writing 1990-1999* (pp. 87-106). Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). Årets bedste opgave: en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I: Matre, S., Sjøhelle, D. K., & Solheim, R. (red.), *Teorier om tekst i møde med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 137-150. Universitetsforlaget.
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Jacobsen, K. S. (red.) (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., & Jacobsen, K. S. (red.) (2016). *Skriveudviklinger i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. I: Carter, A., Lillis, T., & Parkin, S. (red.), *Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy* (pp. 169-187). Studies in Written Language and Literacy (12). Amsterdam: Benjamins.

Piekut, A. (2014). Fokus på faglig skrivning – et udviklingsprojekt på hf og avu på VUC Vest, Esbjerg. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. *Gymnasiepædagogik nr. 96 2014*.

Noter

- 1 Se præsentation af projektet i artiklen af Peter Heller Lützen
- 2 Dansk-historieopgaven, som er den første af tre store skriftlige opgaver i gymnasiet.
- 3 Self-hood er i dansk forskning oversat til selv-hed eller selv (bl.a. Krogh E., Christensen, T. S., & Jacobsen, K. S., 2015).
- 4 Graham & Perin definerer lavtpræsterende skrivere (low-achieving writers) som elever/studerende, der ikke har de skrivefærdigheder, som klasserummets faglige krav forudsætter, de har enten iboende skrivevanskeligheder eller ikke fået tilstrækkelig hjælp i forhold til deres behov.

Få skrivelysten til at spire



Den nye serie Skriveskud gør det sjovt at skrive i 3. klasse. For med Skriveskud oplever eleverne at skrive i en kontekst. Der er altid en modtager, og der er altid et formål med teksten. Eleverne møder et bredt udsnit af genrer og opgaver, der let kan flettes ind i årsplanen. De fire skrivefaser "førskrive", "skrive", "revidere" og "færdiggøre" gør det skriftlige arbejde overkommeligt. Og kommende materialer for 4.-6. klasse sikrer, at skrivelysten kan fortsætte med at vokse.

Hent et gratis prøvekapitel på skriveskud.gyldendal.dk

GYLDENDAL 





Rebekka Hvass-Jørum 17 år

Jeg er ordblind, så jeg har altid haft problemer med at læse og skrive, men her i klassen bliver vi tit delt op i små grupper og skal læse op for hinanden. Så vi læser i grupper eller hjemme, og så snakker vi altid om det sammen i klassen bagefter. Det vil sige, at man altid får et resumé af det, vi læser, og vi læser det i små bidder. På den måde får man en forståelse for det, som man lige har siddet og læst. Så vi holder hele tiden pauser og resumerer det for hinanden. Det er mega fedt. Så flyver tankerne heller ikke andre steder hen, mens man læser.

Det er meget rarere og mere trygt at læse i mindre grupper. I folkeskolen skulle man læse højt i klassen efter tur. Og der kunne jeg sidde og blive mega nervøs og slet ikke fokusere på, hvad de andre sagde, fordi jeg kun fokuserede på, hvad jeg skulle læse. Så sad jeg bare og læste på det inde i hovedet i stedet for at lytte på det, de andre læste. Det gør vi heldigvis næsten aldrig her. Vi arbejder også sammen om at skrive. I dansk og engelsk skal vi tit bytte tekster og give hinanden feedback. Det er rigtig fedt. Det er fedt, at vi samarbejder om at læse og skrive i skolen.



Læse- og skriveteknologi til unge ordblinde

AF HELLE BUNDGAARD SVENDSEN, PH.D. OG
LEKTOR I DANSK PÅ LÆRERUDDANNELSEN OG
HF I NØRRE NISSUM, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Vi udleverer i vidt omfang læse- og skriveteknologi (ofte kaldet it-rygsæk) til unge ordblinde i skole og på uddannelse. Men hvad ved vi egentlig fra forskningen om brugen af læse- og skriveteknologi (LST), og om hvordan den kan indtænkes i undervisningen? Forskning i LST-funktionernes effekt viser et forholdsvis klart billede af, at LST-funktioner støtter læse- og skrivekompetencen hos børn og unge med skriftsprogsvanskeligheder, herunder ordblinde. Den viser også, at det kan styrke motivationen i forhold til læse- og skriveopgaver. Desuden peger forskning på, at der *skal* undervises i LST, og som inspiration til denne undervisning findes der nye didaktiske muligheder i at skifte fokus fra LST-programmer til LST-funktioner og i at inddrage de unges teknologibaserede læse- og skrivestrategier direkte i undervisningen. I første del af artiklen præsenteres den eksisterende viden på området, mens anden del af artiklen uddyber en række centrale didaktiske pointer for lærere, der ønsker at integrere LST i undervisningen.

Hvad er læse- og skriveteknologi?

Men hvad er læse- og skriveteknologi? Og hvorfor introducere et nyt begreb fremfor at anvende dem, vi allerede har: kompenserende it eller it-rygsæk? Med introduktionen til begrebet læse- og skriveteknologi ønsker vi (Arendal, Kongskov, & Svendsen, 2016) at sætte en mere inkluderende dagsorden, samtidig med at den er udviklet i erkendelse af, at de funktioner, der tidligere kun anvendtes af mennesker med handicap, ja de anvendes af os alle i dag. F.eks. talegenkendelse (tale-til-tekst), som vi nu alle har tilgængelig på vores tablets og telefoner.

Med et fokusskift fra at forstå LST som programmer til at forstå LST som en række funktioner skaber man mulighed for at tænke LST ind som et alment læringsredskab i undervisningen. Hvis LST er noget ”vi alle bruger”, så er det ikke længere et specialværktøj, der kræver specialprogrammer, men et alment værktøj til læsning og skrivning for alle elever i alle fag. Ved at sætte fokus på LST-funktioner får man øje på, at forskellige funktioner støtter eleven på forskellig vis i læse- og skriveprocessen, frem for at fokusere på, at man skal kunne mestre en række programmer. Hvad er så LST-funktioner? Nogle LST-funktioner er almene. Det er f.eks. stavekontrollfunktionen, søgefunktionen og ordbogsfunktionen. Andre LST-funktioner er udviklet med det formål at stilladsere mennesker med skriftsprogsvanskeligheder. Det er f.eks. ordforslagsfunktionen, oplæsningsfunktionen og talegenkendelsesfunktionen¹ (Arendal, Kongskov, & Svendsen, 2016).

Med introduktionen til begrebet læse- og skriveteknologi ønsker vi (Arendal, Kongskov, & Svendsen, 2016) at sætte en mere inkluderende dagsorden.

Forskning i læse- og skriveteknologi

I dette afsnit udfoldes international forskning (også dansk og nordisk) i effekten af de grundlæggende LST-funktioner: Oplæsningsfunktion, ordforslagsfunktion og talegenkendelse. Forskningsgrundlaget er ikke så stort, derfor må man tage

resultaterne med et gran salt. Der er ofte en eller nogle få undersøgelser som grundlag for pointerne i afsnittet, og de er ikke, som det gør sig gældende i læseforskningen, underbygget grundigt, efterprøvet af andre i stort omfang osv. Det er desuden vanskeligt at afgrænse aldersgrupperne præcist. Derfor anvendes begrebet "elev" om *elever med skriftsprogsvanskeligheder*, herunder ordblinde elever, og der kan være tale om både børn og unge.

Oplæringsfunktionen – hvad ved vi?

I overblik ser det ud til, at *oplæringsfunktionen* har positiv betydning for elevens læsning på den måde, at det styrker tilegnelse af nye ord. Funktionen har derudover positiv indflydelse på elevens udvikling af flydende læsning samt elevers begrebsforståelse og læseforståelse (Anderson, Anderson, & Cherup, 2009; Lange, McPhillips, Mulhern, & Wylie, 2006). Oplæringsfunktionen giver eleven adgang til mere tekstinformation, end den selv kan tilegne sig under læsning, og den viser positiv effekt på tilegnelse af parate ordbil- leder, ordgenkendelse og afkodning (Young & MacCormack, 2014). En ny dansk undersøgelse viser, at ordblinde mellemtrinselever har bedre tekstforståelse ved brug af oplæringsfunktionen end uden (Arnbak & Klint Petersen, 2016).

I overblik ser det ud til, at oplæringsfunktionen har positiv betydning for elevens læsning.

Oplæringsfunktionen ser desuden ud til at have positiv betydning for elevens skrivning, idet den giver eleven mulighed for at revidere og forbedre egen tekst under skrivning, sådan at tekstkvaliteten øges (Young & MacCormack, 2014). Når stavekontrol med oplæringsfunktion kombineres med undervisning i brugen af funktionen, så ser det ud til at øge stavemæssig korrekthed (Anderson et al., 2009; Peterson-Karlan, 2011).

Ordforslagsfunktionen – hvad ved vi?

Ordforslagsfunktionen ser ud til at have positiv betydning for skrivekompetencen. Den styrker elevtekstens kvalitet, når det gælder læsbarhed og stavning (Anderson et al., 2009; Batorowicz,

Missiuna, & Pollock, 2012). En analyse af 25 års forskning viser, at anvendes ordforslag med tekstbehandling under skrivning, øges den sproglige korrekthed, og sandsynligvis styrker det også *fluency* under skrivning samt strukturen/kompositionen i elevteksten (Peterson-Karlan, 2011). En ny dansk undersøgelse af ordblinde mellemtrinselever viser, at eleverne havde en højere korrekthedsprocent, færre tilfældige fejl og flere fejlstavninger, der var i tråd med skriftens morfematiske princip, når de brugte et ordforslagsprogram, end når de ikke gjorde (Arnbak & Klint Petersen, 2016).

Talegenkendelsesfunktionen – hvad ved vi?

Tekstkvaliteten ser ud til at blive styrket ved anvendelse af *talegenkendelsesfunktionen* (tale-til-tekst), ligesom der opstår færre stavefejl end ved håndskrivning (Batorowicz et al., 2012). Hvis man sammenligner ordblinde elevers skrivning med og uden anvendelse af talegenkendelse, så skriver de tekster af højere kvalitet samt længere tekster med færre fejl, når de anvender talegenkendelsesfunktionen (MacArthur, 2013; Young & MacCormack, 2014).

Når LST-funktionerne anvendes kombineret

Kombinerede funktioner undersøges også i en række studier. I et studie af brugen af LST viser det sig, at kombinerede funktioner styrker skriftlig præstation, ligesom stavefejl reduceres, og afkodningshastighed styrkes (Brackenreed, 2008). I det danske studie "Unge ordblinde skriver løs med it" undersøgte man et struktureret undervisnings- tilbud i anvendelsen af programmet CD-ORD². Resultaterne viste, at anvendelsen af LST havde positiv effekt på deltagernes stavning, men det forøgede ikke skrivehastigheden og havde svagt negativ effekt på tekstkvaliteten, når de brugte CD-ord (Juul & Clausen, 2009).

Affektive faktorer – hvad ved vi?

I forhold til *affektive faktorer* ser det ud til, at anvendelsen af LST påvirker attituden til det at læse og skrive i positiv retning, og at det skaber større uafhængighed af andre (Brackenreed, 2008; Ruffin, 2012). Desuden at det styrker motivatio-

nen for det skriftlige skolearbejde (Brackenreed, 2008; Fasting, 2008; Föhrer & Magnusson, 2003), og at det formindsker de negative følelser, som elever med dysleksi kan opleve i forhold til læsning (Young & MacCormack, 2014).

I forhold til affektive faktorer ser det ud til, at anvendelsen af LST påvirker attituden til det at læse og skrive i positiv retning.

Læse- og skriveteknologi i undervisningen – hvordan griber vi det an?

Selvom forskningen i LST-funktionernes effekt som nævnt i indledningen kan kritiseres for at være mangelfuld, så peger forskningen samlet set på, at LST-funktioner kan bidrage positivt til at styrke skriftsprogskompetencen hos unge ordblinde. Det centrale spørgsmål er nu, *hvordan* vi i højere grad indtænker de unges brug af LST i undervisningen? Også her kan forskningen pege på muligheder.

”Hvis LST skal være effektivt, så skal det integreres i undervisning af høj kvalitet.”

Først og fremmest viser en række undersøgelser, at effekten af LST-funktionerne styrkes gennem målrettet undervisning (Arnbak & Klint Petersen, 2016; Svendsen, 2016c): ”Hvis LST skal være effektivt, så skal det integreres i undervisning af høj kvalitet” (Young & MacCormack, 2014, s. 1, egen oversættelse)³. Arnbak og Klint Petersen (2016) anbefaler blandt andet en undervisning, der understøtter de ordblinde elever i en mere systematisk og bevidst arbejdsrutine i deres brug af ordforslagsfunktionen under skrivning. Der findes endnu ikke et sådant udgivet materiale, men i praksisfeltet arbejder man ofte med faste ’arbejdsmanualer’ og skriveskabeloner, som eleverne undervises i og gradvist integrerer i deres egen arbejdsrutine.

Dernæst er det centralt for den succes, unge ordblinde oplever med LST, at deres brug af LST understøttes. Særligt vigtigt er det, at tekster er digitaliserede, og at det er lærerens og skolens

ansvar at sikre de unge let adgang til digitaliserede og læsbare (dvs. OCR-behandlede) tekster. Det er også essentielt, at der er en it-kontaktperson på skolen, som sikrer, at LST-programmerne virker (Arnbak & Klint Petersen, 2016; Svendsen, 2017; Young & MacCormack, 2014).

Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen

I det følgende afsnit uddybes en række centrale pointer fra ph.d.-projektet ’Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen’ (Svendsen, 2016c). Målet med ph.d.-projektet var at undersøge de læse- og skrivestrategier, unge ordblinde baserer på anvendelsen af LST, dvs. teknologibaserede læse- og skrivestrategier (herefter forkortet LST-strategier), samt at undersøge nye didaktiske muligheder for at indtænke LST i den almene undervisning. Bag ph.d.-projektet lå en hypotese om, at ordblinde unge udvikler nogle selvstændige teknologibaserede læse- og skrivestrategier. Denne hypotese var baseret på egen praksis som underviser af unge ordblinde på hf-niveau.

Hypotesen undersøgtes gennem et ’think-aloud studie’. I studiet deltog seks unge ordblinde, der gik på en gymnasial ungdomsuddannelse. De unge var udvalgt af deres lærere som ’specialister’ i at bruge LST til skriftlige opgaver, idet målet var at få øje på så mange og så varierede LST-strategier som muligt. De unge blev stillet to skriftlige opgaver (en fiktions- og en faktatekst), og de blev bedt om at løse opgaven, fuldstændigt som de plejede, med brug af LST, mens de fortalte højt om deres arbejdsproces.

Når unge lykkes med LST-strategier

Et af hovedfundene i undersøgelsen var, at de unge ordblinde ud fra en bevidsthed om deres egne skriftsprogsvanskeligheder havde udviklet et sæt af teknologibaserede læse- og skrivestrategier. De havde udviklet ikke bare én, men flere strategier til f.eks. at stave et ord, de ikke kunne stave uden hjælp. Eksempelvis stavede de vha. ordforslagsfunktionen, opslag på Google samt kopiering af ordet fra en anden tekst. De varierede også oplæsningshastighed og -stemme i forhold til den læseopgave, de var i gang med. Desuden viste det sig, at genvejstaster var særligt vigtige

for dem, fordi de var med til at øge hastigheden i deres arbejdsproces. Når teknologien ikke slog til, så anvendte de sociale ressourcer. De kontaktede simpelthen deres kæreste, venner eller familie og søgte hjælp hos dem (Svendsen, 2016a; 2016b). Det interessante ved denne gruppe unge var blandt andet, at de ikke gav op, men at de blev ved med at forsøge at klare opgaven.

For at forstå de unges udvikling af LST-strategier gav det mening at anlægge et læringsteoretisk perspektiv, idet det gav mulighed for at forstå LST-strategier som læringsstrategier. Læringsstrategier er generelt kendetegnet ved, at de udvikles på baggrund af de vilkår, man står i som menneske, og de krav, der stilles af konteksten (Riding & Rayner, 2007, s. 79). Når vi udvikler strategier, så gør vi det med udgangspunkt i en bevidsthed om og en motivation for at styrke vores læring og opgaveløsning. Strategier er ikke nødvendigvis bevidste, men de kan være det. Man kan sige, at de potentielt er bevidste og potentielt er kontrollerbare (Bråten, 2006, s. 169). Om det lykkes os at udvikle hensigtsmæssige læringsstrategier hænger sammen med vores *selvregulering* i læringssituationen. Selvregulering beskriver den indflydelse, man udøver på sin egen motivation, sin tænkning, sine følelser og sine handlemønstre i en læringssituation (Bandura, 1994). Vores evne til at udføre selvregulering hænger sammen med vores *self-efficacy*, som er vores vurdering af egne evner til at mestre en given opgave. Har vi negative erfaringer med os, så får det betydning for vores tro på at klare en fremtidig opgave samt vores evne til at regulere vores motivation i forhold til opgaven. Det påvirker også vores tænkning under opgaveløsning, ligesom vores følelser påvirkes, f.eks. om vi oplever glæde og flow eller angst og opgivelse – og det viser sig i vores handlemønstre, f.eks. om vi går til den med krum hals eller forsøger at undgå opgaven. Ud fra det teoretiske perspektiv kan man forstå de unges udvikling af LST-strategier som et forsøg på at leve op til de krav, skolen stiller til dem. De ønskede at klare sig godt på deres uddannelse, og derfor var deres selvregulering stærk. De lykkedes med at rette deres motivation, tænkning, følelser og handlemønstre mod at klare den skriftlige opgave så godt som muligt, og det så ud til, at LST var en væsentlig grund til deres positive *self-efficacy* i forhold til at lykkes med opgaven.

Hvad betyder de unges LST-strategier for undervisningen?

En sådan tilgang kan ses som en nøgle til, hvad der skal styrkes i undervisningen af unge ordblinde. Her viste både empiriske resultater (Svendsen, 2017) og læringsteori, at man som lærer kan styrke eleverens *self-efficacy* ad flere veje, og at det netop er centralt, hvis vi skal lykkes med at styrke unges læring med LST. De empiriske resultater blev indsamlet gennem fokusgruppeinterviews af en gruppe praksis-eksperter. De var udvalgt som eksperter i at undervise unge ordblinde, der anvender LST, hvorfor en gruppe dansklærere fra tre forskellige ordblindeskoler indgik som informanter i undersøgelsen. I samtalen mellem lærerne blev det italesat, at det er muligt at styrke ordblindes *self-efficacy* igennem 'social overtalelse' (Bandura, 1994). Nemlig ved at man som lærer gennem samtaler med eleven lægger vægt på og italesætter, at eleven faktisk har de kompetencer, der skal til for at klare en given opgave, samt støtter eleven i at anvende disse under opgaveløsning. Det blev desuden italesat, at elevernes *self-efficacy* kan styrkes gennem modellering. Her blev lærermodellering fremhævet som et væsentligt didaktisk greb. Med lærermodellering *viser* læreren, hvordan LST kan inddrages direkte i den konkrete opgave. De *forklarer* eller *instruerer* ikke, men de *viser*, hvordan de selv ville gribe opgaven an med LST, mens de tænker højt under opgaveløsningen. Desuden blev det italesat, at det giver mening at lade de unge ordblinde være rollemodeller for hinanden. Her kan de, gennem at vise, hvordan de arbejder med LST, styrke andre ordblindes tro på, at de også kan. Pointen ved at lade de unge ordblinde arbejde sammen er, at de ligner hinanden. På den måde kan de se, hvordan andre, der slider med de samme vanskeligheder, klarer en given opgave.

I samtalen mellem lærerne blev det italesat, at det er muligt at styrke ordblindes *self-efficacy* igennem 'social overtalelse'.

I fokusgruppeinterviewene (Svendsen, 2017) viste der sig desuden et vigtigt didaktisk potentiale, som de deltagende lærere fik øje på, da de blev præsenteret for undersøgelsen af de unges LST-strategier.

Her blev det synligt, at der lå et potentiale i at inddrage de LST-strategier, eleverne allerede havde udviklet på egen hånd, i undervisningen, og det var en central pointe, at læreren skulle samarbejde med eleverne om at udvikle nye og hensigtsmæssige LST-strategier. I analyserne af samtalerne stod det nemlig klart, at der var et gab mellem den læsende lærer og den ikke-læsende elev forstået på den måde, at eleverne grundet deres ordblindhed havde behov for at anvende LST, mens læreren anvendte det som et didaktisk redskab. Derfor havde eleverne udviklet LST-strategier, som lærerne ikke kendte til, og derfor blev samarbejdet mellem lærer og elev essentielt.

For der *skal* undervisning til...

Unge ordblinde er ofte specialister i brugen af LST-funktionerne, fordi de har behov for at anvende dem, men de mangler (på samme vis som de øvrige elever i klassen) viden om og erfaring med skriftsproget. Det kræver lærerens didaktiske kompetence at støtte disse elever i at integrere LST-funktioner under læsning og skrivning, sådan at funktionerne bliver en naturlig del af deres læsning og skrivning. Her er netop lærerens didaktiske kompetencer vigtige. I samarbejdet mellem lærer og elev er følgende spørgsmål relevante:

- Hvad gør du egentlig, når du støder ind i et ord, du ikke kan stave?
- Hvordan bruger du oplæsningsfunktionen, når du læser og skriver?
- Hvordan arbejder du med den her opgave – vil du vise mig det?

Sådanne spørgsmål kan åbne for en samtale om de LST-strategier, den unge allerede har udviklet, eller vise behovet for at udvikle nye og andre.

Uanset om undervisningen foregår i almene klasser eller på små særskilte hold, så kan læreren gennem en nysgerrig og interesseret tilgang til de unges anvendelse af LST skabe nye muligheder for dem. Som lærer føler man sig måske ikke som superbruger af LST-funktionerne (f.eks. indtaling af tekst eller ordforslag), men ved at inddrage de unges viden og strategier direkte i undervisningen skaber man et rum for, at læsning og skrivning

med LST ikke udelukkende er den unges egen hovedpine. Det handler om at signalere, at man som lærer gerne vil vide mere, og efterhånden som ens viden forøges, også søger at integrere denne viden direkte i undervisningen.

Der findes nye didaktiske muligheder i at skifte fokus fra LST-programmer til LST-funktioner og i at inddrage de unges LST-strategier direkte i undervisningen.

For der *skal* undervisning til. Forskning i LST-funktionernes effekt viser et forholdsvis klart billede af, at LST-funktioner støtter læse- og skrivekompetencen hos børn og unge med skriftsprogsvanskeligheder, herunder ordblinde. Den viser også, at anvendelsen af LST kan påvirke motivationen for læse- og skriveopgaver i positiv retning. Der er selvfølgelig en række problemstillinger, som ikke belyses gennem denne forskning. Heriblandt at balancere anvendelsen af LST med en mere direkte og eksplicit læse- og staveundervisning. Forskningen peger også på den væsentlige pointe, at skal LST batte noget, så *skal* der undervisning til, og som inspiration til denne undervisning findes der nye didaktiske muligheder i at skifte fokus fra LST-programmer til LST-funktioner og i at inddrage de unges LST-strategier direkte i undervisningen.

Referencer

- Anderson, C. L., Anderson, K. M., & Cherup, S. (2009). Investment vs. Return: Outcomes of Special Education Technology Research in Literacy for Students with Mild Disabilities. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 9(3), 337-355.
- Arendal, E., Kongskov, L., & Svendsen, H. B. (2016). Del 4 Læse- og skriveteknologi og dens anvendelse. I: Pedersen, A. L., & Hjort, K. (red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektologisk pædagogik* (s. 265-320). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

- Arnbak, E., & Klint Petersen, D. (2016). *Projekt It og Ordblindhed*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: Ramachandran, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, vol. 4, p. 71-81. New York: Academic Press.
- Batorowicz, B., Missiuna, C. A., & Pollock, N. A. (2012). Technology supporting written productivity in children with learning disabilities: A critical review. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(4), 211-224.
- Brackenreed, D. (2008). Assistive Technology as an Accommodation for a Student with Mild Disabilities: The Case of Alex. *Exceptionality Education International*, 18(2), 69-81.
- Bråten, I. (2006). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. In: Bråten, I. (Ed.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (pp. 164-193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fasting, R. B. (2008). IKT-basert læringsstøtte til elever med lese- og skrivevansker. *Spesialpedagogikk*, 7, 61-75.
- Föhrer, U., & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan*. Lund: Studentlitteratur.
- Juul, H., & Clausen, J. K. (2009). *Unge ordblinde skriver løs med it*. Projektrapport. Dansk Videncenter for Ordblindhed.
- Lange, A. A., McPhillips, M., Mulhern, G., & Wylie, J. (2006). Assistive Software Tools for Secondary-Level Students with Literacy Difficulties. *Journal of Special Education Technology*, 21(3), 13-22.
- MacArthur, C. A. (2013). Technology Applications for Improving Literacy. In: Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (second ed., pp. 565-590). London: The Guildford Press.
- Peterson-Karlan, G. (2011). Technology to Support Writing by Students with Learning and Academic Disabilities: Recent Research Trends and Findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits. Focused Issue: Assistive Technology and Writing*, 7(1), 39-62.
- Riding, R. J., & Rayner, S. (2007). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behaviour*. London: D. Fulton Publisher.
- Ruffin, T. M. (2012). Assistive Technologies for Reading. *The Reading Matrix*, 12(1), 98-101.
- Svendsen, H. B. (2016a). Når der går teknologi i skrivningen: Om ordblindes stavning og skrivning. I: Vedsgaard Christensen, M. (red.), *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen* (pp. 139-156). Århus: VIA Systime.
- Svendsen, H. B. (2016b). Teknologibaseret læsning og skrivning. I: Pedersen, A. L. & Hjorth, K. (red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektologisk pædagogik* (pp. 281-302). København: Hans Reitzels Forlag.
- Svendsen, H. B. (2016c). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Svendsen, H. B. (2017). Et didaktisk spændingsfelt. Undervisning af unge med og i skriftsprogsvanskeligheder der anvender læse og skriveteknologi. *LearningTech*, 2.
- Young, G., & MacCormack, J. (2014). Assistive Technology for Students with Learning Disabilities: An Evidence-based Summary. *ResearchGate*, 15.

Noter

- 1 Desuden er OCR-behandlingsfunktionen fortsat en vigtig funktion for elever, der skal have tekster oplæst, idet en række PDF-filer må konverteres fra billedfil til tekstfil gennem OCR-behandling.
- 2 Med programmet CD-ORD får eleverne de grundlæggende LST-funktioner stillet til rådighed.
- 3 *Assistive technology* er oversat til LST.





Line Thondal Lorentzen 18 år

Jeg har altid godt kunnet lide at læse og skrive. Det er spændende og hyggeligt. Jeg skriver noget dagbogsagtigt, og så har jeg også prøvet at skrive nogle digte. Sådant noget kan jeg godt lide at skrive. Jeg har også altid godt kunnet lide at skrive danske stile. Det er fordi, jeg kan godt lide at skrive frit, men jeg kan egentlig også godt lide, at der er nogle krav, og at man ved, hvad man skal gå ud fra. Når man skriver, kan man ligesom gemme sig lidt bag ved det. Når man skriver, har man bedre tid til at fordybe sig og formulere sig.

Jeg kan også godt lide sådan nogle opgaver, hvor man skal tænkeskrive. Ligesom nu her, hvor vi skriver Dansk-historie-opgaven: Vi skulle starte med at skrive tre ord, som man kom til at tænke på i forhold til kolonisering. Så byggede man videre på det, så det blev til en sætning. Det skulle så blive til tre sætninger, hvoraf den ene skulle blive til en indledende sætning, og en anden en afsluttende osv. Og det syntes jeg, var ret fedt, at man kunne se en udvikling, selvom det bare var små ting. Det blev til sidst til en historisk redegørelse. Det var bare en lille ting og ikke en aflevering, vi havde det bare for os selv.

Det kunne være fedt at skrive sit eget. Det kunne være ret spændende. Måske vil jeg gerne skrive børnebøger engang. Fordi børn lever i en helt anden verden, og det behøver ikke at være så perfekt det hele. Børns fantasi er ret fascinerende.



At gøre det svære konkret

- mini-modeller som stilladsering og respons på afsnits- og sætningsniveau

PETER HELLER LÜTZEN, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

I udviklingsprojektet "Styrket skriftlighed på hf" arbejder vi med en række skrivedidaktiske tiltag, som skal gøre det nemmere for lærere at vise deres kursister, hvordan man skriver gode tekster. Vi kan af observationer og interviews se, at lærere er gode til at fortælle deres kursister, hvad de skal gøre, men ikke altid så gode til at vise det. Vi ved både fra forskning og fra interviews med dette projekts deltagere, at hf-kursister efterspørger en mere indgribende og demonstrerende skrivedidaktik, hvor lærerne er aktivt involverede i skriveprocessen – også på afsnits- og sætningsniveau. Denne artikel præsenterer et af de værktøjer, som vi er gang med at udvikle – 'mini-modellen', som er en model for, hvordan delelementer i opgaver kan se ud. Vi skal se en række eksempler på mini-modeller i forskellige fag, men indleder med at give ordet til en af hf-kursisterne.

"Jeg synes også, at lærerne kunne indgribe lidt, begynde måske at demonstrere tingene på en måde."

