

Inferensdannelse

Rikke Frausing
Vesterbro, København

Indholdsfortegnelse	
INDLEDNING	1
PROBLEMFORMULERING	1
METODE	1
ANALYSE	2
Før-læseaktiviteter	2
<i>Konstatering</i>	2
<i>Vurdering</i>	3
<i>Forbedring</i>	3
<i>Sammenfatning</i>	4
Aktiviteter under læsning	4
<i>Konstatering</i>	4
<i>Vurdering</i>	4
<i>Forbedring</i>	5
<i>Sammenfatning</i>	6
Efter-læseaktiviteter	6
<i>Konstatering</i>	6
<i>Vurdering</i>	7
<i>Forbedring</i>	7
<i>Sammenfatning</i>	8
KONKLUSION	8
PERSPEKTIVERING	9
LITTERATURLISTE	10
BILAG 1	17
BILAG 2	20
BILAG 3	24
BILAG 4	27
BILAG 5	29
BILAG 6	30

Indledning

Et af kendetegnene ved skønlitteratur er de mange tomme pladser, som nødvendigvis må fyldes ud, for at teksten kan give mening. Meningen opstår ifølge receptionsteoretikerne først i mødet mellem tekst og læser. Det er med andre ord læseren, der med sin viden og erfaring aktivt går ind og tilføjer de manglende dele, der gør, at læseforståelsen opstår.

Der er mange forskellige faktorer, der spiller ind på læseforståelsen, men lige præcis udfyldningen af de tomme pladser handler om at danne inferenser og skabe sammenhænge. Til en hvis grad sker dette ofte ganske automatisk hos læseren, da denne som udgangspunkt er meningsøgende. Henledes elevernes opmærksomhed desuden på det stykke arbejde, de i forvejen laver, og bruges det i den videre undervisning, skaber læreren muligheden for, at eleven får et stykke værktøj, der kan bruges bevidst og dermed gøre dem til aktive læsere med øget læseforståelse til følge (Roe 2008, 95-96).

Som sagt spiller læserens viden og erfaring en afgørende rolle i inferensdannelsen. Denne viden indebærer både viden om verden, viden om sprog og viden om tekster og jo mere erfaring eleven har med disse kategorier, jo bedre grundlag har de for at udfylde de tomme pladser og inferere. Læseundervisningen skal derfor ikke blot være eksplicit i forhold til inferensdannelsen, men også opbygge det fundament, læseforståelsen balancerer på.

Læseforståelsen spiller naturligvis en afgørende rolle gennem hele skoleforløbet, men specielt i udskolingen tager den meget plads. Her må afkodningen forventes at være på plads og litteraturundervisningen i højsædet. Denne opgave har derfor sit afsæt i netop udskolingen.

Jeg har valgt at observere en 8.klasse på x Skole i x. Klassens dansklærer varetager også historieundervisningen og fungerer endvidere som læsevejleder på skolen. Hun har haft klassen i mange år og har et indgående kendskab til eleverne. Elevernes forhold til læreren er positivt og stemningen i klassen er god. Klassen rummer 18 elever fordelt på ti drenge og otte piger. To af henholdsvis drengene og pigerne er tosprogede, og en dreng er desuden dyslektiker og har autistiske træk.

I den periode jeg er med i klassen, arbejder klassen med 50'er og 60'er litteratur. De anvender materialet: *Moderne Sider* (2005), Alinea. Undervisningen er tværfaglig mellem fagene dansk og historie.

Problemformulering

Hvordan støtter litteraturundervisningen eleverne i deres inferensdannelse og hvilke forbedringer kan foreslås for at styrke inferensdannelsen yderligere?

Metode

For at undersøge, hvordan eleverne støttes i deres inferensdannelse, har jeg valgt at gøre brug af observation af første orden. Jeg helliger mig tilskuerpladsen og deltager ikke selv aktivt i undervisningen.

Observationerne registreres skriftligt. Jeg har valgt at foretage en forholdsvis ustruktureret observation med et bredt fokus. Dette for at sikre mig, at jeg ikke allerede i registreringen fejlagtigt kommer til at fravælge vigtige områder. Registreringen opdeles i fem kolonner:

- *Aktivitet*: Her noteres aktiviteten i overskriftsform.
- *Arbejdsform*: Om eleverne skal lytte, læse, skrive eller tale.

