



TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆ2NING

Nummer 10 | september 2011

TEMA: JORDEN LÆSER OG SKRIVER

» HVORDAN LÆRER BØRN
AT LÆSE, OG HVAD BØR
LÆRERE VIDE? SIDE 4

» DIMENSIONER AF
MULTIMODAL LITERACY
SIDE 14

SINGAPORE, NEW YORK, HOLLAND, ENGLAND, HONG KONG, TYSKLAND...

Viden om læsning, skrivning og sprog er ikke noget vi holder for os selv og inden for egne grænser. Vi søger hele tiden at dele idéer, få inspiration og ny viden fra vores kolleger i Norden og resten af verden. For at blive bedre, for at blive klogere.

I december 2010 udgav Nationalt Videncenter for Læsning, professionshøjskolerne "Norden læser og skriver", hvor forskere og praktikere fra Norge, Sverige, Finland, Island og Danmark skrev om de projekter, de aktuelt var i gang med.

I dette nummer af Viden om Læsning retter vi blikket endnu længere ud. Nemlig til forskere og praktikere fra Europa, USA og Asien.

Så velkommen til et tidsskrift med temaet: Jorden læser og skriver.

Temaet har givet os mulighed for at invitere en række "hot-shots" til at bidrage. Opgaven de blev stillet var meget bred: beskriv enten interessant skriftsprogundervisning eller interessante områder af læseforskningen, som du ser det fra din stol. Og de har taget imod den med kyshånd.

Så på de følgende sider kan du både tage et kig ind i skriftsprogundervisningen i Hong Kong og Singapore, læse om hvordan man, udenfor skoleregion, arbejder med at få børn og unge til at læse i Tyskland, hvordan englænderne griber læsning og skrivning an i udviklingslande, få en forståelse af hvorfor samspillet mellem læsning og skrivning – med en hollænder øjne – er så vigtig, og hvordan en New Yorker mener børn lærer at læse. Vi bringer også to fyldige anmeldelser af bøger af henholdsvis Pauline Gibbons og Zhihui Fang & Mary Schleppegrell. De handler begge om faglig læsning, og er ikke oversat til dansk (endnu, kunne man tilføje og håbe på, at det snart vil ske).

Nationalt Videncenter for Læsning drives i et samarbejde mellem landets syv Professionshøjskoler og har derfor tæt kontakt med de lokale læsecentre. For at få de mange internationale input sat ind i en dansk ramme, har vi bedt fagpersoner fra læsecentrene om at indlede såvel artikler som anmeldelser og derved sætte nogle ord på, hvordan de forskellige tiltag adskiller sig fra danske forhold og hvad vi kan lære af dem.

Vi ønsker alle en rigtig god læselyst.

Viden om Læsning 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 skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog

INDHOLD

Linnea Ehri, USA

Hvordan lærer børn at læse, og hvad bør lærere vide?

Indledes af lektor Susanne Jacobsen og lektor Elsebeth Otzen, Metropol

side 4

Kay O'Halloran og Victor Lim Fei, Singapore

Dimensioner af multimodal literacy

Indledes af lektor Marianne Würtz, UC Nord

side 14

John Polias, Hong Kong

Samarbejde mellem engelsklærere og faglærere: aktuelle forandringer i den pædagogiske praksis i Hong Kong

Indledes af lektor Mette Vedsgaard, VIA UC

side 22

Katrin Müller-Walde, Tyskland

Læsepædagogik ud fra 1:1-princippet. Et praksisorienteret bidrag til uddannelsesdebatten i Tyskland

Indledes af lektor Merete Havgaard, UC Sjælland

side 32

Alan Rogers and Brian Street, England

Etnografiske tilgange til at forstå og undervise i literacy: perspektiver fra udviklingslande og vestlige lande

Indledes af lektor Birgitte Bækgaard, UC Syddanmark

side 38

Gert Rijlaarsdam, Holland

Genskab forbindelsen mellem skrivning og læsning. Sprogundervisning som social kognitiv aktivitet

Indledes af lektor Lene Herholdt, UCC

side 48

Ruth Mulvad, Danmark

Anmeldelse: Funktionel sproglig analyse – en metode til læsning i fagene

side 56

Dorte Østergren-Olsen, Danmark

Anmeldelse: Udfordr eleverne og understøt dem i at gå fra konkret hverdagsprog til abstrakt fagsprog

Anmeldelserne indledes af lektor Hanne Brixtofte, UC Lillebælt

side 61

Viden om Læsning nr. 10, september 2011

Redaktører: Lene Herholdt, Henriette Romme Lund og

Klara Korsgaard (ansv.)

Tryk: Bording A/S

Layout og opsætning: Brian Langhoff

Korrektur: Mette Kappel Clausen og

Christoffer Mindegaard Nielsen

Foto: Anders Hviid og Christian Lund

Oversættelse af tysk bidrag (Katrin Müller-Walde): Ken Farø

Alle øvrige artikler er oversat fra engelsk til dansk af Dorte Herholdt Silver

Viden om Læsning udgives to gange om året af

Nationalt Videncenter for Læsning.

Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Viden om Læsning.

ISSN nr. 1902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning

Titangade 11

2200 København N.

E-mail: info@videnomlaesning.dk

INDLEDNING

AF SUSANNE JACOBSEN, LEKTOR & ELSEBETH OTZEN, LEKTOR, METROPOL

Hvordan lærer elever at læse? Hvad har læreren brug for at vide, for at denne proces sker så hensigtsmæssigt som muligt?

Linnea Ehri er i Danmark nok mest kendt for sin interaktive læseprocesmodel og for beskrivelsen af læseudviklingen i faser. I denne artikel pointerer hun primært vigtigheden af ordafkodning – og processen for at lære en automatiseret ordlæsning.

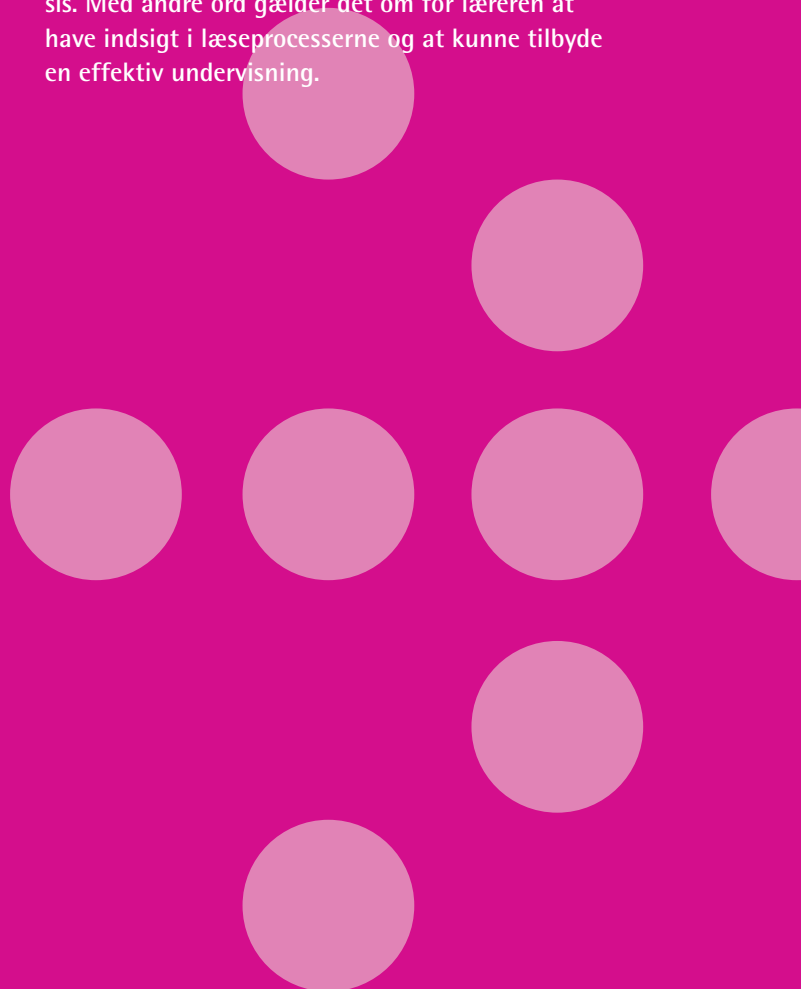
Læseren skal hurtigt kunne genkende ordene, ellers er der ikke tale om læsning. Ehris engelske begreber om læsning "by sight and memory" må ikke forveksles med de danske begreber "parate ordbilleder" eller "ordbilledlæsning", da Ehri taler om fonologiske repræsentationer af ord lagret i hukommelsen. Læreren må sikre, at eleverne tilegner sig en større og større fonologisk lagring af ord i hukommelsen, med andre ord opnår et forråd af velkendte ord.

Særligt bør man hæfte sig ved ordforrådstilegnelse, hvor ny forskning viser, at det er mest effektivt at koble forklaringer på ordenes betydning med opmærksomhed på ordenes stavemåde og udtale. Hvis eleverne selv ser ortografien og udtaler ordene, vil de bedre kunne huske dem. Ordforrådstilegnelsen har traditionelt været diskuteret i fremmedsprogssammenhæng, så en udfordring på de danske lærerværelser kunne være at få sproglærere og dansklærere i dialog.

Derefter beskriver Ehri de fire udviklingsfaser for ordafkodning: den før-alfabetiske fase, den delvist alfabetiske fase, den fuldt alfabetiske fase og den konsoliderende alfabetiske fase. Faserne er som overlappende bølger, hver bølge bringer noget nyt med sig. I sprog som engelsk og dansk, der

er rimelig komplekse i deres lydstruktur, kan den fuldt alfabetiske fase tage tid at lære. I Danmark anser vi det derfor for vigtigt at vide præcist, hvor de forskellige elever er i deres læseudvikling, at kende elevernes forudsætninger og potentialer, for at kunne tilrettelægge den mest effektfulde undervisning.

Ehri lægger sig i artiklen tæt op ad National Reading Panels anbefalinger, om at læseundervisning må indeholde tydelig instruktion i fonologisk opmærksomhed, fonemer, ordforråd, flydende læsning og læseforståelse. Den største udfordring bliver for os at omsætte denne forskning til praksis. Med andre ord gælder det om for læreren at have indsigt i læseprocesserne og at kunne tilbyde en effektiv undervisning.



HVORDAN LÆRER BØRN AT LÆSE, OG HVAD BØR LÆRERE VIDE?

LINNEA C. EHRI, PROFESSOR, GRADUATE CENTER, CITY UNIVERSITY OF NEW YORK

Et vigtigt mål i indskolingen og på mellemtrinnet¹ er at lære eleverne at læse ord. Hvordan bør det foregå? Er det nødvendigt, at børnene kender alle bogstaverne og kan skelne lyde i ord, for at de kan få en god læseudvikling? Hvad er fonembevidsthed, og hvor vigtigt er det? Bør man lære børn at lydere og trække bogstaver sammen, så de danner ord, eller kan de lære ord ved at lære deres udseende udenad? Hvad er det, der gør det muligt for en læser at læse et ord ved første øjekast uden at lydere det? Er det vigtigt at lære børn både at stave og at læse ord? Hvis lærere skal kunne overveje spørgsmål som disse om begynderundervisningen i læsning, er det vigtigt, at de forstår de processer, der foregår, når børn læser ord, og at de har indsigt i udviklingsforløbet. Det vil have indflydelse på svarene på disse spørgsmål.

Ordgenkendelsesprocesser er afgørende for læseindlæringen. Skrevne ord indlejret i sætninger er den direkte vej til tekstforståelse. Der er naturligvis også andre vigtige processer, men uden færdighed i ordgenkendelse er læsning ikke muligt. Desuden forandrer denne færdighed hjernen. Når børn lærer at læse, bliver ordenes skriftformer ikke stående udenfor på siden. De går ind i barnets hjerne og gennemtrænger det talte sprogsystem, som påvist i nyere hjerneforskning (Frost et al., 2009). Formålet med denne artikel er at forklare de ordgenkendelsesprocesser, der er så centrale for at lære at læse og forstå tekst, og deres udvikling. Enhver underviser, der lærer børn at læse, bør forstå disse processer. Selv om der er et betydeligt forskningsgrundlag for de synspunkter, jeg fremlægger her, tillader pladsen ikke, at jeg beskriver denne forskning. Interesserede læsere henvises til referencelisten sidst i artiklen.

Ordlæsningsprocesser. Der er forskellige måder at læse ord på (Ehri, 2005b). Når man skal læse ord, man aldrig før har set, kan man anvende forskellige **strategier**. Man kan **afkode** ved at lydere bogstaverne og trække lydene sammen, så de danner et genkendeligt talt ord. De enheder, man lyderer, kan være enkeltbogstaver eller velkendte bogstavmønstre. Man kan bruge **rimanalogier** ved at lægge mærke til, hvordan stavemåden af nye ord minder om kendte ord, og ved at bruge fælles bogstaver til at læse ord, fx at læse *spand* med analogi til *tand*. Man kan **forudsige** ord med støtte i kontekstelementer som fx den forudgående sætning eller billeder eller første og sidste bogstav for at danne en forventning om, hvad det kunne være for et ord uden at bearbejde alle bogstav-lyd-relationerne. I alle disse tilfælde omdanner læseren ordets stavemåde til en udtale, hvis lyd svarer til de skrevne bogstaver, og som virker meningsfuld i forhold til konteksten. Hvis et meningsfuldt ord ikke findes i læserens talte ordforråd, kan der være brug for at arbejde med det nye ords betydning.

En meget hurtigere måde at læse ord på end anvendelse af afkodningsstrategier er at lære ord ved at **lagre dem i hukommelsen** (umiddelbar genkendelse, på engelsk *sight reading*). Det er en mulighed, når læseren har læst ordene før og lagret deres skriftlige former i sin hukommelse. Når læseren efterfølgende ser disse kendte ord, aktiveres ordenes udtale og betydning hurtigt i hukommelsen, og det er derfor ikke nødvendigt at anvende nogen af de strategier, der er beskrevet ovenfor. Når læsere øver sig i at læse nye ord på skrift, bliver ordene velkendte; de lagres i hukommelsen og genkendes umiddelbart, når man ser dem igen. Faktisk bliver alle ord, der øves, tilgængelige for umiddelbar ordgenkendelse. Dette fænomen rummer en kæmpe fordel for evnen

til at læse og forstå tekst. Når læsere genkender ordene i en tekst hurtigt og automatisk, frigøres der opmærksomhedsressourcer, som dermed kan rettes mod tekstens betydning frem for afkodning af ord. Et vigtigt mål for læseundervisningen er, at eleverne skal kunne læse ord automatisk ved hjælp af umiddelbar ordgenkendelse.

Udvikling af umiddelbar ordgenkendelse. Hvordan lagres disse umiddelbart genkendte ord (*sight words*) i hukommelsen? Man mente tidligere, at læsere huskede ordenes visuelle træk, herunder deres former. Tanken var, at ordets betydning blev aktiveret af, at man så ordets form, hvilket aktiverede udtalen. Et af problemerne med denne forklaring er, at erindring om rent visuelle træk ikke kan forklare, hvordan læsere kan skelne mellem de tusinder af skrevne ord, som de har i deres hukommelse. Mange ord har ens former og adskiller sig kun ved et enkelt bogstav (fx *søvn* og *savn*). Desuden forklarer denne model ikke, hvad der skulle sikre, at ordenes visuelle former fæstnes til ordenes udtale og betydning, således at synet af det skrevne ord aktiverer den rette identitet. Hvad kan fx knytte den visuelle form af *sand* sammen med ordets lyde / san / i betydningen "i overensstemmelse med virkeligheden" frem for et af de andre ords udtale og betydning? At læsere ser ordet *sand* og siger det igen og igen? Men udenads-

lære baseret på gentagelse ville kræve et stort antal eksponeringer, før læseren kunne etablere denne **arbitrære** forbindelse i sin hukommelse, og vi ved, at læring sker langt hurtigere. Ordlæring må bygge på forbindelser, der indgår i et kendt **system**. Systemet må rumme en meget stærk lim for at danne forbindelser, der gør, at synet af det skrevne ord direkte, præcist og hurtigt fører hen til det rigtige ord i hukommelsen.

Det var et vigtigt gennembrud, da forskerne fandt den korrekte forklaring. De ord, vi genkender umiddelbart, fæstnes i hukommelsen, når **bogstaver i ordets stavemåde forbindes med fonemer i udtalen af specifikke ord**. Den lim, der udgør disse forbindelser, består af læserens viden om skriftsprogets grafem-fonem-system. Når et bestemt ords stavemåde knyttes sammen med ordets udtale og betydning i hukommelsen, er der således dannet en hukommelsesenhed (Ehri, 1992).