"God hjælp fra lærerne... råd og feedback undervejs. Når man skriver, faktisk." Det svarer en hf-kursist på spørgsmålet om, hvad der kendetegner en god skriveopgave. Han siger også: "Jeg ved ikke lige rigtig, hvordan jeg skal få sat tingene sammen, jeg ved ikke, hvordan de vil have det," [...] "jeg synes også, at lærerne kunne indgribe lidt, begynde

måske at demonstrere tingene på en måde: Det er sådan og sådan, det skal være, og hvis du gør sådan her, er det bedre" og sådan nogle ting. Bogstaveligt talt sådan vise det, ja – på skrift, fordi så kan man jo selv se, hvordan det skal være, i forhold til at jeg får nogle billeder i mit hoved, som siger noget, og så læreren har et helt andet billede i hovedet om, hvordan tingene skal være."

I udviklingsprojektet "Styrket skriftlighed på hf" har vi interviewet en række hf-kursister om deres erfaringer med skoleskrivning (se Bonnie Vittrups artikel i dette nummer af *Viden om Literacy*). For at gøre det nemmere at "indgribe lidt" og "demonstrere tingene" udvikler vi i samarbejde med grupper af hf-lærere en række didaktiske redskaber, hvoraf et skal omtales her. 'Mini-modeller' har vi kaldt det. Det er, som navnet siger, en modeltekst i miniformat, som viser, hvordan delelementer af skoleopgaver kan bygges op.

Et sprogligt spadestik dybere

Vi har i projektet konstateret, at lærere i de fleste fag er gode til at opstille kriterier for opgaver og også gode til at uddele skemaer og huskelister for ting, som skribenten skal være opmærksom på på hele opgavers niveau. Men der er også en tendens til, at såvel skriveordre som respons bliver meget global og ikke konkret og anvisende. For kursisterne er fagenes tekstnormer omgærdet af stor mystik, og dem, vi har interviewet, udtrykker stort behov for konkrete eksempler på, hvordan opgaver og delelementer kan se ud.

Vores kursister bekræfter dermed pointer, som vi kender fra flere store skriveforskningsprojekter. Annette Lykknes og Jon Smidt anfører i et studie af skrivning i naturfag i udskoling og ungdomsuddannelse i Norge, at "[e]llevne havde, så vidt vi kunne forstå, fået lite eller ingen eksplisitt og konkret hjælp til at komme frem til en naturfaglig udtryksmåde på setningsnivå" (Lykknes & Smidt, 2010, s. 189-190), ligesom Peter Hobel i en omtale af et kursistinterview fra en dansk hf-institution skriver, at kursisten "er glad for rosen fra religionslæreren, men tilføjer, at hun hellere ville have haft en kommentar til, hvordan hun kunne gøre det bedre" (Hobel, 2015, s. 151, se også Piekut & Hobel, 2016, s. 220). I en større sammenhæng har Steve Graham og Dolores Perrin i et metastudie peget på målrettet arbejde med skrivning af komplekse sætninger som en effektiv læringsstrategi for skriveudvikling af "adolescents" (Graham & Perrin, 2007).

Såvel i forskning som i praksis ser vi altså et behov for at 'grave et sprogligt spadestik dybere' og udvikle modeller for, hvordan man kan nedbryde fagenes ofte komplekse opgaveformater i overskuelige enheder og samtidig give vejledning og respons på afsnits- og sætningsniveau. Vi er derfor i gang med at udvikle en række 'mini-modeller' for delelementer i nogle af de store skrivefags typiske opgaveformater, så kursisterne konkret kan se, hvordan fx en introduktion, en analyse, en diskussion eller en opsummering i et specifikt fag kan se ud.

lagttagelser i fagene

For at gøre mini-modellerne så realistiske som muligt har vi studeret en række vellykkede opgaver i fagene. Det drejer sig om eksamensopgaver i dansk og den såkaldte "større skriftlig opgave", SSO, som er en selvstændig opgave på ca. 15 sider i et eller flere fag, samt den internt bedømte historieopgave, som er obligatorisk på den toårige hf, og som fra 2017 laves i samarbejde med dansk.

Miniformatet [...] skal støtte kursisterne i en nedbrydning af de ofte komplekse opgaveformater.

Hele idéen med at arbejde med modeltekst, som man analyserer og efterfølgende imiterer, er inspireret af den genrepædagogiske 'teaching-learning-cycle', som den fx er beskrevet hos Gibbons (2015, s. 131-142). Men vi arbejder også med en række tilpasninger. Fx miniformatet, som skal støtte kursisterne i en nedbrydning af de ofte komplekse opgaveformater, så de kan arbejde sig gennem delelementer og gradvist sætte dem sammen til længere og mere sammenhængende tekster. Mange af kursisterne har så godt som ingen erfaring med selvstændig skrivning af flere siders sammenhængende tekst og har også svært ved selvstændigt at overskue og tilegne sig indhold i fagtekster. Hvis man ved hf-uddannelsens start præsenterer dem for hele, vellykkede eksempler på opgavebesvarelser, frygter vi, at de vil føle sig fremmedgjorte og magtesløse. Miniformatet skal også fremme en målrettet og anvisende respons, hvilket vi vender tilbage til.

Introducér-citér-kommentér

Et eksempel på et teksttræk, som er genkommende i en række fag, og som ser ud til at være centralt for selve den skriftlige kernefaglighed i disse fag, er strukturen introducér-citér-kommentér. Trækket er kendetegnende for kildeforpligtede fag som historie, religion, dansk og til dels samfundsfag, hvor kursisten på skrift skal behandle og analysere en kilde eller et andet skriftligt materiale ud fra en række fagspecifikke krav. I faget historie kan strukturen fx se sådan her ud:

Marinus beskriver hvordan han var født ind i en fattig husmands- og landarbejderfamilie med mange børn, hvoraf den yngste bror døde i en tidlig alder: "Vi børn kom tidligt ud at tjene, i 8- og 9-årsalderen, for der skulle jo megen føde til, og det var svært at skaffe den. Pigerne fik gerne plads som barnepiger eller med at vogte gæs og måtte hjælpe til med alt det, de kunne udrette. Vi drenge blev kaldt flytteknægte eller hjorddrenge, og nu var det så min tur til at komme ud og tjene." Dette giver os et indtryk af at man i de fattige familier sendte sine børn ud så tidligt, da maden var mangelfuld, og dette var den bedste mulighed for deres fortsatte overlevelse. Tiderne var altså barske, og barndom var ikke noget man havde meget af.

I en anden opgave sådan her:

Den tidlige intro til arbejdslivet har, på trods af at være barskt, har også været betydningsfuld for børnene, senere i deres liv. Ved læring af kundskaber og disciplin, men det har i den anden ende også betydet et stort mangler på skolegang fra starten af: "Jeg mener, trods mangler og hårdhed i denne min første plads, at den har haft betydning for mig senere hen i livet; her lærte jeg uden skånsel at gøre min pligt og deltog med liv og lyst og fik færdighed i hele gårdens landbrugsarbejde. [...] Han tog også næsten al min barndoms skolegang ind under sit omfattende arbejdsområde, så jeg var sjælden i skole hele min barndom igennem." Der blev altså lagt vægt på praktiske værdier tilbage i det traditionelle samfund, der i sin helhed byggede på et landbrugssamfund. Det var ikke værdier som uddannelse, barndom eller omsorg som lå først for dagsordenen, men snarere værdier som disciplin og kundskaber lært i praksis som havde førsteprioritet.

Vi har markeret citater med grønt, introduktion til citatet med rødt og kommentaren til citatet med blå. Det siger sig selv, at man i fag, som behandler et skriftligt kildemateriale, skal bringe citater fra det. Men hvordan gør man? En skriveordre vil ofte rumme formuleringer som "Husk at bringe mindst tre citater" (egne observationer), men nogle af vores observationer på hf-holdene viser, at ikke alle ved, hvad ordet "citat" betyder. Mange kan derfor intet stille op med påmindelser som "husk at bringe citater", men det er vores antagelse, at de måske kan lære det, hvis de konkret kan se, hvordan andre har gjort.

Når man har fundet et citat, er det ikke tilstrækkeligt bare at skrive det af, det skal også begrundes, så det falder naturligt ind i tekstens forløb. De to ovenstående eksempler handler om henholdsvis at være født ind i en fattig familie og tidlig introduktion til arbejdslivet i opgaver om historiske skift i familieformer. Introduktionen, som er markeret med rødt, viser denne sammenhæng, og den slags passager er helt afgørende for den interne sammenhæng i en fagtekst som fx en historieopgave.

Tilsvarende skal der efter et citat være en fagligt udfoldet omtale af citatet, helst med anvendelse

af fagbegreber eller anden faglig viden. Typiske formuleringer i disse kommenterende eller analyserende elementer ses i eksemplerne som "Dette giver os indtryk af", "Der blev altså lagt vægt på" samt de mere diskuterende adversativer som "Det var ikke ..., men snarere ...".

I en danskopgave ser strukturen fx sådan her ud (den omtalte "Kim" er forfatteren Kim Leine):

Det ses tydeligt at "Kim" kæmper en kamp med sig selv, en smerte og jobbet han har. "Det regnvåde hår ser ud som om det er mættet med Brylcreem. Jeg reder det bagud, noget der gør mit ansigt ubehageligt tydeligt. Sult og desperation. Heldigvis er det kun mig der ser mit ansigt. Jeg tager et andet på til brug for mine kollegaer". Alene det at han synes hans ansigt er ubehageligt og har svært ved at se sig selv i øjnene i spejlet, siger noget om hans kamp og smerte. Han kan ikke have sig selv med i sit arbejde og må indtræde i en anden identitet, når han er på arbejdet for at kunne præstere under normen og rutinerne der.

Når han beskriver sin lange vej fra omklædningen til afdelingen, maler han et billede af sig selv som en mumie, "Et skælvende skelet ved navn Kim går ad endeløse korridorer, drejer, drejer, går, går, iklædt gevandter af hentærede muskler, karamelliseret bindevæv og harsknet fedt". Det er som om han i gangene gennemgår en forvandling og selv bliver en omvandrende dødens engel, som også ses når han siger, "Har de overladt deres smerte til mig?". Læseren får et dybt indblik i en splittet sjæl, som kører på automatik, en såret mand der rummer en smerte han har svært ved at bære.

I den pågældende opgave, som er en eksamensopgave censureret til karakteren 12, er omkring halvdelen af den samlede tekstmængde bygget op på denne måde. I de nævnte fag er strukturen et helt fast element i opbygningen af opgaver, og mestringen af denne opbygning er på mange måder indbegrebet af kernefaglighed i form af tekstanalyse i dansk og kildelæsning i historie og religion. Også i samfundsfag ser vi strukturen, men her i opgaver, hvori casemateriale indgår:

Thomas Runge Jensen, har gennem 10 år været i fronten for nogle af Danmark mest voldlige og racistiske grupper. Her er tale om Dansk Front, White Pride og Blood & Honour. I dag har han brudt med miljøet, og har i stedet stillet sig frem for at diskutere nogle af de årsager, der resulterer i at unge ender i disse grupperinger. Sammen med Søren Lerche, snakkede han på P1 Morgen25 i september 2016: "Jeg kom ind i miljøet på grund af vrede. Jeg havde en enorm trang til at høre til i et eller andet form for fællesskab. (...) De behov jeg havde for at høre til, fik jeg ikke tilfredsstillet hjemme hos min familie. Jeg har aldrig følt jeg hørte til hos min familie, så jeg var derfor nødt til at lede efter noget andet. Og det fandt jeg." Dette underbygges af Maffesoli's teori om neostammer og tilhørsforhold. Aftraditionaliseringen i det moderne samfund (Giddens), er blevet efterfulgt af en re-traditionalisering samt en af-individualisering, hvor individer, som Thomas, søger mod nye fællesskaber der kan være identitetsskabende.

Samfundsfag er præget af en begrebshistorisk og konstruktivistisk tradition, hvor selve det at introducere og diskutere facetter af fagbegrebers anvendelse og rækkevidde er et fast kendetegn ved vellykkede opgaver. Det viser sig med stor tydelighed i de analyserede samfundsfags-SSO'er og bekræfter, hvad Overrein og Smidt har beskrevet i en norsk sammenhæng (Overrein & Smidt, 2010). I de begrebs- og teoriintroducerende dele af samfundsfagsopgaver vrimer det derfor med formuleringer som "X lader sig ikke afgrænse entydigt", "ud fra forskellige forståelser af begrebet", "X bliver således et dynamisk begreb, der ændrer sig i forbindelse med ...", "X kan forstås som et relativt begreb ...", "historisk set er X flittigt blevet anvendt i både politik og samfundsvidenskab. Dette har forårsaget både re-definition og begrebsforvirring; X blev i stigende grad forvekslet med Y", "det kan være svært at definere klart ...", "NN er ophavsmand til begrebet, når det bruges om ..." (alle eksempler stammer fra vellykkede SSO'er i samfundsfag). Når casen citeres, som det ses i eksemplet, skal det derfor vises, hvordan eksemplet knytter sig til det tidligere introducerede, som her er bl.a. "Maffesoli's teori om neostammer og tilhørsforhold".

Mini-modellen som responsværktøj

Når man synliggør fagets tekstnorm på et strukturelt niveau, er det nemmere at give konkret og anvisende respons. Hvis der fx slet ikke er noget citat i kursistens tekst, er næste skridt at finde kildeteksten, læse den, se på sine noter, udvælge et citat og skrive det ind i sin tekst. Det er nemt og synligt at påpege, at "du mangler noget af det grønne".

Når man synliggør fagets tekstnorm på et strukturelt niveau, er det nemmere at give konkret og anvisende respons.

For andre kan der være dårlig sammenhæng mellem introduktion og kommentar, altså mellem det røde og det blå, hvilket kan være en lakmusprøve på, om citatet er velvalgt. Hvis det ikke lader sig meningsfuldt integrere i tekstens sammenhæng, er der måske i højere grad tale om et indholdsproblem end et strukturproblem, men strukturen kan netop være indgangen til at få øje på det.

For de lidt mere vellykkede tekstudkast vil man altid kunne respondere "nede i det blå", som vi er begyndt at kalde det. Hvis der er et godt citat, og der er introduceret til det, handler det meget ofte om at få bygget mere på i det blå område. Det er klart det sværeste, for her skal skribenten selv finde på noget at skrive, så her kan responsen stille forslag om anvendelse af specifikke fagbegreber, som kan kvalificere iagttagelsen i teksten, den kan bede om uddybninger, kobling til andre steder i opgaven, foreslå brug af kausale eller temporale koblinger, diskuterende adversativer osv. Alt sammen eksempler på formativ respons på sætnings- eller afsnitsniveau, som kombinerer fordybelse i det faglige indhold med et arbejde med kompleks syntaks (jf. Graham & Perrin, 2007).

Vi trækker her på Vygotskys begreb om 'zonen for nærmeste udvikling', hvor man fokuserer på de næste naturlige udviklingsmuligheder for kursisten. Man skal ikke respondere på kursisters tekster på en måde, hvor man sammenligner med fagets slutmål og påpeger mangler, men med blik for, hvad kursisten mestrer lige nu, og hvad det er

sandsynligt, at kursisten som det næste vil kunne tilegne sig. Over for de deltagende lærere italesætter vi det på den måde, at de i respons på kursisttekster skal finde 'vækstpunkter' og ikke rette i teksten. Man skal stille sig spørgsmålet: Hvor er der noget godt, som kunne blive lidt bedre? – og så give konkrete forslag til, hvordan det kan gøres. Netop konkretionen i det formative er vanskelig, og vi har i vores observationer set mange eksempler på akonkret og ubearbejdelig respons som "fold dit eksempel lidt mere ud", "pas på med genren", "lad være med at bruge "jeg"", "du skal bruge noget faglighed" osv. (jf. også Hobel 2015, s. 152). Med mini-modeller håber vi at kunne gøre lærernes formative responspraksis mere konkret og "indgribende" i kursisternes proces.

Fra strukturelle elementer til didaktisk anvendelse

Trækket *introducér-citér-kommentér* er kun ét eksempel på en mikrostruktur, som man skal mestre for at klare sig i uddannelsessystemet. Derudover har vi arbejdet med mini-modeller for fx redegørelse for sekundært tekst, diskussion af to eller flere kilder og analyse af tekstuddrag. Men en ting er, at vi ved studie af en mængde opgaver kan udlede specifikke teksttræk, noget andet er at omsætte denne viden til didaktisk tilrettelæggelse og værktøjer, som kursisterne kan tilegne sig. Formålet med mini-modellerne er at vise det, som den i indledningen citerede kursist efterspørger, når han siger, at lærerne gerne må "indgribe lidt, begynde måske at demonstrere tingene på en måde". Tanken er, at det er nemmere for kursisten fx at bringe et citat, når man kan vise en mini-model, end hvis man udtaler ordren "husk at bringe citater". Et centralt mål i projektet er at gøre det nemmere for lærere ikke blot at fortælle kursisterne, hvad der er godt, men også vise dem, hvordan de selv kan gøre det.

De viste eksempler stammer alle fra vellykkede besvarelser, og det er naturligvis hele pointen med modeltekster, at de er vellykkede, men på de deltagende hold er der også kursister, som i løbet af mange timers veltilrettelagt og velstilladseret samvær med empatiske og dygtige lærere kun får skrevet nogle få linjer – eller slet ikke noget. Over for dem er det nødvendigt med meget nære støtte- og vejledningsprocesser, hvor interaktionen med

lærere og medkursister er det afgørende, mens tekstressourcer som fx en mini-model kun udgør en underliggende forudsætning for kvaliteten i denne interaktion. Men dog en vigtig forudsætning.

Om projektet

"Styrket skriftlighed på hf" gennemføres af Nationalt Videncenter for Læsning og VUC Videnscenter på HF og VUC Kbh. Syd og VUC Fyn i Odense fra august 2017 til december 2019.

Projektet er støttet af Kompetencesekretariatet.

Der arbejdes med hf-læreres kompetencer som skrivevejledere i tre grupper: dansk, historie og større skriftlig opgave.

Det didaktiske indhold er bl.a. arbejde med mini-modeller og skabeloner, brug af læseguides som skriveværktøj, lærermodellering og formativ respons.

Læs mere på www.videnomlæsning.dk/projekter/styrket-skriftlighed-paa-hf/

Referencer

- Gibbons, P. (2015). *Styrk sproget, styrk læringen – Sproglig udvikling i det flersprogede klasserum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation.
- Hobel, P. (2015). Skriveridentitet i fagligt samspil på hf. I: Krogh, E., Spanget Christensen, T., & Sonne Jakobsen, K. (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Lykknes, A., & Smidt, J. (2010). Skrivesituasjoner og potensialer for læring i naturfag på ungdomstrinnet og videregående skole. I: Smidt, J. (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspil*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Overrein, P., & Smidt, J. (2010). Begrep og makt – begrepslæring og samfunnsbilder i samfunnsfag.

I: Smidt, J. (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspil*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Piekut, A., & Hobel, P. (2016). Dobbelt integration af skrivning på VUC – kollaborativ skrivning og peer-respons i klasserummet. I: Beck, S., Rüsselbæk Hansen, D., & Piekut, A. (red.), *Forskning i og med praksis på VUC*. København. Unge Pædagoger.





Alexandra Clemmensen-Nielsen 18 år

Jeg synes, at det er fedt med frihed til at finde sine egne kilder. Der stod fx ikke så meget i vores historiebog, og så var vi ude at finde andre kilder i fx leksikon på nettet, historiemagasiner og andre historiebøger, og det var rigtig spændende. Man lærer mere, når man selv sidder med det: Man kan tage det i sit eget tempo, man kan selv finde ud af: Hvor vil jeg have mine informationer fra? Hvad er det for nogle informationer, jeg vil have? Man kreerer sådan sin egen oplevelse af det, man lærer. Jeg har altid bedst kunnet lære ved at arbejde selvstændigt. Jeg har lidt svært ved bare at sidde og modtage information. Man kan ikke finde et spændende aspekt, fordi man hører kun lærerens synspunkt. Men hvis man læser eller skriver det selv, så kan man fokusere på sit eget synspunkt ud fra det emne.

Jeg kan rigtig godt lide at skrive, men det kommer meget an på, hvad det er. Det er ikke lige så fedt at skrive om Den kolde krig, som det er at skrive om sin hobby. At skrive er interessant, fordi man tager den viden, man har, og prøver at sætte det op på en fed måde. Det er også rigtig god træning både til at skrive opgaver, og hvis man vil skrive historier i fritiden. Jeg skriver noveller i fritiden, det er sygt hyggeligt. Jeg skriver sammen med nogle venner. Vi skriver videre på de samme historier. Når man skriver sammen med andre, er det som at læse novellen for første gang, fordi man ikke har læst det, som de andre har skrevet.



Kend dit værktøj – et samarbejde mellem faglærere og læsevejleder

PIA GRØN JENSEN, LÆRER OG LÆSEVEJLEDER, EUC SYD SAMT LENE ILLUM, LEKTOR, UC SYD

Skrivning er en central læringsstrategi, når et fagligt stof skal læres, forstås og huskes. I denne artikel præsenteres et bud på, hvordan skrivning kan integreres i fagene på EUD i et samarbejde mellem læsevejleder og faglærer. Artiklen bygger på projekt Læseløft Syd, og der indledes derfor med en kort introduktion til projektet samt en kort redegørelse for det teoretiske afsæt. Dernæst beskrives et aktionslæringsforløb fra EUC Syd som et bidrag til, hvordan den sproglige dimension – med fokus på skrivning – kan gennemføres på EUD i et samarbejde mellem læsevejleder og faglærer. Her blev der udarbejdet multimodale tekster i Padlet med udgangspunkt i emnet *Kend dit værktøj*.

Læseløft Syd

Nærværende artikel er blevet til på baggrund af et udviklingsprojekt i Region Syddanmark, *Læseløft Syd*¹, som havde til formål at kvalificere arbejdet med faglig læsning i alle fag i et samarbejde mellem læsevejledere og faglærere på tre erhvervsskoler i regionen. Samarbejdet er foregået som små aktionslæringsforløb, hvor lærere og læsevejledere har samarbejdet om at udvikle den daglige praksis i fagene. På baggrund af udvalgte problemstillinger har lærerne med støtte fra læsevejlederen iværksat små konkrete eksperimenter i undervisningen, som efterfølgende er blevet analyseret og fortolket i en fælles didaktisk samtale. Aktionslæringsforløbene er opdelt i fem faser (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007):

1. Formulering af problemstilling
2. Iværksættelse af aktion
3. Observation af aktion
4. Den didaktiske samtale
5. Bearbejdning af erfaringer.

Disse fem faser foldes ud senere i artiklen i relation til et afprøvet skriveforløb i Industriel produktion og mekanik på Grundforløb 1 (GF1). Her introduceres eleverne til forskellige fag, inden de selv skal vælge.

Alle lærere er sproglærere, og faglæreren er derfor en nøgleperson i udviklingen af elevernes faglige sprog og faglige læsefærdigheder.

Literacy på EUD

I projekt Læseløft Syd indgik også workshopforløb for deltagerne, hvor de blev opdateret på den nyeste viden omkring literacy i tråd med Gibbons' definition på begrebet, hvor literacybegrebet dækker over hele den samlede sproglige kompetence (læse, lytte, tale, skrive) som ligeværdige komponenter. (Gibbons, 2016).

Projektet tager sit udgangspunkt i en sprogbase- ret tilgang til faget, og sprogbase- ret undervisning skal her forstås som at lære sprog, at lære gennem

sprog og at lære om sprog – i alle fag (Mulvad, 2009). Præmissen er, at alle lærere er sproglærere, og faglæreren er derfor en nøgleperson i udviklingen af elevernes faglige sprog og faglige læsefærdigheder. Fagene er kendetegnet ved både at have generelle sproglige træk, der går igen i alle fag, og specifikke træk, som er særlige for et givent fag. Faglæreren skal nødvendigvis kende sit fags særlige sprog og tekster for at kunne støtte eleverne i deres faglige læsning og skrivning med fokus på tekstens formål, struktur og sproglige træk.

De særlige generelle træk, som var i fokus i forløbet, var fx begreber som sproglige mål, meta-bevidsthed, læseforståelse, læse/skriveformål og læse/skrivestrategier (før-under-efter) og multimodalitet. I forhold til de mere fagspecifikke træk ved fagene var der fokus på fagenes teksttyper og særlige fagsprog og ordforråd. På baggrund af dette valgte læsevejledere og lærere sammen et fokus for lige netop deres forløb med udgangspunkt i den enkelte klasse og de enkelte elever.

Stilladsering

Derudover spiller begrebet stilladsering en vigtig rolle i arbejdet med den sproglige dimension. I nedenstående forløb udstyrer læsevejlederen eleven (og læreren) med nogle støttende strukturer, *stilladser*, som er nødvendige for elevens faglige udvikling og tilegnelse af fagsprog omkring et emne. Et stillads defineres som noget midlertidigt, som eleven har brug for i en periode, indtil han kan løse opgaven på egen hånd. Stilladsering er altså en *støtteforanstaltning*, som ligger inden for elevens nærmeste udviklingszone, og som læreren benytter for at hjælpe eleven med at finde ud af, hvordan noget skal gøres. Stilladsering er dermed fremadrettet og har til formål at øge elevernes selvstændighed. I nedenstående forløb stilladseres eleverne ved hjælp af faste tekstmønstre og fagsprog, som samtidig tydeliggør, hvilke forventninger der er til eleverne. Formålet er, at eleverne på længere sigt selv bliver i stand til at benytte de samme greb fleksibelt ud fra egne formål i forskellige fag, så de kan udvikle sig til målrettede og strategiske læsere og skrivere.

Skriftlighed og IT

I forløbet faldt valget på skrivning af multimodale, digitale tekster som en vigtig læringsstrategi til at arbejde med fagets sprog og tekster. Skrivning er, på linje med læsning, lytning og mundtlighed, en nøglekompetence i alle fag og spiller en central rolle i både det personlige, sociale og faglige rum. Skriftlighed er en central del af deltagelse i og brug af fagenes tekstkultur, og skrivning bliver på den måde en vej til at arbejde med fagets særlige teksttyper og skrivegenrer med forskellige formål, strukturer og sproglige kendetegn (Hansen, 2018). Samtidig er skriftlighed også en væsentlig måde for læreren at vurdere elevernes læring på (Smidt, 2013). Også Dysthe peger på skrivning som en central læringsstrategi: "Skrivning fører til dybde-læring i stedet for overfladisk læring og hjælper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget" (Hoel, Dysthe & Hertzberg, 2010, s. 10).

Samtidig er skolen i dag karakteriseret ved en "digital åbning", hvilket betyder, at eleverne har mulighed for at designe og udforme komplekse medieprodukter, idet de har adgang til en række digitale skriveteknologier, som kan støtte dem i deres skrivning (Hansen, 2018, s. 11). I det beskrevne undervisningsforløb skriver eleverne i Padlet, det vil sige, de skriver digitale multimodale tekster. Multimodalitet defineres her som tekster, der kombinerer enheder, der skaber mening på forskellig måde (Løvland, 2010). Valg af forskellige modaliteter har betydning for kommunikationen, og vælger man hensigtsmæssige modaliteter i skriveprocessen, styrkes ens budskab og skaber effektiv kommunikation.

I forløbet faldt valget på skrivning af multimodale, digitale tekster som en vigtig læringsstrategi til at arbejde med fagets sprog og tekster.

I planlægningen af skriveopgaven må eleven planlægge, hvem der er modtager, hvad indholdet skal være, og hvordan dette så formidles mest hensigtsmæssigt formmæssigt (Smidt, 2013), herunder også brug af forskellige modaliteter.

I det følgende beskrives et aktionslæringsforløb omkring skrivning i et samarbejde mellem faglæreren og læsevejlederen på Industriel produktion og mekanik og læsevejlederen på Grundforløb 1.

Kend dit værktøj

Når eleverne starter på GF1, møder de for første gang værkstedet, og deres forudsætninger for at bruge og forstå det fagsprog, der anvendes her, er meget forskellige. Det sprog, som mange faglærere har tendens til at tage for givet, og som de bruger i indforståethed, er for de fleste elever en verden af nye ord og begreber, som kræver initiering.

Der er ikke som udgangspunkt tradition på EUC SYD for, at faglæreren trækker læsevejlederen med ind i de faglige sammenhænge, hvor eleverne læser og skriver, men EUC Syds deltagelse i Den Sproglige Dimension² og Projekt Læseløft har været anledning til, at de to faggrupper har fået øjnene op for hinanden og indledt samarbejder. I den optik er GF1 en oplagt mulighed for læsevejleder og faglærer til sammen at skabe grobund for sproglig opmærksomhed i den faglige undervisning. Forløbet, som beskrives, og som på faglærerens foranledning blev døbt Kend dit værktøj, er et samarbejde, som blev etableret inden for rammerne af projekt Læseløft. Forløbet havde som ambition at bidrage til:

- at eleverne blev initieret til anvendelse af fagsprog
- at faglæreren fik øjnene op for betydningen af den sproglige dimension i den faglige undervisning og for værktøjer til at arbejde med sproget sammen med eleverne
- at læsevejlederen blev trukket ind i fagene på klasseniveau, så den faglige læsning og skrivning blev styrket hos alle elever.

Formulering af problemstilling – “Der skal jo faktisk ikke så meget til for at komme i gang!”

Samarbejdsformen blev meget vigtig for udbyttet af samarbejdet. I projekt Læseløft Syd blev aktionslæringsforløbet ramme for samarbejdet, og her samarbejdede lærer og læsevejleder om at udvikle den daglige praksis i klasseværelset som beskrevet ovenfor. Aktionslæring som ramme gav lærer og læsevejleder et indhold, en klar struktur og spilleregler for samarbejdet og bidrog til, at fokus blev holdt på de didaktiske intentioner om at udvikle den daglige praksis. Der blev udarbejdet et aftaleskema, og med det som udgangspunkt, blev det så at sige nemt at komme i gang, eller som læreren udtrykte det: “Der skal jo faktisk ikke så meget til for at komme i gang!”

