

**Indhold:** Beskrivelse og analyse af alle sprogbrugssituationerne i Derewiankas *Sneglehusmodel*. Se oversættelsen i "Vilde med sten: Indskolingsbørn på opdagerfærd i geologiens sprog", samt den teoretiske analyse i artiklen "To kendte og én ukendt" – begge i bogen: *Genrepædagogik –og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. Hans Reitzels forlag 2016. Dette papir er en uddybende analyse, som der ikke blev plads til i kapitlet "To kendte og én ukendt".

**Læseguide:** Print evt. først det didaktiske skema herunder, så har det foran dig under læsningen. Læg mærke til de forskellige sprogbrugssituationer, som er markeret med numre (1-8).

FELT	Klassifikation af stenforekomster ud fra fire forskellige brugsaspekter						
	konkret sprog med hverdagsord		abstrakt henvisende sprog			refleksivt sprog	
RELATION	Dekonstruktion og modellering	Dekonstruktion og modellering	Fælles konstruktion	Fælles konstruktion	Fælles konstruktion	Fælles konstruktion	Selvstændig konstruktion
MÅDE	<p><b>1</b> Mundtligt sprog som ledsagelse til handling</p> <p>Konkrete hverdagsord for sten og sand suppleret med ny viden og nye begreber</p>	<p><b>2</b> Mundtlig fortælling</p> <p><b>3</b> Skriftlig fortælling</p>	<p><b>4</b> 1: Klassificerende aktiviteter. Mundtligt og skriftligt sprog som ledsagelse til handling</p> <p>2: Skriftlige klassifikationer ud fra åbent spørgsmål: "How to group rocks?" Det sproglige repertoire udvides</p> <p>Klassifikation som forestilling introduceres</p> <p>3: Samtale og feltnotater</p> <p>4: Mundtlig opsummering af stens karakteristika</p>	<p><b>5</b> Tekst-samtale -hvor finder man de forskellige informationer?</p> <p>Metasprog om teksters layout</p> <p>Abstrakt henvisende sprog om sten</p> <p>Klassifikation via sprog</p>	<p><b>6</b> Læse i forskellige skriftlige kilder</p> <p>Fotos, illustrationer, klassifikationer, abstrakt henvisende sprog om sten</p>	<p><b>7</b> Gengive det læste som faglig tekst via fælles konstruktion af detaljeret viden med brug af abstrakt henvisende sprog og sproglig repræsentation af klassifikationer</p>	<p><b>8</b> Skrive rapport over det lærte</p> <p>Refleksivt sprog om proces og læring.</p> <p>Abstrakt henvisende sprog om sten</p>
ORGANISERING	Udflugt	Mundtlig plenum, som stilladserer det individuelle skriftlige arbejde	Gruppearbejder + opsummering i plenum	Plenumundervisning via undersøgende samtale	Læsning i grupper	Skrivning i grupper	Individuel refleksions-skrivning
PRODUKT	Feltnoter (individuelle)	Faglig rapport i narrativ form	Klassificerende noter med egne tegninger	Helhedsforståelse (klasse)	Detaljeret viden (individuelt)	Kapitler til klassens bog om sten (gruppevis)	Refleksiv rapport (individuelt)
	Dekonstruktion og modellering	Dekonstruktion og modellering	Fælles konstruktion	Fælles konstruktion	Fælles konstruktion	Fælles konstruktion	Selvstændig konstruktion

**Figur 3.14**  
*Sneglehusinspireret analyse og planlægningskema: Alle sprogbrugssituationer i "sneglehus"-forløbet indplaceret*

I beskrivelserne af de enkelte sprogbrugssituationer er der fokus på stilladseringsprincippet "To kendte og én ukendt". Læg også mærke til skemaets 5 forskellige rækker: FELT, RELATION, MÅDE, ORGANISERING og PRODUKT. Med disse 5 didaktiske kategorier kan du dels forholdsvis let kopiere og tilpasse Derewiankas forløb og gøre det til dit, men du kan også bruge kategorierne til at planlægge dit eget forløb. Humlen i den fantastiske metodik bag *Sneglehusmodellen* er stilladseringsprincippet, som du derfor skal anvende, hvis det skal virke. Og du skal også huske at begynde den didaktiske planlægning med det sprog, som du gerne vil have dine elever skal mestre. Begynd med dette sprog, *ikke med ønsker til aktiviteter*. Se den øvrige liste med gode og uundværlige råd på s. 82-82 i artiklen "To kendte og én ukendt".

