

Integrering af læsning og skrivning i skolens fag

Genrepædagogik opstod for over 30 år siden i Australien med analyser af de former for skriftlighed som er udbredte i skoleundervisningen, og med en strategi for hvordan børnene kunne anvende disse genrer med gode resultater gennem Fælles Konstruktion med deres lærere. Inden for de sidste 15 år har genrepædagogikken udviklet en række strategier for hvordan man kan integrere både læsning og skrivning i skolefag på alle uddannelsesniveauer. I Martin 2000, Martin & Rose 2013, Rose 2008 og 2015 gives der en deltaljeret beskrivelse af denne udviklingshistorie, mens denne artikel giver en kort oversigt over strategierne for både læsning og skrivning.

Genrepædagogik adskiller sig fra andre tilgange til sprogundervisning på flere leder:

- Den integrerer sproglæring med skolefag og fjerner herigennem den kunstige skelnen mellem undervisningen i sprog og undervisningen i indhold.
- Den analyserer opgaver i undervisningen med brug af en avanceret model for sprogbrug i sociale kontekster i stedet for kognitivistiske teorier om dekontekstualiserede 'tænkefærdigheder'.
- Den udvikler læringsaktiviteter der sætter alle elever i en klasse i stand til at klare opgaver på samme niveau i stedet for at give dem forskellige opgaver på grundlag af hvilke evner de vurderes at have.
- Den fokuserer på at give alle elever forudsætninger for kontinuerligt at klare sig godt i stedet for at bedømme dem på deres forskellighed med fokus på de fejl de laver.
- Den udvikler lærer-/elev-interaktioner der inddrager og støtter hver enkelt elev i klassen i stedet for kun at fremhæve de bedste elever i undervisningen.

I det følgende bliver hver af disse dimensioner taget op i den nævnte rækkefølge.



DAVID ROSE

Ph.D.

Direktør for Reading to Learn tilknyttet

University of Sydney

david.rose@sydney.edu.au

Integrering af sproglæring i skolens fag

Genrepædagogikken kan integrere sproglæring med læring i skolefagene fordi 1) den behandler sprog som en ressource til at skabe betydning, og 2) den behandler sprogets sociale kontekst som betydning der skabes af sproget. At lære skolefag som fx naturfag, historie eller litteratur adskiller sig ud fra denne synsvinkel ikke fra at lære at læse, skrive og tale om disse fag. Integration af sproglæring med læring i skolefag omtales ofte som integrering af sprogfærdigheder i fagene.

Genreteori analyserer sprogets sociale kontekst på to niveauer. Det første niveau kaldes *register*. *Register* omfatter a) emnet eller tekstens *field*, b) relationer mellem mennesker såsom lærer/elev eller skribent/læser, eller *tenor*, og c) hvordan der skabes betydning mundtligt, skriftligt eller visuelt (*mode*). Det andet niveau er *genre*, som er det overordnede sociale, kommunikative formål med en tekst, det som man prøver at opnå med den. *Genren* samler *field*, *tenor* og *mode*, og teksten får herigennem sin overordnede struktur.

Inden for sprog skelner genreteori mellem mønstre på tre niveauer, a) betydningsmønstre i tekster, eller *diskurs*, b) ordmønstre i sætninger, eller *grammatik*, c) mønstre af bogstaver eller lyd i ord, eller *stavning* og *udtale*. At forstå eller udforme en tekst indebærer at man opererer med alle disse mønstre eller mønstre af mønstre på samme tid. Det er en overordentlig kompleks opgave, men heldigvis giver mønsterdannelsen på hvert niveau betydning i konteksten på et højere niveau. Når det fx drejer sig om tekster i en skolesammenhæng, skaber et emne inden for et skolefag betydning inden for genrens kontekst, tekstmønstre giver betydning i emnets kontekst, sætningsmønstre giver mening i tekstens kontekst, og tekstens ord skaber betydning inden for hver sætnings kontekst.