Aftaleskemaet kom til at se således ud:

Deltagere	Afdeling/Team	GF1 Industri, produktion og mekanik
	Lærere	
	Læsevejleder	
Problemstilling	Hvad er problemet?	Elever på GF1 har meget forskellige forudsætninger for at bruge og forstå det fagsprog, der anvendes i undervisningen
	Hvad er målet?	Eleverne tilegner sig ord og begreber inden for fagområdet industriel produktion og mekanik
Aktion	Konkrete eksperimenter	Eleven opretter en Padlet over emnet Kend dit værktøj. Værktøjet beskrives med lyd, billeder, film, tekst. Det beskrives med udgangspunkt i nogle enkle spørgsmål, såsom: Hvordan ser værktøjet ud? Hvad bruges det til? I hvilke situationer bruges det? Er der sikkerhedsudstyr forbundet med værktøjet?
	Tidsforløb	Tirsdag 8/11 8.10-9.50
Observation	Tidspunkt	Tirsdag 8/11 8.10-9.50
Didaktisk samtale	Tidspunkt	

Der blev hentet inspiration til undervisningsforløbet i Fastholdelseskarakavanens materialer³, som blev digitaliseret til formålet. Padlet blev valgt som læringsressource af flere forskellige årsager. Padlet er en digital opslagstavle, hvorpå der kan sættes og afspilles multimodale post-its i form af video, lyd, billeder, tekst og hjemmesidelinks. Den er velegnet til idégenerering og idéorganisering og giver eleverne mange modaliteter at trække på i deres arbejde. Padlets fordel er, at kompositionsprincippet ikke er liniært, og at der ikke er en på forhånd fastlagt læsesti. Padlet er let tilgængelig, og det er nemt at koble de forskellige modaliteter på. Eleverne har således i høj grad mulighed for at designe deres eget skriftlige udtryk og organisere de forskellige modaliteter i rum i stedet for i tid (Kress, 2010). Padlets fordel er også, at det er en nem måde at inddrage værkstedet på i form af video, lyd og billeder, som ord efterfølgende kan knyttes op på i det teoretiske rum.

Desuden var digitale værktøjer en af faglærerens spidskompetencer, og han kom til at arbejde med en udtryksform, som han var bekendt med og tryk ved. Samtidig har arbejdet med multimodale digitale tekster haft den fordel for elevgruppen på EUD, at de netop har kunnet kommunikere på forskellig måde. Har man haft det lidt svært med skriftsproget, har man kunnet vælge modaliteter, som ikke har krævet så megen skrivning og stavning, fx video eller billeder. På den måde kunne alle være med, og alle fik produceret en tekst.

Iværksættelse af aktion – Læsevejlederen som medpraktiker

Næste etape i det forberedende arbejde var udfordringen omkring den sproglige stilladsering. Her tøvede faglæreren, og læsevejlederen gav derfor helt konkrete bud på, hvordan sproglig stilladsering kunne iscenesættes. Faglæreren var meget åben over for nye idéer til, hvordan der kunne arbejdes med sproget i den faglige undervisning, men opgaven var ham også uvant, og han var usikker på, hvordan den kunne gribes an. Læsevejlederens opgave blev i høj grad at afmystificere arbejdet med den sproglige dimension og at indtage rollen som medpraktiker. Igen blev afsættet Fastholdelseskarakavanens materialer. Opgaveoplægget indledtes således:

Kend dit værktøj

Værktøjet beskrives med udgangspunkt i nogle enkle spørgsmål som:

- 1. Hvordan ser værktøjet ud?**
 - Sådan ser den/det ud:
 - Sådan kan jeg beskrive den/det:
- 2. Hvad bruges værktøjet til?**
 - Sådan bruges den/det:
 - Sådan ser det ud, når jeg bruger den/det:
- 3. Værktøjet og sikkerhed**
 - Sådan er sikkerheden for den/det:

Værktøjet beskrives med lyd, billeder, film og tekst i en Padlet, som er en interaktiv fælles opslagstavle.

Figur 1: Opgaveoplæg

Læsevejlederens opgave blev i høj grad at afmystificere arbejdet med den sproglige dimension og at indtage rollen som medpraktiker.

Efterfølgende blev eleverne qua læreroplægget gjort opmærksomme på fagspecifikke navneord, udsagnsord og tillægsord, som kunne bruges til at beskrive hhv. værkstedets værktøjer og værkstedets handlinger. Afslutningsvis fik eleverne modeltekster, hvor tekstens formål, struktur og sproglige træk blev diskuteret, og gennem arbejdet med og samtalerne om modelteksterne blev eleverne opmærksomme på teksttypens særlige kendetegn i forhold til formål, struktur og sprog.

Nedenfor ses et eksempel på stilladseringen af de relevante verber, som eleverne kunne benytte, når de skulle beskrive, hvad værktøjet bruges til:

Hvad bruges værktøjet til?

Når vi skal fortælle, hvad værktøjet bruges til i værkstedet, skal vi bruge udsagnsord. Værkstedets udsagnsord udtrykker noget, vi gør med værktøjet.

Brug løs af disse ord:

File	Polere	Bøje
Save	Slibe	Gøre skarp
Bore	Svejse	Gøre rund
Ridse	Klippe	Pudse
Fylde	Opmærke	Fræse
Afkorte	Fjerne	Tilpasse
Hamre	Dreje	Justere
Samle	Banke	Skære
Trykke		

Eksempel:

Metalfilen

- Sådan bruges den:
Metalfilen bruges til at **file** metal **væk med**, fx til at **gøre** en skarp kant **mere rund** eller til at **fjerne grater**.
- Sådan ser det ud, når jeg bruger den:
Indsæt billeder eller film fra din egen værkstedsundervisning, hvor du bruger værktøjet.

Figur 2: Eksempel på stilladsering af relevante verber⁴

Observation og aktion

Faglæreren forestod undervisningen, og læsevejlederen observerede med henblik på den fælles didaktiske samtale, som skulle afrunde forløbet. Faglæreren gav først eleverne en introduktion til, hvordan man arbejder i en Padlet. Derefter gennemgik han det udarbejdede undervisningsoplæg, og eleverne gik herefter i gang med at beskrive værkstedets værktøjer. Snart blev eleven gennem læreroplægget opfordret til at beskrive værktøjet med ord, snart med billeder, snart med videoopta-

gelser, snart med lydoptagelser, og der opstod en ivrig trafik mellem værkstedet og teorilokalet.

Der opstod en ivrig trafik mellem værkstedet og teorilokalet.

Opgaven var som sådan åben, idet eleverne selv valgte, hvilke modaliteter de ville bringe i spil i deres beskrivelser, men stilladseringen var al-lestedsnærværende og bar såvel de dygtige som de læse- og skriveudfordrede elever.

Eleverne gik til opgaven uden tøven. De kendte Padlet som digitalt værktøj og brugte læreroplægget som inspiration i deres opgaveløsninger. Der blev lavet mange flotte produkter, som eleverne senere på året brugte i eksamenssammenhæng i dansk på niveau E og C, hvor de ifølge bekendtgørelsen skal kunne indgå i dialog om deres skriftlighed. Arbejdet med sproget i faglige sammenhænge bidrog således til realiseringen af dansk bekendtgørelsen, og eleverne kunne med udgangspunkt i deres Padlets redegøre for og diskutere udviklingen af deres læse- og skrivefærdigheder i løbet af grundforløbet.

Eleverne kunne med udgangspunkt i deres Padlets redegøre for og diskutere udviklingen af deres læse- og skrivefærdigheder i løbet af grundforløbet.

Elevernes skriftlige produktioner er generelt kendetegnet ved, at de har produceret længere tekster, end de normalt gør – det gælder både de elever, der har let ved at skrive, og de elever, der er i skriftsprogsvanskeligheder. Beskrivelserne er mere præcise, fordi de bruger fagets ordforråd, og flere elever bruger ledsætninger til at nuancere og præcisere deres tekster. Besvarelserne er generelt velstrukturerede, og alle eleverne bruger billeder og/eller video til at uddybe verbalteksten. Nogle af billederne og videoerne er fundet på nettet, andre har de selv taget i værkstedet, mens de bruger værktøjet.

Det blev funktionelt og meningsfyldt for dem at arbejde med grammatik.

Eleverne gav som afslutning på forløbet udtryk for, at de gennem dialog og brainstorm i klassen havde fået måder at beskrive værktøjer på, og at læreroplægget støttede dem i at skrive mere, end de plejede. De havde fået fokus på bestemte ting ved sproget, og de havde fået en effektiv måde at beskrive noget på. Eleverne oplevede, at arbejdet med grammatikken pludselig fik en konkret anvendelse, og det blev funktionelt og meningsfyldt for dem at arbejde med grammatik. Endelig var eleverne mere tilfredse og stolte over deres beskrivelser, da det digitale værktøj gav et mere ”professionelt” resultat.

Den didaktiske samtale

Da undervisningen var afviklet, var det tid til refleksion. Aktionslæringsforløbets didaktiske samtale blev stærkt struktureret og tidsbegrænset ud fra følgende struktur:

1. Faglæreren fortæller, hvad han har oplevet/observeret (10 min.)
2. Læsevejlederen fortæller, hvad hun har oplevet/observeret (10 min.)
3. Faglærer og læsevejleder evaluerer på, om eksperimenterne førte til målet og hvorfor/hvorfor ikke (20 min.)
4. Faglærer og læsevejleder evaluerer forløbet (10 min.)
5. Faglærer og læsevejleder overvejer et nyt aktionslæringsforløb (10 min.).

Faglærer og læsevejleder nedfældede i den didaktiske samtale følgende fokuspunkter:

- At der ofte er stor indforståethed i det sprog, faglæreren bruger i den faglige undervisning
- At fagsproget skal være genstand for undervisning. I forhold til det aktuelle undervisningsforløb blev det konstateret, at eleverne ikke udnyttede alle Padlets funktionaliteter, og at der med fordel fremover i læreroplægget kan være mere fokus på potentialerne ved at inddrage video og lyd

- At det er forholdsvis enkelt at arbejde med den sproglige dimension i den faglige undervisning
- At der ligger et stort potentiale i at styrke samarbejdet mellem faglærer og læsevejleder.

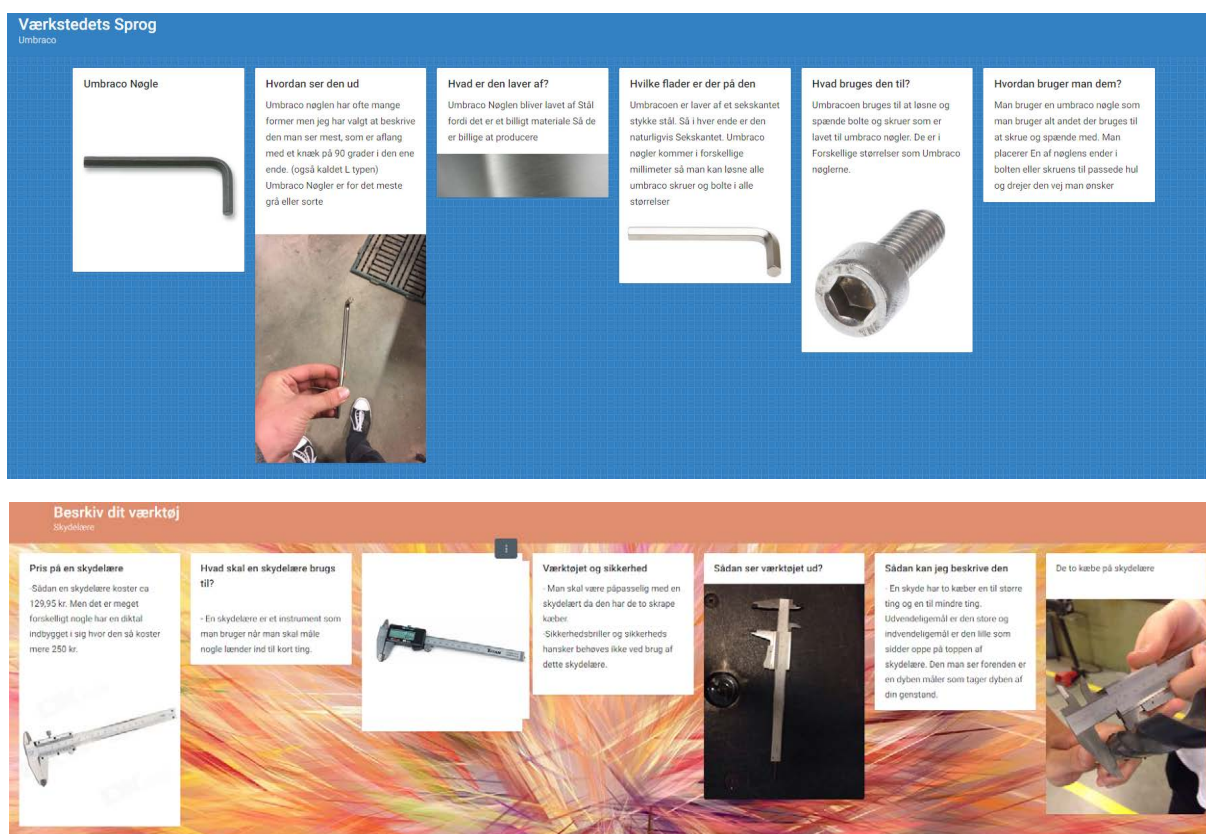
Med udgangspunkt i den didaktiske samtale og den fælles opgave med at klæde elever på i forhold til sproget og teksterne i faget blev et nyt emne indkredset for et nyt aktionslæringsforløb, hvor eleverne skulle bevæge sig fra det beskrivende plan til det instruerende og udarbejde instruktioner i brug af værkstedets maskiner med inddragelse af digitale læremidler. Denne gang arbejdede eleverne med det digitale værktøj ReadWriteThink, som er et værktøj til på en præcis og nøjagtig måde at organisere en fremgangsmåde til at opnå et specifikt formål på.

Bearbejdning af erfaringer

Da samarbejdet mellem faglærer og læsevejleder om den sproglige dimension i den faglige undervisning først var etableret, affødte den ene aktion den næste, og eleverne profiterede af samarbejdet. På et planlægningsmøde senere på året, hvor teamet omkring GF1 skulle drøfte årsplanen, blev det besluttet, at den sproglige dimension i den faglige undervisning skulle skrives ind i årsplanen og dermed forankres i alle fag for således at sikre et fokus på faglig læsning og sprogbasert undervisning i alle fag.

Læsevejlederens vej ind i fagundervisningen

I forbindelse med projekt Læseløft Syd blev der foretaget følgeforskning af UC Syd og Nationalt Videncenter for Læsning med det formål at afdække samarbejdet mellem læsevejledere og faglærere på EUD⁵. Læsevejlederne har generelt af forskellige årsager haft svært ved at finde deres platform på erhvervsskolerne, og etablering af et samarbejde med faglærerne omkring faglig læsning og skrivning har været en udfordring. Ifølge Bodil Nielsen (2013) er det dog vigtigt at få implementeret læsevejledere i skolen, og ”Vejlederne i skolen har en væsentlig rolle i skolens udviklingsproces, da de kan bidrage til, at den enkelte lærer udvikler og styrker sin professionalisme” (Nielsen, 2013, s. 13). Fra rapporten *Viden der forandrer*



Figur 3: Eksempler på elevernes multimodale besvarelser: Kend dit værktøj

(Danmarks Evalueringsinstitut 2008) ved vi også, at et samarbejde mellem lærere og læsevejledere nytter, og at det for hovedparten af de lærere, der selv henvender sig til læsevejlederen, fører til en oplevet forbedring af elevernes læsekundskaber. Rapporten peger dog på, at mange lærere ikke henvender sig til læsevejlederen af sig selv, og at det især er dansklærere og lærere med lav anciennitet, der efterspørger vejledning. Det samme viser rapporten *Læsning og læsevejledning på EUD* (Illum, Lützen & Spangenberg, 2017), og der ligger således en opgave i at sikre, at alle lærere opfatter læsevejlederen som et relevant tilbud. Skolerne har derfor en vigtig opgave i at få læsevejledning implementeret og synliggjort, således at der skabes rammer for, at læsevejlederen indgår i forløb med faglærerne, så disse kan se relevansen af samarbejdet. I de ovenfor beskrevne forløb viser det sig hurtigt, at faglærerne sagtens kan se relevansen af samarbejdet, og at der jo faktisk ikke skal så meget til for at komme i gang. Både lærer og læsevejleder er glade for aktionslæring som metode, hvilket betyder, at læsevejlederen kommer helt tæt på faglærerens undervisning. Faglæreren får blod på tanden, og

der skabes en form for sneboldeffekt, idet det ene forløb fører et nyt med sig.

Fra rapporten *Viden der forandrer* (Danmarks Evalueringsinstitut 2008) ved vi også, at et samarbejde mellem lærere og læsevejledere nytter.

Et vigtigt udbytte af forløbet har været at få skabt et fælles fundament og et fælles sprog, og begreber som metakognition, for forståelse, læseformål, læseforståelse, strategier, stilladsering og modelering er blevet en del af det fælles fagsprog mellem læsevejleder og faglærer. Et strategisk fokus og små målrettede indsatser er nok til at komme i gang og få skabt fokus på samarbejdet mellem læsevejledere og faglærere til gavn for elevernes faglige læring.

Referencer

FastholdelsesTaskforce (UVM). <http://www.fahot.dk/FastholdelsesTaskforce>

Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hansen, J. J. (2018) (red.). *Digital skrivedidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Hoel, T. L., Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for at lære: skrivning i høgere uddannelse*. Abstrakt Forlag.

Illum, L., Lützen, P. H., & Spangenberg, J. *Læsning og læsevejledning på EUD* (2017). Nationalt Videncenter for Læsning. Lokaliseret 13.05.18 på: <http://www.videnomlaesning.dk/media/2350/laesning-og-laesevejledning-paa-eud.pdf>

Kress, G. (2010). *Reading Images – The grammar of Visual Design*. New York: Taylor & Francis Ltd.

Læseløft Syds hjemmeside: <https://laeseloeftsyds.wordpress.com/>

Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimediale tekster. *Viden om Læsning* nr. 7.

Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*. Kbh.: Alinea.

Nielsen, B. (2013). *Vejledning. Skolens vejledere som ressourcepersoner*. Kbh.: Gyldendal.

Plauborg, H., Andersen, J. V., & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.

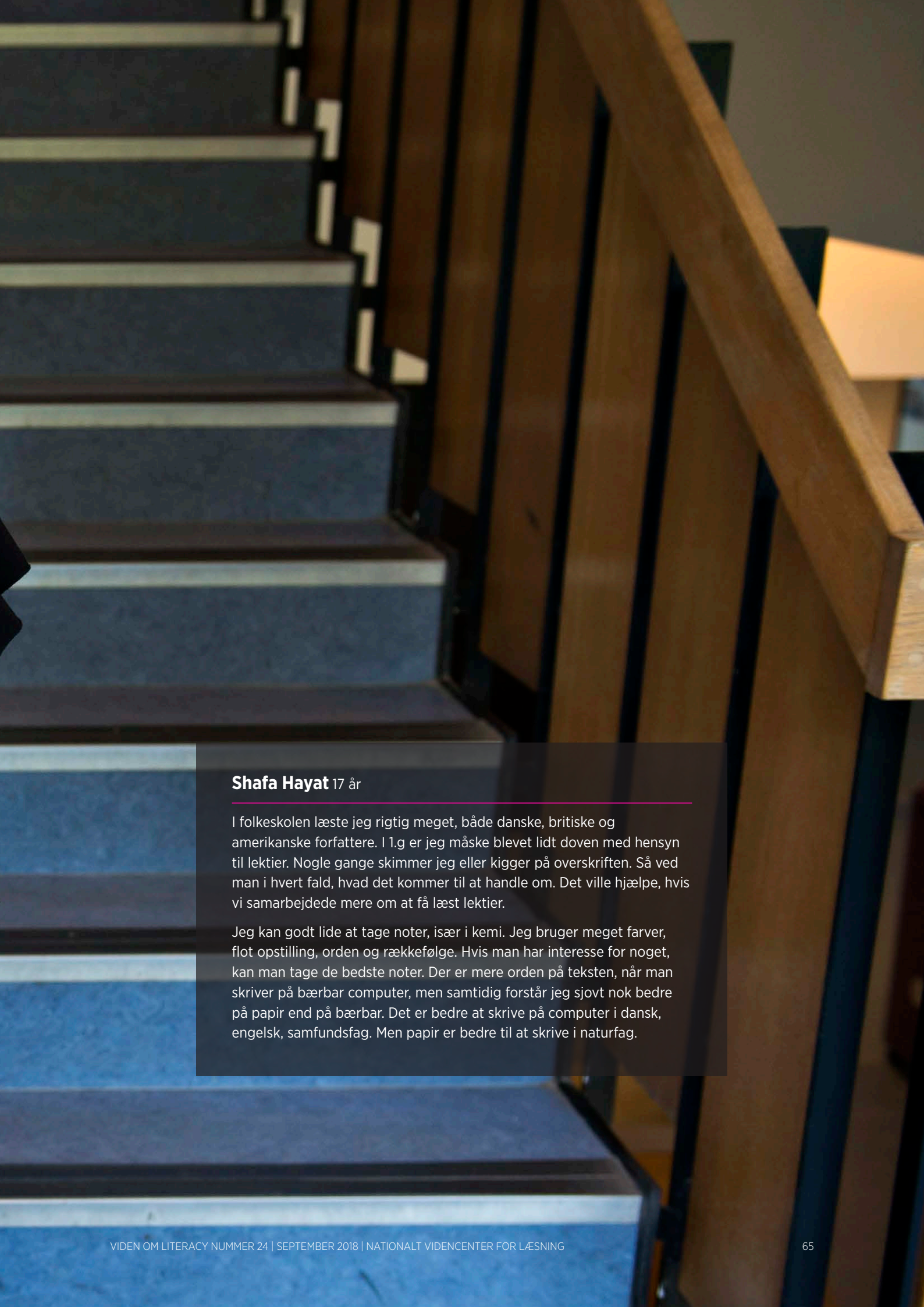
Smidt, J. (2013). *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag*. Århus: Klim.

Thruelsen, D. K., & Linde, J. (2010). *Undervisning i værkstedssprog – Metal*. Fastholdelseskaravanen.

Noter

- 1 For en nærmere beskrivelse af projektet: <https://laeseloeftsyds.wordpress.com/>
- 2 Læs mere om Undervisningsministeriets indsat Den sproglige dimension her: <http://www.fahot.dk/FastholdelsesTaskforce/Paedagogiske-vaerktoejer/Den-sproglige-dimension>
- 3 <http://www.fahot.dk/FastholdelsesTaskforce/Fastholdelseskaravanen/Paedagogik-og-undervisning/Vaerkstedssprog>
- 4 Eksemplet er inspireret af Thruelsen & Linde, 2010, s. 64.
- 5 Læs rapporten på <http://www.videnomlaesning.dk/media/2350/laesning-og-laesevejledning-paa-eud.pdf>





Shafa Hayat 17 år

I folkeskolen læste jeg rigtig meget, både danske, britiske og amerikanske forfattere. I 1.g er jeg måske blevet lidt doven med hensyn til lektier. Nogle gange skimmer jeg eller kigger på overskriften. Så ved man i hvert fald, hvad det kommer til at handle om. Det ville hjælpe, hvis vi samarbejdede mere om at få læst lektier.

Jeg kan godt lide at tage noter, især i kemi. Jeg bruger meget farver, flot opstilling, orden og rækkefølge. Hvis man har interesse for noget, kan man tage de bedste noter. Der er mere orden på teksten, når man skriver på bærbar computer, men samtidig forstår jeg sjovt nok bedre på papir end på bærbar. Det er bedre at skrive på computer i dansk, engelsk, samfundsfag. Men papir er bedre til at skrive i naturfag.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kløften mellem hjem og skole samt uddannelsessystemet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interviewer: Ja og din mor?

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

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

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

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

Fagenes sprog og semantiske vidensformer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Stilladsering af elevers viden og sprog gennem bevidste løft af vidensdiskurser

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

Fælles læsning og fortolkning af novellen *Raftehegn*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Læreren giver det indirekte ord og forklarer:

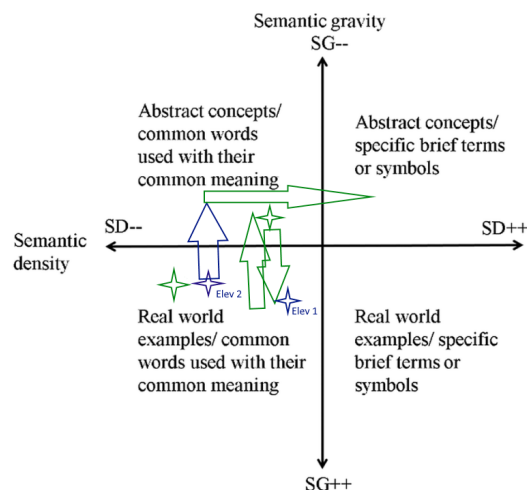
»Det vil sige, man kan høre, og man kan se med øjet [...] Men det står ikke direkte i teksten, at nu er far

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

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

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

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



Figur 1: ”The Semantic Plane”² eksempel fra gennemgang af novellen Raftehegn.

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

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

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

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

Referencer

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.

Beuchert, L. V., & Nandrup, A. B. (2014). *The Danish National Tests – A Practical Guide*. Aarhus: Aarhus University.

Blackie, M. A. (2014). Creating semantic waves: using Legitimation Code Theory as a tool to aid the teaching of chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 4. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1166979>

Brandt, G. (2012). *Flydende læsning*. København: Akademisk Forlag.

Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis – Why poor children Fall Behind*. Cambridge, USA: Harvard University Press.

Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8-22. <http://legitimationcodetheory.com/home/publications/>

Maton, K. (2015). *Knowledge and Knowers. Towards a realistic sociology of education*. Routledge.

Sigsgaard, A.-V. M. (2015). Demokrati og semantiske bølger i andetsprogsundervisningen. *Viden om Literacy*, Nr. 18, 12-22.

Reardon, S. F. (2011). *The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and Possible Explanations*. Stanford: Center for Education Policy Analysis.

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

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

Noter

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

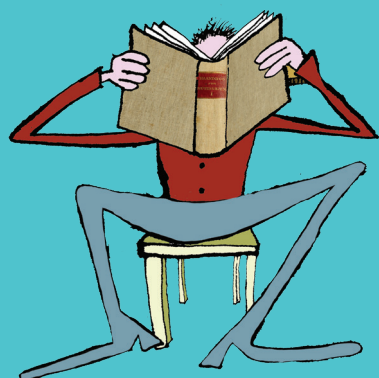
Læs, så det rykker!

Læsning er nøglen til viden og vidunderlige oplevelser

Hjælp dine elever godt i gang med Alineas mange læsetilbud.

- **Den første læsning**
- **d'dansk**
- **Læseklub og Fagklub**
- **Superbog.dk**
- **Læs og forstå**
- **Tid til læseforståelse**

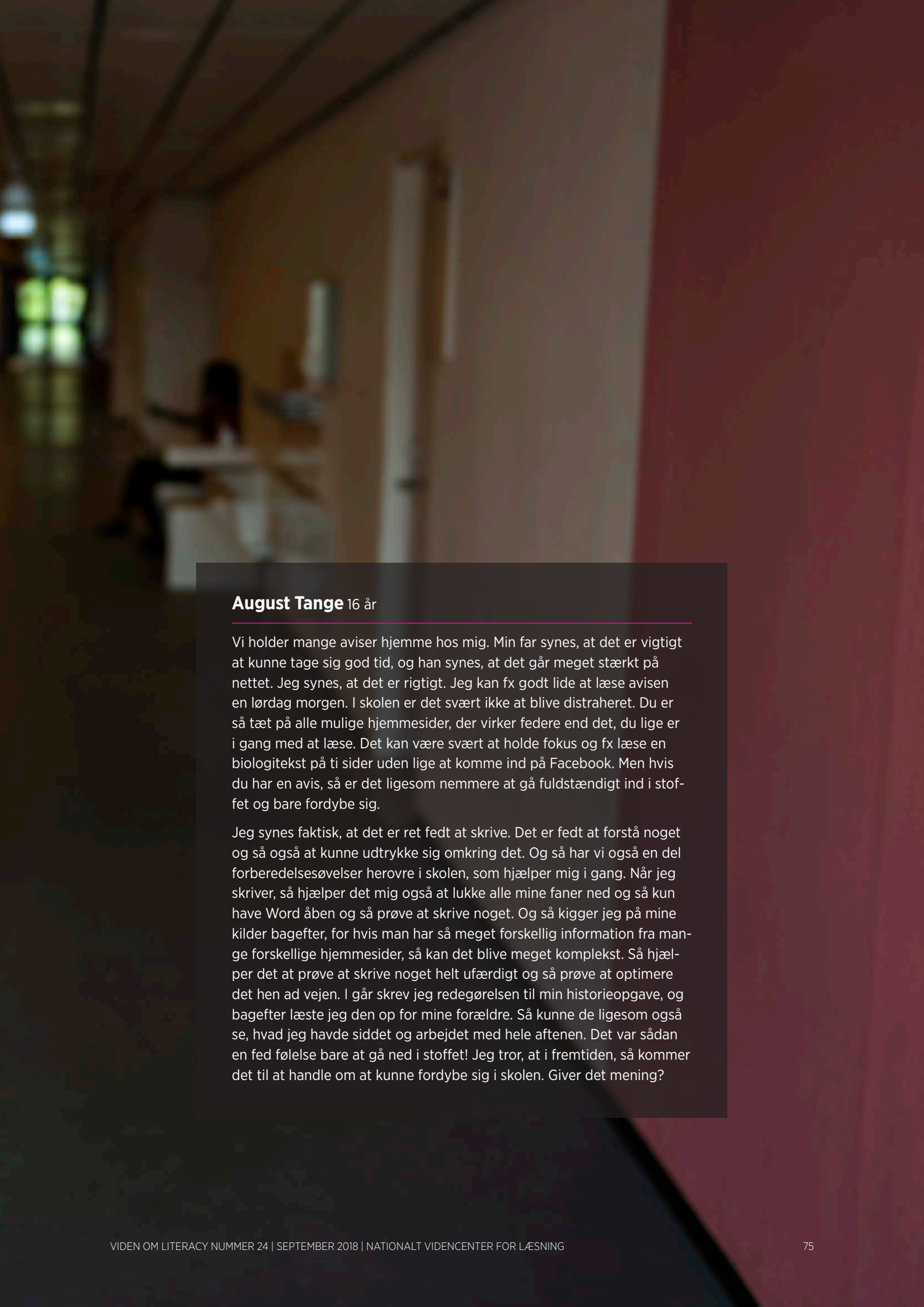
Se mere på **alinea.dk**



Illustrationer: Jenz Koudahl

Alinea





August Tange 16 år

Vi holder mange aviser hjemme hos mig. Min far synes, at det er vigtigt at kunne tage sig god tid, og han synes, at det går meget stærkt på nettet. Jeg synes, at det er rigtigt. Jeg kan fx godt lide at læse avisen en lørdag morgen. I skolen er det svært ikke at blive distraheret. Du er så tæt på alle mulige hjemmesider, der virker federe end det, du lige er i gang med at læse. Det kan være svært at holde fokus og fx læse en biologitekst på ti sider uden lige at komme ind på Facebook. Men hvis du har en avis, så er det ligesom nemmere at gå fuldstændigt ind i stoffet og bare fordybe sig.