Rigtig god fornøjelse ☺

### ① Sprog som ledsagelse til handling.

I det didaktiske skema ses vandret emnets kontinuum af sprog, der går fra sprog som ledsagelse til handling (f.eks. at sortere sten eller iagttagelse og fortælle om sten) til begrebsligt sprog (f.eks. "eruptiver"). I begyndelsen af forløbet igangsættes elevernes læringsproces med bevidstheden om denne "rejse" hen ad emnets sproglige muligheder og stigende sværhedsgrad. Konkret er eleverne på tur i den første fase (etablering af kontekst), og genfortæller turen i sprogbrugssituation ② (dekonstruktion og modellering). Lodret ses situationskontekstens tre registervariable **FELT, RELATION og MÅDE**, samt to ekstra kategorier, der gør en konkret planlægning lidt nemmere, nemlig **ORGANISERING**småder og **PRODUKT**krav. De blå ord vandret er fra undervisnings-læringscirkelens tre eller fire faser. Jeg vælger her den fir-fasede mode, som gør "Etablering af kontekst" til en selvstændig fase. Som det ses kan en fase i undervisnings-læringscirklen bestå af mange forskellige aktiviteter. I Derewiankas forløb var der især mange aktiviteter i den fælles konstruktionsdel, fordi det er her de åbne *studie-spørgsmål* for alvor bliver studeret og undersøgt: Hvorfor interesserer vi os for og studerer sten? Og hvordan kan vi sortere og gruppere sten?

Sprogbrugssituationerne i den første del af forløbet ① finder sted på en række lokaliteter, som eleverne besøger på en udflugt ud i nærområdet, hvor de skal observere sten, tale om sten, indsamle sten, skrive noter om sten og studere menneskers brug af sten. Læreren beslutter sig for at udfordre elevernes hverdagsviden og hverdagsprog ved at de skal tage *feltnoter* og dermed fortælle, *hvor* de så stenene, samt *navngive* de forskellige stenforekomster. Eleverne opdager f.eks. kampesten i et stengærde og får brug for ord som "kampesten" og "granit". De undersøger gruset på legepladsen og sandet i sandkassen, og får brug for ord som "stabilgrus" og "bakkesand", og de ser på bortsprængning af klipper, hvor der skal bygges en bro, og får brug for ord som "klippe", "klippestykker", "skærver" og "sprængningsstriber". For hver gang eleverne opdager nye forekomster af sten, skal de *skriftliggøre* hvad de *ser, samtale og lytte* til deres kammeraters observationer og bud på navngivning og beskrivelser, og de skal *skrive* et to-kolonne-notat. Eleverne får dermed mulighed for at høre de samme ord brugt i forskellige sammenhænge, og for at høre nye ord i kendte sammenhænge, så deres begrebs- og formuleringsevner hele tiden *strækkes*. (Lundquist 2008, Laursen 2012).

Læreren og de tilstedeværende forældre får samtidig mulighed for at fodre eleverne med alle relevante navne på sten og at hjælpe med formuleringer, når eleverne spørger. Målet for læreren Fran er, teoretisk

set, at eleverne oplever de tre registervariable *felt*, *relation* og *måde* i en for børnene meningsgivende funktion ude blandt hverdagens konkrete genstande (i dette tilfælde: sand, klipper, sandstensbygninger, fossiler, bygning af en betonbro osv). Både elever og lærer er i den undersøgende rolle (*relation*) og forsøger at beskrive dét, de ser, ved hjælp af det sprog, som eleverne umiddelbart mestrer, eller som læreren forærer dem undervejs via almindelige voksen-barn eller barn-barn samtaler (*måde*). Derimod er kravene til skriftliggørelsen den nye udfordring: Eleverne skal nedskrive resultaterne i deres felt-notesbog, og de skal arbejde i to kolonner: Én hvor de fortæller hvor de var, og én, hvor de fortæller hvad de observerede (*feltet*). Det bliver til noter, som har fortællingens karakter: *Vi var forbi kirken og tog så mod Saddleback kirkegård. Der er sten alle vegne* (kolonne 1 på elevernes papir), men som også rummer begyndende navngivning af de forskellige typer sten: *bikubemønstret sten, sandsten, mursten* (kolonne 2 på elevernes papir).

I nedenstående figur vises den første mikrostilladsering: Læreren Fran ved, at eleverne har et hverdagsprog og en hverdagsforestilling om sten. Det er den ene, kendte faktor. Hun ved også, at de er vant til at være opdagende og undersøgende, og at bruge både hinanden og læreren som medskabere af viden. Det er den anden kendte faktor. Til dette føjer hun så den ukendte faktor: At skulle lave et to-kolonne-notat.

	<i>velkendte faktorer</i>	<i>ukendt, ny faktor</i>
FELT-aksen	Elevernes hverdagsprog om sten	
RELATIONS-aksen	At være opdagende og undersøgende. Både lærer og elever har denne rolle: Læreren som "med-undersøger" og situationel konsulent undervejs, eleverne som dem der opdager og noterer.	
MÅDES-aksen		At navngive og fortælle om stenforekomsterne så præcist som muligt i et to-kolonne-notat

Stilladseringsprincippet *to kendte og en ukendt* (Polias 2011, Rydén 2016b). **Eleverne lærer at skrive i to-kolonne-notat**

Det er her værd at markere, at læreren forlanger, at feltnoterne i kolonne 1 skal skrives i hele sætninger. På denne måde stilladserer opgaven umærkeligt den opgave, som venter senere i forløbet i klasselokalet, nemlig at *genfortælle forløbet med brug af narrationens tekstmønster* ②. F.eks. skriveren elev (kolonne 1): "Var ved (mos-)dækket stengærde" (kolonne 2:) "Stentyper: Sandsten. Mursten. ~~Klippe~~-Sten. Stentyper. bikubemønstret sten Mursten"

På denne måde opnår læreren, at eleverne helt fra begyndelsen får en begyndende *kontrol* over ordforrådet, at ordenes *kvalitet* undersøges ved at diskutere ordenes betydning og semantiske rækkevidde, og ordforrådets *kvantitet* øges markant ved, at eleverne skal tale med hinanden og med de deltagende voksne, som "fodrer" børnene med flere og flere ord. (Begreberne *kvalitet*, *kvantitet* og *kontrol*: Birgit Henriksen. "Ordforråd og ordforrådsindlæring" - *Studier i dansk som andetsprog*. Akademisk forlag 1999).