For eksempel består de forbindelser, der limer ordet *sang* fast i hukommelsen, af de tre grafemer S, A, NG, som hver især er limet sammen med fonemerne /s/, / /, / /. Læseren har allerede lært disse bogstav-lyd-relationer, så når han eller hun ser og udtaler ordet, aktiveres disse relationer og knytter stavemåden sammen med udtale og betydning i hukommelsen.



Man kan danne samme typer forbindelse for at huske ord med uregelmæssig stavemåde, idet de fleste af grafemerne i disse ord svarer til fonemer i udtalen; det gælder fx alle grafemer undtagen D i *sværd* og alle grafemer undtagen G i *solgt*. Når skriftsystemet er kendt, er sammenknytningen stærk og varig. Share (2004) fandt, at elever i tredje klasse, som læste nye ord en enkelt gang, kunne huske grafem-fonem-forbindelser i ordets stavemåde helt op til en måned senere.

Efterhånden som læsernes kendskab til sammenhængen mellem stavemåde og lyd udvides til at omfatte stavemønstre, fx stavelser, forstavelser og endelser, kan de bruge disse enheder til at danne forbindelser og fastholde flerstavelsesord i hukommelsen. Ordet *imponeret* kan fx fastholdes i hukommelsen, ved at man danner forbindelser mellem de enkelte stavelsessegmenter: IM, PO, NER, ET og de tilsvarende lyde, som kan opfattes i udtalen. På den måde kan læseren lagre flere og flere umiddelbart genkendte ord i hukommelsen på baggrund af sit kendskab til skriftsystemet. Når et ords stavemåde først er lagret i hukommelsen, vil synet af ordet på en tekstsider aktivere ordets alfabetiske form i hukommelsen sammen med dets udtale og betydning, og ordet genkendes umiddelbart.

At lagre ord i hukommelsen, så de bliver umiddelbart genkendelige, forudsætter visse færdigheder og begivenheder. For det første må læseren opbygge et kendskab til skriftsystemet, der kan bruges til at danne forbindelserne til ordenes udtale. Begynderlæseren må lære ordformer, navne og lyde, lære at opdele udtale i fonemer (den mindste lydenhed i et ord), såkaldt fonembevidsthed, og lære at knytte grafemer sammen med de fonemer, der opfattes i et bestemt ord. Lidt senere i læseudviklingsforløbet må begynderlæseren lære stavemønstre og lære at opdele ord i stavelser. Både staveundervisning og ordlæsning er med til at udvikle kendskabet til skriftsystemet.

For det andet må læseren møde og øve sig i at læse bestemte ord ved at anvende denne viden til at danne forbindelser. En afkodningsstrategi er en af måderne at aktivere disse forbindelser på. Share (2004) betegner afkodning som en selvundervisningsmekanisme, der fæstner ordenes identitet i hukommelsen med hensyn til både læsning og stavning. Læsere kan også anvende rimanalogier og forudsigelse som strategier for at aktivere forbindelser og lagre ord i hukommelsen. Men hvis læsere forudsiger ord i en tekst uden et tilstrækkeligt kendskab til skriftsystemet,

vil det kun være delvise forbindelser, bestående af de mere prominente bogstaver, der aktiveres og fastholdes i hukommelsen, og derved mindskes evnen til præcis ordgenkendelse. For eksempel kan man forveksle ord som *streng* og *streg*, fordi det kun er nogle af forbindelserne mellem grafemer og fonemer, der er dannet i hukommelsen, hvilket gør det svært at skelne ordene fra hinanden.

Med hensyn til lærerens opgave er det klart, at begyndere skal undervises i de færdigheder, de skal bruge for at opbygge et fast forankret forråd af ord, som de genkender umiddelbart. Man bør undervise dem i skriftsystemets struktur, herunder kendskab til de vigtigste grafem-fonem-forbindelser og evnen til at skelne de fonemer i talte ord, der svarer til grafemer i ordenes stavemåde. Derudover bør man lære dem en afkodningsstrategi, som de kan bruge til at identificere nye ord. Desuden bør de øve sig i at læse specifikke ord ved at bearbejde forbindelserne mellem grafemer og fonemer for at sammenknytte udtale og betydning i hukommelsen. Ved at lære børn at stave ord hjælper man dem med at lære skriftsystemet og at fæstne ord i hukommelsen.

Udviklingsfaser. Jeg har fremsat en teori, som skelner mellem fire faser for at strukturere forskningsdata om udviklingen af umiddelbar ordgenkendelse og dens sammenhæng med ordlæsningsstrategier, stavning og opbygning af ordforråd (Ehri, 2005a). Faserne benævnes afspejler de vigtigste typer af forbindelser, der dannes for at lagre umiddelbart genkendte ord i hukommelsen: føralfabetisk, delvist alfabetisk, fuldt alfabetisk og konsolideret alfabetisk. Faserne kan betragtes som overlappende bølger (Siegler, 1996), hvor hver bølge udspringer af den foregående fase, men udgør en mere avanceret type forbindelse, som bliver dominerende i sammenknytningen af stavemåde med udtale for bestemte ord i hukommelsen.

Den **føralfabetiske fase** omfatter den tidligste periode, hvor børn har meget begrænset kendskab til det alfabetiske skriftsystem. De er grundlæggende ikke-alfabetiske læsere. De kan måske godt læse og skrive deres eget navn, men de gør det ved at lære bogstaverne udenad og ikke ved at forbinde bogstaverne med lydene i deres navn. De kan måske godt læse den trykte tekst, de ser i deres omgivelser, men denne evne bygger på de visuelle aspekter i form af logoer, billeder eller kontekst snarere end forbindelser mellem bogstaver og lyd. De lader måske, som om de læser bøger ved at lære højtlysningssteksten

udenad, men de kan ikke læse fra den trykte tekst. De kan måske huske, hvordan visse ord læses, men de forbindelser, der dannes i deres hukommelse, bygger på visuelle træk frem for bogstaver og lyde, fx den karakteristiske form af ZOO eller det røde skilt, der danner baggrund for STOP. Disse træk er kendetegnende for børns læsning, indtil de lærer bogstav-lydrelationer og indleder formaliseret læseundervisning.

For at gå videre til den **delvist alfabetiske fase** må børn tilegne sig et vist kendskab til det alfabetiske system, herunder bogstavernes former og deres navne eller lyde og evnen til at skelne mellem fremtrædende lyde i ord. De bruger denne viden til at danne delvise forbindelser, idet de lærer at læse ord efter hukommelsen: udenadslære; fx husker barnet måske kun forbindelserne S-/s/ og P-/p/ for at læse STOP. Kun delvise, ufuldstændige forbindelser er mulige, fordi disse begynderlæsere endnu ikke har fuldt kendskab til skriftsystemet, især stavning af vokallyde, og de har svært ved at segmentere de fonemer, der forekommer midt i talte ord. Begrænsningerne i deres viden er tydelige, når de skriver ordlyde. De tager måske kun de første og sidste konsonanter i ordet med. De bruger måske de lyde, der indgår i bogstavnavnet, når de vælger de bogstaver, de bruger til at skrive lyde med, fx sådan at de på engelsk skriver HKN for *chicken*, fordi det engelske bogstavnavn for H, "aich", indeholder lyden / / (CH), "kay" indeholder /k/, og de hører det fulde bogstavnavn "en". Børn i den delvist alfabetiske fase kan ikke afkode ord ved at lydere dem og trække lyde sammen. De kan ikke bruge rimanalogier til at læse ord, fordi deres hukommelse ikke rummer alle bogstaverne i ord, sådan at de kan genkende ligheder i bogstavmønstre mellem ord. De kan imidlertid godt forudsige ord i en kontekst ved hjælp af nogle af bogstaverne plus billeder. Disse egenskaber kendetegner børn, når de lige er begyndt at lære at læse.

For at gå ind i den **fuldt alfabetiske fase** må børn opbygge et mere komplet kendskab til skriftsystemet, herunder grafem-fonem-sammenhænge for vokaler, og hvordan man opdeler ord i alle de fonemer, der svarer til bogstaver. Børn i denne fase kan godt læse ord baseret på hukommelsen ved at danne mere komplette forbindelser mellem grafemer og fonemer i ord. Det gør deres ordlæsning hurtigere og mere præcis. Deres indlæring af ord støttes af deres evne til at afkode ord ved at lydere dem og trække lyde sammen. De mestrer mere komplet stavning af ord og kan lære at huske korrekte stavemåder, der passer ind i deres viden om skriftsystemet. Staveevne hæn-

ger tæt sammen med læseevne, et tegn på at begge hviler på de samme færdigheder og videnskilder.

Når børn danner umiddelbart genkendte ord ved at knytte alle bogstaverne i ordets stavemåde sammen med udtalen, dannes der en ordenhed i hukommelsen. Når barnet efterfølgende ser disse ord, bearbejdes ordene dermed som enheder. De bearbejdes ikke længere bogstav for bogstav, som de ville, hvis bogstaverne blev lyderet og trukket sammen. Når ord opfattes som enheder, kan et ord som *stop*, der har fire bogstaver, genkendes lige så hurtigt som cifret 6, der kun består af et enkelt symbol. Desuden kan læseren genkende disse ordenheder automatisk; dvs. at forbindelserne aktiveres uafhængigt af læserens intentioner. Selve synet af ordet udløser dets udtale og betydning i hukommelsen.

Ligesom det danske skriftsystem er det engelske naturligvis ikke fuldstændig regelmæssigt og dermed ikke helt enkelt at lære. For begynderlæsere på engelsk er det vanskeligste at lære stavning af vokallyde, fx de "korte" vokaler i *at, et, om, op*, de "lange" vokaler, der repræsenteres af to bogstaver, såkaldte digrafer (fx vokalerne i de engelske ord *aim, eat, pie, oat, cue*) eller et stumt udlyds-e (fx de engelske ord *cake, site, role, cute*) samt konsonantklynger (fx stavning af to sammentrukne fonemer som *sp-, fl-, tr-*). Derudover konfronteres begyndere med stavemåder, der afviger fra deres kendskab til systemet (fx stavningerne af vokallyde i de engelske ord *said, was, from, gone*). Her er det stadig muligt for fuldt alfabetiske læsere at danne forbindelser mellem konsonanterne i disse afvigende ord og fonemer i deres udtale og dermed lagre dem som umiddelbart genkendte ord i deres hukommelse. På grund af det mere komplekse stavesystem og den større vanskelighed ved at afkode ord tager det længere tid at lære at læse engelske ord på fuldt alfabetisk niveau, end det gør i mere transparente skriftsystemer som fx finsk (Seymour et al., 2003).

Næste fase, den **konsoliderede alfabetiske fase**, indledes, når børn opnår kendskab til stavemønstre bestående af flere grafem-fonem-enheder og bruger disse større enheder til at danne forbindelser for at lagre umiddelbart genkendte ord i hukommelsen. Disse konsoliderede enheder omfatter ægte² enstavelsesord, som er blevet til umiddelbart genkendte ord. For eksempel har begynderlæsere lært at genkende højfrekvente ord som *at, på, op, om* som enheder. Når de møder denne stavning i længere ord, fx *sat, spå, hop, kom, krop, nat*, kan de danne



én forbindelse mellem den sammentrukne enhed og dens udtale inde i ordet snarere end mellem de to eller tre separate grafemer og fonemer. Da der er brug for færre separate forbindelser, er det lettere at sammenknytte stavemåden med dens udtale i hukommelsen. Fordi læserne bruger grafem-fonem-forbindelser til at lære at læse ord, der staves på samme måde, bliver de sammentrukne lyde, der forekommer i flere ord, konsolideret til større bogstav-lyd-enheder, som bruges til at danne forbindelser. Tilbagevendende stavemåder, der bliver til konsoliderede enheder, omfatter delstavelser (fx *-and* i *sand, vand, mand*; *-ork* i *snork, kork, stork*), stavelser samt betydningbærende morfemiske forled og endelser (fx, *u-*, *gen-*, *-ende*, *-et*, *-tion*, *-ing*). Når disse enheder er lært, bliver de en del af læserens generelle viden om skriftsystemet.

Den bølge, der når sit højdepunkt i den konsoliderede fase, begynder i den fuldt alfabetiske fase, når læsere begynder at fastholde fuldt forbundne umiddelbart genkendte ord som staveenheder i hukommelsen. Den dominerer som en fase, hvor læserne hovedsageligt benytter sig af sammentrukne bogstavenheder og stavemønstre for at danne forbindelser, når de lærer de ord, de umiddelbart genkender. Kendskab til disse større enheder gør det lettere at lagre flerstavelsesord i hukommelsen.

En tilgang, der har været anvendt for at hjælpe eleverne med at bruge større enheder, når de læser ord, har været at lære dem et antal nøgleord bestående af udbredte grafem-fonem-kombinationer. I et af disse forløb (Gaskins et al, 1996-97) undervises der i et sæt af 93 nøgleord hen over et skoleår, og eleverne lærer at bruge stave-lyd-mønstrene i disse ord til at læse nye ord. For eksempel lærer de, "Hvis jeg kender *lang*, kan jeg læse *stang*." For at hjælpe eleverne med at huske, hvordan de kan læse længere ord, kan man lære dem at opdele skrevne ord i deres stavelser og derefter matche disse stavelser med stavelserne i det talte ord (Bhattacharya & Ehri, 2004). De kan lære at se efter kendte ord inde i længere ord (fx *ud vand ring*).

Flydende læsning. Flydende læsning forudsætter, at eleverne kan genkende de fleste af de skrevne ord præcist, hurtigt og automatisk som enheder på grundlag af hukommelsen uden at fokusere på eller lydere de enkelte bogstaver. Det gør det muligt for læseren at koncentrere sig om tekstens betydning uden at blive distraheret af at skulle stoppe op og arbejde sig igennem de enkelte ord. Ifølge Chall (1983)

bør man sikre, at elever i andet og tredje år af deres læseundervisning får masser af øvelse i at læse relativt lette tekster for at støtte dem i at lære at læse flere og flere ord med tilstrækkelig læsehastighed til at opnå flydende tekstillæsning.

Flydende ordgenkendelse er en færdighed, der er uafhængig af konteksten, idet læseren kan genkende ord præcist og hurtigt, uanset om der er kontekst-elementer, der støtter læsningen (Stanovich, 2000). For at udvikle denne færdighed må børn udvikle færdigheder i ordlæsning i den fuldt alfabetiske fase. Hvis de kun lagrer ord i hukommelsen ved hjælp af delelementer, vil de fortsat være afhængige af konteksten for at fremkalde disse ord. Deres læsning vil være langsommere, mindre præcis, og sommetider vil de komme til kort, når konteksten ikke rummer betydning nok til at fremkalde det korrekte ord.

Opbygning af ordforråd. For at udvikle færdigheder i ordlæsning og tekstforståelse må eleverne kende udtalen og betydningen af mange ord på deres modersmål. Omfanget af elevernes ordforråd hænger tæt sammen med deres evne til tekstforståelse. I modsætning til, hvad mange antager, handler opbygning af ordforråd ikke bare om at lære ordbogsdefinitionerne på ord (Nagy & Scott, 2000). Der skal en mere omfattende eksponering til for at lære de fulde og varierede betydninger af selv helt basale ord. Ord kan have mere end én betydning, som igen kan være nuanceret af forskellige kontekster. Faktisk har ord ofte flere betydninger, jo mere udbredte de er. At lære ords betydning er en trinvis proces. Efterhånden som eleverne gentagne gange eksponeres for ord i forskellige kontekster, bliver deres kendskab til ordene gradvist mere avanceret. Ord og deres betydninger indlejres i et netværk af indbyrdes forbindelser med andre ord i hukommelsen. Dette semantiske netværk bliver mere og mere udbygget, efterhånden som læserne får mere eksponering og øvelse i at læse og forstå tekster.

Lærere arbejder løbende med elevernes ordforråd ved at stoppe op og forklare, hvad de nye ord betyder, der dukker op i undervisningen, fx når de læser højt for eleverne, eller når de forklarer begreber i samfundsfag eller naturfag. Men sommetider taler de kun om ordets betydning. Aktuell forskning (Rosenthal & Ehri, 2008) har vist, at indlæring af nye ord styrkes, hvis lærerne også viser eleverne, hvordan det nye ord staves, samtidig med at de udtaler det og forklarer, hvad det betyder. Som tidligere forklaret skyldes det, at når eleverne ser stavemåden, dannes



der forbindelser i hukommelsen, som knytter bogstaver sammen med lyde i udtalen, og det giver et bedre grundlag for at forankre udtale og betydning i hukommelsen, end hvis man kun hører udtale og betydning.