Denne model for sprog i social kontekst sætter os i stand til at analysere læringsopgaver med hensyn til 1) deres overordnede formål og struktur, 2) det *field* eller emne der skal læres, 3) hvordan disse betydninger bliver forhandlet af skribent og læsere og af lærere og elever, og 4) hvordan betydningerne bliver præsenteret og organiseret på alle tekst-, sætnings- og ordniveauer.

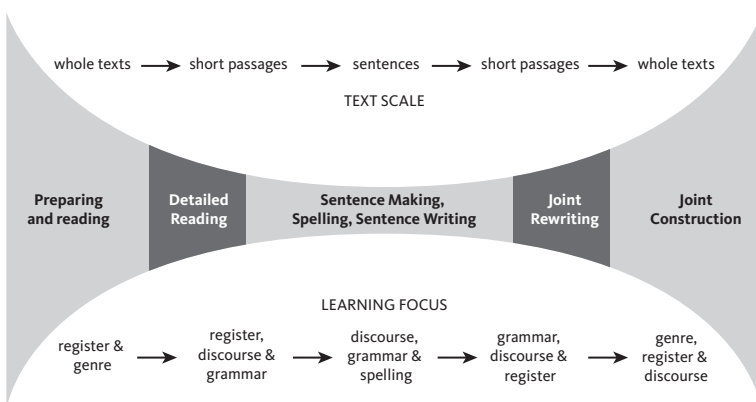
Udvikling af læringsaktiviteter

En sådan analyse af læringsopgaver danner grundlag for at udvikle læringsaktiviteter som sætter eleverne i stand til gennem læsning, skrivning og diskussion at lære de emner de arbejder med i fagene.

For at give alle elever effektiv støtte til at håndtere det komplekse sprog, bliver der arbejdet med sproget som en integreret del af faget.

Hvert undervisningsforløb starter med læsning og fortsætter herefter med skrivning. Læsningen indledes med at læreren sammenfatter hvordan en teksts emne eller *field* udfolder sig i teksten. Dette kaldes *forberedelse og læsning (Preparing and reading)*. Derefter bliver teksten læst og diskuteret. Så fokuseres der i læsningen på detaljerne i sætningernes betydningsmønstre, hvilket kaldes *detaljeret omhyggelig læsning (Detailed Reading)*. Herefter kan man gå ned til ordmønstrene i sætninger og bogstaverne i ord, kaldet *sætningsdannelse (Sentence Making)* og *stavning (Spelling)*. Skrivning går herefter den anden vej opad ved først at genindsætte ord i sætninger til sætningskrivning (*Sentence Writing*); så arbejdes der med at genskrive sætninger i fællesskab (*Joint Rewriting*), og til sidst udarbejdes der hele tekster i fællesskab (*Joint Construction*). Hele forløbet er opsummeret i figur 1.

FIGUR 1: Genrepædagogisk undervisningsforløb



Disse aktiviteter er udarbejdet så de hver især afvikles som et forløb af *læringscirkler (learning cycles)*. Kernen i hver læringscirkel er den *opgave (task)* eleven skal lave. Analysen af læringsopgaver inden for genrepædagogik sætter os i stand til at forberede den enkelte læringsopgave, og denne forberedelse sætter alle eleverne i stand til at klare alle læringsopgaverne. Denne succesoplevelse forbereder dem på et tredje trin, hvor deres forståelse bliver *videreudviklet (elaborated)* på et højere niveau. Formentlig er der mange undervisere der mener at eleverne lærer ved at arbejde med opgaver, og at der i de fleste tilfælde også foregår en eller anden form for videreudvikling efter læringsopgaven. Til forskel herfra er man i genrepædagogikken optaget af først at forberede alle elever på at kunne klare hver enkelt opgave,

således at alle får lige meget ud af hver videreudvikling, og således at der kan ske en gradvis opbygning af deres viden og færdigheder. Læringscirkelns forløb, *forberede-opgave-videreudvikle*, er opsummeret i figur 2.