Denne fase er første fase i Undervisnings- og læringscirklen: Etablering af kontekst.

## ② Mundtlig genfortælling:

I denne sprogbrugssituation arbejdes der hjemme i klasserummet: Her genbruges felt-notaterne og to-kolonnearket. Turen genfortælles nu mundtligt (*måde*), og lærerens rolle ændres til *guide*. Hun minder eleverne om turens rækkefølge og hjælper med at genkalde de konkrete sanselige erfaringer og erindringer. Hun coacher i brugen af tidsadverbierne *først, så, dernæst* og *til sidst*, sådan at turen formidles som en narrativ og i en ordnet rækkefølge, og hun samler op på navne og begreber for sten. Lærer og elever får hermed skabt et fælles sprogligt repertoire og et fælles ordforråd omkring *feltet*: "Sandsten", "stengærde", "mos på sten" (+ udseende og farve), "bortsprængt fjeld", "lavasten", "glitrende mineraler", "granitsten". Læreren er sproglig rollemodel og tilbyder hele tiden mere viden og mere sprog, typisk gennem hjælp til navngivning af sten, ord for fænomener, stavning og ikke mindst hjælp til tekstbånd og syntaks, så eleverne kan formulere sig i hele sætninger inden for genrekravene til en faglig fortælling (recount).

	<i>velkendte faktorer</i>	<i>ukendt, ny faktor</i>
FELT-aksen	Fortællingens grundstruktur	
RELATIONS-aksen		Læreren guider i omformningen af turens oplevelser og to-kolonne-notaterne til en mundtlig narrativ med fokus på tekstmønsteret i den faglige fortælling (recount), bla. forbinderordene <i>først, dernæst</i> og <i>sidst</i> .
MÅDES-aksen	Elevernes feltnoter i to-kolonne-systemet.	

Stilladseringsprincippet *to kendte og en ukendt* (Polias 2011, Rydén 2016b). **Feltnoterne omformes til en mundtlig rapport-fortælling**

## ③ Skriftlig genfortælling.

Ordforrådet og den narrative form *genbruges (feltet)* og udgør den ene kendte faktor. Den anden kendte faktor er relationsforholdene (*relation*), hvor læreren er guide. Den ukendte, nye faktor er, at den mundtlige genfortælling nu skal *skriftliggøres (måde)*. Til dette benytter læreren *fælles skrivning*, hvor elever i plenum byder ind med bud på konkrete formuleringer. Alle elever har jo været med på turen og har benyttet sproget undersøgende og som *ledsagelse til handling* ①, og alle elever har været med i lytte- og talesituationen i sprogbrugssituation nr. 2 ②, hvor de mundtligt genfortalte turen. Nu skal al denne forforståelse omformes i *et nyt register*.



	<i>velkendte faktorer</i>	<i>ukendt, ny faktor</i>
FELT-aksen	Fortællingens grundstruktur koblet med kolonnenotaterne	
RELATIONS-aksen	Læreren guider omformningen fra en modus til en anden Lærer og elever er i samme organisationsform som i sprogbrugssituation nr. 2	
MÅDES-aksen		Den mundtlige fortælling skriftliggøres

Stilladseringsprincippet *to kendte og en ukendt* (Polias 2011, Rydén 2016b). **Den mundtlige rapport-fortælling skriftliggøres**

Læreren indgår støttende, coachende og konsultativt og bruger sin mer-viden til at guide elevernes tænkning. Hun stilladserer på flg. måde og siger: "I skriftsprog skal der være *en overskrift*! Hvad vil passe til vores tur og vores noter og viden om sten?" Herpå taler og elever sammen om, hvad en overskrift er, og hvordan deres kan formuleres. Læreren tænker højt sammen med eleverne, og modellerer således også, hvordan man arbejder kognitivt med et givent problem, i dette tilfælde indhold og konsekvens af betydningen af begrebet "overskrift". Lærer og elever bliver enige om følgende bud på en overskrift: **"Anden klasse på ekskursion for at studere sten"**. Læreren siger herpå: "Der skal være *en indledning*, og i den skal læseren få at vide, hvem der med, hvor det foregår" (*orientering*)! Hun fortæller også eleverne, at man via sproget kan pege på, hvilken del af oplysningerne, som er vigtigst. Det vigtigste sættes forrest i sætningen (forfeltet). Eleverne bliver enige om, at det hele begyndte med dem selv og deres opståede interesse for sten: **"Anden klasse blev meget interesserede i at vide mere om sten fordi en af klassekammeraterne (Nicole) fortalte om en spændende bog om sten, som hun havde læst i læsetimen"** ("Læsetime" eller Silent Sustained Reading (SSR), på dansk "læsebånd", hvor eleven selv vælger bog og læser i denne i et afmålt stykke tid med henblik på at styrke læselyst og læseerfaring).