Jeg synes faktisk, at det er ret fedt at skrive. Det er fedt at forstå noget og så også at kunne udtrykke sig omkring det. Og så har vi også en del forberedelsesøvelser herovre i skolen, som hjælper mig i gang. Når jeg skriver, så hjælper det mig også at lukke alle mine faner ned og så kun have Word åben og så prøve at skrive noget. Og så kigger jeg på mine kilder bagefter, for hvis man har så meget forskellig information fra mange forskellige hjemmesider, så kan det blive meget komplekst. Så hjælper det at prøve at skrive noget helt ufærdigt og så prøve at optimere det hen ad vejen. I går skrev jeg redegørelsen til min historieopgave, og bagefter læste jeg den op for mine forældre. Så kunne de ligesom også se, hvad jeg havde siddet og arbejdet med hele aftenen. Det var sådan en fed følelse bare at gå ned i stoffet! Jeg tror, at i fremtiden, så kommer det til at handle om at kunne fordybe sig i skolen. Giver det mening?



Notatteknik og tekstlæsning i naturfag i udskolingen: *Reading to Learn*-metoden som udgangspunkt

TOVE CHRISTENSEN, LÆRER I FOLKESKOLEN,
RÅDMANDSGADES SKOLE

Mange elever i udskolingen har svært ved at læse tekster i naturfagene. De kan afkode teksten, men de har svært ved at få fat på det faglige indhold. Jeg har arbejdet med metoden *Reading to Learn* udviklet af D. Rose og J. R. Martin (2012) i tekstarbejdet og brugt den som udgangspunkt til at få fat i det faglige indhold. Sammen med eleverne har jeg videreudviklet metoden, så den kan bruge til at producere noget, jeg kalder strukturerede noter. I denne artikel vil jeg først redegøre for mine indledende forsøg med *Reading to Learn*-metoden og derefter for, hvordan jeg sammen med eleverne har modificeret den, så den kan bruges som udgangspunkt for faglige noter.

Tekstarbejdet i naturfag

Naturfagsundervisningen indeholder meget andet end læsning af tekster. Det faglige indhold formidles via undersøgelser, forsøg, ture ud af huset, lærerpræsentationer og ved beregninger og diskussion af resultater. Det eksperimentelle arbejde dokumenteres i en journal. Tekstarbejdet står således ikke alene, og eleverne vil oftest have stiftet bekendtskab med det faglige område, inden de når til at læse tekster. Det er dog en vigtig kom-

petence at være i stand til at hente informationer via tekster, og jeg har derfor arbejdet med at gøre eleverne i stand til at gå til tekster, så de kan hente viden derfra.

Principperne bag *Reading to Learn*

Reading to Learn (herefter kaldet R2L) er en metode inden for den genrebaserede læsepædagogik. Den er udviklet over en periode på tre årtier på University of Sydney. Metoden udspringer af arbejdet med elever fra den oprindelige befolkning i Australien og er senere afprøvet bredt i Australien og flere andre lande. Dr. David Rose har udgivet en manual med detaljerede beskrivelser af metoden (Rose, 2011). Principperne i metoden er:

- ▶ Alt arbejde med læsning og skrivning foregår i en kontekst. Konteksten er sat af det faglige curriculum i skolens fag. Eleverne læser og skriver altså for at lære et curriculum, og derved lærer de også at læse med forståelse og at skrive mange forskellige typer af tekster.
- ▶ Eleverne skal være forberedt på den opgave, de skal løse, så alle elever kan løse den og derved opnå succes. Oplevelsen af succes gør eleverne i stand til at lære, mens manglende succes

forhindrer læring. For at alle elever kan opnå succes, kræver det, at læreren har planlagt sin undervisning nøje og er i stand til at forberede eleverne på, hvad de skal, i en sådan grad at det lykkes for alle.

- Når eleverne med succes har løst deres opgave, kommenterer og uddyber læreren og løfter derved elevernes læring et trin op.

Detailed Reading-metoden

R2L-metoden arbejder med tekster på flere niveauer. Den har måder, hvorpå man kan arbejde med enkelte sætninger eller med enkelte ord; en central metode er *Detailed Reading*, hvor man arbejder med at læse og forstå kortere tekster eller tekstbidder. Det er denne metode, jeg har testet hos elever i 7.-9. klasse. Jeg har brugt metoden til fælleslæsning af tekster i et emne, som jeg normalt har arbejdet med på andre måder på forhånd. Eleverne har altså noget kendskab til faglige ord og begreber, inden vi går i gang med at læse. Jeg vælger en kort, central tekst, som ikke må være for let, og som skal indeholde fagligt relevante informationer.

Jeg vælger en kort, central tekst, som ikke må være for let, og som skal indeholde fagligt relevante informationer.

Før teksten læses, fortæller læreren, hvad teksten handler om, og hvordan den hænger sammen med det arbejde, klassen er i gang med. Selve læsningen foregår ved, at læreren først fortæller eleverne, hvad der står i det tekststykke, som hun vil læse. Derefter læser læreren en sætning eller et lille afsnit af teksten højt. Efter højt-læsningen stiller læreren et eller flere spørgsmål til den læste tekst, og eleverne svarer. Elever og lærer understreger centrale ord i elevernes svar. Teksten er udleveret til eleverne og findes desuden på den elektroniske tavle, så alle kan følge med i, hvor stregerne skal sættes. Efter svarene kommenterer og uddyber læreren svarene. Man kan eksempelvis henvise til anden viden, som eleverne har, så den nye viden kommer til at hænge sammen med kendt viden. Man kan supplere med yderligere viden, eller man

kan tale om, hvordan sproget i teksten kan hjælpe en til at forstå, hvilken type af viden den indeholder.

Erfaringer med forskellige typer af genskrivninger

Næste trin i R2L-manualen er at skrive alle de understregede ord op på en tavle og i fællesskab genskrive teksten ud fra dem. Under genskrivningen skal den oprindelige tekst være gemt væk. Genskrivningen foregår ved, at eleverne giver bud på, hvilke sætninger der skal skrives. Der forhandles eleverne imellem, og læreren skriver på tavlen. Man kan derefter gentage genskrivningen som individuel øvelse. Jeg har sjældent gjort begge dele, men har eksperimenteret med både den ene og den anden form for genskrivning. Min erfaring er, at de to former kan forskellige ting. Den fælles genskrivning fører til diskussioner i klassen af, hvad teksten egentlig indeholdt, og er ofte afklarende for elevernes forståelse. Den individuelle genskrivning giver læreren et klarere billede af graden af forståelse hos den enkelte elev. Jeg har opfundet en variant af metoden, hvor jeg har bedt eleverne om ud fra de understregede ord at vælge et bestemt antal stikord, som skal bruges i en individuel genskrivning. Eleverne forhandler så med hinanden om hvilke, der er de vigtigste. Før skrivningen laver klassen en fælles rækkefølge af stikordene. Denne metode fører til, at der eleverne imellem bliver en samtale om tekstens indhold, altså noget af det, som den fælles genskrivning også giver. Jeg foretrækker denne metode frem for den fælles genskrivning, som ofte bliver for langstrakt, og hvor nogle elever mister interessen. Langt de fleste af mine elever er glade for den individuelle genskrivning og er optagede af at få skrevet en tekst, som giver mening.

Det forberedende arbejde

Detailed Reading kræver meget forarbejde af læreren. Hun skal finde den gode tekst, som både er central for emnet, har en passende sværhedsgrad og ikke er for lang. Når teksten er fundet, skal læreren finde ud af, hvordan hun vil læse den. Det vil sige inddele den i de stykker, den skal læses op i, og overveje, hvordan hvert enkelt tekststykke skal introduceres. Her er det ofte muligt at arbejde

med elevernes ordforråd. Derefter skal de ord, som skal understreges, identificeres, og de spørgsmål, som skal lede eleverne hen til dem, formuleres. Hvis der er nye fagord eller andre ord, som kræver forklaring, skal man overveje, hvordan det skal foregå. Endelig skal kommentarer og uddybning forberedes. Da jeg startede med metoden, lavede jeg manuskripter, hvor jeg skrev ned, hvad jeg ville sige. Det gør jeg ikke mere – nu laver jeg noter på den kopi af teksten, som jeg læser op fra. Jeg er blevet meget hurtigere til at forberede mig og er i dag glad for, at jeg startede med at investere tid i min forberedelse. Det har hjulpet mig med at overskue processen. Jeg har nu arbejdet med metoden i flere år og har derfor et udvalg af forberedte tekster, som gør, at jeg sparer meget tid, når jeg underviser nye klasser.

Da jeg startede med metoden lavede jeg manuskripter, hvor jeg skrev ned, hvad jeg ville sige. Det gør jeg ikke mere – nu laver jeg noter på den kopi af teksten, som jeg læser op fra.

Udvikling af metoden: Fem typer af strukturerede noter

I løbet af mit arbejde med metoden er jeg blevet optaget af, hvad eleverne egentlig skal have ud af tekstlæsningen. Når man bruger metoden, som den er, træner man eleverne i at skrive tekster, som minder om skolebogstekster. Det er ikke særlig nyttigt for eleverne, det er mere udbytterigt for dem at lære at tage meningsfulde noter. Eleverne skal primært læse tekster i naturfag for at få ny viden, og en måde at opsummere en teksts viden på er ved at tage strukturerede noter. Den form for noter, som kommer ud af *Detailed Reading* fra R2L, er en lang række af ord. Det er i mine øjne ikke meningsfulde noter. Jeg vil gerne have mine elever til at kunne tage noter, der giver dem et overblik over, hvad det er for en type af viden, de har fået. Derfor har jeg arbejdet med at dreje metoden mod at udarbejde det, jeg kalder strukturerede noter i

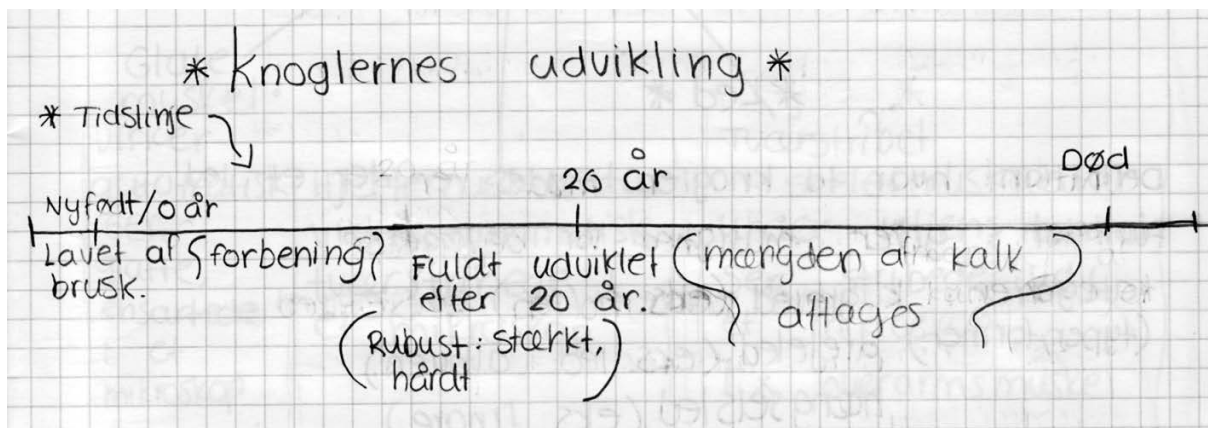
stedet for udelukkende at arbejde med genskrivninger. Sammen med elever i flere klasser har jeg fundet frem til fem former for noter. Notetyperne afspejler, hvilken type af viden en tekst indeholder. Med det mener jeg, at en tekst f.eks. kan beskrive en udvikling over tid – eksempelvis hvordan knoglerne udvikler sig fra fødsel til død, eller den kan indeholde en sammenligning af to eller flere ting, f.eks. konventionelt og økologisk landbrug.

De fem notetyper, eleverne og jeg indtil nu har haft brug for, er:

Faktaliste	Som er en liste af oplysninger om et emne
Tidslinje	Som beskriver en udvikling over tid
Sammenligning	Som opstiller en sammenligning af to eller flere emner
Kategorisering	Som inddeler et område i underemner
Proces	Som beskriver, hvordan forskellige input påvirker en udvikling.

Jeg har normalt introduceret notetyperne en ad gangen, efter vi har læst en tekst med *Detailed Reading*. Vi har efter læsningen talt om, hvilken form for viden teksten indeholder, og hvordan vi kan se det på sproget. I teksten, som beskriver knoglernes udvikling, finder vi ord som ”nyfødt”, ”senere” og ”ved 20-års-alderen”, som fortæller os, at der sker noget over tid. Derfor vælger vi at lave noten som en tidslinje. De understregede ord fra læsningen danner udgangspunkt for noten. Figur 1 viser en elevnote af en sådan tidslinje. Tidslinjen er lavet af klassen i fællesskab.

Figur 2 viser en tekst om planten raps med understregninger af de ord, som blev fremhævet under *Detailed Reading* af teksten, og figur 3 viser en elevnote om denne tekst. Som det fremgår, er noten opdelt i tre underemner, nemlig noget om planten, om dyrkning af planten og om anvendelsen af planten. Notedelen om planten er en faktaliste, mens anvendelsen af planten er yderligere opdelt efter anvendelsen af forskellige dele af planten og forskellige anvendelser af oliedelen. Det er en kategoriseringsnote.



Figur 1: Elevnote om udviklingen af knogler gennem livet. Noten er en tidslinje.

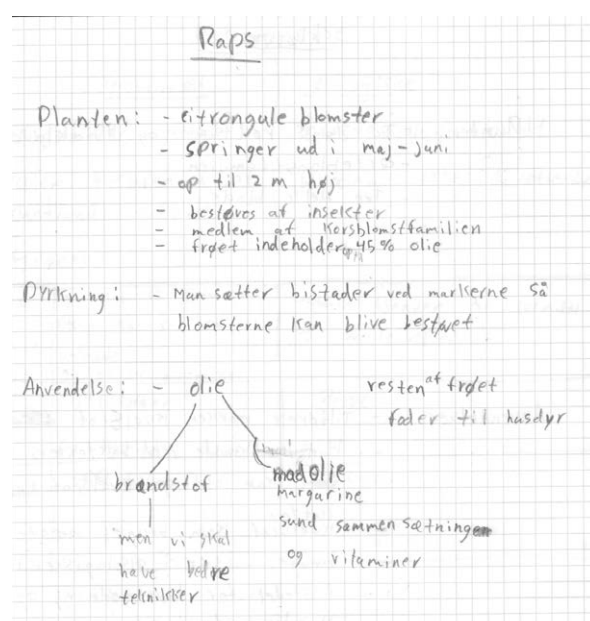
Raps

Raps har citrongule blomster, som springer ud i maj-juni måned. Raps bliver op til 2 m høj, og er en plante fra korsblomstfamilien. Blomsterne bestøves af insekter, og derfor sætter biavlere gerne deres bistader ud til rapsmarkerne. Det er nemlig vigtigt, at blomsterne bestøves, for at de kan udvikle frø. Efter bestøvningen udvikles frøene, og rapsplanten er specielt ved, at dens frø indeholder store mængder olie – helt op til 45% olie i et frø.

Olien skal egentlig bruges af det lille frø som energi til at spire. Men når mennesker høster rapsen som afgrøde, bruger vi olien til madolie eller margarine. Rapsolien har en sund sammensætning og indeholder vitaminer. Flere steder i Danmark har man også lavet forsøg med busser, der kører med rapsolie som brændstof. Men der er mange problemer med at få det til at fungere godt, bl.a. er der ofte en lugt af friture efter busserne. Derfor må man udvikle nogle bedre teknikker, inden man kan bruge rapsolie som brændstof.

Når olien er presset ud af frøene, kan resten af frøet bruges som foder til husdyr.

Figur 2: Tekst fra Piekut, Thomsen, Schack-Nielsen & Risom, 2014, s. 62 med understregning af de ord, som blev udvalgt under Detailed Reading.



Figur 3: Elevnote fra teksten i figur 2. Noten er lavet i fællesskab i klassen.

For at lave denne type af noter er eleverne nødt til at kunne læse teksten med forståelse og med et fokus på, hvilket konkret fagligt indhold teksten har. Det, at de skal strukturere deres noter efter indhold i stedet for efter rækkefølgen i teksten, betyder, at de skal forholde sig til den viden, som teksten giver dem. Figur 4 (se næste side) viser en fællesnote fra en mere kompliceret tekst om bekæmpelse af forskellige problemer i det konventionelle og det økologiske landbrug. Noten er en sammenligningsnote og sammenfatter en stor mængde forskellig viden i en overskuelig form.

Arbejdet med de strukturerede noter giver ofte en god diskussion mellem eleverne om, hvordan tingene hænger sammen. Det er min erfaring, at eleverne opnår en større forståelse af en tekst, når de skal bryde dens indhold op og sætte det sammen på en ny måde. De første gange, klassen får brug for en ny notetype, arbejder vi med den sammen. Senere spørger jeg klassen, hvilken notetype vi skal anvende til en konkret tekst, så de bliver nødt til selv at lede efter kendetegnene for de forskellige typer af viden. Eleverne er glade for noter og føler, at de har fået lært noget.

	<u>KONVENTIONEL</u> Bruger giftstoffer <u>Problem:</u> • Giftrester i afgrøder • Forurenet grundvand	<u>ØKOLOGISK</u> Må ikke bruge giftstoffer <u>Problem:</u> • Ikke så effektiv bekæmpelse
<u>UKRUDT</u> (planter)	Sprøjtegifte Fx gifte, der forhindrer fotosyntese	Bruger en strigle med metalfingre, som fjerner ukrudt
<u>SKADEDYR</u> (dyr)	Giftstof 1960-1980: bladan (i DK) • Giftig for dyr og mennesker • Bruges stadig i u-lande	• Naturlige fjender som fx rovmidler og snyltehvepse • Sædskifte
<u>SYGDOMME</u> (mikroorganismer)	Giftstoffer	Sædskifte

Figur 4: Fællesnote på tavle. Noten er en sammenligning af økologisk og konventionelt landbrugs måde at bekæmpe diverse problemer på.

Elevernes brug af strukturerede noter i faget

Jeg bruger ofte de strukturerede noter i stedet for en genskrivning. For ikke at miste den læring, som skrivning giver, kan jeg bede eleverne om at skrive lidt længere tekster om et emne, som vi har arbejdet med over længere tid. En 7. klasse har for eksempel skrevet en tekst rettet mod en 5. klasse om bevægeapparatet ud fra en samling af strukturerede noter fra tekster, vi har læst sammen, og hvad vi i øvrigt har arbejdet med. Jeg oplever stadig, at skrivning er en vigtig metode til at give eleverne overblik over deres viden og eventuelt opdage, hvor deres forståelse halter. Når jeg giver skriveopgaver af denne type, gør jeg det i starten af en lektion til aflevering, når lektionen er færdig. Det er ikke en hjemmeopgave, og den kræver ikke søgning efter ny viden.

Jeg har også brugt de strukturerede noter til at give eleverne en struktur til opsamling af viden, når de selv læser. I emnet om landbrug læser klassen sammen tekster om forskellige afgrøder og laver noter af samme type som den om raps. Bagefter arbejder

de selvstændigt på fremlæggelser om produktionsdyr, hvor jeg kræver, at deres læsning og deres fremlæggelser følger den samme struktur, som da vi læste om planter, nemlig noget om dyret, noget om dyrehold og noget om anvendelsen af dyret.

Mit mål med min undervisning er, at eleverne ved afslutningen af 9. klasse selvstændigt kan læse faglige tekster med forståelse, og at de kan tage gode, meningsfulde noter, så de kan indsamle og strukturere ny viden.

Jeg har prøvet i klasser, hvor jeg har arbejdet meget med metoden, at bede elever om selv at inddele nye tekster i passende stykker for oplæsning, og jeg har oplevet engagerede diskussioner af, hvordan det skulle gøres. Jeg har f.eks. hørt tre drenge dis-

kutere, om en definition af et begreb kunne være i samme afsnit som anvendelsen. Når man kan føre en sådan diskussion, kan man også læse en tekst med forståelse. Mit mål med min undervisning er, at eleverne ved afslutningen af 9. klasse selvstændigt kan læse faglige tekster med forståelse, og at de kan tage gode, meningsfulde noter, så de kan indsamle og strukturere ny viden.

Jeg håber, at jeg med denne artikel har givet andre lærere lyst til at eksperimentere med *Reading to Learn*-metoden. Jeg har brugt den i naturfag, men den kan anvendes i mange andre fag, da den jo netop altid arbejder med tekster i en kontekst. Jeg har været nødt til at modificere metoden, så den passer til det formål, læsning af tekster har i naturfag, og gennem dette arbejde har jeg sammen med mine elever fundet en brugbar og nyttig læsemetode, som eleverne kan tage med sig i deres videre uddannelse.

Referencer

Rose, D. (2011). *Reading to Learn: Accelerating Learning and Closing the Gap*. Lærervejledning og DVD.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. Equinox.

Piekut, T. B., Thomsen, A. V., Schack-Nielsen, L., & Risom, R. (2004). *BIOS Grundbog A*. Gyldendal.



Kristoffer Wanscher 16 år

Jeg kan godt lide at læse, men det er meget sjældent noget fagligt noget. Det skal helst være skrevet ligesom en historie, fx læser jeg Sofies verden. Og så skal jeg kunne se et formål med at læse teksten. I skolen er jeg meget god til at gå kold i teksterne. Jeg kan meget nemt falde af, og jeg kan have meget svært ved at komme igennem det. Den hele bog, som vi skulle have læst i engelsk, den fik jeg aldrig læst færdig. Men jeg vil gerne læse videre efter gymnasiet. Min far har fortalt mig, at på en videregående uddannelse vælger man mere selv, hvad man vil læse og skrive. Det kunne jeg godt tænke mig.

Det hjælper, hvis vi læser kortere tekster i ekspertgrupper og derefter deler viden i nye grupper, men det er jo ikke så meget med at læse, men mere at lytte. Det er lidt nemmere at lytte efter og forstå, når klassekammerater forklarer det.

Det sværeste er at komme i gang med at skrive. Jeg kan gå helt i stå over en enkelt sætning, hvis jeg ikke kan finde en ordentlig måde at formulere det på. Hvis jeg ikke synes, at det lyder klogt nok eller fagligt nok. Hvis jeg nu måske sprang det over, dér hvor jeg er gået i stå, og bare skrev videre, det tror jeg sagtens kunne hjælpe. Jeg ved ikke, om jeg har prøvet det endnu, men det kunne sikkert hjælpe. Jeg laver også raptekster, men de er mest inde i hovedet.



Opslugt, dybt, nært

– om romanlæsning i danskundervisningen

KRISTIANE HAUER, PH.D.-STIPENDIAT PÅ
KØBENHAVNS UNIVERSITET OG KØBENHAVNS
PROFESSIONSHØJSKOLE

Hvorfor skal man læse romaner i skolen? Et bud kunne være for at stifte bekendtskab med og øve sig i den lange og fordybende læsning. Læseforskere har i den senere tid sat fornyet fokus på den læsning, der praktiseres, når man læser længere sammenhængende tekster som f.eks. romaner. En sådan form for læsning synes i øjeblikket at være på tilbagetog, hvilket bekræftes af læsevaneundersøgelser, der viser, at børn og unge læser færre og færre bøger i deres fritid. Måske, påpeger læseforskere, fordi vi i stigende grad benytter os af mere skimmende og fragmenterede læsemåder, når vi læser online.

Artiklen indledes med at beskrive to 8. klassers læsning af en ungdomsroman og præsenterer derefter forskellige teoretiske forståelser af, hvad det vil sige at læse fordybet. Disse forståelser kobles til 8.-klasse-elevernes læseoplevelser, og det viser sig, at aspekter af både den fysiske og didaktiske rammesætning ser ud til at modvirke fordybet læsning hos eleverne. Afsluttende peges der på, hvor man kan sætte ind for at fremme unges fordybende læsning i skolen.

8.U læser. Der er helt stille i det rummelige klasselokale, der har store vinduer. Morgensolen oplyser rummet. I vindueskarmen står der grønne planter. Eleverne sidder ved tomandsborde, der står med god plads imellem sig. En del af eleverne er dog rykket sammen i mindre grupper rundt om nogle af bordene. Men de taler ikke sammen, kommunikerer kun enkelte gange lydløst ved hjælp af ansigtsudtryk eller fagter. Klassen er i gang med at arbejde med en roman. I dag skal de læse individuelt og skrive læselog. Mange af eleverne sidder med deres bærbare computere fremme, og en del af dem har bogen liggende foran sig på tastaturet,

så de hurtigt kan se frem og tilbage mellem bogside og computerskærm. Der arbejdes tilsyneladende koncentreret hele lektionen.

I 8.P lidt længere nede ad gangen læses der også. Det er et langt mindre klasselokale, selvom der er lige så mange elever som i parallelklassen. Eleverne sidder i firemandsgrupper. Mange af bordgrupperne er næsten presset helt op mod væggen. Der er halvmørket i klassen. Mørklægningsgardiner dækker de fleste af vinduerne for at skærme for solen, der står lige på. Læreren har bedt eleverne om at læse hver for sig – uden at have computerne fremme – i en halv time. En del af dem sidder alligevel med deres mobiltelefon eller computer. Flere har hovedtelefoner i ørene, måske for at skærme for den vedvarende uro og småsnakken. En dreng sidder og vipper på sin stol, så den knirker. En pige vender sig om og kommenterer på lyden. Men drengen vipper bare endnu kraftigere, så stolen knirker endnu højere. Der er ikke på noget tidspunkt stille i lokalet i den halve time, klassen skal læse.

De to klasser er i gang med et parallelt undervisningsforløb, hvor de begge læser romanen *Den anden bror* fra 2004, skrevet af den danske forfatter Ina Bruhn. Bogen er en nutidig, realistisk ungdomsroman, der handler om to søskende – en dreng og en pige – som har mistet deres bror i en trafikulykke, hvor han kørte frontalt ind i et træ. Synsvinklen skifter frem og tilbage mellem bror og søster fra kapitel til kapitel, og de overordnede temaer i bogen er sorgbearbejdelse, søskenderelationer og -jalousi, kærlighed og seksualitet. Desuden udfoldes et spændingsforløb i forhold til, hvorvidt storebroren kørte galt ved et tilfælde eller med vilje.

De læringsmål, der er opstillet for forløbet i de to klasser, er: *at de skal arbejde tekstnært med romanen, at de skal kunne sætte ord på deres oplevelser og følelser under læsningen, at de skal kende til genren 'den realistiske ungdomsroman', og at de skal kunne analysere romanens komposition og beskrive dens plot.*

Eleverne skal skrive en læselog, mens de læser bogen:

Læselog – mens du læser

Opgave

Mens du læser romanen, skal du lave følgende opgaver i din læselog:

1. Du skal beskrive, hvilke oplevelser og følelser du får under læsningen.
2. Du skal notere vigtige tekststeder. Husk side- og linjetal.
3. Du skal skrive stikord til hvert kapitel eller afsnit i din læsebog.
4. Du skal "skygge" mindst en fiktiv person i teksten og notere vigtige tekststeder i forhold til den valgte fiktive person.
5. Du skal notere svære ord og udtryk.