- *Aktører*: Hvem der er aktiv under aktiviteten, herunder også om der arbejdes i grupper eller individuelt.
- *Observation*: Mine konstateringer af resultatet af aktiviteten. Konstateringerne tager udgangspunkt i, hvad der bliver sagt højt i klassen. Lærers ord er markeret med kursiv.
- *Kommentar*: Mine personlige kommentarer undervejs.
-

Efterfølgende vil jeg analysere mine observationer ud fra de firelæseforståelsesstrategier Ann Brown og Annemarie Palinscars gør brug af i deres reciprokke læseundervisning. Jeg vil desuden sammenholde dem med inferensdannelsen.

1. Foregribe
2. Stille spørgsmål
3. Opklare
4. Opsummere

Undervisningen er som nævnt tværfaglig mellem fagene dansk og historie, men da målene for forløbet ikke klart er defineret som henholdsvis dansk- og historiefaglige, har jeg valgt ikke at skelne mellem fagene i opgaven. Jeg betragter derfor det hele som læseundervisning. For overskuelighedens skyld står forslag til forbedring under analysen, selv om de reelt set er en konsekvens af analysen.

Min ambition om ikke komme til at fravælge vigtige områder allerede i observationen oversteg min faktiske kunnen. Jeg har derfor været nødsaget til flere steder at referere, hvad der blev sagt frem for at citere, hvilket i sig selv er en udvælgelse.

Analyse

Før-læseaktiviteter

Konstatering

”De forsvundne breve” af Villy Sørensen er den første tekst, klassen arbejder med. Alle elever har forudgående læst baggrundsteksten, *De glade tressere*, fra materialet. De er endvidere blevet stillet en opgave, hvor de skal interviewe en person, der har levet i 50’erne eller 60’erne. En elev fremlægger sit interview, og et par stykker har allerede fremlagt tidligere. Nogle har endnu ikke lavet deres.

Læreren har medbragt en historiebog, som hun fortæller ud fra. Hun stiller et enkelt opklarende spørgsmål til klassen og fortsætter derefter sit foredrag om diktator, raketanlæg, blokade, boykot og kommunisme.

En enkelt elev melder sig frivilligt til at finde ud af noget om forfatteren, og læreren læser den lille introtekst til novellen højt for klassen. Her står bl.a., at Villy Sørensen kritiserer samfundet for at have udviklet sig hjerteløst og egoistisk, samt at han spiller med ordene og drejer kendte vendinger, så de bliver overraskende nye.

Inden teksten læses højt af læreren, rettes elevernes opmærksomhed mod titlen på novellen. Aktiviteterne til den næste novelle, ”Uro i forstæderne” af Leif Panduro, afviger ikke meget fra dem til den første. Historiedelen gentages naturligvis ikke. Til gengæld arbejdes der lidt grundigere med introteksten til denne novelle. Eleverne får besked på at tale om den i grupper, så de kan forklare det, der står.

Til begge tekster gælder det, at der bliver arbejdet med begrebsafklaring, men kun i forhold til introteksterne – ikke novellerne. Dette vil jeg komme nærmere ind på under *aktiviteter under læsning*.

Vurdering

Læreren benytter seks aktiviteter før læsning af novellen, som alle omhandler det at foregribe teksten. Når eleverne læser eller lytter til, hvordan tiden i 60'erne var, får de noget at vide om fx samfundet og menneskene i det eller om forfatteren og hans syn på samme. Således opbygges deres viden om emnet og i bredere forstand deres viden om verden. Denne viden er en forudsætning for, at eleverne kan stille forventninger til tekstens indhold. Forventningerne til teksten bidrager positivt til, at eleverne kan danne sig indre forestillingsbilleder, som igen er afgørende for deres evne til at danne inferenser.

Det er dog ikke nok at være i besiddelse af forhåndsviden for at kunne inferere, det afgørende er, at den aktiveres inden læsningen påbegyndes. Dette er i særdeleshed en hjælp til elever med dårlig læseforståelse (Elbro 2008, s.181).