FIGUR 2: Læringscirkler i genrepædagogik



For at komme i gang med at tænke over hvordan man kan integrere undervisning i sprog- og genrefærdigheder i den faglige undervisning, er det nyttigt at gøre sig klart at der er to generelle former for læseopgaver og fire generelle former for skriveopgaver i skoleundervisningen. Disse opgaver har forskellige formål og kræver forskellige typer af aktiviteter. Formålene med dem bliver kort opsummeret i tabel 1.

TABEL 1: Formålet med læse- og skriveopgaver i skoleundervisningen

Opgaver	Overordnede formål
Læse fakta-tekster	tilegne sig faglig viden
Læse historier	forholde sig til litteratur og tolke temaer
Skrive fakta-tekster	demonstrere faglig viden
Skrive historier	fange læserne og fremlægge budskaber
Skrive argumenter	vurdere problemstillinger og synspunkter
Skrive respons på tekster	vurdere verbale, visuelle og musikalske tekster

I forbindelse med alle læseopgaver starter et undervisningsforløb med forberedelse af læsningen. Det første trin er at eleverne får et *overblik (overview)* over teksten. Her får de en trin for trin-opsummering af hvad de kan forvente efterhånden som teksten bliver læst, præsenteret så alle kan forstå den. Alle elever kan så følge med i teksten når den bliver læst, og få en overordnet forståelse uden at de skal anstrenge sig og uden at miste opmærksomheden. Hvis teksten bliver læst højt, skal de ikke kæmpe med at afkode stavningen af ukendte ord. Forberedelse og oplæsning gør således opgaven mindre svær for eleverne, og det gør det samtidig muligt for læreren at arbejde med tekster der måske ligger over hvad eleverne kan klare på egen hånd. I stedet for at undgå vanskelige tekster med den begrundelse

at eleverne ikke kan læse dem på egen hånd, opøver alle elever de læsefærdigheder forud som de har brug for senere til selvstændig læring.

Hvis teksten er en fakta-tekst der indeholder en stor mængde information, kan den læses afsnit for afsnit. Opgaven med at forstå hvert afsnit bliver forberedt gennem et kort indledende *overblik* over hvad teksten drejer sig om, og videreudvikles ved at identificere og diskutere *nøgle*informationer. Eleverne bruger under lærerens vejledning overstregningstuscher til at markere *nøgle*informationerne. Hvis teksten er en historie, er der kun brug for et overblik som optakt til hele novellen eller som optakt til hvert kapitel i en roman; herefter kan eleverne læse og videreudvikle med en diskussion om temaer og interessante detaljer. Forberedelsen af læsningen sikrer at alle elever kan deltage aktivt i diskussionen.

Den strategi der anvendes til at forberede eleverne på at skrive hele tekster, kaldes *fælles konstruktion (Joint Construction)*. Når det gælder fakta-tekster, bliver der først taget *noter* om de informationer der blev fundet i afsnit for afsnit-læsningen. Notetagningen begynder som en fælles aktivitet hvor eleverne skiftes til at diktere og nedskrive de informationer på tavlen der er blevet samlet forud for læseaktiviteterne. Læreren opstiller noterne i kategorier der skal bruges til at organisere strukturen i en ny tekst, og giver hver kategori en brugbar betegnelse. Så skriver klassen den nye tekst på tavlen under lærerens vejledning og med brug af betegnelserne for strukturen.

Når det drejer sig om historier, bliver velskrevne historier brugt som *modeller (models)* for strukturen i en historie som eleverne skriver i fællesskab. Læreren vejleder først klassen i dekonstruktionen af modelhistoriens struktur og giver en brugbar betegnelse til hvert trin i tekstopbygningen. Klassen skriver herefter en ny historie med brug af den samme struktur som i modelteksten, men med nye personer, steder og begivenheder.