På samme måde guides til de øvrige dele af narrativens tekstmønster: Der skal være en gengivelse af turens forskellige *hændelser*: **"Da vi gik ud af skolegården, så vi at Jambaroo skolens før-skoleklasse var lavet af sandsten", "Så stoppede vi ved det nye brobyggeri"**. Der skal, da det jo er en felttur, nedskrives forskellige *felt-observationer*: **"Vi så mange klippestykker, der var blevet hugget over" og "Der var mange farver inde i stenene"**. Og der skal være *en slutning*: **"Det sidste, vi gjorde på vores tur, var at klatre op på en stor bunke sten ude ved stenbruddet"**.

Teksten, som eleverne producerer via *fælles skrivning* er lang og består af et elaboreret skriftsprog, som er markant vanskeligere end tilsvarende skrive- og læsetekster i Danmark på 2. klassetrin (hele elevernes tekst kan ses i bogen *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*). F.eks. vil vi normalt ikke i Danmark lade 7-årige arbejde med tekster, hvor der indgår ord som "basalt" (sort vulkansk bjergart), "magmatisk" og "søjlegranit" eller lade dem forme sætninger som "Der var streger langs brudfladen" ... "ved foden af bjerget...". Den slags sætninger er der imidlertid mange af i den australske fælles skrevne tekst.

Læreren adapterer altså *opad* i det sproglige register, og det gøres ved at læreren konsekvent guider, støtter og udvikler elevernes bud på formuleringer, så de formes så skriftsproglige som muligt. Hun modellerer sproget langs *felt-kontinuum-aksen*.

Med disse sprogbrugsituationer har læreren nu gennemført Undervisnings- og læringscirkelns anden fase: Dekonstruktion og modellering.

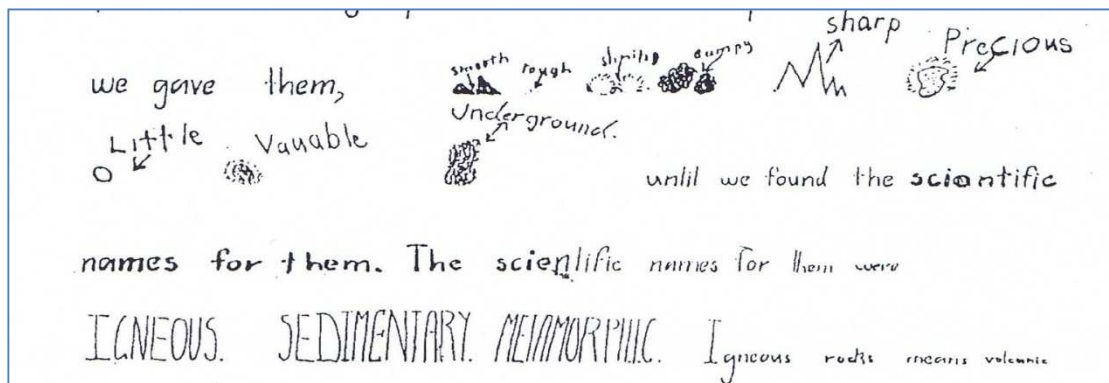
#### 4 Klassificerende aktiviteter:

De klassificerende aktiviteter indgår alle i i Undervisning- og læringscirkelns tredje fase: Fælles konstruktion.

I denne fase skal læreren fra for alvor have fokus på den af sine lærerfaglige byggesten, som handler om stens klassifikationsmuligheder. Hun spørger derfor sig selv: Hvordan kan 2. klasse kognitivt komme til at forstå, at sten kan inddeles efter forskellige parametre (klassifikation)? Og at denne måde er en generel menneskelig (og akademisk) tænkemåde? Hun vælger som svar på ovenstående spørgsmål, at planlægge sprogbrugssituationerne sådan, at eleverne kan komme til at ordne og sortere og eksperimentere med sten og stenenes forskellige kvaliteter på mange forskellige måder. Derewianka og læreren anvender derfor Vygotskis "ekspert-tænkning" i kombination med egne ideer om sproglige roller og sproglige registre. Hvilke ekspert-roller lægger forløbet om sten op til? Og hvilke sproglige registre vil disse have? Hvordan kan eleverne komme til at imitere dette arbejde på en måde, så det giver adgang til de sproglige registre? Og hvordan kan eleverne opleve alt dette induktivt? Læreren og Derewianka beslutter sig for følgende fire forskellige "ekspertperspektiver": Stensamlere, Bygge- og anlægsarbejder, Geologen og Billedhuggeren. De lader eleverne vælge sig ind på disse forskellige "ekspertfelter", og ud fra hvert af disse eksperters perspektiv og sproglige register sættes eleverne nu til at undersøge, ordne og sortere de indsamlede sten. Børnene må nu spørge sig selv: Hvad vil en billedhugger (ekspert) f.eks. lægge mærke til? Hvad er vigtigt for ham, når han skal vælge sten? Hvilke ord og udtryk vil han bruge? I dette undersøgende arbejde går der fysisk, konkret og sanseligt til værks. Stenene bliver "slået i stykker", "mast", "anvendt i forskellige forsøg", "inddelt efter udseende", "undersøgt", "talt om", "gjort til feltnoter" og "tegnet". Alle observationer skrives ned, samtidig med at eleverne hele tiden indbyrdes forholder sig til emnet via deres begyndende fagsproglige talesprog. På samme måde arbejder de tre andre grupper ud fra deres sprog og perspektiv.