Undervisningen i forbindelse med den første novelle er planlagt således, at eleverne skal tilegne sig deres viden om emnet udelukkende ved at lytte. Interviewet kunne have været en undtagelse, hvis alle elever i klassen havde lavet det, hvilket langt fra var tilfældet. Da kun en enkelt elev fremlægger sit hjemmearbejde, bliver også det til en lytteaktivitet for klassen som helhed. Desuden bliver den viden, eleverne har på forhånd, ikke inddraget i undervisningen. På baggrund af dette vurderer jeg, at eleverne bliver præsenteret for meget viden, men at de generelt er alt for passive i deres tilegnelse af den. Ydermere sætter jeg spørgsmålstejn ved, om der overhovedet forgår en aktivering af deres forhåndsviden.

Den sidste aktivitet tager udgangspunkt i novellens titel. Læreren spørger til elevernes tanker, når de hører titlen, *De forsvundne breve*. Formuleringen af spørgsmålet er afgørende for, hvad der lægges i aktiviteten. Hensigten med opgaven er ikke præcis nok, og den mister derfor sin status som forudsigtelse af tekstens indhold. Hvilket ellers som nævnt har indflydelse på, hvordan de danner inferenser, når de efterfølgende læser teksten. At bruge titlen som nøgleord for tekstens indhold er ellers sædvanligvis befordrende for læseforståelsen, især for de svage læsere (Elbro 2008, s.175).

Der arbejdes tillige med den anden novelles titel, men heller ikke her bruges den til at forudsige tekstens indhold direkte. Der er snarere tale om begrebsafklaring.

Forbedring

For at aktivere elevernes forhåndsviden i forhold til novellen – både den som eleverne måtte være i besiddelse af før undervisningen, og den de erhverver som følge af den, ville jeg foreslå, at arbejdsformen varieres, så den enkelte elev aktiveres mere. Det kunne fx ske med udgangspunkt i den interviewopgave, læreren allerede havde planlagt.

Hvis alle elever lavede opgaven til samme dag, kunne de i mindre grupper sammenligne deres svar. Eleverne kunne derefter lave hurtigskrivning om, hvordan de tror, det ville være at leve i den tid. I stedet for blot at læse fagteksten, *De glade tressere*, kunne der arbejdes mere med den. Eleverne kunne fx lave årsag – følge kort om samfundets udvikling. De kunne sammenligne personerne og deres liv fra teksten med dem fra interviewet. De kunne lave lister med henholdsvis de positive og de negative sider ved samfundsudviklingen og på den måde spore sig ind på samfundskritikken.

For at forudsige, hvad novellen handler om, ville jeg igen tage udgangspunkt i de aktiviteter, læreren allerede har planlagt. I den lille tekst, der introducerer novellen, præsenteres den måde, hvorpå forfattere gennem sine tekster kritiserer samfundet. Ved at sammenholde dette med de positiv-/negativ-liste klassen har lavet, kunne tekstens budskab foregribes. Opgaven til den anden novelles introtekst kunne med fordel suppleres ved også at sammenholde den med listerne.

På det mere handlingsorienterede plan kunne eleverne få til opgave at gætte, hvad novellerne handlede om ud fra titlerne. De kunne arbejde sammen to og to og skifte makker og fremlægge indbyrdes. Opgaven kunne evt. udvides ved, at udvalgte ord eller citater blev forklaret og diskuteret. Opgaven om, hvem der ville skabe uro, hvis de flyttede ind i din gade, kunne med fordel lægges før teksten læses i stedet for efter.

Sammenfatning

Før-læseaktiviteterne til de to noveller adskiller sig ikke meget, bortset fra hele historiedelen, som kan bruges som forhåndsviden til begge tekster. Eleverne er generelt ikke særlig aktive selv, men for det meste lyttende. For at elevernes forhåndsviden skal kunne bruges i forhold til inferensdannelsen, skal den aktiveres før læsning. Jeg foreslår, at arbejdsformen varieres, så eleverne bliver mere aktive, og at de aktiviteter, læreren har planlagt, bliver uddybet og evt. suppleret. Derved støttes eleverne i at foregribe teksterne. Begge dele er afgørende for elevernes evne til at danne indre forestillingsbilleder, som igen har positiv indvirkning på inferensdannelsen.

Aktiviteter under læsning

Konstatering

Højtlæsningen afbrydes en enkelt gang af læreren i den første novelle. Det sker for at definere ordet *apostel*. En elev svarer, at det betyder budbringere, og læsningen fortsætter.