Når det drejer sig om argumenter og respons på tekster, bliver der også brugt velskrevne modeller som udgangspunkt for strukturen i en ny tekst. Modellen bliver dekonstrueret, og klassen konstruerer en ny tekst med et andet indhold. Indholdet i argumenterne stammer fra undersøgelser af problemstillinger i fakta-tekster, hvor der bruges afsnit for afsnit-læsning og notetagning. Indholdet i respons på tekster kommer fra undersøgelser af temaer og æstetik i litteratur, film, kunst og musik med brug af forberedende aktiviteter og læseaktiviteter (eller se- og lytteaktiviteter) såvel som notetagning.

Elevernes læsefærdigheder øges meget gennem *detaljeret omhyggelig læsning (Detailed Reading)*; her udvælges der *korte passager* fra teksten, og eleverne bliver vejledt i at læse dem sætning for sætning.

I *detaljeret omhyggelig læsning* bliver der brugt nøje planlagte læringscirkler, hvor læreren først forbereder og læser en sætning og så forbereder eleverne på at identificere de forskellige ordgrupper ved at give dem et stikord som fx hvem eller hvad de handler om, eller læreren omskriver ord eleverne ikke kender. Eleverne bliver bedt om skiftevis at identificere ordene, således at hver elev kan få ros for at give rigtige svar. Alle elever markerer løbende de ord de har identificeret, og ordenes betydning bliver herefter videreudviklet når eleverne definerer nye ord, og læreren forklarer betydninger og diskuterer deres nyvundne viden med dem.

Disse omhyggeligt udviklede lærer-klasse-interaktioner sikrer at hver og én i klassen hele tiden er med, kan klare opgaverne og bliver bekræftet heri. Interaktionsformerne gør det muligt for læreren at inddrage alle elever og samtidig sætte dem i stand til at læse svære tekster som de fuldt ud forstår. Interaktionerne er forskellige fra typiske diskussioner i klasseværelser rundt omkring i verden, hvor de elever der klarer sig godt, også er dem der er mest aktive og får størst udbytte af undervisningen (Rose & Martin 2012; Nuthall 2005). Designet er baseret på analyser af pædagogisk diskurs i form af læringscirkler hvor der er fokus på at forberede alle elever til opgaven med at identificere betydning i tekster, og efterfølgende at tage deres nyvundne færdigheder i brug i deres videre udvikling (Martin & Rose 2007).

Det udsnit af teksten der bliver brugt til *detaljeret omhyggelig læsning*, bliver efterfølgende brugt i strategien *fælles genskrivning* (*Joint Rewriting*). I forbindelse med fakta-tekster bliver der taget noter om de betydninger der er blevet markeret i tekstpassagen, og læreren vejleder klassen i at skrive en ny passage med brug af noterne. I forbindelse med historier, bliver de litterære sprogmønstre i hver sætning af passagen nøje fulgt med indførelse af nye personer, steder og begivenheder. I forbindelse med argumenter og respons på tekster bliver passager fra modeltekster fulgt meget tæt, når eleverne skriver om en anden problemstilling eller tekst. *Falles genskrivning* er en effektiv strategi der støtter eleverne i at låne sproglige ressourcer fra dygtige forfattere til deres egen skrivning, hvilket er med til at forbedre både deres repertoire, indhold og skrivefærdigheder.

Tekst 1 og 2 viser nogle af de forbedringspotentialer der opstår når man bruger de genrepædagogiske strategier der her er blevet omtalt. Tekst 1 er skrevet af en elev i begyndelsen af 7. skoleår (det første år i *secondary school* i Australien). Tekst 2 er skrevet af samme elev en måned senere. Den indeholder en analyse af musikken i en scene fra filmen *Rabbit Proof Fence*. Klassen havde i den periode studeret filmen med brug af forberedelse og notetagning. Læreren havde også gen-

nemført tre sessioner med *detaljeret omhyggelig læsning* og *fælles gen-skrivning* med brug af modeltekster og en session med *fælles konstruk-tion* af tekst. Efterfølgende skrev eleven Tekst 2 på egen hånd.