Parallelt med det fysisk undersøgende arbejde forholdt 2. klasse sig også akademisk undersøgende til deres ekspertfelt ved at læse om deres område. I klasserummet havde læreren som nævnt gjort forskellige opslagsværker tilgængelige (leksika, billedordbøger mv), og hun og børnene havde også lavet en fysisk stensamling med angivelse af latinske navne på de forskellige stentyper. Når eleverne oplevede, at de manglede ord, kunne de konsultere voksenverdens bud på navne, benævnelser og formuleringer via de udstillede sten, de latinske navne og opslagsværkernes formuleringer.

For at igangsætte denne undersøgende adfærd stillede lærerne en åben opgave: "Hvordan kan man sortere og gruppere sten?", som alle ud fra hver deres "ekspert-i-rolle"-s perspektiv skulle svare på. Besvarelsen kunne være udformet i prosa eller udformet som et klassifikationsdiagram. Herunder ses en bid af en prosa-besvarelse fra geolog-gruppen. I eksemplet ses både tegninger, beskrivelser, hverdagsproglige selvopfundne "navne" samt de latinske navne, som læreren eller opslagsværkerne forærer dem undervejs: Magmatisk (vulkansk dannet), sedimentær (dannet ved aflejring) og metamorf (dannet ved opvarmning og sammenpresning).



*Fælles skrivning* foregår her gruppe-organiseret (og ikke i plenum med læreren som guide, som det ofte gengives, når genrepædagogisk arbejde præsenteres via de forskellige teaching-learning-cycles). De enkelte grupper producerer egne "fælles formulerede tekster" og laver altså fire forskellige eksempler på klassificerende tekster, hvor afsender-sproget varierer i forhold til, hvem de er: geologer, bygge- og anlægsarbejdere, billedhuggere eller stensamlere (*relation*), og med det sprog, som hører denne ekspertgruppe til (*felt*).

F.eks. vil stensamlerne sortere via ord som "flint", "granit" og "kridt", men også efter farver, størrelser og mønstre. Geologerne har brug for ord som "vulkansk oprindelse", "geologiske perioder" og "densitet", mens billedhuggerne vil sortere efter flække- og pudseegnhed, tilgængelige findesteder og størrelser. Fælles for grupperne er kravet om, at henvendelsesformen er den *formidlende eksperts (måde)*.

Læreren guider elevernes sproglige forhandlinger undervejs, og lærerens *rolle (relation)* er således konsultativ og modellerende som "lærer-ekspert".

### 5 Tekstsamtale om faktatekst:

På dette sted er forløbet over halvvejs og skifter nu karakter. Aktiviteterne har til nu været meget sanselige, eksperimenterende og konkrete. Nu introduceres eleverne til læsning af en fagtekst på højt fagligt og sprogligt niveau. De skal læse en *modeltekst*. Teksttypen er *klassificerende*, dvs. at ordene i teksten ordnes i forskellige grupper i forhold til særlige parametre. Denne måde at tænke på har eleverne arbejdet med konkret og sanseligt i sprogbrugssituationerne under pkt. 4 : De klassificerende aktiviteter.

Læsning af hinandens gruppetekster, og klassifikationen som kognitiv kompetence genanvendes her, men nu i den svære, skriftbårne form. Teksten indeholder som en naturlig konsekvens af dens klassificerende, naturvidenskabelige indhold en del fagudtryk, bla. *igneous, sedimentary, metamorphic, slate, og marble* som dog er navne, som eleverne via deres eksperimenteren og gruppevis oparbejdelse af ekspertordforråd, er blevet forholdsvis fortrolige med. De to kendte faktorer er derfor: Sortering via kategoriseringer (klassifikation). Og: De forskellige navne for de forskellige sten- og stenarter, deres oprindelse, udseende, anvendelse mv. Den nye, ukendte faktor, der ændres via mikrostilladseringen, er