Mødet med nye ord i tekster er med til at styrke elevernes ordforråd (Stanovich, 2000). Eleverne er selvfølgelig nødt til at stoppe op og sige ordene højt for at danne forbindelser mellem stavemåde, udtale og betydning i hukommelsen. Elevernes ordforråd vokser ikke, hvis de springer nye ord over og lader være med at læse dem. I ét forsøg læste eleverne en tekst, som indeholdt nye ord, der var understreget. Teksten forklarede, hvad ordene betød. Halvdelen af eleverne skulle udtale ordene højt, mens den anden halvdel kun læste indenad. Resultaterne viste, at de, der havde udtalt ordene højt, havde lært ordene bedre. Dette understreger værdien af at lære eleverne at anvende en afkodningsstrategi for at lære nye ord på egen hånd, når de læser tekster (Rosenthal & Ehri, i trykken).

Læseudvikling i et større perspektiv. Selv om det er afgørende, at begynderlæsere opbygger en færdighed i at læse ord, skal der mere til for at lære at læse. Der indgår også andre væsentlige færdigheder, som lærere må forstå for at kunne give en god læseundervisning. Tekstlæsning involverer en række kogni-

tive og sproglige processer, som foregår sideløbende. Når eleverne bevæger øjnene hen over teksten for at fortolke den, trækker de på deres forråd af umiddelbart genkendte ord, ordlæsningsstrategier og ordforråd for at identificere sekvensen af ord og ordenes betydning. De anvender deres syntaktiske viden for at bearbejde strukturelle relationer mellem ordene i sætningerne. De danner mening på baggrund af sætningerne og fastholder denne mening i hukommelsen for at danne sig en forståelse af teksten. I denne proces trækker de på deres omverdensforståelse. De anvender måske en forståelsesfremmende strategi for at styrke deres greb om mening og betydning, fx at danne mentale forestillinger, at stille spørgsmål eller at sammenfatte tekstens overordnede ide. De benytter måske reparationsstrategier som at genlæse en tekstpassage, der ikke umiddelbart giver mening. Tilegnelsen af læsefærdigheder omfatter, at man lærer at udføre og koordinere alle disse processer.

Hvad bør læseundervisningen indeholde for at være så effektiv som muligt? Resultater i den amerikanske metaundersøgelse *National Reading Panel Report* (2000) pegede på betydningen af undervisning i fonembevidsthed, systematisk undervisning i afkodning (*phonics*), ordforråd og flydende læsning samt undervisningsstrategier rettet mod at styrke læseforståelsen. Undervisning i fonembevidsthed støtter børnenes evne til at analysere talte ord ved at opdele

dem i deres mindste lyde, fonemer. Det er vanskeligt for begyndere at lære, men det er en forudsætning for at lære at afkode nye ord, opbygge et ordforråd af umiddelbart genkendte ord ved at danne grafem-fonem-forbindelser i hukommelsen samt at stave ord. Systematisk undervisning i afkodning (*phonics*) støtter eleverne i at lære de overordnede sammenhænge mellem grafemer og fonemer, og hvordan de kan anvendes for at afkode ord og stave ord. Undervisning rettet mod flydende læsning giver træning i at læse ordene i teksten hurtigere, automatisk og med et udtryk, der viser, at teksten er forstået. Undervisning i ordforråd støtter eleverne i at opbygge deres kendskab til flere og flere skrevne og talte ord på deres sprog, især de ord, der er en forudsætning for formaliseret læring. Undervisning i læseforståelse danner grundlag for, at alle disse processer kan arbejde sammen til gavn for elevens forståelse og evne til at huske de tekster, de læser. Alt i alt er det tydeligt, at det at lære børn at tilegne sig læsefærdigheder er en stor opgave, som kræver vidende lærere, der forstår disse processer og er i stand til at give relevant undervisning.

Referencer

- Bhattacharya, A. & Ehri, L. (2004) Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 331-348.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw Hill.
- Ehri, L. (1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. I P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (red.), *Reading Acquisition* (s. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. (2005a) Development of sight word reading: Phases and findings. I M. Snowling & C. Hulme (red.), *The science of reading, A handbook* (s. 135-154). Oxford, UK: Blackwell.
- Ehri, L. (2005b). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Frost, S. et al. (2009). Mapping the word reading circuitry in skilled and disabled readers. I P. McCarrle & K. Pugh, (red.), *How Children Learn To Read: Current Issues and New Directions In The Integration of Cognition, Neurobiology and Genetics of Reading and Dyslexia Research and Practice* (s. 3-19). Psychology Press.
- Gaskins, I. et al. (1996-97). Procedures for word learning: Making discoveries about words. *The Reading Teacher*, 50, 312-327.
- Nagy, W. & Scott, J. (2000). Vocabulary processes. I M. Kamil, P. Mossenthal, P. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, s. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- National Reading Panel Report (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, NIH Publication. Nr. 00-4769.
- Rosenthal, J. & Ehri, L. (2008). The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 100, 175-191.
- Rosenthal, J. & Ehri, L. (i trykken) Pronouncing new words aloud during the silent reading of text enhances fifth graders' memory for vocabulary words and their spellings. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.
- Seymour, P., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-298.
- Siegler, R. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.

Slutnoter

- 1 "Indskoling og mellemtrin" bruges her som oversættelse af primary grades, som i USA betegner klassetrin fra børnehaveklasse (5-6 år) eller 1. klasse (6-7 år) til 4. klasse (9-10 år), 5. klasse (10-11 år) eller 6. klasse (11-12 år). (Red.)
- 2 "Ægte" ord i modsætning til pseudo- eller nonsensord. (Red.)



INDLEDNING

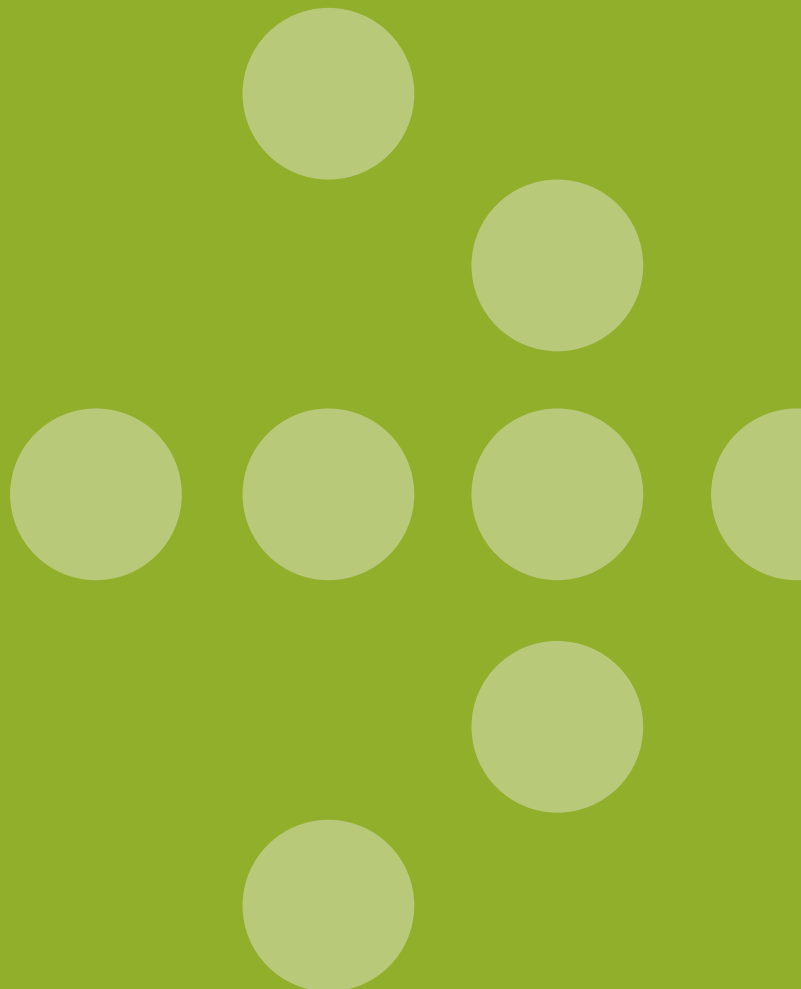
AF MARIANNE WÜRTZ, LEKTOR, UC NORD

Kay O'Halloran og Victor Lim Fey redegør i denne artikel for, hvordan Singapore har mødt de udfordringer, som også det danske uddannelsessystem står overfor. Den digitale udvikling bevirker, at information i dag i stigende grad formidles som digitale multimodale tekster, og derfor er det nødvendigt med en multimodal literacy. Og hvis den danske økonomi i lighed med Singapores økonomi skal udvikle sig til en vidensbaseret økonomi, bliver det nødvendigt, at uddannelserne tilpasser sig informationssamfundets krav til multimodale literacy.

Forfatterne præsenterer et dobbelt perspektiv på multimodal literacy, som får konsekvenser for uddannelse og videreuddannelse af lærere. For det første må de studerende blive 'multimodalt litterære', dvs. de må tilegne sig analytiske kompetencer i forhold til reception og produktion af multimodale tekster, og de må tilegne sig didaktiske færdigheder i at anvende en bred vifte af multimodale tekster inden for alle CKF-områderne for faget. For det andet må de studerende tilegne sig pædagogiske og didaktiske færdigheder i forhold til en reflekteret anvendelse af multimodale undervisningsressourcer i undervisningen. For det tredje må de studerende styrke deres social-emotionelle kompetencer i forhold til lærerroller – læreren som rollemodel.

I Danmark foregår der en lignende bevægelse væk fra it som et redskab i undervisningen (EVA 2009) til multimodale semiotiske ressourcer integreret i lærerens didaktiske design af det faglige indhold, og i tilknytning hertil forskes der i nye lærerroller. I en dansk sammenhæng drejer det sig især om læreren som vidensleder, dvs. en lærerposition der også giver plads til eleverne som didaktiske designere. Multimodale tekster optræder i *Fælles Mål* for dansk som "andre udtryksformer". Derfor er det interessant at læse, hvordan Singapore for at møde ovennævnte udfordringer har tilføjet og

integreret kompetencer i "at se" og "at repræsentere" i curriculum for engelskfaget, og hvordan dette håndteres som en udfordring i uddannelsen af lærere.



DIMENSIONER AF MULTIMODAL LITERACY

AF KAY O'HALLORAN & VICTOR LIM FEI

Kay O'Halloran er leder af Multimodalt Analyse-laboratorium, Institut for Interaktive Digitale Medier, Singapores Nationale Universitet.

Victor Lim Fei er pædagogisk teknologimedarbejder ved Undervisningsministeriet i Singapore, Sektionen for Teknologi og Læringsdesign, Afdeling for Pædagogisk Teknologi.

Sammenfatning

Denne artikel diskuterer to dimensioner af multimodal literacy og beskriver, hvordan Singapores undervisningssektor integrerer multimodal literacy i læseplanen for at forberede eleverne på den digitale informationsalder.

Indledning

"At sige, at vi bevæger os i en ny verden, den digitale informationsalder, er allerede en kliché. Vores udfordring ser ud til at være at navigere i og tilpasse os et miljø, der ikke så meget er faktisk og håndgribeligt, men snarere et virtuelt semiotisk informationsmiljø – et miljø, vi selv har skabt, og som omfatter diskurser blandt de mange millioner sociale aktører med deres forskellige former for literacy; og alligevel et miljø, der er et resultat af evolution, ikke af planlægning," (O'Halloran & Smith, i trykken-a).

Hvis undervisning er for livet, må det udvikle sig parallelt med livet og så vidt muligt være i stand til at forudse, hvilke færdigheder og kompetencer der vil være afgørende i fremtidens samfund. Der er en voksende erkendelse af, at information i stigende omfang udformes multimodalt (fx med anvendelse af sprog, billeder og lyd) og ikke kun sprogligt. O'Halloran, Tan, Smith & Podlasov (2010: 4) forklarer, at "vi mener, at tekster af enhver art i praksis altid er multimodale, idet de anvender og kombinerer ressourcer fra forskelligartede semiotiske systemer til at fremme både almene (dvs. standardiserede) og specifikke

(dvs. individualiserede og måske endda nytænkende) måder at skabe mening på." Undervisere bør forstå de multimodale måder, som viden præsenteres på, og de må derudover lære elever at benytte, vurdere og tilegne sig de multimodale tekster, som de uvægerligt vil møde.

Aktuel forskning og analyse af multimodal diskurs danner grundlag for at introducere vigtigheden af multimodal literacy i undervisningen (se fx O'Halloran, 2004; Ventola & Moya, 2009; og O'Halloran & Smith, 2011). Det vil hjælpe eleverne med at udvikle de nødvendige færdigheder og kompetencer til både at fremstille og bruge multimodale tekster, og til at "læse" multimodale tekster kritisk, dvs. at de kan afdække disse teksters ideologiske positioner og positionering samt deres udformning og tilrettelæggelse.

Multimodal literacy

Djonov (2010: 119) anfører, at "[l]iteracy ikke bør splittes op i forskellige former for literacy, fx visuel literacy, digital literacy, følelsesmæssig literacy osv. i en tilgang, der i sidste ende undlader at angribe dominansen af traditionel literacy. Literacy bør defineres som design, dvs. som en aktiv dynamisk proces af at skabe mening ud af multimodale semiotiske ressourcer."

Begrebet "multimodal literacy" handler om literacy som design. Multimodal literacy udforsker diskursdesign ved at undersøge bidrag fra forskellige semiotiske ressourcer (fx sprog, gestus, billeder), som udfoldes på tværs af flere forskellige modaliteter (fx visuelt, lydbaseret, kropsligt) og den måde, de spiller sammen og integreres på, når man konstruerer en sammenhængende tekst. Med udgangspunkt i noget af forskningen i multimodal literacy anfører Lim (kommende artikel), at begrebet multimodal literacy ser ud til at have to dimensioner (se fx Kress, 2003, 2010; Jewitt & Kress, 2003; Kress et al., 2001, 2005; og Walsh, 2009).

Den første dimension har at gøre med forekomsten af multimodale tekster, specifikt multimedietekster, som formidles via de digitale medier; her fremhæves behovet for en literacy, der kan fremstille og tilgå information. Multimodal literacy anerkender betydningen af alle de semiotiske ressourcer og modaliteter, der indgår i meningsskabelsen. De semiotiske ressourcer reduceres ikke til paralingvistiske ressourcer, som spiller en underordnet støtterolle i forhold til sproget; i stedet betragtes de som semiotiske ressourcer, der tildeles samme status som sproget, og som er lige så effektive i tegndannelsen. De funktionelle kontekstuelle handlemuligheder og -begrænsninger for de enkelte semiotiske ressourcer og deres bidrag til den multimodale diskurs inddrages også. Som O'Halloran & Smith (i trykken-b) reflekterer, "[i]ndebærer forskellige semiotiske ressourcer hver især kontekstuelle handlemuligheder og begrænsninger, både individuelt og i kombination, samt analytiske udfordringer i forhold til karakteren af disse medier, analysens detaljeringsgrad og felt samt de kompleksiteter, der udspringer af integrationen af semiotiske ressourcer på tværs af medier." For eksempel anfører Kress (1999: 79), at sprog som modalitet "nødvendigtvis er struktureret i en tidsmæssig sekvens ... [mens] den visuelle [modalitet] derimod har en rumlig og samtidig struktur."

Herudfra kan man udlede, at en elev for at lære "multimodal literacy" må lære om det betydningspotentiale og de valg, der ligger i produktionen af en tekst, for herigennem at blive bedre til at træffe bevidste og effektive valg, når han eller hun skal konstruere og præsentere viden. En sådan forståelse vil ikke kun væbne eleverne til at være indsigtfulde konsumenter af multimedietekster, men også give dem kompetence til selv at fremstille multimodale tekster.

Den anden dimension har at gøre med anerkendelsen af, at undervisnings- og læringsoplevelsen grundlæggende er multisemiotisk og multimodal. Som O'Toole (1994: 15) bemærker, "[l]æser' vi dagligt andre mennesker: ansigtstræk og -udtryk, kropsholdning, gestus, typiske handlinger og påklædning." Ny medieteknologi har fremhævet den multimodale karakter af vores kommunikation, men faktisk har vi altid konstrueret og fortolket betydninger multimodalt ved hjælp af semiotiske ressourcer som sprog og kropslige ressourcer som fx gestus og kropsholdninger på tværs af sansemodaliteter som syn, lugt, smag og følesans. Norris (2004: 2) observerer, at "[a]lle bevægelser, alle lyde og alle materielle objekter bliver bærere af interaktive betydninger, så snart de opfattes af et menneske." I den forstand er al inter-



aktion multimodal. Vores kommunikation er mere end det, vi siger og hører; det omfatter også det, vi opfatter gennem udtryk, blik, gestus og bevægelser.