I 8.U skal læseloggen afleveres til læreren, der giver skriftlig respons på den. I 8.P får eleverne ikke skriftlig respons på deres log, men skal afslutte forløbet med en valgfri opgave, der f.eks. kan være et forfatterportræt.

Romanlæsning i skolen

Hvorfor skal man overhovedet læse romaner i folkeskolen – og på ungdomsuddannelserne? Kunne man ikke lige så godt holde sig til kortere tekster, såsom digte og noveller, når man arbejder med litteratur?

Hvorfor skal man overhovedet læse romaner i folkeskolen – og på ungdomsuddannelserne?

Værklæsning i grundskolen giver mulighed for at stifte bekendtskab med romangenren og dennes typiske genretræk. Det giver mulighed for at fordybe sig i et mere omfattende litterært værk og at øve sig i den lange og vedholdende læsning.

Samtidig skulle værklæsning også meget gerne, ifølge *Læseplan for faget dansk* (7.-9. klassetrin) medvirke til at stimulere elevernes læselyst (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 19).

Læser eleverne ikke i deres fritid, og det er der – ifølge den nye, store læsevaneundersøgelse fra 2017 – 44 % af 7. klasserne, der 'sjældent' eller 'aldrig' gør (Hansen, Gissel & Puck, 2017, s. 42), er det i værklæsningen i dansk samt gennem eventuelle frilæsnings- og læsebåndsbøger, at de har mulighed for at få erfaringer med romanlæsning. Derfor er det væsentligt, at de erfaringer, eleverne gør sig med romanlæsning i skolen, bliver til et meningsfuldt møde, hvis eleverne ikke bare skal udvikle deres læse- og fortolkningsfærdigheder, men blive 'læsere for livet'.¹

Skal eleverne fra grundskolen videre på en gymnasial uddannelse, er det ligeledes nødvendigt at kunne læse længere litterære tekster som romaner, idet værklæsning fremstår centralt i de gymnasiale danskfag, hvor den samtidig eksplicit kobles til faglig fordybelse (Undervisningsministeriet, 2017, s. 6).

Fordybet læsning – hvad er det?

Hvad vil fordybet læsning overhovedet sige?

Mange af os har oplevet fornemmelsen af at blive helt opslugt i læsningen af et skønlitterært værk og erfaret, hvordan læsningen af en roman kan forme sig som en medrivende og betydningsfuld oplevelse, der giver nye perspektiver på tilværelsen. Og mange forskere i læsning og litteratur har gennem tiden forsøgt at sætte ord på, hvad det er, der sker i mødet mellem tekst og læser.

Ifølge litteraturforskeren Rita Felski, der i sin bog *Uses of literature* (2008) forsøger at sætte mere nutidssvarende termer på en betydningsfuld læseoplevelse, har en sådan oplevelse ofte at gøre med, at vi under læsningen oplever genkendelse (*recognition*), fortryllelse (*enchantment*), at få mere viden om verden (*knowledge*), eller at vi chokeres (*shock*) (s. 14).

Felski sætter med disse betegnelser i høj grad fokus på de følelsesmæssige og affektive aspekter

af den fordybede læseoplevelse. Et fokus, man også finder hos andre forskere inden for feltet, der beskriver den fordybede læseoplevelse som at være opslugt (*absorbed*), omsluttet (*immersed*), transporteret (*transported*) og henrykket (*entranced*) (Bilandzic & Busselle, 2017, s. 12).

Det er den slags læseoplevelser, der kan give en instinktiv fornemmelse af, at det er vigtigt for mennesket at læse litteratur, og som har fået læseforskere fra forskellige traditioner til at påpege, at læsning styrker vores empati (Mar, Oatlet & Peterson, 2009), gør os eksistentielt klogere (Davis, 2013), skærper vores demokratiske dannelse (Nussbaum, 1997) og får os til at tænke nyt (Wolf, 2016).

Når vi læser dybt [...] foregår en lang række sofistikerede kognitive processer i vores hjerne, der har at gøre med afkodning og grundlæggende læseforståelse, men som samtidig skaber indsigt, kontemplation og nytænkning.

En anden betegnelse for fordybet læsning – *deep reading* (i det følgende oversat til dybdelæsning) – finder vi hos den kognitionspsykologiske læseforsker Maryanne Wolf. Hendes afsæt er forskning i læsevanskeligheder, og hendes begrundelser for, at det er vigtigt at kunne dybdelæse, bygger på forskning i hjernens læseudvikling – både hos mennesket som art og som individ.

Når vi læser dybt, påpeger Wolf, foregår en lang række sofistikerede kognitive processer i vores hjerne, der har at gøre med afkodning og grundlæggende læseforståelse, men som samtidig skaber indsigt, kontemplation og nytænkning (Wolf, 2016, kap. 5).

Endelig finder vi en tredje forståelse af, hvad fordybet læsning vil sige, i den tekstanalytiske tilgang nærlæsning (*close reading*). En tilgang, der som bekendt har haft afgørende indflydelse

på den måde, hvorpå man arbejder med litterære tekster i danskundervisningen i dag – både i udskoling og på ungdomsuddannelserne. I nærlæsningen sænker man bevidst læsehastigheden, genlæser, stopper op og reflekterer over det læste for herigennem at få en dybere forståelse af teksten (Larsen, 2001).

Hvor dybdelæsning således ifølge Wolf er en færdighed, der, hvis vi mestrer den, er fuldstændig automatiseret, er nærlæsning en bevidst og reflekteret proces. Hvilket fra Wolfs neuropsykologiske perspektiv betyder, at hverken nærlæsning – eller for den sags skyld opslugt læsning – kan finde sted, uden at hjernen neurologisk set dybdelæser.

Læsningens rammesætning

På samme måde som der hersker forskellige forståelser af, hvad fordybet læsning indebærer, og flere forskellige betegnelser for denne, synes også forskellige forståelser af, hvad det vil sige at arbejde fordybet med læsning i skolen, at blande sig – når vi ser nærmere på praksis.

Vender man sig således mod de læringsmål for romanforløbene i de 8. klasser, der blev præsenteret indledningsvis, skal der også her på forskellige måder arbejdes fordybet med værklæsningen:

Eleverne skal gerne få nogle oplevelser og følelser, mens de læser bogen, som de skal nedskrive i deres læselog – de skal altså ideelt set blive opslugt af bogen. Samtidig skal de arbejde tekstnært med værket (nærlæsning). Og idet det implicit antages, at eleverne læser bogen koncentreret og vedholdende fra ende til anden, skal de ligeledes praktisere dybdelæsning.

I Folkeskolens formålsparagraf (§ 1. Stk. 2) (Undervisningsministeriet, 2018a) står der, at: *Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle* (min markering).

Det kan på den baggrund formodes, at det er gennem de didaktiske valg af *arbejdsmetoder* i forbindelse med værklæsningsforløbet samt selve

rammesætningen af arbejdet med romanen, at den fordybede læsning skal indfinde sig.

At netop rammesætningen synes at have afgørende betydning for den konkrete læsesituation, har en læseforsker som Anne Mangen sat fokus på – især i forhold til den analoge og digitale læseoplevelse. Mangen er bl.a. inspireret af fænomenologi og forskning i 'embodied cognition', der påpeger en tæt relation mellem kroppens sansninger og bevidsthedens processer. Hun ønsker at henlede vores opmærksomhed på interaktionen mellem krop og bogmedie under læsningen (f.eks. hvordan bogen holdes af læseren) og på omgivelsernes betydning (f.eks. støj og andre distraktionsfaktorer) for læseoplevelsen (Mangen, 2013).

At vi ikke bare er oppe i vores hoveder, når vi læser, men at læsning også bør betragtes som en kropslig oplevelse, betyder, at selve den situation og det læsemiljø, vi befinder os i, har afgørende betydning for, hvorvidt den fordybede læsning indfinder sig.

At læsning også bør betragtes som en kropslig oplevelse, betyder, at selve den situation og det læsemiljø, vi befinder os i, har afgørende betydning for, hvorvidt den fordybede læsning indfinder sig.

Med disse teoretiske problematikker i baghovedet er det nu på tide at vende tilbage til de to romanlæsende 8. klasser og se nærmere på, hvorledes – og gennem hvilken rammesætning – en fordybet læsning manifesterer sig i undervisningen.

De empiriske data, der vil blive trukket på, er indsamlet i forbindelse med et igangværende ph.d.-projekt. Det drejer sig om spørgeskemaer, klasseobservationer, kvalitative interviews og skriftlige elevprodukter (bl.a. et refleksionsark om læseoplevelse) indsamlet på en skole i omegnen af København. Klasse- og elevnavne er anonymiseret. Da en mere gennemgribende behandling af disse

data endnu ikke har fundet sted, skal det følgende betragtes som foreløbige analyser og konklusioner.

Læselog er irriterende

I 8.U sidder Jacob, som godt kan lide romanen *Den anden bror*, hvilket han både giver udtryk for i interviews og på skrift. Især nævner han som noget positivt, at bogen er opbygget, således at den kapitelvis skifter synsvinkel mellem de to søskende.

Jacob har skrevet en grundig læselog, hvori han sætter ord på sin læseoplevelse og sine følelser under læsningen. Han skriver bl.a. til kapitel 19: "Jeg har en fornemmelse af, at Jens og Julia kommer til at blive gode venner." Og til kapitel 20: "Jeg syntes, at det er godt at Lizette og Nanna får talt sammen ude på toilettet." På refleksionsarket beskriver han endvidere, hvordan han konkret ser hovedpersonerne for sig.

Der er således mange tegn på, at Jacob har haft, hvad man kan kalde for en indlevet og fordybet læseoplevelse med romanen. Og observationer af Jacob i undervisningen bekræfter, at han ser ud til at have læst og arbejdet koncentreret.

Samtidig er Jacob også bevidst om, at læseloggen er et produkt, der skal vise læreren, hvad han kan rent fagligt. Klassen er lige begyndt at få valgfri karakterer, og nederst i loggen har han med store bogstaver skrevet: "Jeg vil gerne have karakter! :)"

På trods af Jacobs grundige læselog påpeger han i interviewet, at han ikke bryder sig om at lave loggen, fordi det forstyrrer læseflowet:

"Det er irriterende, at man skal lave opgaver til det, at man ikke bare kan læse det [...] Jeg vil hellere bare læse det hele."

Det er Jacob langt fra den eneste, der synes. Flere elever i begge klasser giver både mundtligt og skriftligt udtryk for, at det forstyrrer læsningen at skulle lave læselog og peger således på en ulyst til at skulle navigere mellem en mere oplevelsesorienteret (opslugt) og en nærlæsende og læsefærdighedsorienteret (i læseloggen skal der også noteres 'svære ord og udtryk') tilgang til romanen.

At læseloggen trækker eleverne væk fra den fordybende læseoplevelse, afspejles også – som nævnt indledningsvis – af, at flere af eleverne har bogen liggende på computerens tastatur, mens de læser.

Med afsæt i bl.a. en kropsligt orienteret forståelse af læsesituationen kan man spørge sig selv, hvordan det påvirker læsningen – og i særdeleshed dybdelæsningen – at man gennem læseloggen bliver ansporet til at afbryde sin læsning og i øvrigt i den forbindelse skifte fokus frem og tilbage mellem papirbogen og computeren.²

Man skimmer på en måde

Pelle, som er Jacobs sidekammerat i 8.U, bryder sig i modsætning til Jacob ikke om romanen *Den anden bror*.

Han skriver i sin refleksionsopgave: "Jeg havde ingen interesse for bogen," og svarer skriftligt på spørgsmålet om, hvorvidt han fik nogle indre billeder, mens han læste: "Nej jeg så ikke billeder ligesom en film, nok fordi at jeg ikke havde en interesse."

Pelle har lavet et forholdsvis grundigt resumé af alle bogens kapitler i sin læselog, men han har ikke – som Jacob – nedskrevet egne følelser eller refleksioner under læsningen. Som den person, han skulle 'skygge' undervejs i romanen, har Pelle valgt den ene hovedperson Jens.

Han uddyber i interviewet, hvad der sker, når han læser: "Det er mere sådan, at man på en måde skimmer det efter, hvem man har valgt, at man skal udspionere, i stedet for at man sådan fuldt læser det."

Det kan se ud som om, at opgaven med at skygge en af personerne her modarbejder en mere opslugt læseoplevelse, idet Pelle nærmest læser efter informationer i teksten, som var det en fagtekst.

På trods af at Pelle således ser ud til at have læst hele bogen, kan der være stor sandsynlighed for, at han ikke har læst fordybet, hverken i betydningen opslugt eller dybt.

Udfordringer ved at læse i klassen

Inde i 8.P sidder Maria og Emma ved samme bord-gruppe. Begge piger har på et spørgsmål om deres læselyst angivet på en skala fra 1-10, at de rigtig godt kan lide at læse i fritiden (Maria: 10, Emma: 9), men langt mindre i skolen (Maria: 3/4, Emma: 3).

Heller ikke *Den anden bror* har, da de interviewes midt i forløbet, været en god oplevelse for dem. Problemet er bl.a. genren, idet de begge bedst kan lide at læse fantasy og synes, at realisme er kedeligt. Men dette viser sig ikke at være den eneste grund.

Maria, der netop er den pige, der reagerede på drengen på den knirkende stol, føler sig meget forstyrret, når hun skal læse i klassen: "Jeg kan overhovedet ikke koncentrere mig om at læse, selvom jeg faktisk smadder gerne vil," fortæller hun. Emma derimod har ikke koncentrationsproblemer. Hun bliver sjældent påvirket af lyde udefra, siger hun, "der skal meget til i hvert fald." Disse to elever har således meget forskellige forudsætninger for at læse og arbejde koncentreret i en klasse, hvor der i de observerede dansktimer generelt er en meget høj grad af uro og støj.

Emma har til gengæld problemer med at læse romanen af en anden grund. Hun synes, den påvirker hende alt for meget, fordi den handler om en familie ramt af sorg efter et dødsfald, og der for nogle måneder siden har været et dødsfald i hendes egen familie. Emma fortæller: "Sidste gang, jeg læste den herovre, begyndte jeg at græde og var nødt til at komme udenfor."

Selvom Emma ikke bryder sig om bogen, viser hendes stærke reaktion på den, at den følelsesmæssigt har formået at påvirke hende så meget, at hun er brudt ud i gråd. Der har altså i en vis forstand fundet en 'genkendelse' sted (jf. Felski) under læsningen, om end denne ikke opfattes som forløsende af Emma – både fordi den er påtvungen (hun har ikke selv valgt at læse bogen), og fordi hun ikke bryder sig om at komme til at græde i klassen.

Maria, der både mundtligt og skriftligt påpeger, at bogen er kedelig, angiver på sit refleksionsark, at

hun billeddanner ("Det gør jeg altid"). Endvidere fremgår det, at hun har identificeret sig med en vigtig biperson i bogen.

På trods af at rammesætningen for begge pigers vedkommende synes at modarbejde, at de har kunnet fordybe sig i bogen, ser det således ud til, at de begge har formået at dybdelæse under forløbet og også oplevet en vis grad af opslugt læsning. Dette kunne skyldes, at de i forvejen er habile læsere, der, som Maryanne Wolf påpeger, har fået automatiseret deres dybdelæsning – modsat en elev som Pelle, der sjældent læser i fritiden (Wolf & Barzillai, 2009, s. 32).

Opslugt, nært, dybt

Maryanne Wolf og en række andre læseforskere har udtrykt bekymring for, at vi – og især de kommende generationer af læsere – vil få sværere og sværere ved at dybdelæse, i takt med at kulturen omkring os i stigende grad praktiserer andre læsemåder såsom skanning, skimming og strejfen fra link til link (Baron, 2015, s. 22).

Et bud på, hvad man skal gøre – hvis man også i fremtiden ønsker, at mennesket skal være i stand til at læse langt og dybt – er at opøve denne form for læsning i skolen; hvilket netop kan gøres gennem den lange, vedholdende læsning, der praktiseres, når man læser romaner.

Et bud på, hvad man skal gøre – hvis man også i fremtiden ønsker, at mennesket skal være i stand til at læse langt og dybt – er at opøve denne form for læsning i skolen; hvilket netop kan gøres gennem den lange, vedholdende læsning, der praktiseres, når man læser romaner.

Men spørgsmålet er, hvordan dette bedst gribes an? Især hvis man – som læringsmålene for forlø-

bet med *Den anden bror* viser – ønsker, at eleverne skal læse fordybet både i betydningen opslugt, nært og dybt. De empiriske studier i de to romanlæsende 8. klasser blotlægger nogle problematikker:

Helt overordnet har eleverne i de to klasser meget forskellige rammebetingelser for at arbejde fordybet med romanen – på trods af at der er tale om klasser på den samme skole. Den ene klasse har et rummeligt klasselokale med god plads og en klassekultur, der er respektfuld i forhold til selvstændigt fordybet arbejde. Den anden klasse har et meget mindre og mindre velindrettet klasselokale og en klassekultur præget af, at en del elever vedvarende forstyrrer undervisningen. Ligeledes fremstår brugen af digitale medier forskellig i de to klasser.

Disse faktorer synes at have en vis betydning for, hvorvidt en fordybet læseoplevelse indfinder sig – men er dog ikke de eneste, viser Pelles eksempel. At Pelle har svært ved at fordybe sig i læsningen, kunne bl.a. have at gøre med den didaktiske rammesætning af forløbet i form af de opgaver, som eleverne er blevet bedt om at løse, og som for nogles vedkommende synes at fremme en anden, mindre opslugt måde at læse på.

Både rammesætningen og opgaverne ser heller ikke ud til at fremme en fordybet læsning hos Maria og Emma, der så at sige 'på trods' indlever sig i romanen uden dog at opfatte læseoplevelsen som givende. Herved bekræftes de i, at betydningsfulde læseoplevelser ikke indfinder sig i skoleregi.

Jacob er den af eleverne, der bedst forstår at praktisere – og navigere i – de forskellige former for fordybet læsning, der fordres i romanforløbet. Samtidig har han nogle gode rammebetingelser at arbejde under; omend arbejdet med læseloggen synes at modvirke, at han helt kan lade sig opsluge af bogen.

Mange af eleverne i de to 8. klasser synes at fordybe sig i romanen *Den anden bror* under forløbet, men for at skabe gode betingelser for fordybet læsning for alle elever, er det væsentligt at have blik for rammesætningen,

når der skal læses værker i udskolingen og på ungdomsuddannelserne.

Man kunne således overveje, hvordan man bedst skaber et læsemiljø og nogle læsesituationer for eleverne, der fremmer den fordybte læsning. Lige såvel som man didaktisk set kunne sætte større fokus på, at eleverne læser fordybet – både i betydningen opslugt, dybt og nært.

Referencer

Baron, N. S. (2015). *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*. Oxford University Press.

Bilandzic, H., & Busselle, R. (2017). Beyond metaphors and traditions: Exploring the conceptual boundaries of narrative engagement. In: Hakemulder, F., Kuijpers, M. M., Tan, E. S., Bálint, K., Doicaru, M. M. (Eds.), *Narrative Absorption* (s. 11-27). John Benjamins Publishing Company.

Davis, P. J. (2013). *Reading and the Reader: The Literary Agenda*. Oxford University Press.

Felski, R. (2008). *Uses of literature*. John Wiley and Sons Ltd.

Hansen, S. R., Gissel, S. T., & Puch, M. R. (2017). *Børns læsning 2017 – En kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. Tænketanken Fremtidens Biblioteker. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/11/BrnsLsningenkelt.pdf>

Larsen F. S. (2001). Nykritik. I: Andersen, J. A., Steffensen, B., & Larsen, F. S. (red.), *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler* (s. 81-108). København: Gyldendal.

Mangen, A. (2013). Putting the body back into reading. *Cursiv*. Institut for uddannelse og pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, 11-31.

Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press.

Undervisningsministeriet (2017). Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Gymnasiekontoret (2018) Dansk A, stx, Vejledning. <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Undervisningsministeriet (2018a). Folkeskolens formål. <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Undervisningsministeriet (2018b). Læseplan for faget dansk. https://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20L%C3%A6seplan_0.pdf

Wolf, M. (2016). *Tales of Literacy for the 21st Century*. Oxford.

Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep reading – What will it take for the next generation to read thoughtfully – both in print and online? *Educational Leadership*, 66(6), 32-37.

Noter

- 1 Denne formulering er lånt fra Falkonergårdens Gymnasiums Lystlæsningsprojekt, der kan læses om andet steds i tidsskriftet.
- 2 Det er af pladshensyn ikke muligt at gå nærmere ind i spørgsmålet om læsning og digital mediebrug her.



Danskfaget

Komplet digitalt undervisningsmateriale



Sæt fokus på læselysten, og
prøv indskolingens nye læseunivers
med 80 differentierede læseforløb



Danskfaget Indskoling har fået et nyt læseunivers! Et læseunivers, hvor læsning og skrivning kombineres, differentiering er i fokus, og hvor elever og lærere kan gå på opdagelse i mere end 80 læseforløb. Alt sammen for at give eleverne de bedste forudsætninger for at knække læsekoden og bevare læselysten.

Prøv gratis på Danskfaget.dk/indskoling

Clio Online







Ditlev Kræn Andersen 17 år

Samfundsfag kan jeg rigtig godt lide at læse, fordi jeg synes, at det er interessant at læse om. Hvis jeg ikke synes, at det er interessant, så går min hjerne bare helt i stå. Sådan er det i dansk og engelsk: Der skal man læse en eller anden skønlitterær tekst og så se den gemte mening, og jeg har altid følt, at det var ligesom at skulle se noget, der var usynligt. Jeg kan bedre lide tekster, hvor jeg skal forstå den logiske tankegang i teksten. Det, synes jeg, er super fedt. Det er en fed måde at aktivere min hjerne på.

At skrive er en fed måde at forstå, hvad man tænker, og så udtrykke det. Og finde de bedste måder, man kan formidle sine tanker på. Det synes jeg er fedt! Men det kan jeg bedst lide i min fritid. I skolen er det tit en bestemt ting, man skal udtrykke, og så er det ikke helt sikkert, at man kan fordybe sig lige så meget og relatere til det lige så godt. I min fritid skriver jeg lyrik og raptekster. I fremtiden vil jeg gerne læse filosofi, og jeg håber at skrive et værk om filosofi på et eller andet tidspunkt i mit liv.



Kammeratfeedback er en god idé i teorien, men hvorfor er det så vanskeligt i praksis?

MAREN AARUP SCHJØRRING, LEKTOR I DANSK OG FRANSK PÅ ORDRUP GYMNASIUM OG EKSTERN LEKTOR PÅ SDU

Kammeratfeedback – også kaldet ”peer-feedback”, ”peer-learning” og ”peer-respons” – betyder, at elever giver hinanden feedback på opgaver, inden de afleveres endeligt til læreren. Det er en arbejdsform, der for tiden diskuteres og afprøves på mange skoler. Der forskes også både i Danmark og internationalt i kammeratfeedback, og arbejdsformen anbefales ofte som en god og effektiv måde at bedrive skriveundervisning på. Denne artikel handler om min undersøgelse af en dansk-kollegas arbejde med at introducere kammeratfeedback som arbejdsform og med at etablere en god feedbackkultur i en 1.g-klasse i dansk – et projekt, som læreren selv kalder ”Det er ærgerligt, hvis din første læser er din bedømmer”. Med denne titel ønsker hun at understrege en af de mærkbare fordele ved kammeratfeedback over for sine elever i håbet om, at de vil tage arbejdsformen til sig.

Først i artiklen introduceres dansk og udenlandsk forskning, der beskæftiger sig med kammeratfeedback. Herefter dykker vi ned i undersøgelsen af, hvordan kammeratfeedback kan bruges i praksis, og hvorfor det kan være vanskeligt at få elever til at acceptere arbejdsformen. En central pointe i artiklen er, at det er vigtigt, at man som lærer er opmærksom på elevernes faglige niveau, og det foreslås blandt andet, at kammeratfeedback ikke

gives i par, men i tremandsgrupper på tværs af elevernes faglige niveau.

Kammeratfeedback i teorien – og i praksis

Steen Beck skriver i bogen *Tegn på dannelse*, at kammeratfeedback kan være en effektiv, lærerig og motiverende arbejdsform i gymnasiet, men han påpeger også, at man som lærer bør gøre sig overvejelser om fx differentieringsbehov og etablere klare strukturer for feedbacken (Beck, 2017, s. 15-22). I samme boldgade skriver han sammen med Dion Rüsselbæk og Anke Piekut i artiklen ”Skriftlighedens betydning”, at det er vigtigt, hvis kammeratfeedbacken skal lykkes, at diskutere kriterierne for feedbacken med eleverne og at gøre den formålsrettet (Beck, Rüsselbæk & Piekut, 2016, s. 252).

Vender vi blikket mod den internationale forskning, anbefales kammeratfeedback også her, fx i Joanne Crossman og Stacey Kites artikel ”Facilitating improved writing among students through directed peer review” og i Royce Sadlers artikel ”Opening up feedback”. Her understreges det ligeledes, at retningslinjer for feedbacken er nødvendige, ligesom det anbefales, at elever opøver et ordforråd, der kan bruges til både at give og modtage feedback (Crossman & Kite, 2012, s.

227; Sadler, 2013, s. 62). Endelig skal nævnes Keith Topping, som i sin artikel "Trends in Peer Learning" bl.a. foreslår, at kammeratfeedback foregår mellem elever, som fagligt er på samme niveau (Topping, 2005, s. 62).

Men i praksis kan man som dansklærer alligevel undre sig: Når både dansk og international forskning viser, at kammeratfeedback er en god idé, hvorfor er det så så svært at få det til at fungere i praksis?

I teorien er kammeratfeedback altså lærerigt for eleverne, hvis man griber den an på den rette måde, ligesom det kan frigive tid til andre opgaver for lærerne, hvis rettetarbejdet delvist uddelegeres til eleverne. Men i praksis kan man som dansklærer alligevel undre sig: Når både dansk og international forskning viser, at kammeratfeedback er en god idé, hvorfor er det så så svært at få det til at fungere i praksis?

En undersøgelse af kammeratfeedback i praksis

Forløbet, der omtales i denne artikel, er klassens første forløb i dansk, og det er fra lærerens side tænkt som en indføring i tekstanalyse i dansk både mundtligt og skriftligt og som et forsøg på at oparbejde en feedbackkultur i klassen fra starten. Dels gennem en række refleksionsøvelser over, hvordan man giver og modtager feedback, dels ved at udarbejde en fælles doktrin, som eleverne kom med input til, og som lærer og elever sammen formulerede som fem k'er: "Feedback skal gives kærligt, konstruktivt, kriteriebaseret, konkret og kritisk."¹ I selve undervisningen blev eleverne bedt om meget konkret i et skema at give hinanden feedback på det, som deres makker havde gjort godt, og på det, som vedkommende skulle arbejde videre med i forhold til afsnitsinddeling og citatbrug. Lærerens fokus var hermed at etablere en klar struktur og

tydelige mål for elevernes feedbackgivning, jf. Beck, Rüsselbæk og Piekuts anbefalinger om at gøre feedbacken klar og formålsrettet.

Undersøgelsen, som omtales i denne artikel, baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse, interviews med elever og lærer samt en række elevopgaver hentet fra tre feedbackpar på to tidspunkter i skriveprocessen, nemlig midtvejs i forløbet, hvor elever giver hinanden feedback på et foreløbigt udkast til opgaven, og til slut. Fokus er især på, hvordan eleverne giver feedback, og hvordan feedbacken bruges i den videre skriveproces.

Elevers oplevelse af at give kammeratfeedback

Overordnet set viser undersøgelsens spørgeskema, at fire ud af fem elever er tilfredse med at arbejde med kammeratfeedback, og selvom tilfredsheden må siges at være udbredt, efterlader det også 20 % af eleverne, som ikke kan se formålet med kammeratfeedbacken. At klassen er delt i spørgsmålet om kammeratfeedbackens anvendelighed bekræftes i spørgeskemaets sidste spørgsmål, hvor eleverne bedes karakterisere arbejdskulturen i deres nye klasse. Her svarer en elev fx således: "Jeg synes der er mange der er meget engagerede og gode, men desværre også nogle, som ikke gør sig meget umage." Og i samme boldgade skriver en anden elev: "Der er nogle personer, der gør meget ud af det, hvor der er andre, der 'dovner' den af." Disse to elevudsagn vidner om en splittet klasserumskultur, hvor det er tydeligt, at eleverne går til arbejdet med kammeratfeedback på meget forskellig vis.

At give og modtage kammeratfeedback, når eleverne går ind i opgaven

Samme billede af en opdelt klasse ses i den feedback, som eleverne giver til hinanden på de skriftlige opgaver: Par nr. 1 – lad os kalde dem Anna og Amalie – er begge relativt ivrige feedbackgivere. De markerer både vellykkede passager og har idéer til forbedringer i hinandens tekster. I et metaafsnit i den endelige aflevering, som alle elever er blevet bedt om at lave, giver begge piger udtryk for, at de har fået meget ud af kammeratfeedbackforløbet, om end Amalie kommenterer, at hun "fik

mest feedback på stavfejl.” Til gengæld giver hun udtryk for, at hun har fulgt de fleste af Annas rettelser, men også at hun generelt har arbejdet mere med sine overgange efter at have læst Annas kommentarer. Feedbacken har altså inspireret Amalie til selv at arbejde videre med sin tekst.