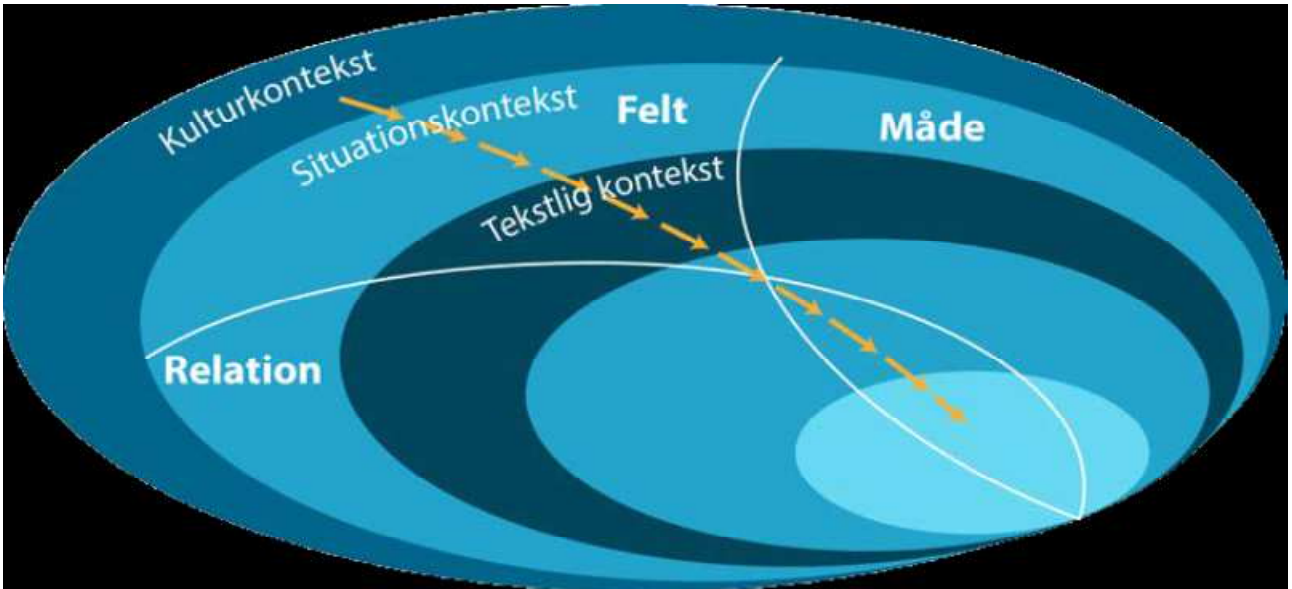
imidlertid en særdeles væsentlig én, nemlig at alt nu gengives via sprog! (*måde*). Der er *ingen konkrete sten* at se på mere – de findes kun som sproglige repræsentationer i modelteksten og gennem elevernes egne skriftlige produktioner. I mødet med tekstens indhold skal eleverne selv forestille sig de konkrete sten. Eleverne skal dog ikke læse teksten, de skal lære at finde rundt i sådan en naturvidenskabelig, klassificerende tekst. Læreren guider derfor det første møde med teksten via en *texttalk*, og indtræder nu som lærer-ekspert (*relation*). Det er markant for Derewiankas og læreren Frans forløb, at det er registervariablerne *måde* eller *relation*, der mest ændres på, mens selve fagsproget "sniges ind", og sjældent udgør det nye og ukendte element.

Eleverne sættes i gang med at tænke via endnu et åbent studiespørgsmål, som er: *Hvor mon man kan finde de forskellige informationer?* Læreren viser eleverne de forskellige tekstkomponenter (overskrift, indledende hoved-klassifikation, det forklarende afsnit, de forskellige grupper af sten (ud fra, hvordan de er dannet) og de forskellige syntaktiske greb, og sammen gætter de på funktionen af disse koblet med emnet om sten. Og hun viser dem et klassifikationsskema, som sammenfatter tekstens informationer (*felt*). Alt dette bygger ovenpå en faglig viden, som eleverne allerede har. Det nye er, at se denne viden som tekst! Om eleverne selv kan læse teksten og forstå den sætning for sætning, ord for ord, er sekundært, det er ikke dét, der er i fokus her. Derimod er fastholdes fokus på at lære eleverne at tænke kommunikativt og i hele tekster og forstå at disse er inddelt i afsnit med hver sine funktioner og hver sine benævnelser. Læreren modellerer og metode i denne sprogbrugssituation rummer altså både konkret geologisk indhold med svære ord, et kognitivt stillads (klassificeringen) og et metafagligt sprog om teksttypen: Overskrift, kolonner, spalter, figurer osv.