Det vil sige, at vi er nødt til at forstå, hvordan undervisningsoplevelsen konstrueres gennem lærerens anvendelse af det repertoire af semiotiske ressourcer, der udtrykkes i hans/hendes pædagogik. En erkendelse af de funktionelle kontekstuelle handlemuligheder og -begrænsninger i disse semiotiske ressourcer og modaliteter og deres anvendelse i tilrettelæggelsen af en undervisningstime kan føre til indsigter, der kan danne udgangspunkt for endnu mere effektiv undervisning og læring i klassen (se fx Lim, 2010; Lim, O'Halloran & Podlasov, indsendt til publicering; Lim, kommende).

Fra det dobbelte perspektiv af multimodal literacy i multimodale tekster og multisemiotisk oplevelse har indarbejdelsen af multimodal literacy to aspekter. Det er 1) formidlingen af færdigheder i multimodal diskursanalyse til eleverne og 2) lærernes kompetence i anvendelsen af multimodale ressourcer i klassen (dvs. de kontekstuelle handlemuligheder og -begrænsninger, de hver især indebærer, deres tilrettelæggelse (kontekstdannende relationer) og deres potentiale for at forme undervisningsoplevelsen).

Kress (2003: 1) forudsiger, at multimodal literacy vil "have vidtrækkende indvirkning på menneskelige, (sic) kognitive/affektive, kulturelle, kropslige interaktioner med verden og på videnstyper og -former." I en vis forstand indvarsler forskning og indsigter i multimodale studier således behovet for multimodal literacy; en literacy, der kan dække behovene i den digitale informationsalder.

Undervisning i Singapore

Singapore har altid lagt stor vægt på undervisning og uddannelse. Det afspejles i den betydelige økonomiske andel af landets bruttonationalprodukt (BNP), der tildeles Undervisningsministeriets årsbudget, og i de tilbagevendende evalueringer, der gennemføres for at sikre, at systemet fortsat er robust og relevant. Singapore har også modtaget international anerkendelse for sit skolesystem. For eksempel placerede det globale konsulentfirma McKinsey & Company i 2007 Singapore blandt de fem bedste skolesystemer i verden¹. I 2009 målte OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) elevernes kompetencer i læsning, matematik og naturfag og placerede Singapores undervisningssystem i top fem

blandt de 65 lande, der indgik i analysen (PISA-undersøgelsen, red.)². Det pædagogiske landskab i Singapore har gradvist ændret sig i de seneste årtier i takt med, at Singapores økonomi har udviklet sig fra en model, der var baseret på tekniske færdigheder, til den aktuelle vidensøkonomi. I en afspejling af ændringer i samfundsværdier og samfundsopfattelser af, hvad eleverne bør lære for at være forberedt på fremtidens udfordringer, har Undervisningsministeriet i Singapore med jævne mellemrum revideret sine læseplaner og tilbud. Dette sker for at sikre fortsat relevans og for at forberede eleverne bedst muligt på fremtiden.

Der foretages også en stærk ideologisk kobling mellem at uddanne enkeltpersoner til at udfylde deres rolle som borgere og at sikre Singapores fortsatte økonomiske succes. I den seneste undervisningsevaluering, som fandt sted i 2010, understreger Winston Hodge (2010: 1), leder af uddannelses- og udviklingsafdelingen i Singapores Undervisningsministerium, igen, at ministeriets opgave er "at uddanne en generation af tænkende og engagerede borgere, som kan bidrage til Singapores fortsatte vækst og velstand." Med dette mål for øje vil ministeriet "løbende evaluere sine læseplaner for at sikre, at de færdigheder og den viden, som skolerne underviser i, matcher udfordringerne i det 21. århundrede," (Hodge, 2010: 1).

I den seneste evaluering af undervisnings- og læseplaner har der været synlige tiltag for at introducere facetter af multimodal literacy i Singapores skolesystem. Selv om betegnelsen "multimodal literacy" ikke anvendes eksplicit som drivkraften bag de forskellige undervisningsreformer, er det alligevel muligt at identificere nogle af ændringerne som tiltag, der er rettet mod at skabe grundlaget for at uddanne en generation i Singapore, der mestrer multimodal literacy.

Multimodal literacy i Singapore

Den første dimension af multimodal literacy er afspejlet i den seneste evaluering af undervisningsplanen for faget engelsk. I anerkendelse af den multimodale karakter af tekster og den store udbredelse af multimedietekster har engelskenheden i Afdelingen for læseplansudvikling (*Curriculum Planning and Development Division, CPDD*) i sin 2010-læseplan for engelsk tilføjet to aspekter til de eksisterende områder af sprogundervisningen: "at betragte" og "at repræsentere":

"[f]ærdigheder i at betragte og at repræsentere integreres med færdigheder i at lytte, tale og skrive for at tage højde for vigtigheden af at udvikle færdigheder i informationskompetence, mediekompetence og visuel kompetence i undervisning og læring af engelsk," (CPDD, 2008: 16).

Derudover anbefaler 2010-læseplanen for engelsk også anvendelsen af en række multimodale og multimediale tekster som ramme for undervisningen i at lytte, læse, betragte, tale, skrive og repræsentere. Denne anbefaling afspejler forsøget på at indarbejde elementer af multimodal literacy i læseplanen for engelsk. Aktuelt er man ved at udvikle undervisningsmaterialer og lærebøger, der indarbejder multimodal literacy, til anvendelse i Singapores skoler.

Inden for samme felt udforsker lærerne også i stigende omfang alternative former for vurderingsmetoder ud over de traditionelle test. For eksempel kan et krav være, at eleverne laver en e-mappe med eksempler, eller at de publicerer deres præsentation som en webside på portaler som fx *Glogster*³. Det kræver, at eleverne udvikler mediekompetence og multimodale færdigheder i diskursanalyse, når de skal filtrere information fra multimediekilder og tilegne sig dem til brug i opgaven.

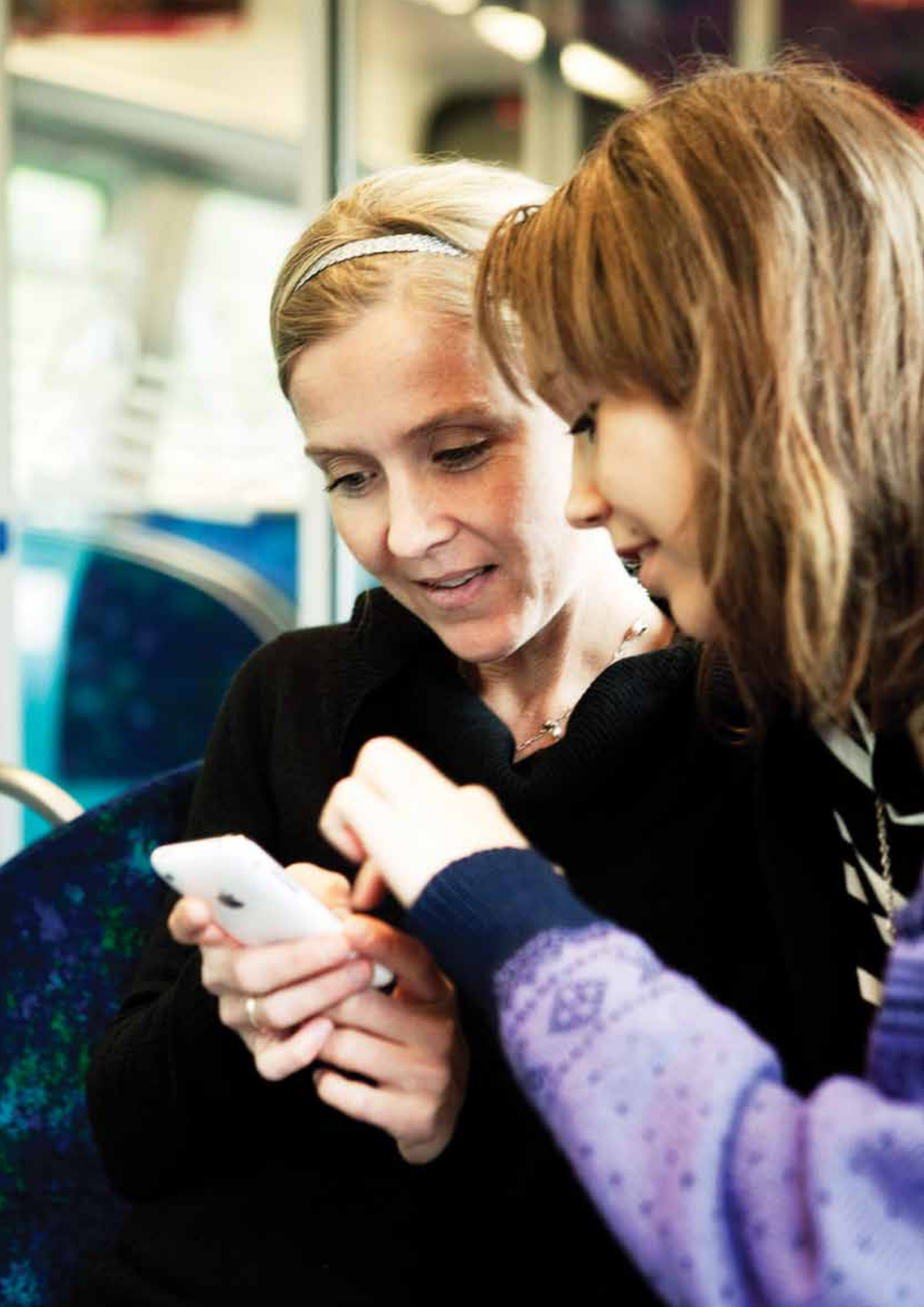
I forhold til den anden dimension af multimodal literacy er en af de vigtigste drivkræfter for multimodal pædagogisk forskning, at den baner vej for en mere fokuseret og målrettet anvendelse af semiotiske ressourcer for effektiv undervisning og læring. Det vil sige, at en multimodal tilgang gør lærerne bevidste om det store udvalg af semiotiske ressourcer, der er til rådighed, og lægger op til en mere sammenhængende og effektiv samtidig anvendelse af ressourcerne i klassen. Det mindsker muligheden for semantisk divergens, som fører til modsatrettede og muligvis forvirrende betydninger. Multimodal literacy giver således lærerne lejlighed for at reflektere over deres anvendelse af multimodale semiotiske ressourcer, så de kan tilpasse og forholde sig kritisk til disse aspekter af deres faglige praksis; dette har desuden implikationer for lærernes uddannelse. For eksempel anbefaler Kress et al. (2005: 170) "efteruddannelse på jobbet" for at hjælpe lærere med at anvende semiotiske ressourcer mere effektivt i undervisning og læring.

Specifikt i forhold til Singapore fremhæver rapporten fra Udvalget for sekundær pædagogisk evaluering

og implementering også betydningen af denne form for efteruddannelse. Rapporten "anerkender, at lærerkapaciteten er afgørende – lærerne må udstyres med den viden og de færdigheder, de har brug for, og styrke deres socio-emotionelle kompetencer for at udfylde deres vejlederrolle effektivt" (Ministry of Education, Singapore, 2010: 8). Rapporten forklarer, at "lærerne også fungerer som forbilleder for de ønskede socio-emotionelle egenskaber hos eleverne. Derfor er det vigtigt at give lærerne den nødvendige uddannelse i socio-emotionelle kompetencer ud over deres færdigheder i at fremme elevernes socio-emotionelle læring," (Ministry of Education, Singapore, 2010: 31).

I en vis forstand hænger den anden dimension af multimodal literacy altså sammen med en styrkelse af lærernes pædagogiske niveau for at opnå en effektiv anvendelse af de multimodale semiotiske ressourcer i klassen. Den helhjertede indsats for at forbedre lærerens faglige udvikling ses også i oprettelsen af Singapores lærerakademi i 2010. Akademiets formålsbeskrivelse er at opbygge en lærerledet kultur præget af stærk faglighed⁴. Akademiet fungerer som center for faglige uddannelses- og udviklingsaktiviteter for lærere, herunder bl.a. den efteruddannelse på skolen, som Kress et al. (2005) nævnte.

Et eksempel på kurser, der er rettet mod at udvikle multimodal literacy, er Undervisningsministeriets seminar om engelskundervisning i 2009, som fokuserede på teamet "Multiliteracies: Exposing, Exploring and Experimenting" (Mangfoldige literacy-former: eksponering, udforskning og eksperimenter). O'Halloran holdt et af hovedforedragene, "*Language and Multiliteracies: Making The Connection*" (*Forbindelsen mellem sprog og mangfoldige literacy-former*), og Lim afholdt en workshop om "*Teaching Viewing*" (*Undervisning i at betragte*) for engelsklærere. Formålet med disse indlæg var at forberede lærerne på at håndtere de to nye aspekter af sprokundervisning: at betragte og at repræsentere. Et eksempel på et forløb, der sigter mod at styrke lærernes socio-emotionelle kompetencer, er "Social and Emotional Learning Conference" (Konference om social og emotionel læring), som har været en årlig tilbagevendende begivenhed i Singapore siden 2008. Denne konference rækker fungerer som en platform for at øge opmærksomheden om behovet for at udvikle socio-emotionelle kompetencer for at fremme effektiv undervisning og læring.



Konklusion

Som respons på udviklingen i det digitale miljø har Singapores evaluering af skolesystemet i 2010 ført til en synlig indsats for at udvikle de to dimensioner af multimodal literacy. Selv om initiativerne og reformerne ikke er så vidtrækkende eller så dybtgående, som de kunne være, er der entydigt taget skridt i den rigtige retning.

Multimodal literacy forbereder eleverne på fremtiden ved at gøre læringen relevant for dem i dag. En helhjertet indsats for udtrykkeligt at indarbejde multimodal literacy i ethvert skolesystem bliver stadig mere tiltrængt i takt med det voksende krav om at navigere i og tilpasse sig i vores virtuelle semiotiske informationsmiljø.

Referencer

Curriculum Planning and Development Division (CPDD) (2010). English Syllabus 2010.

Ministry of Education. Singapore. Hentet fra <http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/languages-and-literature/files/english-primary-secondary-express-normal-academic.pdf>

Djonov, E.N. (2010). Book review: Carey Jewitt, Technology, literacy and learning: A multimodal approach. *Visual Communication*, 9 (1), 117-125.

Hodge, W. (2010). Basic education curriculum revisited: A look at the current content and reform. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/45194330/Singapore-sistema-de-ensino>

Jewitt, C. & Kress, G. (red.). (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.

Kress, G. (1999). "English" at the crossroads: Rethinking curricula of communication in the context of the turn to the visual. I G.E. Hawisher & C.L. Selfe. (red.). *Passions, Pedagogies, and 21st Century Technologies* (66-88). Logan: Urbana. Ill. Utah State University.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London & New York: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.

Kress, G., Jewitt C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London & New York: Continuum.

Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. (2005). *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. London, UK: RoutledgeFalmer.

Ministry of Education, Singapore. (2010). *Secondary education review and implementation* (SERI). Retrieved from <http://www.moe.gov.sg/media/press/files/2010/12/report-secondary-education-review-and-implementation-committee.pdf>

Norris, S. (2004). *Analysing multimodal interaction: A methodical framework*. London & New York: Routledge.

Lim, F.V. (2010). Language, gestures and space in the classroom of Dead Poets' Society. I Y.

Fang & C. Wu (Eds.), *Challenges to systemic functional linguistics: Theory and practice. Proceedings of the Conference ISFC36 Beijing July 2009* (165-172). Beijing: 36th ISFC Organizing Committee. Tsinghua University and Macquarie University.

Lim, F.V., O'Halloran, K.L. & Podlasov, A. (indsendt til publicering). Spatial pedagogy:

Mapping meanings in the use of classroom space. *Cambridge Journal of Education*.

Lim, F.V. (kommende). *A systemic functional multimodal discourse analysis approach to pedagogic discourse*. (Upubliceret doktorafhandling). National University of Singapore.

O'Halloran, K.L. (red.). (2004). *Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives*. London & New York: Continuum.

O'Halloran, K. L. & Smith, B. A. (red.). (2011). *Multimodal studies: Exploring issues and domains*. New York & London: Routledge.

O'Halloran, K. L. and Smith B. A. (i trykken-a). Multimodality and technology.