I novelle nummer to afbrydes læsningen et strategisk sted, og eleverne bliver bedt om i grupper at svare på, hvad de forestiller sig, det er, fortælleren har sagt til de andre. Efterfølgende fremlægger en elev fra hver gruppe. En kommer med svaret, at han er neger, resten svarer reelt ikke på spørgsmålet, men svarer fx, at beboerne overdriver. Kun en enkelt elev dykker ned i teksten og henleder de andres opmærksomhed på, at beboerne ville forhindre personens udfoldelser, og at myndighederne skulle underrettes. Herefter fortsætter højtlæsningen.

Det var meningen, at læreren ville have stillet en opgave yderligere til novelle nummer to, men hun fik det ikke gjort, før novellen var læst færdig. Eleverne skulle under læsningen have fundet frem til, hvem fortælleren var.

Vurdering

Til de to noveller var der planlagt henholdsvis en og to aktiviteter til brug under læsning. Elevernes udbytte af opgaverne taget i betragtning, vurderer jeg, at det er alt for lidt, og at eleverne reelt bliver ladet alene under læsningen af novellerne.

Kendskab til ordenes betydning i teksten er en forudsætning for overhovedet at kunne finde mening i indholdet, det være sig *på* eller *mellem* linjerne. I dette tilfælde har ordet, *apostel* endvidere en symbolsk betydning. Ifølge Carsten Elbro skal man for at støtte elevernes læseforståelse gennemgå svære nøgleord i en tekst, før den læses (Elbro 2008, s.173). Efter min vurdering er der langt flere ord, der skal opklares inden læsning, før der er tale om en støtte til eleverne. Under alle omstændigheder skulle aktiviteten ligge på et tidligere tidspunkt. Derud-

over benytter forfatteren flere vendinger, som ville være oplagte at bruge i den efterfølgende fortolkning. Det vil jeg komme nærmere ind på i afsnittet, *forbedring*.

To forskellige strategier kan gøre sig gældende i arbejdet med nøgleord. Dels den oplagte, hvor noget skal opklares, men arbejdet med ordene kan også bruges som en hjælp til at foregribe teksten. I begge tilfælde er de vigtige for at aktivere elevernes forhåndsviden og dermed styrke dannelsen af indre billeder og evnen til at inferere.

Aktiviteten, hvor eleverne skal gøre sig forestillinger om, hvad det er, fortælleren har sagt til de andre, er oplagt til at forudsige, hvad der videre sker i handlingen. Dette har en positiv påvirkning på læseforståelsen og gør endvidere læsningen mere fokuseret, motiveret, koncentreret og aktiv (Roe 2008, s.91). At kunne gøre sig forestillinger om tekstens videre forløb er et eksempel på inferensdannelse. Eleverne må nødvendigvis allerede være i stand til at kæde deres egen viden og erfaring sammen med teksten for at kunne besvare opgaven. Al- ligevel kan man tale om, at det er en støtte i inferensdannelsen i det videre arbejde med teksten. Aktiviteten i sig selv er altså brugbar, problemet ligger i, at også her er for mange elever inaktive. Opgaven bliver i dette tilfælde faktisk slet ikke løst.

Dette gør sig ligeledes gældende i den sidste opgave.

Forbedring

For at gøre ovenstående aktiviteter mere brugbare i undervisningen, ville jeg foreslå, at de blev udvidet. Som udgangspunkt skulle læseformålet udtrykkes tydeligt, hvad det ikke er. Det overordnede mål er naturligvis, at novellerne skal tolkes. Men den samfundskritiske vinkel, der blev beskrevet allerede i introteksterne, og som eleverne skal arbejde med senere i forløbet, kunne sagtens anlægges allerede nu.

Således kunne nogle af de opgaver, eleverne stilles, efter teksten er læst, med fordel forberedes under læsningen. Samtidig ville eleverne derved blive opmuntret yderligere til at bruge teksten som grundlag for deres betragtninger. Personkarakteristikkerne, som laves senere i forløbet, kunne fx forberedes ved, at eleverne læste med blyanten i hånden. Det ville samtidig gøre eleverne mere aktive. Introteksterne kunne i den forbindelse bruges til at fokusere karakteristikkerne. Eleverne kunne således finde eksempler på *intolerance* og *selvtilfredshed* i den første tekst og lede efter, hvornår personerne var *lukkede* og *selvtilfredse* i den anden tekst. På den måde bliver der skabt sammenhæng mellem forfatterens samfundskritik og elevernes analyse og fortolkning af novellen. Dette er endnu en måde hvorpå inferensdannelsen styrkes. Da eleverne arbejder med kopier af teksterne, kunne stederne med fordel understreges direkte i teksten.