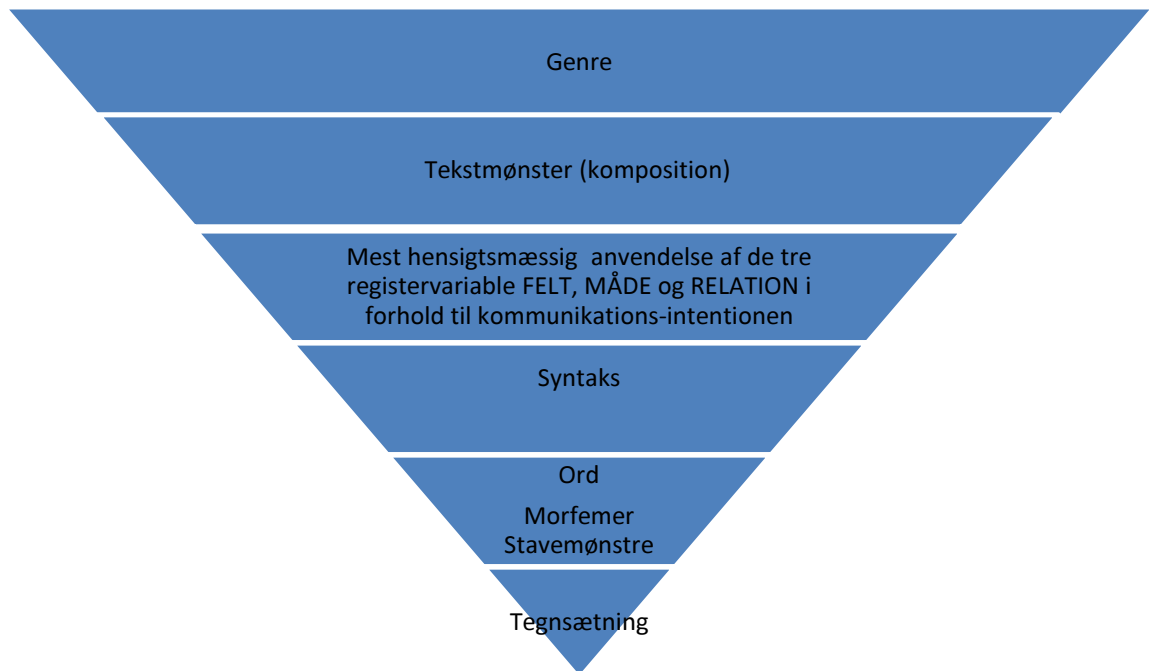
Samtalen om en faktatekst modellerer altså tekstforståelse i et funktionelt helhedsperspektiv, samtidig med at aktiviteten af børnene opleves som induktiv: De er ved at finde ud af, hvor den viden de har, står i sådan en tekst, og hvorfor? De skaber sammen med læreren denne opdagelse (fælles konstruktion).

Den fælles høje bevidsthed om tekstens helhed skaber altså kontekst for udformningen af de lavereliggende sproglige niveauer, som består af tekstens sætninger, sætningsbånd, ordvalg og tegnsætning (se figur 6). Dette er en kompetence, som mange danske elever slås med langt op i klassetrinene, og som såkaldt "svage elever" reelt aldrig opnår. Men det gør de her! Hver del dekonstrueres og sættes ind i den overliggende helhed, som eleverne er fortrolige med. F.eks. kan de ud fra genre-laget diskutere, hvorfor denne tekst mon er udformet som den er? Hvilket kommunikativt behov løser den? Og hvorfor er den komponeret og har de afsnit i netop den rækkefølge, som den har? De kan ud fra det syntaktiske lag undersøge, hvorfor sætningerne i modelteksten er formet, som de er, hvorfor stentypens latinske navn står forrest i sætningen og hvor smart det er, at dette syntaktiske valg samtidig markerer nyt afsnit. Hvert lag og niveau i sproget undersøges for sig ud fra den ene konkrete modeltekst. På den måde gøres grammatisk viden funktionel og kommunikativ.

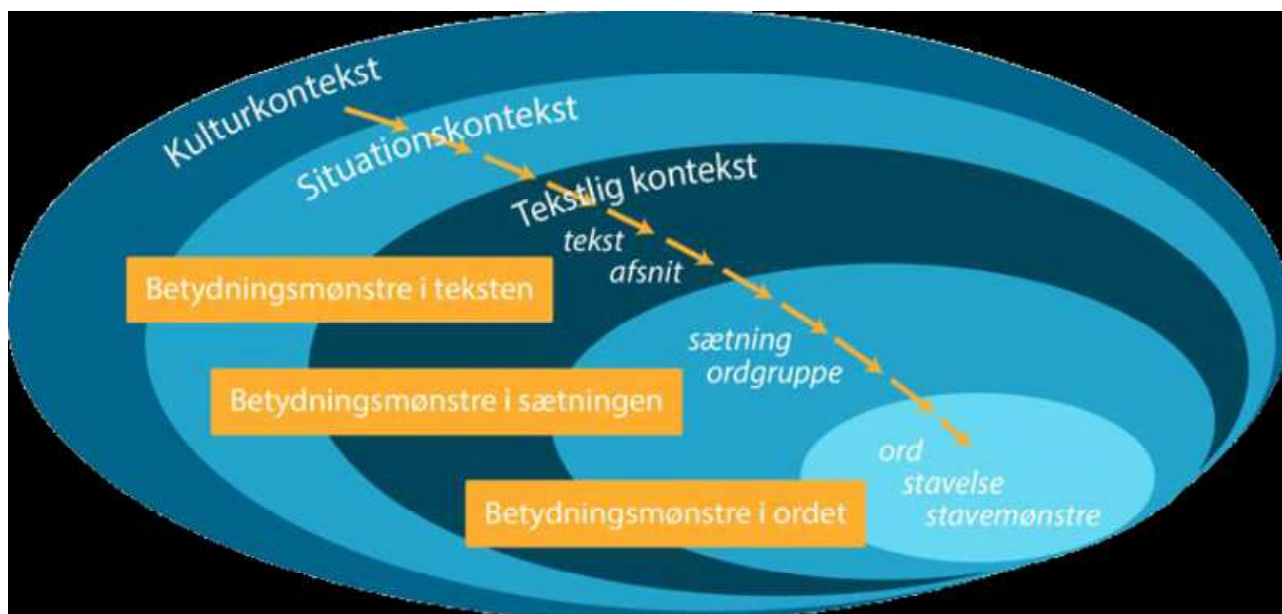




Sprog- og kulturmodel: De samvarierende tekstlige, sproglige og kulturelle forhold (Rose 2007)



"Tekst-trekanten": En teksts forskellige indbyrdes afhængige niveauer (mmr. 2016)



Sprog- og kulturmodel: De samvarierende tekstlige, sproglige og kulturelle forhold + markering af den tekstlige konteksts betydningsdannelse-niveauer (Rose 2007).