I Carol A. Chapelle (red.), *Encyclopaedia of applied linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell. Hen-

tet fra http://multimodal-analysis-lab.org/_docs/encyclopedia/02-Multimodality_and_Technology-O'Halloran_and_Smith.pdf

O'Halloran, K. L. og Smith B. A. (i trykken-b). Multimodal text analysis. In

Carol A. Chapelle (red.), *Encyclopaedia of applied linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell. Hentet fra http://multimodal-analysis-lab.org/_docs/encyclopedia/01-Multimodal_Text_Analysis-O'Halloran_and_Smith.pdf

O'Halloran, K. L., Tan, S., Smith, B. A. & Podlasov, A. (2010). Challenges in designing digital interfaces for the study of multimodal phenomena. *Information Design Journal*, 18(1), 2-12.

O'Toole, M. (1994/2010). *The language of displayed art* (2. udgave). London & New York: Routledge (1. udgave 1994).

Ventola, E. & Guijarro, A.J.M. (red.). (2009). *The world told and the world shown: Multisemiotic issues*. Palgrave Macmillan: Hampshire.

Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. I Tan, W.H.L., & Subramanian, R. (red.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. US: Science Reference, Hershey.

Slutnoter

- 1 http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- 2 <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>
- 3 <http://www.glogster.com>
- 4 <http://www.moe.gov.sg/media/press/2010/09/academy-of-singapore-teachers.php>



INDLEDNING

AF METTE VEDSGAARD, LEKTOR, VIA UC

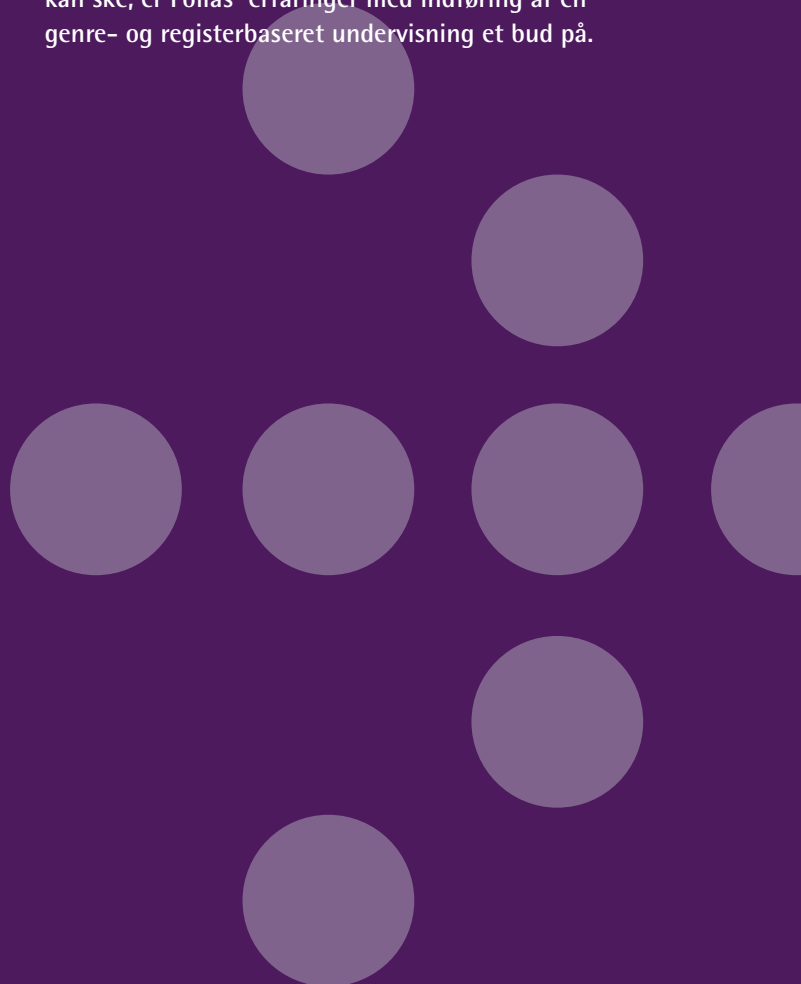
John Polias er kendt i sproglærerkredse i Danmark, dels for sit arbejde som uddannelseskonsulent, dels som forfatter til en række udgivelser om den systemisk funktionelle sprogteori og dennes pædagogiske muligheder. Polias konsulentarbejde angår især udviklingen af undervisning i engelsk som andetsprog, et arbejde der har bragt ham og hans viden verden rundt.

Nærværende artikel handler om hans arbejde med at udvikle nye praksisser for undervisning både i og med engelsk i offentlige skoler i Hong Kong. John Polias begynder sin artikel med baggrunden for indsatsen i Hong Kong: Eleverne i Hong Kongs offentlige skoler skal i internationaliseringens navn være bedre til engelsk. Dette udgangspunkt er ikke i sig selv hverken revolutionerende, endsige nyt – det modsatte synspunkt er vel svært at forestille sig. Det interessante i Polias' artikel er derfor ikke dette trivielle udgangspunkt, men derimod hvad man i Hong Kong forstår ved at blive bedre til engelsk. Eleverne skal ikke blive bedre til at tale eller skrive engelsk – eleverne skal blive bedre til at gøre noget på engelsk: fx at udføre og skrive om eksperimenter på engelsk. Noget der er en meget større opgave og som dels kræver et intensivt samarbejde mellem sprog- og faglærere, men også en kortlægning af præcis hvad det vil sige at tale og skrive om fx fysik på engelsk.

Polias' artikel viser, hvordan skellet mellem undervisning i engelsk og undervisning med engelsk i en genrepædagogisk ramme afslører et grundlæggende paradoks: læseplanen i engelsk synes i sin nuværende form ikke at understøtte arbejdet med

engelsk som undervisningssprog – undervisningen i sprogfaget er styret af sproget som strukturelt fænomen, hvorimod de sproglige krav til fagundervisningen er styret af fagets emner. Det engelsk, eleverne møder her, afhænger af, hvilke sprogbrugssituationer emner og undervisning kræver.

For at skabe overføringsværdi fra undervisning i sprog til undervisning med sprog skal sprogsyn, sprogidaktik og læseplan tænkes om og tænkes sammen. Hvordan og i hvilken ramme dette kan ske, er Polias' erfaringer med indføring af en genre- og registerbaseret undervisning et bud på.



SAMARBEJDE MELLEM ENGELSKLÆRERE OG FAGLÆRERE

AKTUELLE FORANDRINGER I DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS I HONG KONG

AF JOHN POLIAS, DIREKTØR, LEXIS EDUCATION

En ny ordning giver skoler i Hong Kong, som tidligere underviste på kinesisk i alle fag, lov til at begynde at undervise på engelsk. Denne artikel ser på nogle pædagogiske problemstillinger, som er relevante i forhold til at støtte lærere, der skal til at arbejde under denne nye ordning.

Undervisningen i offentlige skoler i Hong Kong er lige nu under grundlæggende forandring. Kernen i denne forandringsproces er ordningen *Medium of Instruction* (MOI; Undervisningssprog), som opstiller betingelser for, hvordan skolerne må bruge engelsk i fagundervisningen i overbygningen¹.

Hong Kongs baggrund som britisk koloni og de aktuelle økonomiske og sociale forandringer i det øvrige Kina og den deraf afledte konkurrence om international status har ført til et stigende ønske om og pres for, at Hong Kong, som i dag har status af særlig administrativ region i Kina, genvinder sin status som "international" by med en lokalbefolkning med gode engelskkundskaber. Som følge af denne udvikling er det Hong Kongs regerings opfattelse, at engelsk vil blive brugt mere, hvis det bliver muligt at lade undervisningen i udvalgte fag i overbygningen foregå på engelsk, forudsat at visse minimumskrav opfyldes. I denne artikel vil jeg opridsede nogle af de pædagogiske problemstillinger, som er blevet synliggjort og skærpet af denne målsætning.

Den nye ordning giver skolerne lov til gradvist at introducere engelsk som undervisningssprog. Til at begynde med må undervisningen i to fag foregå

udelukkende på engelsk; valget af fag er op til den enkelte skole. Nogle skoler har valgt naturfag og matematik. Andre skoler har valgt samfundsfag, hvor eleverne skal lære at anlægge et kritisk perspektiv. Ethvert valg rummer særlige problemstillinger, da ethvert fag rummer særlige muligheder og stiller særlige krav til både lærere og elever. Derudover er der, når valget er truffet, forskellige måder at indføre den nye undervisningsform på. For eksempel inddrager nogle skoler engelsklærerne til at yde direkte og eksplicit støtte, mens andre ikke gør.

Faglig udvikling – input

I løbet af de seneste otte år har jeg afholdt en række faglige kurser for offentligt finansierede overbygningsskoler i Hong Kong. Det omfatter kurser i fag som matematik, naturfag og humaniora, der afvikles som en række workshopper af to en halv times varighed over et forløb på seks uger. Efter dette input kan skolerne modtage løbende mentorstøtte i form af observationstimer, hvor lærerne og jeg samarbejder om planlægning af timer, efterfølgende observation samt analyse af timerne eller workshopper om læseplansudformning.

De teorier, der danner grundlag for disse kurser, har berøring til sprog, så kurserne hviler på Vygotskys og Bruners (fx Hammond og Gibbons 2005) tanker og forskning og på Hallidays systemisk-funktionelle model (Halliday og Matthiessen 2004) samt genrebaseret pædagogisk forskning (fx Christie og Derewianka 2008, Martin og Rose 2008). Da der i stigende grad forskes i forskellige måder at skabe mening på i pædagogiske sammenhænge, nærmer kurserne sig mere



og mere undervisning og læring fra et multisemiotisk perspektiv (fx Kress et al. 2001, Polias 2010).

Ud over disse fagspecifikke kurser har der også været afholdt et kursus i, hvordan Hallidays systemisk-funktionelle lingvistik kan anvendes i klasseundervisningen. Der tilbydes mentorstøtte til lærerne med fokus på at udforme en læseplan, der er baseret på forløb med udgangspunkt i den australske (Sydney-skolens) genremodel og et forløb, der bygger på Hallidays registerbegreb snarere end den mere typiske sproglæseplan, der bygger på "traditionel" grammatik.

Pædagogiske problemstillinger

Mit arbejde med lærere i Hong Kong har givet mig førstehåndserfaring med mange af problemstillingerne omkring undervisning og læring i Hong Kongs overbygningsskoler. Ikke overraskende er disse problemstillinger, som i enhver pædagogisk kontekst verden rundt, udsprunget af mange indbyrdes forbundne historiske, sociale og institutionelle faktorer og er dermed vanskelige at dekonstruere inden for en ny ramme. I næste afsnit vil jeg diskutere nogle af disse problemstillinger og nogle af de pædagogiske reaktioner.

Læseplan for engelskundervisning

Implementeringen af den nye ordning har tydeliggjort spørgsmålet om, hvordan engelsklærerne bør understøtte faglærerne. Et væsentligt problem ser ud

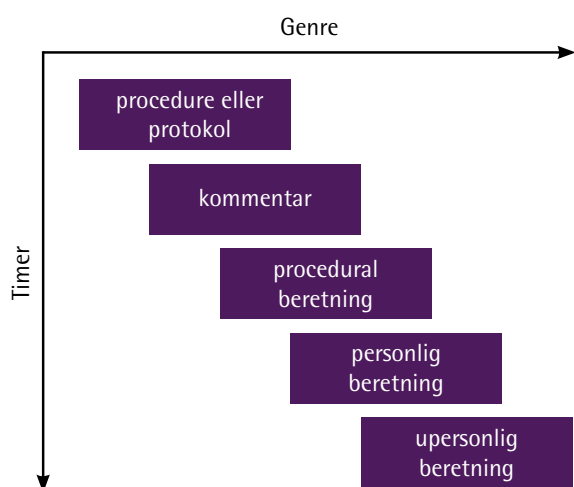
til at være, at engelsklærerne baserer deres undervisning på lærebøger, der bygger på en traditionel beskrivelse af grammatik, selv om den læseplan, som er udstukket af Undervisningsministeriet i Hong Kong, er bred nok til, at man kunne følge andre tilgange. For eksempel vælger lærebøgerne, at man i undervisningen først skal arbejde med nutid, eller at der de første to år kun skal arbejdes med handleform, mens lideform først introduceres i tredje år. Problemet med en sådan fremgangsmåde er, at den engelske læseplan ikke modsvarer behovene i de andre fag. Hvis vi fx ser på naturfag, kan vi se, at læseplanen tydeligt angiver, at eleverne skal udføre eksperimenter og skrive rapporter om disse eksperimenter. Det vil sige, at en elev fx er nødt til at kunne veksle mellem handleform og lideform, veksle mellem datid i beskrivelsen af resultaterne og nutid samt danne navneformer i den generalisering, der forekommer i rapportens diskussions- og konklusionsafsnit. Med andre ord strukturer fagene ikke deres læseplan ud fra grammatik, men ud fra indhold eller mening, fx hvilken naturfaglig forståelse, vi ønsker, en elev på et vist alderstrin skal kunne skabe og mestre. At det forudsætter en beherskelse af visse sproglige træk, har endnu ikke smittet af på udformningen af engelskbøger i Hong Kong, som ofte er bestemmende for skolens undervisningsplan i engelsk.

Dermed være ikke sagt, at skolerne nødvendigvis er tilfredse med denne tingenes tilstand. Flere skoler har udtalt, at de lærebøger, de bruger, ikke egner sig til deres elever, som ofte har minimale engelskundskaber. For mange elever i Hong Kong, typisk

elever fra dårligere stillede socioøkonomiske områder, er engelsk snarere et fremmedsprog end et andetsprog. Det vil sige, at vi har en situation, hvor mange engelsklærere ikke er tilfredse med deres egen undervisning, og hvor elevernes præstationer har været nedslående for alle parter. I mit arbejde har jeg forsøgt at få dem til at indse, at en læseplan, der bygger på genre- og registerforløb ville stille dem bedre i forhold til de krav, der stilles i andre fag (Polias 2008, 2009).

Genre og register som grundlag for en læseplan for engelsk

Omfanget (hvad) og forløbet (rækkefølgen) i en læseplan for engelsk, der bygger på genre- og registerteori, ville nøje forholde sig til de krav, der udgår af konteksten. Da vi undersøgte de lærebøger, engelsklærerne anvender i dag, fandt vi, at ethvert nyt grammatisk aspekt, uanset hvor lille det var, typisk blev introduceret sammen med et nyt emnefelt. Denne "dobbelbelastning" ser ud til at udsætte eleverne for et unødigt pres, idet de ikke kan koncentrere sig om det grammatiske aspekt, fordi de overvældes af ordforrådet, eller omvendt. Hvad vi istedet gjorde, var at udvikle et nyt sæt af udtryk til ordforrådet med kendt grammatik og tilsvarende udvikle ny grammatik inden for det velkendte ordforråd. Det forudsatte, at lærerne havde en dybere forståelse af genre og register, fordi de måtte vide, hvordan generne forholdt sig til hinanden, og hvordan registeret spillede ind. Figur 1 sammenfatter det første genre-register-forløb, der blev udviklet.



Figur 1. Eksempel på genre-register-forløb

Så hvad var rationalet for dette forløb? Vores mål var, at den første genre, eleverne skulle arbejde med, var en genre, hvor grammatik og ordforråd var så enkle som muligt. Beskrivelse af en procedure opfylder disse krav, fordi bydeformen (fx "Skræl æblet") kan betragtes som meget enkel grammatik, og fordi ordforrådet, som typisk omhandler konkrete ting (æble) og konkrete handlinger (skrælle), også kan betragtes som meget enkelt. Ikke bare det, men en procedure kan også opføres uden sprog. Med andre ord er der visuelle ressourcer, som en elev med minimale engelskkundskaber og en lærer kan trække på. Det vil sige, at eleven har let adgang til svarene på de spørgsmål, læreren kan stille om aktiviteten. Hvis man fx ser en video af nogen, der foretager sig noget, kunne spørgsmålet være: "Hvad foregår der? Hvem er det, der gør det? Hvad gør hun det ved? Hvor foregår det? Hvornår sker det? Hvordan gør hun det?" Disse spørgsmål kan besvares med de funktionelle grupperinger af proces, deltager og omstændighed i Hallidays funktionelle model.

En ledsagende kommentar er en støtte for eleverne, fordi ordforrådet er det samme, når de arbejder med grammatiske elementer (dvs. nutid: "(Hun) skræller æbler") eller udtrykker forholdsordsled ("i en skål"). Hver genre, der følger, søger at ændre ét væsentligt aspekt ad gangen. Den procedurale beretning fastholder ordforrådet, men ændrer grammatikken til datid. Herefter ændrer den personlige beretning ordforrådet ved at bevæge sig over i et nyt emnefelt, men fastholder samme grammatik som før. Den upersonlige beretning bevæger derefter eleven over i et nyt register i stedet for en ny genre ved at ændre kommunikationsrelation og gå fra et meget subjektivt perspektiv på verden til et mindre subjektivt. Vi kan betragte dette som en måde at skabe makrostilladsering (*macro-scaffolding*; Hammond og Gibbons 2005) på, som gør det muligt at skabe mikrostilladsering (*micro-scaffolding*).