Også i interviewet giver pigerne udtryk for tilfredshed med forløbet. Fx siger de: ”Man får mere ud af feedbacken over tre opgaver end af at få en karakter efter første aflevering.” Og: ”Hvis man ikke retter den andens opgave, så har den anden ikke noget at lave, så man er tvunget til at lave det, og det er meget godt, så man ikke bare hurtigt skriver en stil og sender den videre til læreren.” Vi kan altså her se, at kammeratfeedback, når det virker, kan give eleverne en stærkere faglighed, styrket ejerskab til teksten, bevidsthed om egne styrker og svagheder og træning i at samarbejde. Vi ser også en skrivning, der sætter pigerne i gang med en metarefleksion, som styrker deres tekst og deres forståelse af, hvad det vil sige at skrive i dansk.

At give og modtage kammerat-feedback, når eleverne har svært ved at se pointen

Par nr. 2 – lad os kalde dem Bertram og Benjamin – er ikke ivrige feedbackgivere. Der ses kun enkelte rettelser og forslag til ændringer fra deres hånd i opgaverne. Særligt Bertram giver næsten ingen feedback til sin makker, og Benjamin skriver da også i sin metatekst, at de rettelser, han har foretaget, er at tilføje et citat og at rette skriftstørrelsen fra 16 til 12. Bertram skriver i sin metatekst, at han på baggrund af den feedback, han har fået, har tilføjet et citat og ”koblet flere ting længere nede teksten”. Disse rettelser kan man dog ikke se i hans endelige opgave, som i store træk ligner hans første udkast til opgaven. Man kan på baggrund af ovenstående citat overveje, om han overhovedet har forstået, at den faglige term ”en kobling” er en forbindersætning mellem faglige pointer og ikke helt det samme som ”at koble” generelt.

Man kan altså se, at de to drenge har givet hinanden relativt få kommentarer, mens de i endnu mindre grad har brugt hinandens feedback i deres videre skrivearbejde. Denne iagttagelse bekræftes i

øvrigt i interviewet med de to drenge. Her bliver de bedt om at kommentere deres feedback til hinanden, men de kan ikke helt huske, hverken hvad de kommenterede, eller hvad de rettede. Det er med andre ord ikke en skriveproces, der har sat sig spor hos dem. Til slut i interviewet giver de også begge udtryk for, at de lige så gerne ville undvære kammeratfeedbacken, og at det primært er noget, de gør for lærerens skyld, ”så hun ikke behøver rette 30 opgaver.”

At give og modtage kammerat-feedback, når eleverne ikke er på samme niveau

Par nr. 3 – lad os kalde dem Caroline og Camilla – er et par, der er karakteriseret ved et asymmetrisk forhold, idet Caroline er ivrig feedbackgiver, mens Camilla kun angiver ét forslag til forbedring, nemlig at Caroline skal huske at skrive, hvor hun har fundet citaterne i teksten. Caroline derimod foreslår en del flere ændringer i forhold til afsnit-sinddeling og citatbrug, sådan som de bedes om i opgaven. I sin metatekst til slut fornemmer man da også en vis frustration hos Caroline, som – med reference til de fem k’er om god feedback – skriver, at hun godt kunne tænke sig ”en mere kritisk og konsekvent” feedback.

”Kammeratfeedback kræver også, at du virkelig forstår opgaven.”

Caroline savner med andre ord en feedback, som hun kan bruge til for alvor at forbedre sin egen tekst. I interviewet skinner denne frustration også igennem, da hun siger: ”Det er vildt svært, hvis den ene er på et højere niveau,” men mere uddyber hun ikke i situationen, hvor Camilla også er til stede. Camilla gør sig til gengæld overvejelser over, hvordan man kan inddele eleverne i par på en hensigtsmæssig måde, for ”hvis man begge sidder og har svært ved det, så er det måske meget smart med en med et højere fagligt niveau, der ligesom kan trække én op.” Det er tydeligt, at hun værdsætter makkerens kommentarer, men også kan se konsekvensen af at sætte to elever sammen, som ikke helt magter opgaven. Undersøgelsen viser altså, at det især er en bestemt elevgrup-

pe, der er gode til at give feedback, mens elever med en ikke-ivrig feedbackmakker har svært ved at se pointen.

Hvordan organisere kammerat-feedback som et egentligt læringssamarbejde?

At flere elever har svært ved både at give og anvende feedback i deres videre skrivning kan skyldes, at opgaven, som læreren har stillet dem, er svær for flere af dem. Det fornemmes fx i interview med de to drenge, som ikke rigtigt er i stand til at kommentere den feedback, som de selv har givet og modtaget. Og som pigerne i par nr. 1 siger: "Kammeratfeedback kræver også, at du virkelig forstår opgaven." Så selvom kriterierne for feedbacken er tydelige, har nogle elever alligevel svært ved at løse opgaven med at give relevant feedback på makkerens opgave, og hermed synes læringssamarbejdet meningsløst for disse elever.

At et læringssamarbejde organiseres omkring en opgave, som ikke alle er i stand til at løse på egen hånd, peger tilbage på problematikken om, hvordan eleverne her er blevet inddelt i par. Eftersom dette forløb er deres første danskforløb i den nye klasse, kendte læreren ikke eleverne på forhånd, hvorfor inddelingen af eleverne i par var tilfældig. At læreren ønsker at indføre en feedbackkultur fra starten af 1.g, har altså både fordele, men også den pris, at en inddeling efter niveau ikke har været mulig.

Med en inddeling af eleverne i forhold til niveau ville en differentiering i opgaven have været en mulighed. Denne overvejelse gør læreren sig også i interviewet. Her taler hun bl.a. om, hvordan den modstand, man som lærer ofte møder hos en bestemt elevgruppe, når man arbejder med kammeratfeedback, måske kan imødegås: "Måske kan man reducere nogle af kriterierne, så det er lidt mindre, de skal kigge efter, end de andre skal," ligesom læreren kan "være lidt om dem i processen, når de giver feedback i klasserummet i par – at man stiller opklarende spørgsmål og siger "hvad med det der" og er med til at pege ned i teksten."

Kammeratfeedback er en arbejdsform med potentiale – også i praksis

At imødekomme problemet med modstanden i en bestemt elevgruppe kan altså være at differentiere i opgave- og feedbackniveau, så de fagligt svage elever skal gøre mindre, men med mere lærerkontakt. Det kræver også en bevidst sammensætning af elever, så to feedbackusikre elever ikke lades alene om at hjælpe hinanden, selvom denne pointe faktisk modsiger Keith Toppings anbefalinger om at lade elever på samme niveau give hinanden feedback.

På den måde kan alle elever opleve, at de får anvendelig faglig feedback, men også at man som elev i en skolekultur er forpligtet til også at hjælpe dem, der har brug for det.

Helt konkret kunne en løsning på dilemmaet om elevernes forskellige niveauer være – hvilket læreren også selv overvejer i interviewet – at gå fra parfeedback til "trepartsfeedback," hvor hver gruppe består af en fagligt svag elev og to stærkere. På den måde kan alle elever opleve, at de får anvendelig faglig feedback, men også at man som elev i en skolekultur er forpligtet til også at hjælpe dem, der har brug for det – ikke mindst fordi man også lærer noget af at give feedback på andres tekster, så man sidenhen bliver i stand til at se kritisk på sin egen.

Undersøgelsens hovedkonklusion er, at det på trods af de mange udfordringer i høj grad er lykkedes for læreren at plante idéen hos mange elever om, at kammeratfeedback er en god idé, hvilket er en forudsætning for, at arbejdsformen kan blive en succes. I elevernes udsagn i spørgeskemaet fornemmer man således flere steder, at de aktivt bruger den fælles feedbackdoktrin, og at mange har oparbejdet et feedbackordforråd, sådan som fx Royce Sadler anbefaler det: "Det var rart at den første, der læste ens tekst, ikke var den, der også skulle vurdere den, men en som skulle hjælpe med at gøre den bedre." Her refererer eleverne næsten ordret til projektets titel: "Det er ærgerligt, hvis din første læser er din bedømmer," hvilket vidner



om, at eleverne har accepteret projektets præmis. Samme synspunkt ses her, hvor en elev udtaler: ”Det er også meget hyggeligere og ikke så skræmmende at rette med en af ens venner, man tager kritikken til sig meget bedre.”

Referencer

Beck, S., Rüsselbæk, D., & Piekut, A. (2016). *Forskning i og med praksis på VUC*. Forlaget UP, Unge Pædagoger.

Beck, S. (2017). *Tegn på dannelse*. U Press.

Crossman, J., & Kite, S. (2012). Facilitating improved writing among students through directed peer review. *Active Learning in Higher Education*, 13(3).

Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback: Teaching learners to see. In: Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (Eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: developing dialogue with students*. Routledge.

Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6).

Noter

- 1 De fem k'er er inspireret af den måde, der gives feedback på på Københavns Universitets retorikstudium. Det kan man læse mere om her: https://static-curis.ku.dk/portal/files/178281527/Om_peer_feedback_v._Kristine_Marie_Berg.pdf

Oliver fandt lysten til at læse



Se hvordan Oliver blev en bedre læser
→ bookbites.com/oliver

Kan du huske Oliver? Da han startede i 3. klasse, kunne han ikke lide at læse. Faktisk gjorde han det kun af pligt, og kun når de voksne sagde til ham, at han skulle. Men det har ændret sig.

Nu læser Oliver, når han kommer hjem fra skole og i ferierne. Han læste 30 bøger sidste skoleår. Og han har ét godt råd til andre, der kæmper med lysten til at læse: Bliv ved.

Vil du høre mere om, hvordan du også kan styrke læselysten?
Tlf. 70 22 05 04 eller på mail: join@bookbites.com

 **bookbites**



Literacy og juridiske rollespil på gymnasiet og universitetet

KARINA KIM EGHOLM ELGAARD, LEKTOR,
KØBENHAVNS UNIVERSITET, CHRISTIAN
AALBORG FRANDSEN, CAND.MAG., KØGE
GYMNASIUM OG KRISTINE KABEL, LEKTOR,
KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Artiklen handler om gennemførelsen af to forskellige spil- og literacyforløb henholdsvis på gymnasiet og på jurastudiet. I det ene forløb deltog elever i et rollespil om *Valladolid-procesen* i år 1550-1551 i historie på Køge Gymnasium. I det andet deltog studerende i et skatteretligt rollespil, *Landsskatterettens processpil*, som del af et ekstracurriculært tilvalg på Københavns Universitet. Begge rollespil er juridiske rollespil, hvor elever og studerende kan erfare en særlig sprogbrug og argumentationsmåde, som de senere kan anvende i andre sammenhænge. Det er vores erfaring, at rollespillene kan være positivt medvirkende til, at elever og studerende udvikler en kritisk literacy.

I artiklen præsenterer vi indledningsvis det spil- og literacyprojekt, der ligger til grund for artiklen, og vi beskriver de to rollespil og vores forståelse af literacy nærmere. Herefter undersøger vi gymnasieelevernes og de jurastuderendes deltagelse og deres udsagn om spillene. Det leder til fund om deltagerne engagement og den betydning, spillenes konkurrenceelement har, og om vigtige nuanceforskelle i, hvilken kritisk literacy de to forskellige rollespil kan være med til at udvikle.

Et spil- og literacyprojekt

Hvad har rollespil og literacy med hinanden at gøre? Kan man sammenligne rollespil i gymnasie-

regi med rollespil i universitetsregi? Og kan der overhovedet komme nogle brugbare fund ud af at forsøge sig med at gøre dette? Dette var nogle af de første spørgsmål, som vi i efteråret 2017 stillede os selv, inden vi kastede os ud i et samarbejde om det spil- og literacyprojekt, som artiklen her rapporterer fra.¹

Fællesnævneren for os blev dog hurtigt klar, nemlig vores arbejde med juridiske rollespil i undervisning. I juridiske rollespil er konkurrenceelementet meget fremtrædende, idet der normalt udpeges en vinder af spillet, dvs. den, der får medhold i sine synspunkter af dommeren eller juryen. Det er også helt essentielt, at deltagerne har en dyb faglig forståelse for, hvad der skal til for at vinde. Det vil oftest være sådan, at den, der mestrer sproget og samtidig har de bedste og mest overbevisende argumenter, vil vinde spillet. Deltagerne har således brug for en høj grad af opmærksomhed på, hvilken sprogbrug og hvilken argumentationsmåde der virker i juridiske rollespil og senere i en praktisk virkelighed som for eksempel retssager.

Vi blev nysgerrige og valgte at undersøge gymnasieelevers og jurastuderendes måder at forholde sig kritisk til sprogbrug og argumentationsmåde i juridiske rollespil på. På baggrund af interviews med nogle af deltagerne efter gennemførelsen af rollespillene i vores undervisning ville vi under-

søge deres oplevelse af at være med i rollespillet, og vi ville særligt undersøge, hvilken grad af kritisk literacy de opnåede gennem rollespillet, sådan som en kritisk literacy kan vise sig i udsagn om sprogbrug og argumentationsmåde i spillene. I projektet trak vi også på vores erfaringer med den omgang med tekster, som fordres i spillene.

Inden vi foretog interviewene, forventede vi, at der ville være en stor forskel på gymnasieelever og jurastuderende. Vi troede, at forskellen i uddannelsesniveaue ville være af afgørende betydning for resultaterne. Dette måtte vi sande var forkert antaget, idet vores resultater rent faktisk viser, at der ikke er den store forskel at spore mellem de deltagende gymnasieelever og jurastuderende i forhold til graden af kritisk literacy, sådan som vi har undersøgt den. Begge deltagergrupper udviste ifølge vores vurdering en høj grad af viden om måder at skabe betydning på i rollespillene efter gennemførelsen af disse, men for gymnasieeleverne især i forhold til argumentation generelt og for de jurastuderende især i forhold til en fagligt specialiseret sprogbrug og argumentationsmåde.

Begge deltagergrupper udviste ifølge vores vurdering en høj grad af viden om måder at skabe betydning på i rollespillene efter gennemførelsen af disse.

De to juridiske rollespil

Rollespillet på Køge Gymnasium blev udført som en del af historieundervisningen i 2.g. *Valladolid-processen* i år 1550-1551 var en retssag omhandlende, hvorvidt Amerikas oprindelige folk kunne anses for at være mennesker. Gymnasieeleverne blev sat godt ind i den historiske kontekst og retssagens baggrund. Herefter blev de fordelt på følgende roller: Juryen, La Vega konge, Sepulveda, Las Casas og tilhørere. Hver deltager skulle lave sin egen specifikke karakter ud fra de forskellige samfundsgruppers interesser og konflikter baseret på de læste kilder.

På baggrund af deltagernes mundtlige indlæg træffer juryen i dette rollespil afgørelse i retssagen og udpeger en vinder. Deltagerne skal argumentere for en politisk holdning mere end en juridisk holdning. De skal således trække på historiefaglig viden samt viden om politisk/ideologisk argumentation og have et sprogligt repertoire, der gør dem i stand til at argumentere på denne måde. Til forskel herfra skal de jurastuderende i det skatteretlige rollespil i langt højere grad trække på deres juridiske viden og deres viden om, hvordan fx advokater agerer i praksis i retssager, når de har brug for specialiserede termer.

Det skatteretlige rollespil er *Landsskatterettens processpil*², der som nævnt er et ekstracurriculært tilbud til de jurastuderende på Københavns Universitet. De studerende kan være på 1.-3. semester af kandidatuddannelsen. Processillet går ud på at gennemføre en fiktiv administrativ skattesag ved Landsskatteretten, som er meget virkelighedstro. Deltagerne bliver først inddelt i grupper, hvoraf halvdelen agerer klager/skatteyder, og den anden halvdel SKAT/skattemyndighed. På baggrund af gruppernes skriftlige udveksling udpeges først en vindergruppe henholdsvis for klager og for SKAT. Herefter afholdes der retsmøde i Landsskatterettens lokaler, hvor de to grupper fremlægger hver deres side af sagen. Derpå træffer Landsskatteretten begrundet afgørelse i sagen på grundlag af gruppernes skriftlige og mundtlige præstation. Som sådan udpeges der ikke en egentlig vinder af spillet, men grupperne vil "vinde" i det omfang, de får medhold i deres synspunkter på de forskellige forhold i sagen.

Vores forståelse af literacy

I begge rollespillene handler det om at finde de rigtige argumenter. Hvordan argumenterne fremføres og uddybes, er åbent, hvorfor denne type rollespil kan ses som et "open-ended game", hvor der er rum til at forme sin egen persona: Stil, baggrund, mål, og her argumentationsmåde (Gee, 2006). Deltagerne har også brug for at kunne forstå og bruge sprog, sådan som det kræves i rollespillene, der er bygget op om "situated meaning". Deltagerne skal altså forstå, hvordan fx ord kan have skiftende betydning, og reglerne for argumentation forhandles til en vis grad mellem



Kilde: Landsskatteretten, Landsskatterettens processpil 2017. Fra venstre mod højre: Thomas Karl Fausbøll, Magnus Mørch Tuxen og Frederikke Hansen.

deltagerne. Rummet for forhandling er dog større i det historiske rollespil end i processpillet på jurastudiet.

Der indgår i spillene en lang række forskellige typer af skriftlige tekster, fx historiebøger, opgavebeskrivelser, fiktive breve og afgørelser.

Vi forstår literacy med et primært socialsemiotisk perspektiv, det vil sige med en særlig betoning af, hvordan måder at skabe betydning på blandt andet er situationsbestemt, og at literacy derfor også må forstås i flertal som *literacies* (New London Group, 1996; Kalantzis & Cope, 2012). Der indgår i spillene en lang række forskellige typer af skriftlige tekster, fx historiebøger, opgavebeskrivelser, fiktive breve og afgørelser, hvoraf nogle tekster skal læses og forstås, mens andre skal forfattes af deltagerne. Der indgår også diverse former for tekster med et mundtligt sigte, fx noter og talepapirer til brug under retssagen. Desuden indgår den mundtlige argumentation under retssagerne. Vi antog, med inspiration fra Apperley & Beavis (2011), at det ville berige

forståelsen af tekster og *literacies* i en historisk og nutidig kontekst at bruge et juridisk rollespil som led i undervisningen på gymnasiet og på universitetet og desuden engagere elever og studerende til at udforske de komplekse måder at skabe betydning på i spillene og derved også i den konstruerede virkelighed, som de skal løse spillets opgaver i (Egenfeldt-Nielsen, Heide-Schmidt & Tosca, 2016).

Ifølge Macken-Horarik (1998) kan man skelne mellem forskellige niveauer af literacy, hvor 'critical literacy' er afhængig af og bygger på 'skills literacy' og 'specialised literacy' (hun har også kategorien 'mainstream literacy', som vi ikke inddrager). Vi har taget udgangspunkt i denne skelnen, og fordi der i vores projekt er tale om to forskellige uddannelsesniveauer, fandt vi det sandsynligt, at der ville være et behov for at graduere deltagernes kritiske literacy yderligere. I videste forstand kan en kritisk literacy have som mål at skabe kritisk tænkende personer, som kan identificere konstruktioner af virkeligheden samt kritisere og forandre verden (Luke, 2012). Men vi forventede ikke, at alle deltagerne i interviewene ville udvise samme grad af kritisk forholden sig til sprogbrug og argumentationsmåde.

Interview med fire deltagere

Vi har interviewet fire deltagere i rollespillene, heraf to gymnasieelever og to jurastuderende. Det bemærkes, at de interviewede deltagere formentlig ikke er repræsentative for alle deltagere. Blandt gymnasieeleverne er det dygtige og engagerede elever, der er blevet interviewet. For så vidt angår de jurastuderende, skete der allerede i forberedelsesfasen en udvælgelse af de to grupper, der skulle være henholdsvis klager og SKAT, hvorfor det formentlig er nogle af de fagligt velfunderede studerende, der er blevet interviewet. Det mener vi dog ikke ændrer på muligheden for at undersøge og sammenligne de interviewede deltagere og deres kritiske literacy, men det sætter naturligvis en begrænsning for, hvorvidt det siger noget om alle de deltagende elever og studerende i de to juridiske rollespil.

De jurastuderende fremhæver den faglige fordybelse og den selvstændige udforskning som særlig motiverende og lærerig, mens gymnasieeleverne fremhæver konkurrenceelementet og det at spille en rolle som særlig motiverende.

Hvordan var deltagernes oplevelse af rollespillet?

Gennemgående viser interviewene, at rollespillene virkede meget motiverende på deltagere, der peger på den faglige fordybelse som vigtig for deres oplevelse af rollespillet. De jurastuderende fremhæver den faglige fordybelse og den selvstændige udforskning som særlig motiverende og lærerig, mens gymnasieeleverne fremhæver konkurrenceelementet og det at spille en rolle som særlig motiverende. Konkurrenceelementet fremhæves som vigtigt for deres engagement fx på denne måde:

Det var rigtig sjovt, fordi vi gik til lektien og historien på en anden måde end ellers, og det, som optog os mest, var at lave en argumentation imod de andre.

Jeg oplever lidt rollespillet som en konkurrence mellem os, der havde en vigtig rolle [i spillet].

Det ses tydeligt, at rollespillet fremmer deres lyst til fordybelse og indlevelse i rollen. Der er en opfattelse af, at opgaven kan løses godt eller dårligt, og at deltagere kan forme og påvirke udfaldet ved at anvende en faglighed. Deltagerne ser ud til at have en oplevelse af at indgå i en fiktiv verden:

Man blev meget farvet af sin rolle som klager, i spillet forløbet var man ikke SKAT på noget tidspunkt [...] man følte, man var med klager, og at der stod meget på spil.

Denne deltager har taget en identitet som klager på sig i en sådan grad, at der faktisk opstod en identifikation med en fiktiv klager. Rollespillet opfattes således af de jurastuderende som meget tæt på en virkelig praksis, og det fremhæves, at det netop er brugbarheden og det meget 'virkelighedsnære', som engagerer. På dette punkt adskiller de to rollespil sig fra hinanden, idet gymnasieeleverne fremhæver, at det er den anderledes undervisningsform, som er motiverende for dem.

Hvilken grad af kritisk literacy udviser deltagere?

I forbindelse med forberedelsen af rollespillene skrev alle deltagere 'in game'-tekster, det vil sige tekster, der indgår i spillene, blandt andet for *hvordan* de ville argumentere. I det historiske rollespil skrev de således en strategisk drejebog, mens de i processpillet skrev en defineret faglig genre, en procedure. En procedure er en parts mundtlige fremstilling af sagen, hvor parten fremkommer med sine synspunkter og argumenter til støtte for det ønskede resultat. De interviewede jurastuderende nævner, at proceduren kræver noget særligt i forhold til andre tekster. Videre giver alle deltagere udtryk for, at de forberedte egne argumenter og forberedte, hvordan man bedst kunne ramme modparten, hvorved 'in-game'-teksterne blev til en skriftligt formuleret forhåndsstrategi. Denne opmærksomhed på, hvordan en argumentation kan opbygges og udvikles, ser vi således hos både gymnasieelever og jurastuderende.

Som vi ser det, fremmer det åbne spilunivers og retssagens genstandsfelt i det historiske rollespil [...] en manipulerende tilgang til argumentation.

Interviewene viser, at deltagerne er meget optagede af, hvordan sproget bruges til at italesætte bestemte vinkler på virkeligheden. En af deltagerne i det historiske rollespil siger, at man bevidst forsøgte at skabe en negativ italesættelse, og at der var en manipulerende og strategisk tanke bag anvendelse af visse nøje bestemte ord. Dette viser spor af en veludviklet kritisk literacy, fordi eleven har kunnet finde og udvælge centrale pointer og sproglige opbygninger fra en historisk kildetekst, samtidig med at eleven har formået at konstruere en række nye argumenter.

Som vi ser det, fremmer det åbne spilunivers og retssagens genstandsfelt i det historiske rollespil – som er fjernt fra nutidige værdier – en manipulerende tilgang til argumentation. Det er vanskeligt at opbygge en egentlig fagspecifik argumentation for, at Amerikas oprindelige folk ikke er mennesker, og derfor bliver spillet en dyst på kildeforståelse og argumentationsteknik. Den gode argumentationsmåde er manipulerende og bidrager til mistolkninger hos juryen og tilhørerne, udtaler en deltager. Vi mener at se, at deltagerne i det historiske rollespil formår at gøre nedenstående:

- at læse og fortolke en tekst og indsætte den i en konkret kontekst
- at tage kritisk stilling til konkrete forhold i skriftlig tekst og i mundtlig argumentation: ordvalg, perspektiver, udeladte perspektiver, naturaliseringer og underlagte hensigter
- at udvise opmærksomhed på, hvordan tekster og sprog bruges forskelligt i forskellige kontekster (fortid-nutid).

I processpillet på jurastudiet ses mange af de samme forhold, men her inddrager og bruger deltagerne i langt højere grad en faglig viden. De udviser i højere grad en fagligt specialiseret literacy. En deltager udtrykker, at man ikke var 'særlig op-

mærksom på sproget' ud over en 'svær fagterminologi', men samtidig understreges det:

Man brændte for, om nogle af ens små finesser kunne komme igennem, man havde fundet gode ting og nogle gråzoner, der gjorde, at det ikke var entydigt, indholdsmæssigt forsøgte man at skabe en rimelig tvivl, der kunne komme en til gode [...].

Her ses en kritisk literacy udtrykt, idet deltageren er bevidst om sprogets magt. Deltageren i processpillet har forstået at tilpasse sig procedurereglerne i en retssag og formår at bruge sin faglige viden og det krævede sprog i den konkrete situation:

Der er en særlig sprogbrug i klagesager, måder at manipulere på, modstanderholdet var meget opmærksom på at bruge ordet 'firmabil' for at tydeliggøre, at det ikke var en privat bil, der er ordspil og spidsfindigheder, som er med til underbevidst at påvirke [...].

Dette tyder på, at deltagerne [...] også mere generelt er opmærksomme på, at sproglige italesættelser er et væsentligt element i konstruktionen af forståelser og tolkninger af verden.

Deltageren forstår, at ord kan påvirke opfattelsen af en situation, samtidig med at pointerne er hentet fra retspraksis. Dette tyder på, at deltagerne ikke kun mestrer skatteretlig specialiseret sprogbrug og argumentationsmåde og kan formulere sig om denne, men også mere generelt er opmærksomme på, at sproglige italesættelser er et væsentligt element i konstruktionen af forståelser og tolkninger af verden.

Efter vores vurdering kan de jurastuderendes kritiske literacy ses ved, at de kan:

- anvende forskellige typer faglige tekster (lærebog, artikler, retspraksis) og tilpasse disse den konkrete sag, som spillet opstiller

- tage kritisk stilling til konkrete forhold i skriftlig tekst og mundtlig argumentation: ordvalg, perspektiver, udeladte perspektiver, naturaliseringer og underlagte hensigter, som tilmed kobles til faglige krav for sprogbrug og argumentationsform
- i mindre grad udviser en metaforståelse af, hvordan tekster og sprog bruges forskelligt i forskellige kontekster, da deres kritiske opmærksomhed, som den kommer til udtryk i interviewene, særligt er rettet mod sprogbrug og argumentationsform i et specialiseret fagligt domæne.

Afsluttende om ligheder og forskelle mellem grupperne

På baggrund af ovenstående anser vi det for at være engagerende for gymnasieelever og jurastuderende at deltage i juridiske rollespil. Det ses tydeligt, at de interviewede deltagere lever sig ind i rollespillet, herunder den særlige sprogbrug og argumentationsmåde, der kræves i spillene. Konkurrenceelementet er vigtigt for deres engagement og for det faglige udbytte, idet konkurrenceelementet synes at medvirke til at skærpe udviklingen af deltagernes kritiske literacy.

Der er en klar forskel på, hvordan gymnasieeleverne og de jurastuderende kan deltage. Gymnasieeleverne indgår i et mere åbent rollespil, hvor spillereglerne ikke er nær så fastlagte som i processpillet. Herved bliver deres argumentation mere fokuseret på sproglige kneb og argumentationstekniske tricks. Dette kan være med til at udvikle en generel kritisk literacy, fordi der i spillet kræves en høj grad af forståelse for sprogets magt til at forme verden. I modsætning hertil er de jurastuderendes udvikling af en kritisk literacy meget mere bundet op på det specialiserede faglige domæne, hvor det er essentielt at leve op til juridisk viden og krav for sprogbrug og argumentationsmåde i en skattesag.

Både gymnasieelever og jurastuderende udviser en høj grad af kritisk forholden sig i interviewene, men gymnasieeleverne synes i højere grad at have fået skærpet deres forståelse for argumentation generelt, mens de jurastuderende i højere grad

synes at have fået skærpet deres forståelse for og brug af sprog og argumentationsform, som kræves i senere praktisk virkelighed. I begge rollespil har deltagerne skullet forholde sig til og selv producere en række forskellige typer skriftlige og mundtlige tekster, og selvom vi her i artiklen kun har omtalt, men ikke har undersøgt disse, så er dette også en afgørende del af rollespillenes literacypotentiale.

I den sammenhæng har vi overvejet forbedringer til rollespilskonceptet, særligt i forhold til brug af juridiske rollespil i gymnasier regi. Et forslag er at inkorporere mere skriftlig forberedelse ligesom i processpillet på jurastudiet, da dette må anses for at skærpe deltagernes kritiske omgang med tekster, herunder historiske skriftlige kilder.

Sammenfattende peger vi på, at juridiske rollespil har potentiale til at medvirke til at udvikle elever og studerendes kritiske literacy. Dette er med forbehold for det begrænsede datagrundlag og det forhold, at vi formentlig har interviewet nogle af de dygtigste og mest engagerede deltagere.