## ⑥ Læse i forskellige skriftlige kilder

### ⑦ Gengive det læste som faglig tekst via fælles konstruktion af detaljeret viden med brug af abstrakt henvisende sprog og sproglig repræsentation af klassifikationer

I de følgende sprogbrugssituationer, hvor eleverne skal til at skrive, anvendes den funktionelt opnåede grammatiske viden, når de skal skrive deres bidrag til "Klassens bog om sten".

Lærerens udfordring i disse faser er, at eleverne hele tiden skal forblive undersøgende via elev-elev-relationer. Læreren er derfor, som i sprogbrugssituation ①, igen konsulent og medundersøger, og hun har forberedt en række forskellige materialer, så eleverne selvstændigt kan søge informationer i fagbøger og på nettet. Hun indgår desuden selv som et "læremiddel", idet den enkelte elev modtager kursusbaseret undervisning og modellering samt indgår i samtaler om konkrete skriftlige formuleringer i relation til produktionen af den selvstændige fagtekst. I denne fase møder eleverne også nogle rigtige geologer samt en rigtig redaktør, som fortæller hvordan man samler og redigerer en bog. Læreren, geologerne og redaktøren er altså alle "konsulenter" i forhold til elevernes individuelle læringsprocesser. Konkret er eleverne forfattere og redaktører (*relation*), og genrekravene er, at teksterne skal være så "voksne" som muligt og betjene sig af et korrekt fagsprog, anvende tekstmønstre, der matcher genren (bl.a. ved at imitere modelteksten) og konkret videregive vigtig og korrekt faktuel information (*felt*). De skrivende eksperter (eleverne) skal desuden forme teksten, så den kan læses af nogen, de ikke kender, og ligne en tekst, som kunne stå på nettet eller i et leksikon (*måde*).

Eleverne har på dette sted i forløbet fået udviklet deres genre- og register kendskab og har så meget sproglig magt over deres emne, at de kan skrive selvstændige bidrag til klassens faktabogom sten.

Forløbet er nu på vej ind i undervisnings- og læringscirkelns fjerde fase: Selvstændig konstruktion.

### 8 Skrive rapport over det lærte via refleksivt sprog om proces og læring og abstrakt henvisende sprog om sten

Hele forløbet begyndte med en udflugt ud i nærmiljøet, hvor der blev samlet sten og observeret, hvad sten bliver brugt til, hvor de befinder sig og hvordan de ser ud ("handling"). Med fremstillingen af Klassens bog om sten er forløbet næsten slut, og på denne måde sluttet der, hvor læreren havde bestemt, at der skulle sluttet: Med den højst opnåelige viden om sten og den højst opnåelige viden om, hvordan man formulerer sig fagligt om sten, samt med en kompetence omkring sortering, klassificering og gruppering, hvad enten denne foregår konkret eller via sproget i en tekst.

Tilbage er nu kun at etablere et sidste registerskift og lade eleverne omtale feltet på en ny måde, nemlig ved at bede dem beskrive, hvad de har lært og hvordan de lærte det ("refleksion"). Det sprog, der kræves her, vil have en opsummerende karakter fagligt set (feltet), men tilbyde en anden syntaktisk og layoutmæssig organiseringsform end de former, der allerede er afprøvet (noter, to-kolonne, fortælling, rapport, faktatekst). Da reflektiv skrift er svær, kan også denne skriftlige teksttype gennemføres via modellerende fælles-skrivning. Dette vil medføre et fælles produkt for klassen, og denne tekst kan så gøres til genstand for en fælles "tekstsamtale", så de sproglige ressourcer trækkes frem og tekstmønsteret gøres tydeligt for alle. Herefter kan samme opgaves stilles individuelt, sådan at den enkelte elev skriver sin egen, personlige evaluering. De fælles sproglige ressourcer kan evt. laves som en planche, så alle har denne at støtte sig til under den individuelle opgave.

F.eks:

Deltagerord: "jeg", "vi" eget navn, klassens navn, skolens navn, alle stenarternes navne + navne på de forskellige konsulenter: forlæggeren, geologerne, lærerne.

Procesordene, som en sådan tekst vil gøre brug af, vil være flg. (eksempler)

*Mentale procesord:* "jeg **overvejede**", "jeg **så**", "jeg **ved** nu", "jeg **synes**", "jeg **ku li** at..."

*Materielle procesord:* -vil være bestemt at den ekspertrolle man havde, f.eks. "**smadre**"

*Relationelle procesord:* "den **hedder**", "den **var** en", "stenene **kaldes...**", "det **blev til** grus"

*Verbale procesord:* "Vi **talte** med en geolog", "jeg **følte** stor glæde ved at ..."

Tidsrelaterede udtryk: "i begyndelsen af forløbet", "mod slutningen"

Omstændigheder: "i stenbruddet", "i min gruppe"

osv.