Hvem gør hvad under den nye ordning?

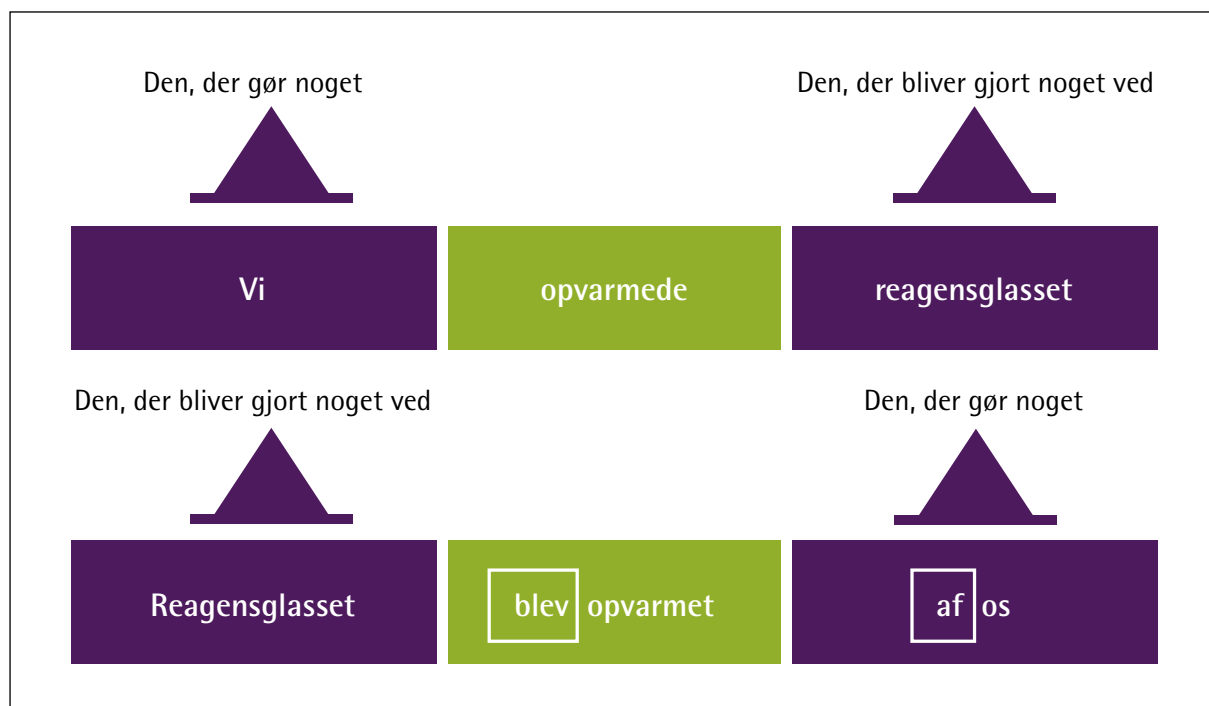
Lad os nu bevæge os væk fra læseplanen for engelsk og se på en skole, der har valgt at undervise i integreret naturfag på engelsk, og som har organiseret sine læretimer sådan, at en engelsklærer også underviser de samme elever i et aspekt af læseplanen for naturfag. Denne situation giver anledning til en række spørgsmål, fx Hvad bør hver enkelt lærer være ansvarlig for? Har engelsklæreren tilstrækkelig viden om naturfag? Hvad bør naturfaglæreren vide om sprog?

Hvis læseplanen for naturfag fx kræver, at eleverne lærer om høreprocessen i det menneskelige øre, er dette i forhold til genre-teori et eksempel på en tidsmæssig forklaring (specifikt en sekventiel forklaring, som har til formål at forklare et fysisk eller socialt fænomen ved at gennemgå en række processer i kronologisk rækkefølge). For at sikre sig, at teksten flyder i forhold til sit formål, må temaerne udvælges nøje. Tema kan betragtes som orienteringen i forhold til budskabet, og på engelsk sker dette i begyndelsen af sætningen (Halliday og Matthiessen 2004). Et af de valg, der træffes med hensyn til ordforråd og grammatik i en sekventiel forklaring, er muligheden for at kontrollere ud-sagnsordets måde – handleform og lideform. Hvis vi går ud fra, at lideformen er den "usædvanlige" form og dermed kræver et vist fokus, så er spørgsmålet, om det bør være naturfagslæreren eller engelsklæreren eller dem begge, der lærer eleverne om lideformen – dens rationale og dens konstruktion. Husk, at de aktuelle lærebøger i engelsk ikke underviser i lideformen før tredje undervisningsår, og alligevel forudsætter læseplanen i naturfag, at eleverne mestrer lideformen, så snart de introduceres til naturfag.

Med udgangspunkt i dette scenarie blev jeg af en skole bedt om at demonstrere, hvordan en naturfagslærer kunne undervise sine 11- til 12-årige

elever i lideformen. Figur 2-5 illustrerer nogle af de aktiviteter, der indgik i undervisningen². Figur 1 viser, hvordan jeg for at introducere eleverne til brugen af lideform og handleform på engelsk benyttede mig af Hallidays erfaringsbaserede kategorier deltager og proces samt begrebet om orientering gennem valg af tema.

Som indgang til at tale om dette emne med elever og lærere forklarer jeg, at hvis jeg er interesseret i forskeren, indleder jeg med "vi", men hvis jeg i stedet vil orientere teksten mere mod forskningen, så vælger jeg objekter og fænomener. Begreberne *Do-er* og *Done-to* ("den, der gør noget" og "den, der bliver gjort noget ved") bruges i stedet for de tekniske betegnelser Aktør og Mål. Trafiklysfarverne er også bevidst valgt: rød for deltagere (som afspejling af navneformens "statiske" karakter) og grøn for processer (som afspejling af processernes mere "dynamiske" karakter). Den spidse hat for "den, der gør noget", og den runde hat for "den, der gøres noget ved", er lånt fra lærere, der arbejder med syvårige, og kasserne omkring "blev" og "af" viste eleverne, hvor det er, der sker noget, når man går fra handleform til lideform (Polias og Dare 2006). Jeg blev hurtigt klar over, at disse 12-årige ikke havde brug for den ekstra støtte, som hattene gav, så jeg udelod dem i det videre forløb.



Figur 2. Introduktion til handleform og lideform

Hvordan fungerer det menneskelige øre?

Den, der gør noget Den, der bliver gjort noget ved
Øremuslingen opfanger lydbølgerne.

Den, der gør noget Den, der bliver gjort noget ved
Øregangen leder disse lydbølger hen til trommehinden.

Den, der gør noget Den, der bliver gjort noget ved Den, der gør noget
Trommehinden vibrerer, når lydbølgerne rammer den.

Den, der gør noget Den, der gør noget Den, der bliver gjort noget ved
Øreknoglerne forstærker vibrationerne og sender dem videre til øresneglen.

Den, der gør noget Den, der bliver gjort noget ved
Øresneglen ændrer vibrationerne til elektriske signaler.

Den, der gør noget Den, der bliver gjort noget ved
Hørenerven sender disse elektriske signaler til hjernen.

Figur 3. Sætningerne udgør en sekventiel forklaring, der er arrangeret sådan, at temavalget ikke tydeliggør formålet med forklaringen.

Det vigtigste, jeg gerne ville have, at eleverne lærte af denne gennemgang, er ikke det generelle udsagn: "I skal skrive i lideform", som jeg har hørt fra naturfagslærere. I stedet ville jeg give dem en begyndende forståelse af, at det er valget af tema, der afgør, hvilken form man anvender.

Temamønstre formes af den genre (og det register), som eleverne arbejder inden for, og dette beskrives tydeligt i sekventielle forklaringer, der besvarer spørgsmål som "Hvordan fungerer det menneskelige øre?" (figur 2-3). Figur 2 viser den type betydninger, der er mulige, hvis man fastholder "den, der gør noget" som sin orientering. Det står umiddelbart klart, at denne tekst ikke så meget besvarer spørgsmålet om, hvordan øret fungerer, men snarere fortæller, hvilke funktioner de forskellige dele af øret har. Det er typisk for en genre, hvis primære mål er at beskrive og strukturere.

Hvis teksten bedre skal forklare høreprocessen, kan den ikke have "den, der gør noget", som tema i samtlige sætninger. Figur 3 viser en illustration, der optræder ret langt inde i timen, hvor lærer og elever sammen har arbejdet med et mere velovervejede valg af temaer. Informationsstrømmen i en sekventiel forklaring fører typisk til, at én proces bliver første led i næste proces. For at opnå dette introduceres

remaer typisk som efterfølgende temaer. Det vil sige, at vi kan have handleform i én sætning og lideform i en anden. Valget bestemmes af kravet om, at teksten skal flyde i overensstemmelse med sit formål. Vi kunne sige, at sætningernes arkitektur udtrykker betydningernes arkitektur i genren.

Figur 4 viser den endelige tekst, som den blev konstrueret i klassen. Efterhånden som faserne i processen blev afsluttet, skrev eleverne dem ind i den visuelle fremstilling. Det er vigtigt, at læreren danner betydninger på så mange forskellige måder som muligt (multisemiose) så eleverne har forskellige indgange til de betydninger, som undervisningen sigter på at formidle. Gibbons (2003) har brugt begrebet overflod (*abundancy*). Et andet eksempel er brugen af animationer og simulationer. For eksempel bad en lærer, der skulle beskrive partikelmodellen, som forklarer, hvordan atomer bevæger sig i de tre tilstandsformer (fast, flydende og gas), eleverne om at komme op foran i lokalet og bevæge sig på en måde, der repræsenterede partikelbevægelserne i hver af de tre tilstandsformer. De sammenlignede også deres arbejde med andre elever, som var blevet filmet, mens de udførte samme øvelse.

Jeg vil tilføje, at det ikke er tilstrækkeligt blot at bruge så mange semiotiske ressourcer som muligt. Jeg tror, det er nødvendigt at sikre sig, at den måde, vi bruger multisemiotiske ressourcer på, stemmer overens med de betydninger, vi søger at danne. Med andre ord, at den måde vi underviser på, og det, vi underviser i, er i indbyrdes samklang. Jeg har fore-

Hvordan fungerer det menneskelige øre?

Øremuslingen opfanger lydbølgerne.

Disse lydbølger ledes hen til trommehinden af øregangen.

Trommehinden vibrerer, når lydbølgerne rammer den.

Vibrationerne forstærkes af øreknoglerne, og de sender dem videre til øresneglen.

Øresneglen ændrer vibrationerne til elektriske signaler.

Den, der gør noget Den, der bliver gjort noget ved
Hørenerven sender disse elektriske signaler til hjernen.

Den, der bliver gjort noget ved Den, der gør noget
Disse elektriske signaler sendes til hjernen af hørenerven.

Figur 4. Der arbejdes med temaerne i en sekventiel forklaring, så den flyder i overensstemmelse med sit formål.

slået betegnelsen pædagogisk resonans til at beskrive dette (Polias 2010).

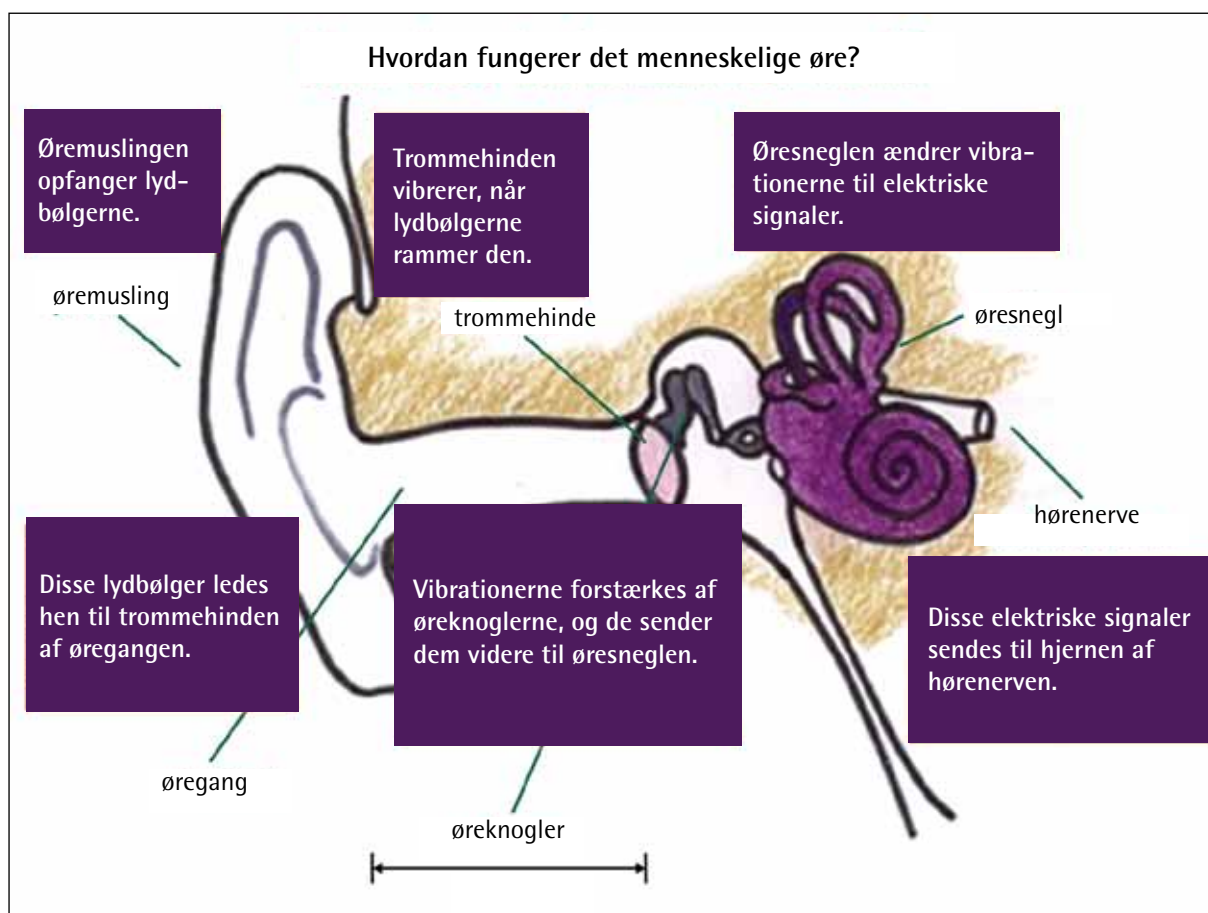
Der er stadig en række spørgsmål, vi må overveje, fx Bør engelsklærerne bygge oven på denne indsats, eller bør de være igangsætterne? Hvilken indflydelse har dette på resten af undervisningsplanen for engelsk? Hvad gør de med de engelskbøger, de har købt, som har et forløb, der ikke passer til de former for betydning, som kræves af de fagspecifikke læseplaner?

Lærernes sprog

De sprogbaseerede teorier, jeg har nævnt, forudsætter, at lærerne må overveje de forskellige måder, de kan skabe mikrostilladsering for eleverne på, herunder at omarbejde, udvide, uddybe og omformulere (Dansie 2001, Michell og Sharpe 2005). For at formidle dette til lærerne bruger jeg genbrugsbegrebet som metafor. Det er en central point i at lære et nyt fagligt felt – ikke nødvendigvis ved at holde sig til ordlister eller oversættelser, som det ofte er tilfældet i Hong Kong, men gennem lærer-elev-interaktioner. Da jeg fx observerede den naturfagslærer, der arbejdede med partikelmodellen, brugte han udtrykket "sammenpresset" og derefter "meget tæt sammen", som han opstillede som kontrast til "løst". I samme undervisningstime brugte han først udtrykket "mange retninger", gik derefter over til "alle retninger" og af-

sluttede med "frit". Hvis dette sker i forbindelse med mikro-interaktioner mellem lærer og elev, ser jeg det som en form for støtte, der kan hjælpe eleverne med at mestre det nye felt. Det springende punkt for lærerne er dermed, hvilke muligheder eleverne har for at bruge de forskellige udtryk, som indgår i ordforrådet inden for feltet, samtidig med at de udvikler deres engelske grammatik.