TEKST 1: Eksempel på 'Før-skrivning' (27. januar)

My Name is Adil I live in upper comara
I have 12 pets and they were 2 dog 9 birds
& cats my hobbies is watching anime
I cant chas between all of the anime that
I watch I have chosen low Fairy tail and
one piece.

TEKST 2: Eksempel på selvstændig skrivning (23. februar)

is used
In the film musica convey the feelings and emotion
of the characters. Visual elements also add emotion
At the start music is quite subtle and almost inaudible.
As soon as the constables car come the music picks
up pace. The family starts to run away. The music
starts to speed up as drum beat starts echoing
Representing the beating hearts of the family.
The music slows down drastically as the car blocks
the exit showing last hope. The constable takes the
GIRLS^{AS} the music picks up again replicating energy
and suspense as it forces the audience to
question if the man will save them. When all
the girls are in the car the music slows down
showing the audience that the girls horribal and
heart bracking fate has been sealed. This makes
the audience feel sympathy for the girls and
there family and it emphasises the desperation
they felt trying to escape the white people.
This film successfully uses the audio elements including
music seeing the feelings and emotions of the three
girls and there family.

Konklusion

Denne artikel har givet et kort overblik over omfanget af de læse- og skrivestrategier der er blevet udviklet inden for genrepædagogikken. Strategierne er udviklet på grundlag af genreteoriens analyser af sprog og analyser af læringscirkler der er blevet udviklet inden for den nyere genrepædagogik, og som er blevet forfinet gennem praktisk brug i undervisningen. De omfatter strategier til læsning af fakta-tekster og historier og til skrivning af fakta-tekster, historier,

argumenter og respons på tekster. Denne række af strategier sætter – sammen med analyser af skrevne genrer i skolen – lærerne i stand til at integrere udviklingen af sprog- og genrefærdigheder i undervisningen i alle skolefag på alle klassetrin. For mere detaljeret information om strategier og undervisningsressourcer se Rose 2016, Rose & Martin 2012 og 2013. For videoer der demonstrerer strategierne, se BOSTES 2014, Rose 2016.

Litteratur

- BOSTES (2014). *Engaging students through literacy and numeracy: Resources for teachers, students and parents*. Board of Studies, Teaching and Educational Standards NSW. <http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/7-10-literacy-numeracy/> (hentet 15/3/2006)
- Martin, J. R. (1999). »Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy«. In Christie, F. (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes* (pp. 123-155). London: Cassell (Open Linguistics Series).
- Martin, J. R. (2000). »Grammar meets genre: Reflections on the 'Sydney School'«. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, 22, 47-95. [reprinted in *Educational Research on Foreign Languages & Arts*. Sun Yat Sen University, Guangzhou (Special issue on Functional Linguistics & Applied Linguistics) 2, 2006, 28-54.]
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). »Interacting with Text: the Role of Dialogue in Learning to Read and Write«. *Foreign Languages in China*. 4 (5), 66-80.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2013). »Pedagogic discourse: contexts of schooling«. In Nørgaard, N. (ed.), *RASK International journal of language and communication (Special issue in honour of Carl Bache)*, 1-46.
- Nuthall, G. A. (2005). »The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey«. *Teachers College Record*, 107(5), 895-934.
- Rose, D. (2008). »Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy«. In Beard, R., Myhill, D., Riley, J., & Nystrand, M. (eds.), *Handbook of Writing Development* (pp. 151-166). London: Sage.
- Rose, D. (2016). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn, <http://www.readingtolearn.com.au> (hentet 15/3/2006)
- Rose, D. (2015). »New developments in genre-based literacy pedagogy«. In MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (eds.), *Handbook of Writing Research, 2nd Edition* (pp. 227-242). New York: Guildford.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2013). *Skriva, läsa, lära (Writing, reading, learning)*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.