I Villy Sørensens novelle var det tillige en mulighed at finde eksempler på, hvordan han spiller med ordene og drejer kendte vendinger, som introteksten ligeledes indikerer.

Læreren har valgt ikke at arbejde med novellens struktur, men set i lyset af inferensdannelsen, vurderer jeg, det ville være en hjælp for eleverne. Fx kunne man benytte Lars Arrilds organiseringsstrategi: Ro - Ro brydes - Uro - Uro brydes – Ro. Eleverne skal allerede før læsning være klar over, at de skal lede efter strukturen, men det er nok lettere at finde den under læsning.

Sammenfatning

Eleverne har hverken fået udstukket læseformål eller opgaver, før læsningen påbegyndes. Undervej afbrydes de to noveller for henholdsvis at definere et enkelt ord og stille en opgave, hvor tekstens indhold forudsiges. Opgaven bliver imidlertid ikke løst. Jeg vurderer derfor, at opgaverne er for få, og at eleverne derfor bliver lad alene under selve læsningen. Jeg pointerer vigtigheden af gennemgangen af nøgleord inden læsning. Arbejdet med nøgleord kan både handle om at opklare, men også om at foregribe indholdet. Begge dele aktiverer elevernes forhåndskendskab, som er grundlæggende for evnen til at danne indre billeder og dermed støtte inferensdannelsen.

For at sammenkæde arbejdet med introteksterne og novellerne foreslår jeg, at informationerne i introteksterne bruges i analysen og fortolkningen af novellerne. Således anlægges den samfundskritiske vinkel, som eleverne skal bruge senere i forløbet allerede her.

Efter-læseaktiviteter

Konstatering

Efter endt læsning af ”De forsvundne breve” skal eleverne i grupper svare på to arbejds-spørgsmål. Fremlæggelsen af arbejdet fortsætter over i det, jeg har valgt at kalde en fortolkende samtale. Hvilket vil sige, at læreren bygger en samtale op med klassen ved at spørge ind til det, eleverne siger eller ved selv at pege på ting i teksten. Bl.a. peger hun på ud-sagnet: ”Brevene eller livet!” En vending, der sætter gang i elevernes tanker og dermed fortolkningen. Læreren spørger hele tiden ind til deres kommentarer uden at vurdere dem. Den efterfølgende dag får grupperne endnu en opgave. De skal genlæse et givent afsnit og skrive alt ned, der undrer dem. De fleste undrer sig over postbudet og brevenes rolle. Da eleverne har kredset om postbudet et stykke tid, spørger læreren, om de ikke snart mangler en personkarakteristik. Samtalen om brevene fortsætter dog et stykke tid endnu.

Herefter får grupperne stillet hver en opgave. De skal med fire ord beskrive henholdsvis postbudet, bøllen og samfundet samt finde de steder, hvor samfundet bliver kritiseret. De fleste ender med at arbejde selvstændigt, hvorfor gruppearbejdet ikke kommer til at fungere. Opsamlingen af gruppearbejdet glider hurtigt over i en fortolkende samtale. Eleverne taler på skift uden egentlig brug af ordstyrer. Læreren spørger hele tiden ind til det, der bliver sagt, opsummerer og leder samtalen videre. De kommer vidt omkring, og læreren genlæser en pas-sage fra novellen for at få eleverne til at forholde sig til teksten.

Læreren runder af ved at samle op på, hvilke aktiviteter de brugte for at komme frem til tolkningen. Hun spørger klassen, hvordan de ellers kunne have gjort det, og eleverne nævner komposition, det dobbelte blik, genre, tiden den foregår over og perspektivering.

Arbejdsspørgsmålene er noget mere omfattende til ”Uro i forstæderne”. Grupperne skal svare på de samme fem spørgsmål alle sammen. De får 10 minutter til arbejdet og ender med at dele spørgsmålene op i mellem sig, hvorfor gruppearbejdet også her går i stykker. Opsamlingen på gruppearbejdet bliver ikke her til en fortolkende samtale.