Alt dette hænger sammen med lærerens mundtlige engelskfærdigheder. I situationer, hvor lærerne underviser på deres eget hovedsprog (hvor "hoved-" vil sige, at det er personens vigtigste ressource i forhold til at skabe mening i sit liv), kan vi arbejde med dem for at illustrere, hvordan støttende mikro-interaktioner kunne opstå. En faktor, der komplicerer sagen i de skoler i Hong Kong, der arbejder under den nye ordning, er imidlertid, at de fleste lærere ikke alene ikke underviser på deres eget hovedsprog (som er kantonesisk), men at det, som faglærerne er bedst til på engelsk, er at læse; selv om de har taget deres uddannelse på institutioner, hvor engelsk måske var det førende undervisningssprog, er der ingen garanti for, at de faktisk har beskæftiget sig med deres fag på avanceret mundtligt engelsk. Derfor har de ikke nødvendigvis særlig gode færdigheder i den form for mundtligt engelsk, som de skal bruge til at indgå i mikro-interaktioner. Det påvirker deres evne til at bevæge sig på registerskalaen, frem og tilbage fra de tekniske og abstrakte betydninger, der ofte udtrykkes skriftligt, til konkrete og hverdagsrelaterede betydninger, der typisk udtrykkes mundtligt. Det er ikke alle lærere, der kan det, som den naturfagslærer, der arbejdede med partikelmodellen, kunne.



Figur 5. Den færdige sekventielle forklaring

Jeg har altså erkendt, at de faglige kurser, jeg udbyder, skal gøre præcist det, som jeg siger, at lærerne skal kunne i deres undervisning: skabe muligheder for, at lærerne kan tale om deres fag på engelsk, og for at jeg kan give dem passende støtte. Det skaber en meget kompleks situation, hvor jeg ikke blot introducerer dem til alternative måder at undervise på og andre opfattelser af læring, men også giver dem muligheder for at tale på engelsk om de fag, hvor deres ekspertise ligger.

Konklusion

Jeg erkender, at dette har været en hurtig gennemgang af den komplekse situation i offentlige overbygningsskoler i Hong Kong efter indførelsen af den nye ordning om undervisningssprog. Der er andre problemstillinger, som jeg ikke har berørt, og som alle har indvirkning på, hvilke former for undervisning og læring der er mulige, men jeg håber, at denne artikel giver et indblik i måder at tænke og arbejde på i sammenhænge, der på visse områder kan minde om situationen i Hong Kong.

Referencer

Christie, F. & Derewianka, B. (2008) *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.

Dansie, B. (2001) *Scaffolding oral language: "The Hungry Giant" retold*, I Hammond, J. & Gibbons, P. *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Newtown, New South Wales: Primary English Teaching Association

Gibbons, P. (2003). *Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom*. TESOL Quarterly 37(2), 257-273.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004) *An introduction to functional grammar*. (3. udgave) London: Hodder Education.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). *Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education*. Prospect 20(1) April, 6-30.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001) *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.

Martin, J.R. & Rose, D. (2008) *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.

Michell, M. & Sharpe, T. (2005) *Collective instructional scaffolding in English as a second language classrooms*. Prospect 20(1) april, 31-58.

Polias, J. (2008) *A teaching scope and sequence for successful learning*. Hovedforelæsning ved konferencen The missing LINC? Understanding the role of language in learning across the curriculum. Aston Universitet, Birmingham, UK, 8. november 2008.

Polias, J. (2009) Project consultant's report I. I Education Bureau *DOLACEE ILLIPS 2—Language support for EMI education*. Hong Kong: Education and Manpower Bureau.

Polias, J. (2010) *Pedagogical resonance: improving teaching and learning*. NALDIC Quarterly, september, 42-49.

Polias, J. & Dare, B. (2006) "Towards a Pedagogical Grammar". I R Whittaker, M O'Donnell og A McCabe (red.) *Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum.

Slutnoter

1 "Overbygningen" bruges her som oversættelse af *secondary school*, som i Hong Kong begynder med 7. klasse. (Red.)

2 Undervisningstimen kan ses i fire dele på YouTube:

<http://www.youtube.com/watch?v=UOMMfirOZxs>

<http://www.youtube.com/watch?v=Sthlx4GKkzs>

http://www.youtube.com/watch?v=dCbzmz_83mE4

<http://www.youtube.com/watch?v=iVRLkgI4H7k>



INDLEDNING

AF MERETE HAVGAARD, LEKTOR, UC SJÆLLAND

Journalist Katrin Müller-Walde rapporterer i artiklen *Læsepædagogik ud fra 1:1-princippet* om Tysklands udfordringer angående børn og unges læseudvikling og videreformidler et bud på en løsning.

Tyskland fik ligesom Danmark et chok, da de første PISA-resultater kom i 2001. I den tyske selvforståelse troede man, at det gik meget godt med elevernes læse- og skriveudvikling, også selv om man i nogen tid havde været klar over, at skolesystemet i Tyskland ikke magtede at bryde den sociale arv med hensyn til uddannelsesniveau – præcis som vi kender det fra Danmark.

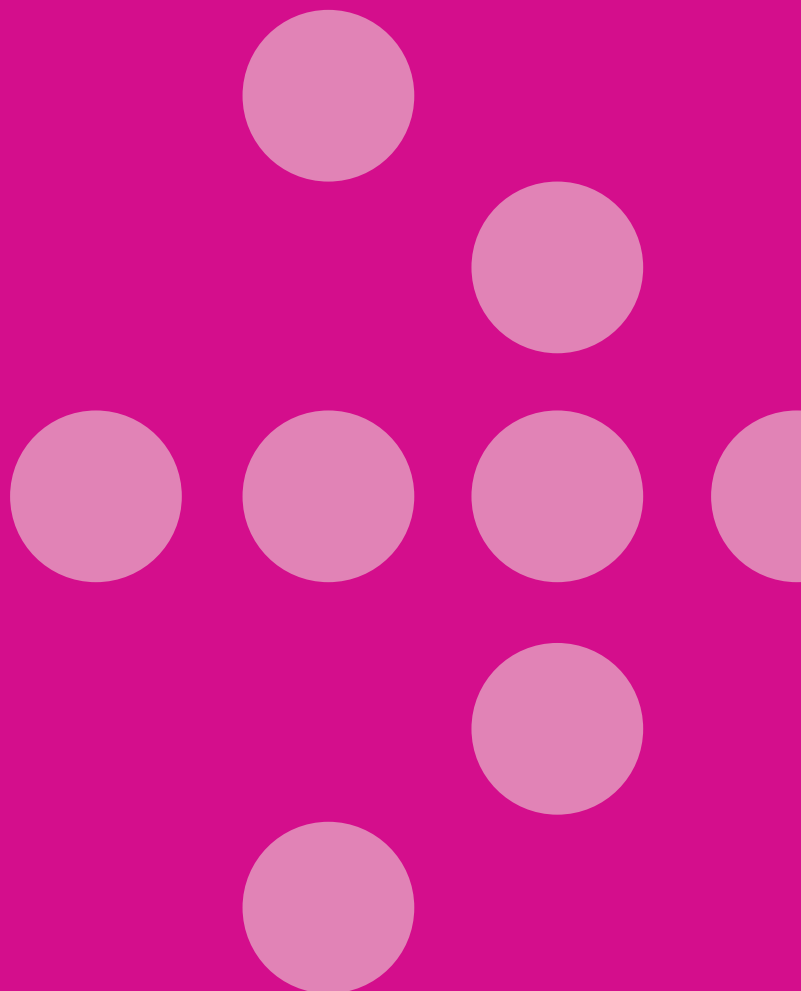
I kølvandet på PISA-resultaterne blev der som noget nyt taget initiativ til en særlig mentor-ordning 1:1, og det er denne ordning, som Katrin Müller-Walde fortæller om i artiklen. Hun er selv formand for foreningen.

Det særlige ved den ordning er den personlige og tætte kontakt mellem en læse-mentor (der er hentet uden for skoleverdenen, det kan fx være en pensionist) og en elev, der har behov for ekstra støtte og opmuntring til at udvikle sin læsning. Det afgørende er altså ikke, at eleven skal følge en bestemt metode for læseundervisning, men tanken er derimod, at mentoren har et personligt engagement, der kan motivere eleverne. Mentoren er en læser, de kan spejle sig i, og som kan give dem anerkendelse og ros i deres hårde arbejde med at blive bedre til at læse.

I Danmark er der også i kølvandet på PISA-resultaterne blevet igangsat mange forskellige initiativer for at forbedre læseniveauet – bl.a. indførelse af nationale test i læsning, uddannelse af flere læsevejledere, særligt fokus på faglig læsning mv. I forhold til motivation og rollemodeller har indsatsen i Danmark primært foregået *inden for* skolens rammer. Fx opererer mange skoler med makker-

læsning, hvor en yngre og en ældre elev er læse-makkere, der gennem et samarbejde kan styrke læsefærdigheden og –motivationen hos både den yngre og ældre elev.

Der findes også initiativer, der rækker ud over skolens rammer, som fx netværket *Ordet fanger*, der vil styrke læsningen gennem et samarbejde mellem bl.a. forlag, forfattere, biblioteker, viden-centre og supermarkeder. Men vi har ikke for alvor flyttet elevernes arbejde med læseudviklingen *uden for* skolens rammer. Disse erfaringer har tyskerne nu gjort i større stil – og med foreløbig positive resultater.



LÆSEPÆDAGOGIK UD FRA 1:1-PRINCIPPET

ET PRAKSISORIENTERET BIDRAG TIL UDDANNELSESDEBATTEN I TYSKLAND

AF KATRIN MÜLLER-WALDE, JOURNALIST PÅ DEN TYSKE TV-KANAL ZDF'S KULTUR- OG VIDENSKABSREDAKTION

OG NATIONAL FORMAND FOR DET FRIVILLIGE INITIATIV MENTOR – DIE LESELERNHILFER.

Siden Murens fald har Tyskland arbejdet på at vokse sammen – både politisk, økonomisk og kulturelt. I den sammenhæng er der næppe noget område, der er mere omstridt end skolen. Børneopdragelse rører ved samfundets rødder, ja ved selve kernen af den personlige identitet. Det forklarer imidlertid kun delvist, hvorfor tyskerne har så store problemer med at skabe en tidssvarende og ensartet undervisnings- og læsepædagogik

For at lægge afstand til de autoritære opdragelsesmetoder blev der i Tyskland efter krigen indført et føderalt uddannelsessystem, som stadig holdes i hævd. Lærere måtte i flere årtier udelukkende formidle viden på halvdagsbasis, de måtte ikke opdrage børnene. Denne kompetence lå efter datidens samfundsopfattelse først og fremmest hos familien. Praksis viser imidlertid mere og mere, at især børn fra socialt udsatte familier af samme grund kommer mere og mere til kort. Tyskland må tænke fuldstændigt anderledes. For fortsat at kunne være med helt fremme i den internationale konkurrence bør et barns muligheder for at få en uddannelse ikke længere være direkte afhængige af forældrenes sociale status. Private initiativer over hele landet forsøger at hjælpe. Ud fra eksemplet *Mentor – Lær at læse-hjælperne* bliver det tydeligt, hvad der gør forskellen.

„Goddag, jeg kan ikke læse...“

Forestil dig, at du er redaktør på en avis; telefonen ringer, og i den anden ende hører du en stemme, der siger: „Goddag. Jeg hedder Nora, er 23 år og kan ikke læse. Vil du ikke nok hjælpe mig?“

Omtrent sådan skal det være gået for sig i marts 2011. Kort tid efter skrev avisen *Berliner Zeitung* om

denne kvinde, om Nora Bufé og hendes forældre – moren er tysker, faren libanesiser. Ingen af dem havde læst for Nora, da hun var barn. I hjemmet var der kun få bøger. Alligevel var det hver gang lykkedes hende at klare sig igennem skolen ved hjælp af forskellige småtricks – fra diktat til diktat, fra stil til stil. Den lille Nora blev til en voksen kvinde. Hun klarede folkeskolens afgangseksamen og blev kok.

Nora er ikke noget enkeltstående tilfælde. Den unge kvinde med ben i næsen hører til de 7,5 millioner funktionelle analfabeter, der ifølge *Bundesverband Alfabetisierung und Grundbildung e.V.* („Den Tyske forening for alfabetisering og basal uddannelse“), p.t. findes i Tyskland – det er over 14 % af de erhvervsaktive. Kvinder og mænd, der kun kan læse og skrive som elever i første og anden klasse. Tager man højde for, at mindreårige (det vil sige børn og unge under 18 år) og pensionister ikke indgik i undersøgelsen, der blev foretaget af Hamborgs Universitet, bliver resultatet endnu voldsommere.

Katrin Müller-Walde er uddannet civiløkonom (Universität Berlin), og har arbejdet som journalist i 20 år med politik som speciale. I 2005 udgav hun bogen *Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können* („Hvorfor drenge ikke læser mere, og hvordan vi kan lave om på det“) på det tyske forlag Campus. Den blev udsendt i en fuldstændigt revideret udgave i 2010. Katrin Müller-Walde er national formand for det frivillige initiativ *Mentor – Die Leselernhelfer* („Mentor – Lær at læse-hjælperne“), der p.t. organiserer 6.000 mentorer og 7.500 mentees.

Chokket har sat dybe spor

Allerede i 2001 påpegede OECD med resultaterne fra den første PISA-undersøgelse, at Tyskland (eller rettere sagt: de 14-15-årige tyskere) havde læsefærdigheder, som lå under medlemsstaternes gennemsnit. Dengang slog politikerne alarm. Både statslige og private initiativer til fremme af læsefærdigheden skød op som paddehatte. Heldagsskolen, som er en helt naturlig ting andre steder i Europa, blev pludselig også et issue i den offentlige debat i Tyskland. For hvert år, der gik, blev den tanke stadig mere accepteret. Spørgsmål om opdragelse blev nu genstand for en samfundsdebat, der også førtes i det offentlige rum, og var ikke længere en sag, der udelukkende vedrørte familien. Siden er de berørte i stadig større omfang gået på gaden – forældre og lærere, elever og studerende – hvor de kræver, at staten træder i karakter. Det er nødvendigt med en voldsom *national* kraftanstrengelse for uddannelse, lyder kravet. Uddannelse må ikke længere være et føderalt anliggende – altså alene være delstaternes ansvar.

Ganske vist har Tyskland vundet lidt terræn tilbage i mellemgruppen hos de 15-årige. Det viser de aktuelle PISA-resultater fra 2010. I den øverste gruppe er der derimod ingen fremgang. Højtbegavede bliver stadigvæk ikke hjulpet tilstrækkeligt i Tyskland. Noget lignende gælder desværre også for de svageste elever – tosprogede for eksempel, og drenge. Netop de får i „digternes og tænkerens land“, som Tyskland med et bevinget ord også kaldes, anno 2011 hverken hjælp nok derhjemme eller i skolen. Resultatet er, at 80.000 unge stadig forlader skolen hvert år uden en afsluttende eksamen. Vi må huske på, at Nora Bufé fra Berlin klarede den tyske folkeskoles 8-årige afgangseksamen.

„Goddag, jeg kan læse...“

Det kan jo ikke fortsætte på den måde! Siden PISA-chokket er der flere og flere tyskere, der tænker sådan, og henvender sig per telefon eller mail til os i *Mentor – Die Leselernhelfer e.V* for at melde sig som frivillige. Det foregår typisk sådan her: „Goddag, jeg kan læse, elsker bøger og vil gerne hjælpe“. Det er enten veluddannede eller bare dannede mennesker, der gerne vil være mentorer: apotekere, pensionerede lærere, andre pensionister, studerende, hjemmegående og også ældre elever. De kan allesammen godt lide at læse, de holder af Goethe eller Grass, af unge ukendte forfattere eller bare af velfortalte historier. Derudover kan de begejstre ikke-læsere ved at fremstå som et konkret forbillede. Men det er langt fra alt.

Mentor-princippet: „En til en“

Det specielle ved vores mentorer er, at de altid udelukkende arbejder med en mentee ad gangen. Fra læseforskningen ved vi, at dette 1:1-princip er det mest langtidsholdbare middel til at skabe læselyst. Hvorfor? Fordi indlæring kræver relationer. Ro, tryghed og ros. Ros, ros og mere ros. Ved de ugentlige møder mellem mentor og mentee vokser agtelse og fortrolighed helt naturligt og fører til sidst til en positiv relation som i det følgende eksempel:

Kema, der er 10 år og fra Frankfurt, men født i Afghanistan, begyndte pludselig at læse, fordi han godt kunne lide sin mentor. Han fortæller: „Først tænkte jeg, at læsning er åndssvagt. Men Werner blev ved med at komme, selv når jeg var uartig... Han lagde mærke til, hvad jeg fortalte, og nogle gange havde han også taget chokolade med til mig!“, fortæller Kemal begejstret. Hans mentor Werner på 64 år, som er tidligere chef for et lille firma, tog tydeligvis Kemal alvorligt lige fra begyndelsen. Han fik ham til at åbne sig. I starten, da de lærte hinanden at kende, talte de sammen, og spillede fodbold. Først bagefter begyndte de at læse sammen, hvorefter Kemal virkelig havde lyst til det. Det kendte knægten, der to år tidligere var kommet til Tyskland med sine forældre, ikke noget til fra skolen.