Referencer

- Apperley, T., & Beavis, C. (2011). Literacy into action: digital games as action and text in the English and literacy classroom. *Pedagogies: An International Journal*, 6(2), 130-143.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Heide-Schmidt, J., & Tosca, S. P. (2016). Chapter 3: What is a Game? *Understanding Video Games: The Essential Introduction*, 31-60. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2006). Are Video Games Good for Learning? *Digital kompetanse*, 3, 172-183.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51:4-11.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the Requirements of Critical School Literacy: A View from two Classrooms. In: Christie, F., & Misson, R. (Eds.), *Literacy and Schooling* (p. 74-103). London: Routledge.

New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Noter

- 1 Projektet er udført af Karina Kim Egholm Elgaard og Christian Aalborg Frandsen som en del af kurset Spil og literacy på masteruddannelsen MIL, der udbydes af Aalborg Universitet og Aarhus Universitet. Forfatterne vil gerne takke lektor Thorkild Hanghøj, Aalborg Universitet, for gode indspark og inspirerende sparring på projektet.
- 2 <http://jura.ku.dk/fire/uddannelse/processpil/>, som er besøgt den 25. juni 2018.



“Et stjernesud (...) en vigtig og smuk
og nødvendig udgivelse”

Politiken



”Burde være pensum i
alle folkeskoler og på alle
ungdomsuddannelser.”

Kristeligt Dagblad



“En fin lille bog af en klog kvinde”

Jyllands-Posten

“Hendes beretning bør læses i hjemmet
og i skolen. Gerne flere gange.”

Bogoplevelsen

“Det er en skøn, barsk og helt
igennem spændende bog.”

Fullybooked



INSPIRATION TIL **LITERACY** PÅ HVER **ENESTE** SIDE OG LÆRING I **FOKUS**

Serien *Literacy og læring i fokus* stiller skarpt
på literacy og læring i dagtilbud, grundskole og
ungdomsuddannelser.

Ambitionen er at udvikle et forskningsforankret
literacybegreb og implementere dette i lærings-
kontekster i forandring.

Bøgerne i serien vil derfor forsøge at indkredse,
afgrænse og udfolde literacybegrebet.

DET SIGER EKSPERTERNE

“Literacy og læringsmål i indskolingen er en fantastisk bog (...)
Dette er en bog, der inspirerer på hver eneste side med teori og
ikke mindst konkrete og let håndgribelige praksiseksempler.

- Nina R. Kledal, læsekonulent

“Spændende og inspirerende bog. Vigtig pointering af at literacy-
begrebet hører til i alle fag, så eleverne bliver dygtige til sprog i
alle afskygninger. God blanding af teori og praksiseksempler.

- lektordtalelse fra Dansk BiblioteksCenter



NY bog på
vej i serien om
literacydidaktik
i fagene på
mellemlinnet.

FIND BØGERNE I LITERACY-SERIEN HER:





Spil – og sprog om spil – i undervisningen

Interview med Alexander Råe Holm, Risbjergskolen, Danny Stensgaard Andreasen, Vibeholmskolen, og Marianne Borup, Langhøjskolen.

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT I
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING.

Der er brætspil, bilspl, skydespl, kortspil og strategispil. Der er eventyrspil, actionspil, tænkespil og platformspil. Spil danner en parallel til vores virkelige verden, de er den legeplads, hvor vi, med terningekast og fysiske figurer eller digitalt og online, får mulighed for at konstruere ting, vi ellers ikke formår, tage på spændende togter eller blot udrudere og ruinere irriterende modstandere. Alt imens vi er dybt underholdt. Men kan spil mere end det? Er de mere end tidsfordriv?

Spørger man matematiklærerne Alexander Råe Holm og Danny Stensgaard Andreasen, fra henholdsvis Risbjergskolen og Vibeholmskolen, og dansklærer Marianne Borup, Langhøjskolen, er de slet ikke i tvivl. Spil er et kulturprodukt og en æstetisk udtryksform på linje med eksempelvis litteratur og teater. Derfor skal eleverne have et sprog om spil og lære spilspecifikke udtryk, så de kan tale om, forholde sig til og forstå spil. Nøjagtig ligesom de skal udvikle et fagsprog i andre faglige sammenhænge. Spil giver også læreren nye muligheder for at introducere det faglige stof, samtidig med at spil i sig selv kan være katalysator for faglig viden. Og endelig er elevernes motivation i top, de bliver nysgerrige og undersøgende, når spil bringes ind i undervisningen. Derfor skal der undervises både med og i spil.

De tre lærere ønsker folgelig ikke at diskutere, om spil har en berettigelse i undervisningen. De vil meget hellere diskutere, *hvilken* rolle spil har.

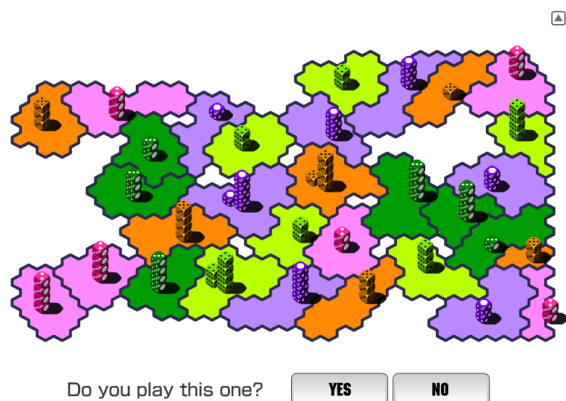
Sammen har de undersøgt elevens forforståelse af og sprog om spil samt det udviklingspotentiale, der er heri. Det er sket som del af masteruddannelsen i IKT og Læring på Aalborg Universitet. Centeret mødte dem en onsdag formiddag på Risbjergskolen. Først for at spille og tale om spil sammen med en 8. klasses valghold om programmering, dernæst for at høre om, hvad de tre lærere mere konkret har undersøgt og fundet ud af i deres undersøgelse. Det blev til en snak om multimodal læsning af spil, vigtigheden af at arbejde med elevernes forforståelse og udvikling af sprog samt nogle eksempler på, hvordan man helt konkret kan inddrage spil i undervisningen.

Marianne Borups, Danny Stensgaard Andreasens og Alexander Råe Holms undersøgelse af elevens sprog om spil er formidlet i opgaven "Digitale spil som katalysator for sprog og samarbejde i skolen" udarbejdet på valgmodulet Spil og Literacy på masteruddannelsen i IKT og Læring, Aalborg Universitet.

Multimodalt sprog i spillet DCEwars

Alexander Råe Holm har åbnet det gratis, online strategispil DCEwars på whiteboardet. Ingen af de 12 8. klasses elever er blevet introduceret til, hvad det handler om, og det er netop meningen. For over de næste 20 minutter skal de selv finde frem til spillets regler og formål og reflektere over, hvorfor de kommer til de konklusioner, de gør. Det didaktiske formål er at bevidstgøre eleverne om, hvordan

spillet kommunikerer via modaliteter som farve, form og tekst samt via forskellige muligheder for interaktivitet. Alexander Råe Holms første spørgsmål til klassen er da også: Kig på spillet, hvad fortæller det jer om, hvad man skal? Og hvad tror I, det går ud på?



Screendump af spillet Dicewars. Find spillet på <http://www.gamedesign.jp/flash/dice/dice.html>

I sit udtryk minder Dicewars meget om et traditionelt brætspil. Det udgøres af en række kantede flader i forskellige farver, der er sat sammen. Ovenpå er placeret et varierende antal terninger. Alle fladerne er placeret på en hvid baggrund, som indimellem titter frem mellem de farvede flader. Nedenfor står teksten: "Do you play this one?" Med valgmulighederne: "Yes" og "No".

Det er denne tekst, eleverne i første omgang hæfter sig ved, da især ordet "play" tydeligt markerer, at Dicewars er et spil – ikke et farvestrålende onlinemaleri eller patchworktæppe eksempelvis. Ydermere er ordene "Yes" og "No" opsat på hver sin firkant, der svagt skifter farve, når cursoren rammer den. Det fortæller eleverne, at de er klikbare, og at de her gives en interaktiv mulighed i form af et til- eller fravalg af spillet. Den næste elev, der markerer, henviser til selve navnet Dicewars, som han mener har tydelig reference til Star Wars. Det er altså en krig eller kamp, der er tale om, konkluderer han. Endelig bliver spillets mange terninger diskuteret – hvad skal de, og hvad kan de? På elevernes opfordring og input klikker Alexander Råe Holm på de forskellige farvede flader, og sammen finder de ud af, at terningerne er skyts i krigen. Et

højt antal gør, at man erobrer nabofeltet, et lavt antal gør, at man taber sit eget felt til naboen. Og så er formålet med spillet på plads. Som en elev siger: "Hey, det gælder jo bare om at erobre så mange lande som muligt. Det er ligesom Civilization".

Dermed har de 12 elever afkodet spillets regler og formål. Udelukkende ved at se på det og afprøvende klikke på det.

Dermed har de 12 elever afkodet spillets regler og formål. Udelukkende ved at se på det og afprøvende klikke på det. Sammen med Alexander Råe Holm har de oplevet, hvordan spillet taler til dem, og hvordan de forstår det ved at afkode modaliteterne samt trække på deres mere generelle viden om film, spil og spilgenrer. Denne viden skal de nu anvende. Alexander Råe Holm beder eleverne om at gå i gang med at opfinde og programmere et digitalt spil, hvor de inddrager den erfaring med multimodal kommunikation, som de netop har oplevet i Dicewars. Vær opmærksom på, hvordan I viser jeres spiller, hvad spillet går ud på, og hvordan man spiller det, understreger han, inden alle bøjer hovederne over computere og skitseblokke.

Sprog om spil

Det at kunne forstå et spil, man møder for allerførste gang, er meget afhængigt af, at man kan afkode det, understreger Alexander Råe Holm, Danny Stensgaard Andreasen og Marianne Borup. Grunden til, at de tre lærere bruger så lang tid på at se på og italesætte Dicewars, er både for at understøtte elevernes for forståelse og aktivere deres egen spilerfaring.

De allerfleste elever elsker at spille, og de har derfor en stærk referenceramme, de kan trække på. De medbringer også et helt eget spilsprog med ord som gamere, lacks, bugs og cheats, der tydeliggør, at det nok kræver at være indviet for at tale med. De er vant til at observere hinanden spille, til at spille sammen, og så finder de såkaldte paratekster, ofte i form af film om spillene, på internettet. Her følger de andre spillere, de får tips om genveje

i spillet og gode strategier – eller de bliver blot underholdt af at se andre spille.

Eleverne kan, qua deres spilerfaring, ikke kun lære af læreren, men også af hinanden, og dette fremmes via et didaktisk design med klassesamtaler og gruppearbejder.

Med så bastant en sproglig og erfaringsmæssig bagage anser de tre lærere det for væsentligt, at eleverne inviteres til at komme mere verbalt på banen i undervisningen. Grundskolen er, fortæller de, blevet kritiseret for, at læreren ofte taler for meget i forhold til eleverne, og at de mange lærerstyrede klassesamtaler ikke giver megen mulighed for, at eleverne kan stille spørgsmål eller udfordre lærerens forklaringer. Det vil Alexander Råe Holm, Danny Stensgaard Andreasen og Marianne Borup gerne skabe rum for. Eleverne kan, qua deres spilerfaring, ikke kun lære af læreren, men også af hinanden, og dette fremmes via et didaktisk design med klassesamtaler og gruppearbejder, hvor eleverne taler, lytter og bygger ovenpå hinandens spørgsmål, overvejelser og erfaringer.

Elevernes forforståelse styrkes også, når læreren opfordrer til, at eleverne sammen reflekterer og undres over spillet og sammenligner det med film, bøger eller andre spil. Derved bliver de bevidste om, hvordan man udtrykker sig om spil, og de tre lærere mener, at dette sprog er en vigtig forudsætning for at kunne samtale om, hvordan spil kommunikerer. Gamersproget, som eleverne har med i forvejen, kan medvirke til, at de forstår hinanden, mens de spiller. Men det sprog, som de tre lærere stilladserer til, handler om at kunne tale *om* spil og kommunikere med andre, som ikke forventes at have lige så meget spilerfaring.

I undersøgelsen på masteruddannelsen anvendte de tre lærere også *Dicewars*. Det skete i en sammenlignende undersøgelse, hvor de dels underviste en gruppe elever, der skulle forstå spillet ved at se på det og aktivere egne erfaringer, dels underviste en gruppe elever, der blev grundigt introducere-

ret til spillet af lærerne. Konklusionen var, at begge grupper var lige gode til at forstå og agere i spillet samt til at forstå spillets genre. Dog var der stor forskel at spore i elevernes sprog om spillet. Her oplevede de tre lærere, at den gruppe, der var introduceret til spillet, trak på spilspecifikke udtryk som nabofelt, angribe og strategi. Noget, der højst sandsynligt skyldes, påpeger Marianne Borup, at de havde fået dem foræret i introduktionen. Denne gruppe havde let ved at sætte ord på, hvad der skete, og hvad de tænkte undervejs i spillet. Omvendt anvendte den anden gruppe, tilføjer Danny Stensgaard Andreasen, et sprog, der var langt mere hverdagspræget, ligesom det ledsagede deres handlinger, hvorfor det var sætninger som ”den der ovenover” og ”klik på den”, der blev anvendt. Noget, der viste, at de, selvom de godt forstod spillet, var mindre gode til at præcisere og italesætte, hvad der skete. Undersøgelsen inkluderede ikke et studie af, hvorledes formidling af spillet fra en af de elever, der ikke var blevet introduceret til det, til en elev, der ikke kendte det i forvejen, lød og forløb. Men, som Alexander Råe Holm understreger, så kunne det have været interessant at undersøge, hvilket sprog eleven ville anvende i en sådan situation.

Alexander Råe Holm, Danny Stensgaard Andreasen og Marianne Borup mener, at man skal bide mærke i, at elever godt kan sætte sig ind i et spil, når de får mulighed for sammen at afkode og fortolke dets interaktive og multimodale udtryk samt trække på deres spilviden og erfaringer. De opfordrer til, at læreren understøtter dette. Denne skal dog også understøtte, at eleverne lærer at anvende spilspecifikke udtryk og udvikler et godt spilsprog. Det vil hjælpe eleverne, mener de tre lærere, når de skal formidle et spil til andre, og samtidig vil det gøre, at de lettere vil kunne huske og drage nytte af de erfaringer, de har fået i spillet. Eksempelvis hvis de, som eleverne i 8. klassen, selv skal producere et spil. Eller at de, såvel i skolekontekst som privat derhjemme ved spillekonsollen, vil kunne gennemskue og sætte ord på de handlingsmuligheder og funktioner, der er i spillet, på spillets formål og gameplay samt på spillets audiovisuelle udtryk.

Lærerens rolle, forklarer de, er således både at skabe rum for, at eleverne kommer på banen med deres erfaringer og viden, samt at vejlede og hjælpe eleverne med at sætte spilfaglige termer på. Nøjag-

tig ligesom lærere gør det i andre faglige sammenhænge med faglig læsning, hvor eleverne skal lære fagspecifikke udtryk.

Spil i fag

Spil kan indgå i alle fag, understreger de tre lærere, naturligvis under forudsætning af at læreren didaktiserer brugen af dem i overensstemmelse med fagets faglige mål. Spil kan også fungere som katalysator for faglig viden. De kan så at sige videregive særlig viden, det være sig eksempelvis historisk, samfundsmæssig, matematisk eller danskfaglig, til eleverne, mens de spiller.

Spil kan indgå i alle fag, [...] naturligvis under forudsætning af at læreren didaktiserer brugen af dem i overensstemmelse med fagets faglige mål.

Dicewars kan eksempelvis danne afsæt for udvikling af matematikfaglig viden, forklarer Alexander Råe Holm og Danny Stensgaard Andreasen, hvis eleverne bedes om at udregne sandsynligheden for at vinde næste træk i spillets kampsituation med terninger. Her bør lærerne, i forforståelsesarbejdet, lægge vægt på at få eleverne til at reflektere over, at måden at spille spillet på involverer de faglige mål, chance, sandsynlighed og strategi. Italesættelsen af de faglige termer kan bevidstgøre eleverne om, hvilke mål der arbejdes hen imod, og hvad de skal lære af denne undervisningsaktivitet.

Blev Dicewars i stedet introduceret i en dansktime, fortsætter Marianne Borup, så kunne man anvende de kendte læsestrategier: at læse på linjen, mellem linjerne og bag linjerne til at forstå spillet. De kan lige så vel bruges til at forstå en multimodal tekst, som Dicewars er, som de kan bruges til at forstå en novelle eller et digt. Spørgsmål, eleverne i så fald skulle besvare, kunne være: Hvad kan man umiddelbart se og aflæse i spillet? Hvad skal man studere nærmere og gøre for at forstå det, der ikke lige springer i øjnene? Og: Hvad går spillet ud på, hvad er dets tema, dets slutmål? Samtalen kan endvidere bruges til at spore eleverne ind på, at de, efter at have spillet, skal producere en instru-

erende tekst, en paratekst, hvor de indfører andre i, hvordan dette spil skal spilles. Det kan igangsætte refleksioner og et sprog om, hvad spillet går ud på, forklarer Marianne Borup. I forforståelsesarbejdet vil det derfor være relevant at introducere ord som modstander, lande, områder, felter, chance, sandsynlighed, strategi, vinde og tabe for at sikre, at eleverne har de ord til rådighed.

For de tre lærere hænger sproget, der bruges om spillet, i høj grad sammen med graden af forståelse af spillet. Jo bedre eleverne kan italesætte og forklare med brug af relevante spilspecifikke samt fagspecifikke ord, jo dybere forståelse af spillet har de. Derfor er stilladseringsarbejdet og forforståelsesfasen uendelig vigtigt, understreger de.



Skrivepraksis i 8. klasse

GRETE DOLMER, LEKTOR I DANSK, VIA,
LÆRERUDDANNELSEN I AARHUS

Artiklen beskriver og diskuterer **skrivepraksis** i danskundervisningen i en 8. klasse og bygger på et forsknings- og udviklingsprojekt med fokus på forholdet mellem lærerens skrivedidaktiske overvejelser og udvikling af elevernes skrivekompetencer. Et centralt fund i forskningsprojektet er, at der er uoverensstemmelse mellem lærerens skrivedidaktik og elevernes diffuse genreforståelse og usikre skrivestrategier. For at eleverne kan udvikle sig til at blive kompetente skrivere, har de brug for at kende til forskellige skrivestrategier. Det indebærer en høj grad af støtte, modellering og differentiering fra lærerens side.

I artiklen præsenteres glimt fra skriveundervisningen i 8. klasse samt korte uddrag fra interviews med lærer og udvalgte elever med fokus på udvikling af god skrivedidaktik. På baggrund heraf præsenteres en række skrivedidaktiske forslag med henvisning til den norske skriveforskning, og der rejses nogle refleksionsspørgsmål rettet til læreren i den fortsatte udvikling af god skriveundervisning.

Eleverne i 8. klasse er netop blevet sat i gang med at skrive deres første udkast til et læserbrev, men umiddelbart efter at læreren har givet skriveordren, lyder det fra flere elever rundt om i klasserummet: "Hvad skal jeg skrive?" og "Hvordan skal jeg komme i gang?" Læreren har forinden instrueret klassen i opinionsgenrerne og læserbrevet som teksttype med afsæt i fagportalen Dansk.gyldendal.dk. Eleverne har desuden lavet en række korte skriveøvelser, trænet hurtigskrivning, diskuteret argumentation og har gjort sig nogle erfaringer med at skrive til forskellige modtagere. Grundlaget synes således at være etableret, og skriveordren er klar og tydelig:

Nu går I i gang med at skrive et læserbrev. I skal fra starten af tænke over et afsender- og modtagerforhold, så I ved, hvilket sprog I skal benytte. Lige nu skal I koncentrere jer om indhold og argumentation. Layoutet er ligegyldigt. Prøv at kaste jer ud i en sætning.

Denne praksisfortælling rejser en række undrings-spørgsmål: Hvad kendetegner skrivepraksis i 8. klasse? Hvorfor kan mange af eleverne ikke komme i gang med skriveopgaven på trods af lærerens instruktioner og elevernes indledende skriveøvelser? Hvordan kan eleverne udvikle tiltro til deres egne skrivekompetencer og tilgå skriveopgaven med bevidsthed om skrivestrategier i de forskellige faser af skriveprocessen? I artiklen vil disse spørgsmål blive undersøgt og belyst med afsæt i literacybegrebet i et kognitivt og sociokulturelt perspektiv.

Literacy som både kognitiv færdighed og som social praksis

Begrebet literacy er et relevant og mangfoldigt begreb at inddrage i denne sammenhæng. Der findes mange forskellige definitioner og måder at forstå literacy på både som fænomen og kompetence inden for forskellige fag og akademiske felter. Inden for literacyforskningen skelner man bl.a. mellem tidlig literacy, medieliteracy, kritisk literacy og *new literacies* etc. I denne sammenhæng vil jeg ganske kort pege på to overordnede tilgange til begrebet, som umiddelbart repræsenterer to modstridende tilgange til literacy, men som bør tænkes sammen i en nutidig dansk skolekontekst.

Det kognitive perspektiv

Den ene retning er forankret i den kognitive læringsforskning, den anden anskuer literacy som en social praksis og er forankret i en sociokulturel lærings- og forskningsstradition. Kognitionsforskningen har bidraget med vigtig viden om, hvad der kendetegner selve læse- og skriveprocessen. Inden for denne forskningsretning omtales læsning og skrivning ofte som to adskilte processer. Hvor kognitionsforskningen kort fortalt er optaget af alle de delprocesser, som indgår og spiller sammen i selve læseprocessen, er den kognitive skriveforskning optaget af, hvordan vi producerer tekster, og hvilke kognitive delfaktorer som interagerer i skriveprocessen (Flower & Hayes, 1981). Tilbage i 1980'erne gennemførte Flower og Hayes i en femårig periode protokolanalyser og studier af skrivning og fremkom på den baggrund med en model for skrivning, der skitserer de forskellige kognitive processer, som indgår og interagerer i skrivningen af tekst. Det drejer sig om, at skriveren har indsigt i selve skrivesituationen, har viden om emnet, modtageren, og hvilke krav der stilles til teksttypen, samt bevidsthed om skriverformålet. Skriveprocessen indbefatter også planlægning, idegenerering og organisering af indhold på tekst-, sætnings- og ordniveau. Skriveprocessen er som oftest rekursiv, idet skriveren som regel må standse op undervejs for at tilegne sig ny viden, revidere og føje nyt til teksten. Alt sammen fordrer et velfungerende samarbejde mellem arbejdshukommelse og langtidshukommelse, hvor eleven inkorporerer og elaborerer på lagret viden om emnet, modtageren og teksttypen. Skriveprocessen er således en kompleks affære, som også hænger tæt sammen med motivation og selvregulering (Blikstad-Balas, 2016; Lundberg, 2012).

Det sociokulturelle perspektiv

Det sociokulturelle perspektiv på literacy er bredt og repræsenterer en ganske anden videnskabelig tilgang til literacy end kognitionsforskningens. Literacy forstås her som en social praksis, hvor tekster både receptivt og produktivt studeres i brug i de forskellige sociale kontekster og kommunikative situationer, de indgår i (Skelbred & Veum, 2015; Blikstad-Balas, 2016). Barton, Hamilton & Ivaničs etnografiske studie af literacy, studeret i forskellige miljøer både i og uden for skolen, står centralt inden for den sociokulturelle literacyfor-

ståelse (Barton, Hamilton & Ivanič, 2005). De to retninger, den kognitive og den sociokulturelle, har grundlæggende to meget forskellige tilgange til literacy. Ifølge den norske forsker Marte Blikstad-Balas bør literacybegrebet i en moderne skolekontekst indeholde begge retninger. Literacy handler om tekstkompetence, om tekster i brug i en social praksis og om de kognitive og mentale processer, der finder sted i selve læse- og skriveprocessen. Nyere literacydefinitioner inkorporerer både de sociale, kulturelle og kognitive aspekter ved literacy, og en af dem lyder som følgende:

Literacy is understood as a social, cultural and cognitive activity shaped by particular communities and by the particular situations and contexts in which reading and writing occur.

(Blikstad-Balas, 2016, s. 19)

Literacy er dynamisk og forstås her som sociale, kulturelle og kognitive aktiviteter, som præges og formes af de kulturelle og sociale sammenhænge, hvori tekster læses og produceres.

Literacy er dynamisk og forstås her som sociale, kulturelle og kognitive aktiviteter, som præges og formes af de kulturelle og sociale sammenhænge, hvori tekster læses og produceres. Definitionen er rammende i forhold til projektet Skrivepraksis i 8. klasse, hvor elevernes individuelle skriveproces netop påvirkes og formes af den konkrete situationss kontekst og klassens sociale læringsfællesskab. Det kognitive og sociokulturelle perspektiv hænger således sammen i praksis. Det interessante i den henseende er at studere lærerens instruktion og stilladsering af skriveaktiviteterne i relation til den enkelte elevs skriveproces, og hvilken betydning klassens sociale læringsrum har i forhold hertil.

Gode skrivekompetencer

Projektet Skrivepraksis i 8. klasse er stærkt inspireret særligt af SKRIV-projektet¹ og Ongs-

tads triadiske syn på tekst og genre, der baserer sig på et kommunikativt og pragmatisk syn på sprog med særlig interesse for tekstens formål og brug. I Ongstads triademodell fremgår det, at alle ytringer såvel mundtlige som skriftlige aldrig kan studeres isoleret, men bør ansues i et kommunikativt perspektiv. Triademodellen indeholder tre aspekter: indhold, form og brug, der kan omsættes til tre spørgsmål: "Hvad handler de om?", "Hvordan den, der ytrer sig, udtrykker sig?", og "Hvad skal de bruges til?" (Smidt, Solheim & Aasen, 2013, s. 19).

Ifølge Dysthe, Hoel og Hertzberg (2001) bør tre forudsætninger være til stede, for at man kan blive en god skriver. Eleverne skal have god fagkundskab, tekstkundskab og viden om skriveprocessen, hvilket falder fint i tråd med den kognitive skriveforskning. Desuden er det vigtigt, at eleverne modtager respons på deres tekster undervejs i skriveforløbet (Kvithyld & Aasen, 2013). Mette Bak Bjerregaard definerer skrivekompetence som en færdighed og evne til at komponere en tekst med bevidsthed om skriveformålet og en forestilling om skrivesituationen, som ligeledes indeholder både kognitive og sociokulturelle komponenter. Eleven skal desuden være i stand til at håndtere både den individuelle, komplekse tænkeproces, som finder sted undervejs i skrivningen, og som indgår i en social og dialogisk kontekst. Endelig skal skriveren også være i stand til motorisk at håndtere selve formgivningen af tekst enten på computer eller i hånden (Bjerregaard, 2014).

Skriveundervisningen i 8. klasse synes at være et udmærket eksempel på den betydningsfulde rolle, klassens sociale læringsrum og elevernes gensidige sparring har for deres individuelle skriveforløb og skriveudvikling.

Gode skrivekompetencer betragtes som en forudsætning for at kunne deltage aktivt i skolens fag og i det omkringliggende samfund i bred forstand.

Udvikling af gode skrivekompetencer kan ikke tilegnes én gang for alle, her er tale om en udfordrende og kompleks affære, der kræver tid og megen øvelse, og som udvikles igennem hele livet. Derfor er det vigtigt vedvarende at kaste lys på og diskutere, hvordan skrivepraksis og skriveidaktik udmønter sig i skolens danskundervisning.

Skriftlig fremstilling i 8. klasse – set fra lærerens perspektiv

I projektet Skrivepraksis i 8. klasse har eleverne i skoleåret 2016/17 været igennem to lidt længere skriveforløb; et om læserbrevet og et om debatindlægget som teksttyper. Omdrejningspunktet i denne artikel er skriveforløbet om læserbrevet. Læreren anvender den faglige læringsportal Dansk.Gyldendal.dk, hvorfra hun bl.a. henter konkrete idéer til en række hurtigskrivningsøvelser.

I klasserumsobservationerne viser det sig, at nogle elever responderer positivt på de mange skift og korte skriveøvelser på tid. De finder det sjovt og har nemt ved den form for hurtigskrivningsaktiviteter, mens andre er mere udfordrede og har brug for mere tid og ro til fordybelse i skrivningen. Som afrunding på det første skriveforløb skal eleverne producere et læserbrev. I lærerens instruktion til denne skriveopgave vælger hun at læse direkte op fra Dansk.Gyldendal.dk om opinionstekster og fra AIU.dk (Avisen i undervisningen). I interviewet med læreren begrundes hun sin tilgang til skrivning på følgende måde:

Jeg har valgt den der lidt klassiske gammeldags tilgang med, at de skal have noget instruktion, hvor jeg gerne vil have så meget opmærksomhed fra dem alle sammen [...] Jeg har vekslet med, at de selv læser instruktioner, og at jeg siger noget fælles. Jeg oplever bare, at hvis de selv læser instruktioner, så har de faktisk fået fat i mindre, end hvis jeg står og siger noget.

Her er således tale om en bevidst skriveidaktisk tilgang fra lærerens side. Kvaliteten af elevernes oplæsning og læseforståelse er ifølge læreren ikke tilstrækkelig god, når de skal tilegne sig viden om de argumenterende tekster, hvorfor hun i sin skriveundervisning vælger selv at læse op fra de

digitale fagportaler med uddybende forklaringer. Et væsentligt fund i vores projekt er som nævnt, at eleverne har svært ved at komme i gang med deres læserbrev på trods af lærerens mange indledende skriveaktiviteter og instruerende oplæsninger. Eleverne arbejder sammen i førskrivefasen, de idéudveksler om det faglige indhold, om layoutet og hjælper hinanden med at komme til en forståelse af skriveopgaven. De søger vejledning hos læreren, men på trods heraf har de svært ved at få hul på deres tekst, hvorfor mange elever ikke når ret langt i løbet af den tid, der er afsat til skrivning af teksten.