Den efterfølgende dag får eleverne til opgave selv skrive en tekst, som er samfundskritisk (se bilag 6). Opgaven er inddelt i tre dele, en fællesdel og to individuelle. Fællesdelen skal fungere som inspiration og bliver løst på klassen og i grupper. I gruppearbejdet er flere elever stadig tavse, men i opsamlingsdelen er det de tavse elever, der fremlægger gruppens resultater for klassen. Nogle godt hjulpet på vej af de andre i gruppen. Dette fordi jeg har spurgt ind til de

tavse elever, og klassen efterfølgende har talt om det. De to sidste dele er individuel målsætning og selve skrivedelen.

Vurdering

Analysen af begge noveller tager udgangspunkt i det at stille spørgsmål til teksten. De fleste er stillet på forhånd, men eleverne skal også selv stille spørgsmål til de steder, hvor noget undrer dem. I begge tilfælde er der tale om aktiviteter, der styrker inferensdannelsen, idet deres opmærksomhed drejes hen på det, der skal opklares. Dette kommer til udtryk i den efterfølgende fortolkende samtale. Eleverne danner først inferenserne under selve samtalen, som samtidig virker fremmede for den videre inferensdannelse. Det eneste problem er, at ikke alle elever er aktive. Ideen med at lade de stille elever fremlægge gruppens arbejde fungerer ikke tilfredsstillende, da de ikke selv har været aktive i tankeprocessen og derved blot fungerer som sekretær.

Det at stille spørgsmål til teksten fungerer naturligvis som en strategi i sig selv, men det bliver også brugt til at opklare og opsummere indholdet. Begge dele hænger sammen med inferensdannelsen. At opklare handler om at løse de problemer, der opstår under læsningen, når forståelsen bryder sammen, hvilket er det samme som at inferere. Opsummeringen er dog afhængig af, at man allerede mestrer det at danne inferenser. Tekstens hovedlinjer skal være på plads for at kunne opsummere.

Måden, hvorpå de fortolkende samtaler forløber, vurderer jeg som afgørende for den fortolkning, klassen som helhed kommer frem til. Udgangspunktet i spørgsmålene har skærpet elevernes opmærksomhed på de steder, der skal opklares. Læreren formår at føre elevernes tanker videre ved hele tiden at spørge ind til det, de siger og henvise til teksten. Hun guider dem på vej på en sådan måde, at man får fornemmelsen af, at der slet ikke er nogen ordstyrer. Det altoverskyggende problem er bare, at næsten en tredjedel af klassen ikke deltager aktivt i undervisningen.

I mine observationer gør to faktorer sig gældende i forhold til, at alle elever skal støttes i deres inferensdannelse. Den ene er tidspres, den anden gruppearbejde. Ofte får eleverne så kort tid til at løse opgaverne, at de ender med at lave arbejdet hver i sær og derfor reelt ikke har glæde af fællesskabet. Desuden er grupperne så store, at de svagere elever har rig mulighed for at gemme sig og derfor reelt ikke få udbytte af undervisningen.

Forbedring

Målet er, at alle skal deltage i de fortolkende samtaler, hvor inferensdannelsen finder sted. En forudsætning herfor er, at alle elever har fået noget ud af gruppearbejdet, som igen forudsætter, at de reelt har noget at bidrage med. Aktiviteterne før og under læsning er naturligvis af afgørende betydning for det fortolkningsarbejde, eleverne skal foretage efter læsningen. Jeg vil ikke gentage dem her, men forudsætte, at de er påbegyndt under læsning. De ting, som den enkelte elev har noteret i sine papirer undervej, kunne de arbejde videre med i mindre grupper nu. Gruppernes størrelse reduceres fra fem-seks personer til tre-fire. Hvilket den reciproke model i øvrigt også foreslår (Roe 2008, s.113). For at sikre, at alle elever kom til orde, kunne de fx ved beskrivelserne af personer og samfund på skift notere deres iagttagelser på et fælles stykke papir. Herefter kunne de begrunde deres iagttagelser overfor de andre i gruppen, som efterfølgende kunne stille spørgsmål til dem.

Jeg foreslår endvidere, at eleverne stiller flere spørgsmål til teksten selv for på den måde at tage mere udgangspunkt i den enkelte elev. Det kunne igen foregå i mindre grupper. Hver

gruppe kunne få tildelt et afsnit af novellen, som de skulle arbejde med. På skift kunne de stille spørgsmål til noget, de ikke forstod eller noget, der undrede dem. De andre i gruppen kunne herefter prøve at svare. I stedet for at stille spørgsmål, kunne de også påpege noget, de mente var vigtigt for forståelsen og begrunde det. Herefter kunne grupperne gå i plenum og så ville alle være klædt på til at deltage i den fælles inferensdannelse.

Er der herefter steder i teksten, hvor eleverne ikke kommer omkring, men som er afgørende for forståelsen af samfundskritikken i novellen, kunne læreren passende bruge dette som udgangspunkt for at tænke højt foran klassen. På den måde ville læreren med sit eget eksempel støtte eleverne i deres inferensdannelse.

Sammenfatning

Analysen af novellerne tager udgangspunkt i spørgsmål til teksterne, som løses eller stilles i grupper på fem-seks personer. Fremlæggelsen i plenum fører hurtigt til en fortolkende samtale, som læreren får til at udvikle sig ved at spørge ind til elevernes udsagn og påpege ting i teksten. Spørgsmålene er fremmede for inferensdannelsen, hvilket kommer til udtryk i samtalen. Problemet er imidlertid, at en tredjedel af eleverne ikke er aktive. For at blive det, må de have noget at byde ind med i samtalen. Jeg foreslår derfor, at eleverne arbejder videre med aktiviteterne, de påbegyndte under læsning. Dette foregår i små grupper på tre-fire personer. For at alle elever komme på banen i grupperne strammes arbejdsstrukturen. Når eleverne er klædt på til den fortolkende samtale, kan denne tages i plenum.

Hvis samfundskritikken herefter ikke står tydeligt nok frem, kan læreren benytte situationen til at tænke højt foran klassen. På den måde støttes eleverne inferensdannelse yderligere.

Konklusion

Litteraturundervisningen og de dertil knyttede aktiviteter er delt i tre dele: Før, under og efter læsning. I min analyse har jeg endvidere placeret aktiviteterne i de fire læseforståelsesstrategier, som udgør den reciprokke læseundervisning: *At foregribe, at stille spørgsmål, at opklare og at opsummere.*

I før-læseaktiviteterne *foregriber* eleverne, når de tilegner sig forhåndsviden, stiller forventninger til teksten eller forudsiger dens indhold. Elevernes forhåndsviden er en forudsætning for at de kan stille forventninger til teksten. På linje med det at forudsige indholdet bidrager forventningerne til at danne indre forestillingsbilleder, og disse billeder er afgørende for inferensdannelsen.

Forudsætningen for, at eleverne har gavn af deres forhåndsviden, er, at den er aktiveret. For at sikre dette, foreslår jeg derfor, at de aktiviteter, som læreren allerede har planlagt, uddybes og suppleres. Eleverne skal være mere aktive selv, hvorfor arbejdsformen skal varieres mere. Aktiviteterne under læsning er meget få. Her *foregriber* eleverne ligesom tidligere ved at forudsige, hvad der videre sker i teksten. Endvidere benytter de strategien at *opklare*, da betydningen af et ord skal findes. I denne sammenhæng skal det at opklare ses som en forudsætning for inferensdannelsen, da eleverne naturligvis må forstå ordene, for overhovedet at kunne inferere.

Mit forslag til forbedring tager igen udgangspunkt i de allerede planlagte aktiviteter. Denne gang er det dog efter-læseaktiviteterne, der skal forberedes tidligere. Eleverne skal benytte strategien at *opklare* i forhold til både nøgleord og vendinger. At arbejde med nøgleord er

endnu en måde at *foregribe* på. Når vendingerne skal opklares, er der derimod tale om inferensdannelse.

Eleverne skal endvidere læse med blyanten i hånden. De skal både finde tegn i teksten og arbejde med novellens struktur. Her benytter de strategien at *opsummere* og bliver på den måde hjulpet i den inferensdannelse, der skal foregå efter læsningen.

Hovedvægten i litteraturarbejdet ligger på aktiviteterne efter læsning. Der *stilles spørgsmål* til teksten, men kun få af den er stillet af eleverne selv. Under alle omstændigheder bruges spørgsmålene til at henlede elevernes opmærksomhed på de ting, der skal *opklares*. Endvidere *opsummerer* eleverne, når de laver beskrivelser af personer og forhold i teksten. Alle efterlæseaktiviteterne er udgangspunkt for den fortolkende samtale. Her er inferensdannelsen i højsædet. Også her er problemet dog, at en tredjedel af eleverne ikke er aktive.