Efter femten minutter afbryder læreren elevernes skrivning og viser på smartboardet et eksempel på et læserbrev fra Ekstrabladets website *Nationen*. Læreren læser teksten højt for eleverne og betoner, hvordan afsenderen af læserbrevet fremkommer med en holdning til sin sag i argumentationen. Læreren inddrager også en af de andre elevers tekster som teksteksempel for at vise, hvordan man kan indlede sin tekst ved at skrive med følelse. Læreren er meget bevidst om, at skriveprocessen foregår i intervaller. Hun understreger, at det er vigtigt, at eleverne først får tid til at forsøge sig med skrivning af egen tekst, inden hun afbryder og uddyber med stilladsende eksempler.

De pågældende praksis eksempler afspejler en undervisning, der på mange måder stemmer overens med Blikstad-Balas' førnævnte dynamiske literacydefinition, idet skriveundervisningen både indeholder individuelle kognitive skriveløse, udvekslinger af idéer imellem og lærerens vejledning. Læreren er tydeligvis bevidst om, at eleverne først skal tilegne sig nogle erfaringer med den individuelle skrivning, inden hun inddrager eksempeltekster som skrivestøtte i undervisningen. Hun skaber desuden rum for elevernes gensidige udveksling og sparring på skriveidéer og skriveudkast, hvilket støtter dem i at komme til en mere klar forståelse af skriveopgaven og giver gode idéer til tekstindhold. Skriveundervisningen i 8. klasse synes at være et udmærket eksempel på den betydningsfulde rolle, klassens sociale læringsrum og elevernes gensidige sparring har for deres individuelle skriveforløb og skriveudvikling.

Skriftlig fremstilling i 8. klasse – set fra elevernes perspektiv

Elevernes oplevelse af skriveundervisningen er også interessant at få belyst i denne sammenhæng. I projektet spørger vi et par udvalgte elever, hvordan de opfatter skriveundervisningen om læserbrevet, og hvad de konkret gør for at komme i gang med teksten. En elev siger følgende:

Det var ret svært, for vi vidste ikke, hvad det var. Det var svært at komme i gang og at finde på noget. Det var meget anderledes også. Vi blev stoppet efter 10 min., tror jeg, og så skulle vi læse et læserbrev for at vide, hvordan det var. Og så skulle vi skrive videre derfra.

I interviewene spørger vi også eleverne om, hvordan det var at blive stoppet undervejs i skriveforløbet og få vist et læserbrev, hertil svarer en elev:

Det var meget godt alt det, der blev vist, for så fik man noget inspiration. Så vidste man mere, hvordan man skulle skrive det. Før det synes jeg, det var ret svært at skrive det, for jeg vidste ikke, hvad det var. Jeg havde aldrig læst om det før. Jeg kunne ikke rigtig finde på noget.

Elevers udsagn understøtter de klasserumsobservationer, vi har gjort i forløbet. Eleverne er usikre på teksttype og genre som helhed, hvorfor de har vanskeligt ved at vælge et fagligt indhold og finde frem til en hensigtsmæssig sproglig udtryksform. Eleverne får undervejs i skriveforløbet præsenteret en eksempeltekst, og det giver dem en vis inspiration, men det synes ikke at være tilstrækkeligt for alle elever.

I interviewet spørger vi eleverne om, hvad de forstår ved et læserbrev, efter teksten er skrevet færdig og afleveret. En elev svarer:

Jeg synes stadig, det er ret svært at sige, hvad et er. Fordi jeg føler stadig, at jeg ikke ved helt, hvad det er helt præcist.

Eleven er, som det fremgår, stadig lidt usikker på teksttypen og dens formål, også efter at teksten er afleveret og forløbet rundet af. Det kommer også til udtryk i elevens tekst, der som teksttype minder mere om en kommentar end et læserbrev. Læ-

serbrevet er tydeligvis en vanskelig teksttype for eleverne i 8. klasse at begribe. Det er ikke en tekst, ret mange elever har erfaringer med. De har derfor brug for inspiration i form af flere modeltekster og en stærk stilladsering af skriveprocessen med fokus på tekstens formål, indhold og sprog, jf. Ongstads triademodel.

Den observerede skriveundervisning synes at have visse fællestræk med både genrepædagogik og den procesorienterede skrivepædagogik. Det ses dels i måden, hvorpå læreren introducerer til teksttypen og fremkommer med et teksteksempel undervejs i skriveforløbet, dels i skriveforløbets processuelle tilgang til skrivning, hvor eleverne får mulighed for at samtale om deres skriveprojekt og idéudveksle undervejs i skriveprocessen efterfulgt af lærerens afsluttende respons. Som nævnt er der også en række ligheder i 8. klasses skriveundervisning med det dynamiske og sammensatte literacybegreb, der både vægter den kognitive og sociokulturelle læring. For at udvikle sig til en metakognitiv og kompetent skriver med bevidsthed om skriveprocessen synes der at være behov for en langt stærkere stilladsering og modellering af skriveopgave og skrivestrategier fra lærerens side, så eleverne selvstændigt og i samspil med klassekammerater kan lykkes med deres skriveprodukt.

Eleverne bør kende til et repertoire af skrivestrategier i skrivearbejdets forskellige faser.

Opsamling: Pejlemærker for god skriveidaktik i 8. klasse

De norske skriveforskere Kvithyld, Kringstad og Melby understreger i deres udgivelse *Gode skrivestrategier – på mellemtrinet og i overbygningen* (2015) vigtigheden af, at skrivningen foregår i klasserummet, og at læreren vejleder og modellerer skriveprocessen for eleverne. Skriveprocessen skal synliggøres for eleverne, så de ved, hvad de skal gøre i skriveprocessens forskellige faser. I et stort amerikansk metastudie *Writing Next* sammenfattes elleve anbefalinger til en god skriveundervisning (Gramham & Perin, 2007). Her fremgår det,

at viden om skrivestrategier er det mest effektfulde i udviklingen af elevernes skrivekompetence. Eleverne bør kende til et repertoire af skrivestrategier i skrivearbejdets forskellige faser.

For eleverne i 8. klasse handler det blandt andet om at tilegne sig nogle helt grundlæggende strategier i forskrivefasen til klargøring af skrivesituationen, dens formål og modtager, opstilling af mål og vurderingskriterier og aktivering af forhåndsviden. Her kan skriverammer være et godt stillads for eleverne, idet de med skriverammerne får opbrudt og afgrænset den tekst, de skal i gang med at skrive, i mindre og mere overkommelige enheder. Eleverne har også brug for at kunne anvende konkrete læsestrategier i forskrivefasen til bl.a. at finde information og viden om den tekst, de skal skrive. Lærerens bevidste inddragelse af modeltekster i undervisningen kan ligeledes give eleverne en mere klar forestilling om, hvordan den færdige tekst kan se ud både i forhold til indhold, form og brug. Endelig er lærerens modellering af skriveprocessen også et vigtigt stillads for mange elever. Kvaliteten ved modellering er, at læreren kan vise eleverne, hvordan hun konkret kan gribe skriveprocessen an. Hun kan endvidere vise dem, hvordan hun planlægger og disponerer sin tekst ved at tænke højt og sætte ord på sine overvejelser om teksten med henblik på dens indhold, form og brugsfunktion (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2015, s. 26-30).

Forløbet om læserbrevet synes i høj grad at bygge på oplæsning og instruktioner på et deklarativt vidensniveau. Men da eleverne ikke synes at være tilstrækkeligt velkonsoliderede og bevidste om deres brug af skrivestrategier i før-, under- og efterskrivningen af deres tekst, og desuden har svært ved at udvælge og selekttere i de mange informationer, bliver selve skriveprocessen for mange en udfordrende affære. I skriveforløbet ses en række tegn på elever, der går positivt og konstruktivt til skriveopgaven, men mange synes usikre, famlende og prøver sig frem. Eleverne er gode til at bruge hinanden, de idéudveksler, støtter sig til hinanden, og det hjælper dem på vej, men deres skrivestrategier synes tilfældige. Det vigtigste fund i forskningsprojektet er, at der er uoverensstemmelse mellem lærerens skriveidaktik og elevernes usikre viden

om teksttype og sprog og deres manglende skrivestrategier.

Vigtigt er det derfor, at læreren konkret udpeger og samtaler med eleverne om de tekster, de skal skrive: Hvad er det specifikke ved teksttypen i forhold til dens formål, brugsfunktion, indhold og form? Hvordan kan teksten skrives på tekst-, sætnings- og ordniveau?

En didaktisk hovedpointe i projektet er, at eleverne i overvejende grad synes at have brug for en mere systematisk, stilladserende og modellerende undervisning med henblik på udvikling af skrivestrategier og skriveproces. Vigtigt er det derfor, at læreren konkret udpeger og samtaler med eleverne om de tekster, de skal skrive: Hvad er det specifikke ved teksttypen i forhold til dens formål, brugsfunktion, indhold og form? Hvordan kan teksten skrives på tekst-, sætnings- og ordniveau? Netop derfor bør skriveundervisningen foregå i klasserummet, hvor læreren kan vejlede og modellere skriveprocessen.

Refleksionsspørgsmål

Erfaringer og observationer fra det afsluttede forskningsprojekt Skrivepraksis i 8. klasse leder frem til en række refleksionsspørgsmål, man som dansklærer kan stille sig i forhold til udvikling af en systematisk, dialogisk og progressiv skriveundervisning i fiktive og faktiske tekster. Et vigtigt mål i denne skriveundervisning må på baggrund af nærværende og andre forskningsprojekter være, at eleverne udvikler sig som selvstændige og kompetente skrivere, der bevidst udvælger relevante skrivestrategier, der matcher skriveformålet:

1. Hvordan kan man i skriveundervisningen inddrage flere modeltekster og flere analyser af tekster med henblik på at skærpe elevernes bevidsthed om tekstens formål, indhold,

form og brugsfunktion som stillads for deres fortsatte skriveproces?

2. De argumenterende tekster, som f.eks. læserbrevet, er ikke nær så velkendte for mange elever i 8. klasse som de fiktive tekster. Spørgsmålet er her, hvordan eleverne i undervisningen kan få flere erfaringer med argumentation og argumenterende teksttyper?
3. Lærers feedback spiller en vigtig rolle i elevernes skriveudvikling (Hattie, 2013; Kringstad og Kvithyld, 2014), og eleverne i 8. klasse synes også at gøre aktivt brug af lærers feedback i skrivning af tekster. Læreren bruger dog meget forberedelsestid på den skriftlige feedback, og spørgsmålet er, hvordan man som lærer kan anvende feedback på en tidsmæssigt mere overkommelig måde?

Referencer

- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2005). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Bjerregaard, M. B. (2014). Skrivekompetence i et skriftbåret samfund. *Viden om Læsning* (15), 62-69. Lokaliseret den 25. maj 2018 på: http://www.videnomlaesning.dk/media/1879/videnom_15.pdf
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2001). *Skrive for at lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). En teori om skrivning som kognitiv proces. I: Bjørkvold, E., & Penne, S. (red.), *Skriveteori*. Oslo: Cappelen.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2014). Fem principper for god skriveopplæring, *Viden om Læsning*

(15), 60-69. Lokaliseret den 25. maj 2018 på:
[http://www.videnomlaesning.dk/media/1879/
videnom_15.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/media/1879/videnom_15.pdf)

Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2015). *Gode skrivestrategier – på mellemtrinet og i overbygningen*. Aarhus: Klim.

Kvithyld, T., Aasen, A., J. (2013). Fem teser om funktionel respons på elevtekster. I: Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (red.), *På sporet af god skriveundervisning – en bog for alle lærere i alle fag* (s. 99-111). Aarhus: Klim.

Lundberg, I. (2012). *Det gode skriveforløb*. København: Akademisk Forlag.

Skjelbred, D., & Veum, A. (2015). Literacy i læringskontekster. I: Skjelbred, D., & Veum, A. (red.), *Literacy i læringskontekster*. Aarhus: Klim.

Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (red.) (2013). *På sporet af god skriveundervisning – en bog for alle lærere i alle fag*. Aarhus: Klim.

Noter

- 1 SKRIV-projektet, *Skrivning som grundlæggende færdighed og udfordring 2006-2010* (Smidt, Solheim & Aasen, 2013), er et fireårigt forskningsprojekt, der indeholder observationer af skrivesituationer og analyser af elevers skrivehændelser.



Lystlæsning i gymnasiet

KRISTIANE HAUER, PH.D.-STIPENDIAT PÅ KØBENHAVNS UNIVERSITET OG KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE.

Raslen af bogsider, der vendes. Regnens trommen mod vinduet. En fjern skramlen af stoleben fra klasselokalet ovenover. Men derudover er der bemærkelsesværdigt stille i den 1.g-klasse, jeg besøger en mandag formiddag i februar. Normalt har 1. bck, som klassen hedder, spansk i denne time, men i dag står der 'lystlæsning' på skemaet.

Siden august 2016 har initiativet Lystlæsning under overskriften 'Læsere for livet' været gennemført på Falkonergårdens Gymnasium på Frederiksberg. Alle skolens elever har lystlæsning en til to gange 45 minutter om ugen i skiftende moduler, så lektionerne fordeles ud over fagene. Her må eleverne læse lige, hvad de vil, både skønlitteratur og faglitteratur og på alle sprog, bare de ikke læser lektier. Der læses – med enkelte undtagelser – på papir, og eleverne medbringer selv deres egen bog. Har man glemt sin bog, kan man låne en på skolen.

Eleverne må ikke høre musik, mens de læser, og tændte computere og mobiltelefoner er bandlyst. For formålet er ikke bare at fremme elevernes læselyst – det handler også om at styrke fordybelse, koncentration og vedholdenhed.¹

Formålet er ikke bare at fremme elevernes læselyst – det handler også om at styrke fordybelse, koncentration og vedholdenhed.

Denne artikel introducerer til rammerne for Lystlæsning, sådan som det praktiseres på Fal-

konergårdens Gymnasium, og herefter får de initiativtagende lærere ordet for at fortælle om de bagvedliggende overvejelser i projektet. Artiklen afslutter med en række gode råd, hvis man gerne selv vil igangsætte lystlæsning.

Vigtigt at være læser

Man kunne forestille sig, at det var gymnasiets dansklærere, der havde igangsat Lystlæsning på Falkonergårdens Gymnasium, men det er det ikke. Projektet er født ud af en almindelig tanke om, at det er vigtigt som menneske at være læser, og det er igangsat af lærere, der underviser i alt muligt andet end dansk.

Tom Søgaard-Jensen, der er pædagogisk leder og underviser i spansk og historie, fortæller:

Jeg var i Spanien for at etablere kontakt til et gymnasium, og her havde de indført en times læsning hver morgen. Det var det, der gav mig idéen. Og jeg syntes, den passede godt ind i de pædagogiske tiltag, vi har på skolen i øjeblikket, der fokuserer på elevtrivsel og almindelse.

Pædagogisk koordinator og underviser i tysk og historie Birgit Rosenkjær supplerer:

Det at læse en bog er jo en færdighed, folk på min alder tager for givet. Men det er det ikke for vores elever. Ligesom vi skal lære dem at bruge PC'en som arbejdsredskab, skal vi også lære dem at læse og blive ved med at læse. Jeg synes simpelthen ikke, at vi kan være andet bekendt.

De faglige argumenter

Men ud over det almindelige argument er der også masser af gode faglige argumenter for gennem lystlæsningen at styrke elevernes koncentration og fordybelse, siger Kim Austin Schmidt, der underviser i matematik og fysik:

”Som matematiklærer oplever jeg, at eleverne har svært ved at holde koncentrationen og mobilisere vedholdenhed.”

Som matematiklærer oplever jeg, at eleverne har svært ved at holde koncentrationen og mobilisere vedholdenhed, når de for eksempel skal lave en prøve i matematik uden hjælpemidler. De giver meget hurtigt op. Eller også begynder de at løse flere opgaver på én gang. Fordybelse er at kunne lave én ting ad gangen.

I 1.g-klassen, jeg besøger denne formiddag, har flere af eleverne bøjet sig dybt ind over bogsiderne, mens andre sidder mageligt tilbagelænet med fødderne oppe på bordet. Hvad der foregår inde i deres hoveder, er ikke til at sige, men man kan tydeligt fornemme på deres kroppe, hvorvidt de er opslugte af bogen eller ej.

Fordybelsesgaven

En del af projektet, siger Tom Søgaard-Jensen, er, at eleverne selv skal iagttage, om de mister koncentrationen og så prøve at finde den igen.

Kim Austin Schmidt tilføjer:

Der sker jo rigtig meget for vores elever på den sociale og digitale front. Derfor er det vigtigt også at give dem fordybelsesgaven – selvom de nogle gange stritter imod.

Men spørgsmålet er, om fordybelsesgaven er en så vigtig del af gymnasieuddannelsen, at der skal bruges to gange 45 minutters undervisningstid på den om ugen? Det har der været en livlig og frugtbar diskussion om blandt lærerne på skolen, siden Lystlæsning gik i gang, fortæller de tre kollegaer.

Skolens elever har også evalueret initiativet flere gange, og størsteparten er positive over for tiltaget, som vil fortsætte til næste skoleår.

Det man læser, skal være interessant

Tilbage i 1. bck er lystlæsningstimen ved at være slut. På min opfordring tager eleverne en runde, hvor de fortæller om, hvad de læser. Det er alt fra fodboldbøger, krimier og Fifty Shades of Grey til Kristian Bang Foss og Homers Odysseen.

Jeg spørger klassen om, hvad de synes om Lystlæsning. Og der er bred enighed om, at det er et godt initiativ, hvis man vel at mærke har husket sin egen bog. For skal man kunne fordybe sig, skal det være i noget, man synes er interessant.

Selv i gang med Lystlæsning

Siden foråret 2017 har jeg besøgt flere gymnasier, der gerne vil eller allerede er gået i gang med Lystlæsning – på lignende eller lidt andre måder end på Falkonergårdens Gymnasium. På den baggrund har jeg udarbejdet en række fokuspunkter, der er vigtige at overveje for at få det fulde udbytte af et sådant initiativ:

Det er vigtigt at gøre det tydeligt for eleverne, hvad formålet med projektet er. At det bl.a. handler om at arbejde med at styrke sin koncentration, fordybelse og vedholdenhed. Det er også relevant at ekspliciterer, at det ikke nødvendigvis er let at lystlæse. Udfordringen ligger i at arbejde med at styre sin egen opmærksomhed og træne sin koncentrationsevne.

Det er vigtigt at gøre det tydeligt for alle involverede lærere, at det er nødvendigt, at de bakker op om projektet. Læreren skal også lystlæse sammen med eleverne, ikke forlade klassen eller sidde og forberede sig, mens der læses.

Det er vigtigt, at eleverne husker deres bøger. En mulighed er, at de kan opbevare dem et sted på skolen.

Det er vigtigt at lave klare fælles regler for brug af digitale medier til at læse og/eller høre musik på.

Læreren skal også lystlæse sammen med eleverne, ikke forlade klassen eller sidde og forberede sig, mens der læses.

Det er vigtigt at overveje, hvordan de elever, der ikke selv har adgang til bøger eller viden om, hvad der kunne være spændende og lystfyldt at læse for lige netop dem, får det. Evt. kan skolebibliotekarere, lokale biblioteker eller andre bogkyndige inddrages.

Det er vigtigt at igangsætte og afslutte lystlæsningen på en tydelig måde, der forebygger forstyrrelser undervejs (f.eks. at eleverne forlader klassen), og som evt. kan indbefatte en afsluttende social aktivitet i form af fem minutters samtale om bog eller læseoplevelse.

Vil man gerne afprøve Lystlæsning på forsøgsbasis, kan man eventuelt begynde med at igangsætte initiativet i en eller flere kortere perioder i løbet af et skoleår og så evaluere på dette.²

Noter

- 1 For en mere uddybende analyse og teoretisk perspektivering af Lystlæsning på Falkonergårdens Gymnasium, se Hauer, K. (2017), Et år med Lystlæsning på Falkonergårdens Gymnasium, *Dansknoter*, nr. 3, 2017.
- 2 I USA har man en lang tradition for 'Sustained Silent Reading-programs', hvilket man kan læse mere om i Pilgreen, J. L. (2000), *The SSR Handbook – How to Organize and Manage a Sustained Silent Reading Program*, Boynton/Cook Publishers. Her kan man også få flere gode råd til rammesætningen.



Anmeldelse af

Leseboka – Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet

BETTINA BUCH, LEKTOR OG PH.D.,
PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

Atle Skaftun, Oddny Judith Solheim og Per Henning Uppstad (red.) (2014): Leseboka – Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet. Cappelen Damm

Leseboka er en dejlig, anvendelig bog om at læse i fagene, der baserer sig på solid forskning, men bogen formidlet på en let tilgængelig måde og med mange eksempler på, hvordan forskning kan omsættes til praksis. Den har, efter min mening, mange målgrupper, både lærere på ungdomsuddannelserne, lærere i grundskolens ældste klasser og studerende på læreruddannelsen. Og fordi den handler om læsning i mange forskellige fag, er den velegnet også til andre end dansklærere.

"Kjerneverdien i all skolering er kunnskap og logisk tenkning som grunnlag for menneskelig dømmekraft. Det viktigste verktøyet i den sammenhengen er tale- og skriftpråk som tankeredskap" (s. 20).

Bogen består af to dele. Først fire kapitler omhandlende mere generelle literacyperspektiver, dernæst en række kapitler om læsning i fagene.

I første del kommer forfatterne omkring så forskellige ting som literacybegrebet i det hele taget, læsekompetence, ordforråd og dets betydning for

læseforståelse og motivation. Da bogen samtidig trækker meget stærkt på forskningsresultater, er der selvsagt mange henvisninger til nyere forskning i hvert kapitel. Det betyder, at kapitlerne er solide og måske en anelse tunge, men samtidig gør forfatternes omhyggelige forklaringer og konkrete eksempler, at teksten faktisk aldrig bliver kedelig at læse. Tværtimod får man lyst til at fordybe sig i de mange forskningsresultater.

[...] man [får] lyst til at fordybe sig i de mange forskningsresultater.

En god introduktion til grundbegreber i første del

I første kapitel introduceres literacybegrebet ganske kort. Indholdet her vil være bekendt for mange, men i *Leseboka* relateres literacybegrebet hele tiden til bogens grundsyn, at fagene er literacy. Det er et kapitel, der kunne anvendes i læreruddannelsen, hvis man ville have en kort, enkel og meget konkret anvendelig gennemgang af literacybegrebet.

Enkelte steder, især i begyndelsen, er der nogle pointer, der er særligt knyttede til Norge og

skolereformen Kunnskapsløftet fra 2006, de er selvfølgelig ikke særlig relevante i en dansk sammenhæng.

I kapitel 2 introduceres en ny måde at forstå læsekompetence på vha. Patricia Alexanders Model of Domain Learning (MDL). Her anskues fag som en tæt kombination af fagets indhold og læsning af fagets tekster. En elevs forståelse af faget hænger derfor sammen med elevens læsekompetence, og dette beskrives inden for tre dimensioner: viden om faget og dets indhold, strategier til både bredde- og dybdelæsning af fagets tekster og interesse for faget, herunder motivation og engagement. Disse tre dimensioner beskrives gennem tre udviklingsfaser, som eleven gennemgår: akklimatisering, kompetence og bemestring. Tilsammen kan man med de tre dimensioner og tre udviklingsfaser meget detaljeret beskrive en elevs kompetencer, og læsekompetence, inden for et fag. Dette er en anden tradition for en læsekompetenceudviklingsmodel, og den vil være interessant at arbejde videre med på fx ungdomsuddannelserne eller på læreruddannelsen, fordi der uddrages seks forskellige læserprofiler af modellen, der kan forklare en række læseudfordringer.

Dette er en anden tradition for en læsekompetenceudviklingsmodel, og den vil være interessant at arbejde videre med.

"På de laveste stadiene akklimatisering og tidlig kompetanse finner vi alle disse profilene. Jo lenger man beveger seg oppover, desto større vil frafallet bli av de som har problemer med en eller flere av dimensjonene" (s. 41).

Kapitlet om ordforrådsopbygning byder måske på mindre nyt, men giver eksempler på ordforrådsarbejde, som læseren kan gå i gang med straks. Bogen er her dejlig konkret, samtidig med at man får et klart indtryk af, at de viste metoder hviler på et solidt forskningsmæssigt grundlag.

Herefter afsluttes første del med motivationens rolle for elevernes læring og læseforståelse. Her

gennemgår forfatterne forskellige motivationsteorier og kommer derefter med forskningsbaserede forslag til arbejde med motivation i klasserummet.

Det er klart, at forfatterne ikke kan gå i dybden med det hele, når man vil så vidt omkring, men som en god og grundig introduktion til de forskellige områder med solide henvisninger til, hvor man kan hente mere viden og dokumentation, fungerer bogens første del upåklageligt.

Hvordan kan man så gennemføre faglig læsning i alle fag?

I anden del går forskellige forfattere tættere på de enkelte fag. De faglige kapitler er ikke helt så direkte anvendelige som de indledende kapitler, blandt andet fordi de tager udgangspunkt i Kunnskapsløftet. I nogle af kapitlerne gives ikke i samme grad konkrete anvisninger på læsestrategier eller -tiltag, fordi kapitlerne er skrevet af forskellige forfattere og derfor også er bygget meget forskelligt op.

Kapitlet om matematik er interessant, fordi det understreger en af bogens pointer, nemlig at fagernes literacy både er vigtig for det enkelte fag, men samtidig også bidrager til en samlet literacyuddannelse. I matematik fx læses multimodale tekster, og det bliver dermed matematikfagets bidrag til den generelle literacyindlæring. Der gives også gode eksempler i dette kapitel.

"...fokus på lesing i matematikk handler om å bli mer bevisst på matematikkfagets særegne praksis og tenkemåter, ikke om å innføre leseopplæring som en fremmed fugl i faget" (s. 97).

Også afsnittet om naturfaglig literacy understreger, at det er sprogliggørelsen i faget, der skaber faget. Det er bogens udgangspunkt, og her viser forfatterne, at man i naturfag har været langt fremme i denne forståelse af fagets tekster.

Faget RLE – Religion, Livssyn og Etik – der bedst kan sammenlignes med kristendomskundskab, giver ikke så mange konkrete eksempler, men viser, at konteksten spiller en rolle. Nogle af de samme ting trækkes frem i kapitlet om samfunds-fag, der også omfatter historie- og geografifaget. Ud over den kontekstuelle forståelse kommer den kritiske

læsning til at spille en rolle i dette fag, hvor kilder skal læses og forstås. Kapitlet her er tæt knyttet til Kunnskapsløftet, og da det samtidig omfatter, hvad der svarer til tre separate fag i en dansk kontekst, bliver det lidt sværere at få øje på netop dette kapitels relevans.

”...fokus på lesing i matematikk handler om å bli mer bevisst på matematikkfagets særegne praksis og tenkemåter, ikke om å innføre leseopplæring som en fremmed fugl i faget”

I fremmedsprogsundervisningen, her med udgangspunkt i engelsk, påpeges, at især læsning af skønlitterære tekster fylder meget i faget, og at motivation, for forståelse og interesse er væsentlige faktorer. Der er ikke så meget nyt her. Det samme gælder kapitlet om norsk. Det understreges, at faget står centralt i literacyundervisningen, fordi fagets genstandsfelt er tekstlæsning.

Bogen kan anbefales til alle lærere

Jeg tror, at bogen, med sine mange nye eksempler og metoder, der for en stor dels vedkommende baserer sig på meget andet forskning end det, vi hidtil har set i diverse bøger om den videregående og faglige læseundervisning her i landet, vil være interessant for mange forskellige målgrupper, herunder lærere på ungdomsuddannelserne og i de ældste klasser i grundskolen og på læreruddannelsen.

Den henvender sig bestemt ikke kun til dansklærere, men også til faglærere, hvor den tilbyder nye perspektiver på læsning i fagene med mange gode, konkrete forslag.

26. september 2018, København

Teaching Strategies for Navigating Literacies; Navigating Power

Den amerikanske forsker Elizabeth Birr Moje vil fortælle om, hvordan vi lærer børn og unge at forstå og overføre literacypraksisser fra et område til et andet, hvordan vi lærer dem at overføre viden og strategier fra et fag til et andet, og hvordan vi lærer dem at navigere mellem hverdagssprog og fagsprog.

1. oktober 2018, København

Temadag: Elever i læse- og skrivevanskeligheder

Temadagens fokus er på undervisning og vejledning af elever i læse- og skrivevanskeligheder. Hvordan kan deres behov for undervisning og støtte imødekommes?

5. oktober 2018, Aarhus

Temadag: Elever i læse- og skrivevanskeligheder

Temadagens fokus er på undervisning og vejledning af elever i læse- og skrivevanskeligheder. Hvordan kan deres behov for undervisning og støtte imødekommes?

23. maj 2019

Veje til Literacy 2019

Sæt kryds i kalenderen den 23. maj 2019, hvor Veje til Literacy afholdes. Her vil Nationalt Videncenter for Læsning præsentere ny viden om læsning, skrivning og sprog.

Scan og læs
tidsskriftet