Mine forslag til forbedring går derfor primært på at få alle eleverne aktiveret. Det sker som tidligere nævnt ved at forberede efterlæseaktiviteterne allerede under læsningen. Desuden gøres grupperne mindre og opgaverne mere strukturerede. Dette gøres for at klæde også de svage elever på til inferensdannelsen i den fortolkende samtale. Desuden foreslår jeg, at læreren med sit eksempel viser, hvordan hun infererer og derved støtter elevernes inferensdannelse.

Perspektivering

Læreren, i den klasse jeg observerede, var uddannet læsevejleder. Hendes viden om læseforståelsesstrategier og inferensdannelse var stor. Hun kendte til et bredt udvalg af aktiviteter, som kunne bruges i litteraturundervisningen og havde tydeligvis ladet klassen arbejde med dem indtil flere gange. Flere af eleverne udviste utrolig god inferensdannelse.

Men selv hun havde et problem med at få alle med. Selv hun lod sig rive med af de dygtige elever i den fortolkende samtale. Det viser med al tydelighed, hvor uendelig vigtigt det er hele tiden at holde øje med sin egen undervisning og alle elevers udbytte. Her kan læsevejlederen spille en væsentlig rolle. Ideelt set som observatør og vejleder, men virkeligheden kommer nok til at se anderledes ud for mange, så her må læsevejlederen yde sit bedste i rollen som rådgiver og formidler.

Litteraturliste

- Bjørndal, Cato R. P (2003): *Det vurderende øje – Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*, Forlaget Klim. (147sider)
- Brudholm, Merete (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?*, Alinea. (207 sider)
- Bråten, Ivar (red.) (2008): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*, Klim. Kapitel 1, 3 og 11. (86 sider)
- Carlsen, Dorthe og Jens Jørgensen (2009): *At vurdere læremidler i dansk*. Dansk lærerforeningen. (39 sider)
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004): *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*. (98 sider)
- Derewianka, Beverly (2004): "Rocks in the head" i Brian Dare & John Polias (red.), *Language and Literacy*. The State of South Australia. Side 81-99. (8 sider)
- Elbro, Carsten (2008): *Læsning og læseundervisning*, Gyldendal. Kapitel 7. (38 sider)
- Gellert, Anna Steenberg (2008): "Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse" i *Tidsskriftet Viden om læsning nr. 4*, Nationalt Videncenter for Læsning. (8 sider)
- Hansen, Elisabeth (1999): "Sammenhæng mellem læsning og skrivning" i *Veje ind i skriftkulturen* Forskningstidskrift fra Danmarks Lærerhøjskole 3. årg. nr. 3, februar. (15 sider)
- Hedegaard, Dorit Kjær (2008): "Udvikling af ordforråd og ordkendskab ved hjælp af Cooperative Learning" i *Tidsskriftet Viden om læsning nr. 4*, Nationalt Videncenter for Læsning. (6 sider)
- Hetmar, Vibeke (2004): "Kulturformer som didaktisk kategori – Litteraturpædagogik konkretiseret" i Schnack, Karsten (red.) (2004): *Didaktik på kryds og tværs*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. (26 sider)
- Mulvad, Ruth (2009): *Sprog i skole – læseudviklende undervisning i alle fag*, Alinea. Side 16 -74, 100 – 147 og 187 – 195. (113 sider)
- Møller, Bente Hahn (2005): *Lix-tal og læsbarhed*. Danmarks Pædagogiske Universitets forlag. (119 sider)
- Plauborg, Andersen og Bayer (2007): *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag. (138 sider)
- Poulsen, Lene Herholdt (2007): "Læseforståelse set i et undervisningsperspektiv" i *Tidsskriftet Viden om Læsning*, Nationalt Videncenter for Læsning. (4 sider)
- Roe, Astrid (2008): *Lesedidaktik*, Universitetsforlaget. Kapitel 1, 3, 4 og 5. (83 sider)
- Shkoza, Bianca Holders (2003): "Undervisning i ordkendskab" i *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. (22 sider)
- Steffensen, Bo (2002): *Når børn læser fiktion*, Akademisk forlag 2. oplag. Kapitel 4 og 5. (46 sider) (Antal sider 1203)