Pointen var, at det skulle være sjovt at være sammen med hans mentor. Det var ikke skolebogen, der var i centrum, men derimod små tekster med store bogstaver om hurtige biler, vilde stammekrigere eller spændende fodbold.

I dag forstår han endelig, hvad der bliver talt om i undervisningen, og kan følge med i lærerens opgaver. Det basale hjælpetilbud tog direkte udgangspunkt i Kemals behov.

Det kan ikke siges for ofte: For at skabe læselyst er det nødvendigt med et følelsesmæssigt stabilt miljø, en fast kontaktperson, som giver mentee'en følelsen af, at hans eller hendes interesser, evner og ønsker betyder noget for nogen. Til min store skuffelse læser og hører jeg den ene gang efter den anden – også fra folk, der egentlig burde vide bedre, som fx den indflydelsesrige *Stiftung Lesen* („Læsefonden“) – at det modsatte bliver bragt til torvs. Medierne beretter om pr-orienterede kampagner som „TV-Promis lesen vor“ („Kendte tv-personligheder læser op“), om „Lustige Lesenächte“ („Sjove nætter i læsningens tegn“) eller „Buchcoverwäscheleinen“ („Tørresnor med bogomslag“), der bliver hængt op mellem træ-



erne i centrum af byen Mainz. Sådan nogle kampagner er sikkert velmente og uden tvivl uskadelige for børn. Men de misser fuldstændig kernen af, hvad de læseumotiverede i virkeligheden har brug for, nemlig at blive opfattet som individer. Virkningen af kampagnerne fordufter derfor også som en dråbe på en varm sten, og skaber kun et maksimum af nytte for de kendte eller institutionerne, der ønsker at profilere sig med den slags kampagner.

Heroverfor har *Mentor – die Leselernhelfer e.V.* skrevet det pr-mæssigt set klart mere kedelige, men til gengæld mere effektive „1:1-princip“ på sine faner. Vi er parat til at gribe fat om nældens rod – for børnenes skyld. I løbet af min research til bogen *Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern* gennemgik jeg talrige studier af læse- og hjerneforskere (fx Marian Whiteheads *Supporting*

Languages and Literacy Development in the early years), og så også på praktiske erfaringer fra den engelsksprogede verden. En til en-princippet var det, der til sidst overbeviste mig om, at jeg også på det personlige, rent praktiske plan skulle støtte initiativet *Mentor – Die Leselernhelfer*. I 2006 grundlagde jeg i delstaten Hessen en lokal underforening, og rekrutterede de første 100 mentorer. I dag arbejder 6.000 mentorer og 7.500 mentees over hele Tyskland efter det nævnte princip. Og der kommer flere til hver dag.

Udholdenhed betaler sig

Og hvad med resultaterne? De første positive resultater indfinder sig ifølge vores observationer ved regelmæssigt arbejde med barnet efter ca. seks måneder. Til at begynde med forbedrer eleverne deres standpunkt i tysk (som modersmål) med ét karakterpoint.

Senere får også andre skolefag gavn af læsetræningen. Den 76-årige boghandler Otto Stender gjorde allerede for syv år siden netop den erfaring, og gav ikke op.

På hans stutteri i nærheden af Hannover havde en pige fanget hans opmærksomhed, fordi hun meget sjældent talte. Vanessa, der dengang var 12 år, voksede op sammen med sine fire søskende hos en enlig mor, men turde ingenting og stod altid ved havelågen og så trist ud. Otto Stender tilbød hende, at hun kunne prøve at ride. Senere læste de så også sammen. Efter godt et års tid skiftede hun fra den meget basale *Hauptschule* til den erhvervsorienterede *Realschule*, og kom herefter på gymnasiet. Med sin studentereksamen i lommen læser hun nu til dyrlæge. Sikke en udvikling!

Vanessa, som i dag er 20 år, kommer ligesom Nora Bufé fra Berlin fra en udsat familie. Også hjemme hos hende var bøger en mangelvare. Hvad kunne der mon være blevet af Nora, hvis hun havde fundet en mentor ligesom Vanessa?

Du har sikkert allerede gættet det: Også Nora Bufé kan nu arbejde så længe med en mentor, som hun har lyst til. Det har vi sørget for. Som national forening koncentrerede vi os længe, faktisk alt for længe om arbejdet med børn og unge mellem 6 og 16 år. Nu arbejder vi også med voksne, uanset hvilket land de kommer fra. 7,5 millioner funktionelle analfabeter, mere end 14 % af de erhvervsaktive – det var for os mere end rigelig anledning til at tænke radikalt anderledes og tilpasse vores frivillige arbejde til virkeligheden.

Kilder

Berliner Zeitung: Ausgabe 75, 30.3.2011, Side 19, Berlin, Analphabetismus.

Die Welt: 20.4. 2011, Seite 4, Lehrer geben den Schu-
len ein Schlechtes Zeugnis

Agence France Press: 28.2.2011

www.mentor-bundesverband.de

www.warumJungennichtmehrlesen.de



INDLEDNING

AF LEKTOR BIRGITTE BÆKGAARD, UC SYDDANMARK

Professor Alan Rogers og Professor Brian Street er kendt for deres omfattende LETTER-projekt (*Learning for Empowerment Through Training in Ethnographic Research*), hvis hovedformål er gennem etnografisk metode at udvikle undervisningsprogrammer til fremme af literacy-kompetencer hos voksne analfabeter i Indien og Etiopien. Unge og voksne, der normalt ikke bliver tilgodeset af traditionelle literacy-programmer. I denne artikel drøfter de, hvordan indsigterne herfra kan kaste lys på og bidrage til ny praksis i vestlig kontekst.

Roger og Street skelner i deres artikel mellem Literacy med stort L forstået som en enkeltstående og universel kompetence og dermed målbar ud fra et på forhånd antaget målesystem – og så literacy med lille l, en mere mangefacetteret måde at forstå literacy-begrebet på, hvor både multimodalitet og flersprogethed indtænkes. Klasserums-literacy med fokus på formel læring over for hverdags-literacy, hvor forskellige skriftsprogs-praksisser i forskellige kontekster og med forskellige mål inddrages i beskrivelsen.

Den udvidede måde at tale om literacy-begrebet på benævnes som den brede literacy-kompetence i dansk sammenhæng. I Undervisningsministeriets udgivelse *Det nationale kompetenceregnskab* (5.1.2) beskrives den som *evnen til at forstå og anvende forskellig skriftlig information i dagligdagen i hjemmet, på arbejde og i samfundet*.

Roger og Street diskuterer, hvordan det brede literacy-begreb egentlig skal forstås, hvordan det skal inddrages og bruges i undervisningen, og hvordan man overhovedet får øje på de brede

literacy-praksisser i hverdagen? Og deres svar er: gennem etnografiske tilgange. Ved hjælp af den etnografiske metode, der ser på hvad der foregår, sådan som projektet LETTER har gjort det – kan man blive bedre til at få øje på, hvordan literacy-læring finder sted i mange forskellige sammenhænge og situationer og har mange flere og ikke nødvendigvis målbare facetter. Først når man får syn herfor, kan der skabes ny læring.

Især inden for to områder er det vigtigt at tage udfordringen op. I skolen at kunne identificere eleverns hverdags/fritids-literacy-læring, og på voksenundervisningsområdet at blive bedre til at få øje på voksne indvandreres literacy-ressourcer snarere end mangler. På begge områder er det vigtigt at få redskaber til at kunne undersøge, forstå og inddrage det, elever og kursister bringer med sig – og at kunne anerkende det som legitime literacy-kompetencer. Etnografiske undersøgelser af hverdagslivet er derfor en nødvendig del af enhver pædagogisk aktivitet både med børn og voksne.

ETNOGRAFISKE TILGANGE TIL AT FORSTÅ OG UNDER- VISE I LITERACY

PERSPEKTIVER FRA UDVIKLINGSLANDE OG VESTLIGE LANDE

PROFESSOR ALAN ROGERS OG PROFESSOR EMERITUS BRIAN STREET, INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG FAGLIGE STUDIER, KING'S COLLEGE LONDON

I de seneste år er der sket en betydelig stigning i udbredelsen af etnografiske tilgange i uddannelsen af lærere, der underviser voksne i literacy og talkompetence i udviklingslande, hvor mange mennesker er helt eller stort set uden skolegang. Det giver anledning til at overveje, om praktiske uddannelsesstilgange som denne også kan bidrage til vores forståelse af literacy og literacy-undervisning i europæiske samfund og i andre sammenhænge, hvor de pædagogiske kontekster er så anderledes.

Literacy i udviklingsamfund

Begreberne "literacy" og "analfabetisme" (*illiteracy*, red.) i konteksten af international udvikling ("udviklingsamfund") har særlige betydninger, som udspringer af denne kontekst. To faktorer har bidraget til at skabe disse betydninger.

Først er der det forhold, at der i de fleste udviklingslande er mange voksne, som ikke har modtaget formel skolegang, eller kun i meget utilstrækkeligt omfang; det vil sige, at "analfabet" typisk er lig med "uuddannet". Mange sprog har faktisk slet ikke et ord for "literacy" eller "illiteracy", og spørgsmålet "Kan du læse?" afføder ofte svaret, "Jeg har aldrig gået i skole." I flersprogede samfund er der mange, som, selv om de har gået i skole, ikke mestrer vigtige sprog eller skriftsprog (fx landets officielle sprog eller det sprog, som flertallet taler). Der er stort behov for literacy-undervisning.

For det andet er nationale "literacy-niveauer" en af de udviklingsindikatorer, som internationale udviklingsorganisationer som Verdensbanken og FN-projekter benytter; "at forbedre literacy-niveaet" er

et af hovedmålene i international udvikling. Det er velkendt, at den slags tal bygger på utilstrækkelige målinger (selvrapportering eller skolegang målt i år), og alligevel er de meget udbredte. Det vil sige, at der også er et krav om at forbedre literacy.

I denne kontekst er "literacy" altså kommet til at betyde læringstilbud, som er rettet mod at øge antallet af voksne i et samfund, der har "literacy-færdigheder" (uanset om de bruger disse færdigheder eller ej). "Literacy" (med stort L) betragtes som en enkel og universel færdighed, som voksne kan tilegne sig gennem en formel læringsproces, der bygger på en centralt fremstillet og universelt anvendt skoleagtig lærebog i literacy (læsebog) i standardiserede undervisningsforløb, og at denne læring kan måles ved hjælp af en standardiseret test.

I vestlige samfund, som ikke er udsat for dette omfattende pres fra internationale udviklingsorganisationer, og hvor det antages, at langt de fleste indbyggere har modtaget omfattende og effektiv skolegang, har "literacy" og "illiteracy" ofte en anden betydning – faktisk to betydninger. For det første betyder det at hjælpe *børn* med at lære at læse og skrive i skolen. For voksne betegner det (på engelsk, red.) som regel evnen til at fungere i bestemte situationer – på et bestemt sprog eller med en bestemt form for dokument eller aktivitet; det vil sige, at "juridisk literacy" vil sige, at man kan håndtere juridiske processer, "økonomisk literacy" vil sige, at man kan forstå og træffe beslutninger i økonomiske forhold. Læringsforløb i literacy målrettes bestemte grupper eller formål – for britiske børn kan det være tilbud som *Sure Start* eller *Literacy Hour*; og for voksne kan det være tale om tilbud til indvandrere, som måske



allerede mestrer "literacy" på deres eget sprog, men ikke på hovedsproget i deres nye værtsland, eller til forældre, som ikke har tilstrækkelige færdigheder til, at de kan hjælpe deres børn med lektierne osv.

Etnografiske tilgange: mange slags literacy

På begge områder er der i de seneste år udviklet en ny etnografisk tilgang til "literacy", som lægger op til, at det ikke bør betragtes som *undervisningsforløb*, men som en række aktiviteter, der alle indgår i en persons evne til at fungere i sin livsverden.

I udviklingslande udspringer disse tilgange af to hovedkilder. For det første har antropologiske studier af forskellige sociale kontekster tilføjet yderligere kompleksiteter til nutidige antagelser om "Literacy" som en universel og basal færdighed, som en person enten besidder eller ikke besidder, som (efter sigende) er afgørende for al udvikling, og som, hvis man opnår den, kan anvendes i enhver kontekst. Det viste sig, at forskellige mennesker anvendte forskellige former for literacy-praksis til forskellige formål – fx i forhold til religion eller arbejdsplads i tilgift til de formelle skolebaserede former for literacy. Yderligere studier (fx Prinsloo og Breier, 1996) har demonstreret "pluraliteten af literacy". For det andet har der været stigende bekymring blandt udviklingsorganisationer, myndigheder og voksenundervisere over, at de

bekostelige kampagner for at styrke voksnes literacy kun havde begrænset effekt i forhold til at reducere antallet af personer, der var defineret som "analfabeter", idet antallet kun faldt langsomt og dårligt nok kunne følge med befolkningstilvæksten; dette har ført til en søgen efter nye måder at fremme literacy på.

Den etnografiske tilgang tager højde for nogle af disse problemstillinger. Bevægelsen *New Literacy Studies* (Barton et al, 2000; Baynham and Prinsloo, 2009 osv.) betragter ikke "Literacy" kun som en aktivitet, der finder sted i en undervisningsinstitution, men primært som en række sociale aktiviteter, der finder sted i hverdagen – på arbejdspladsen, i familien, i lokalsamfundet, i supermarkedet osv. Etnografiske studier (fx Street, 2001; Robinson-Pant, 2004 osv.) viser, at den slags aktiviteter er langt mere udbredte, end det ofte antages; at de involverer mange forskellige former for læsning og skrivning, herunder symboler og typer af layout, der nu omtales som multimodale literacy-former; og at de udføres med henblik på mange forskellige formål, religiøse aktiviteter (fx at benytte Biblen, salmebogen, Koranen eller suraerne), erhvervsmæssigt arbejde (at holde styr på aktier eller tilgodehavender i en butik fx eller at betale regninger), personlige eller familiemæssige formål (breve eller lister, beskeder til og fra skolen, at bruge en kalender osv.) eller administrative opgaver

(at udfylde blanketter som fx fødsels-, vielses- eller dødsattester eller ansøgninger om kørekort, en bankkonto eller lignende) osv. (Street, 1984).

Disse (ofte uformelle) literacy-aktiviteter i hverdagen er meget forskellige fra den mere faglige literacy, som skole- eller voksenundervisningen beskæftiger sig med; der er ofte stor afstand mellem hverdagens literacy og den formelle literacy i skolen. Det er årsagen til, at så mange af disse literacy-aktiviteter ikke anerkendes som "Literacy", ikke engang af de personer, der praktiserer dem. De er "skjult", usynlige i de fleste undersøgelser (Nabi et al., 2009), og afvises ofte som "folkelige", "lokale" og ligefrem som "ikke-literacy", fordi de ikke overholder reglerne for den literacy, der optræder i skoleklassen. Den "definitions-kompetence", som den uddannede elite betragter som en rettighed, lader dem afgøre, hvad der er "Literacy", og hvad der ikke er; dermed ignoreres de uformelle literacy-aktiviteter, eller den nedgøres som uvæsentlig. Og mange af de mennesker, der benytter disse aktiviteter, antager ligeledes, at de ikke udgør "Literacy"; faktisk udføres de ofte ubevidst, indlejret i en almindelig hverdagsaktivitet som at købe ind, lave mad, dyrke sport, sociale interaktioner osv.

Denne forståelse af literacy som et bredt udvalg af sociale praksisser i en bestemt kontekst og rettet mod et bestemt formål snarere end en enkeltstående færdighed uden kontekst, som kan anvendes i enhver situation, er blevet meget udbredt i de såkaldte "udviklingslande"; det skyldes, at dette synspunkt ser ud til at afhjælpe nogle af bekymringerne om "Literacy" i en kontekst, hvor der fortsat er et stort antal personer, der betegnes som "analfabeter", trods literacy-kampagner rettet mod voksne, og hvor den relative fiasko af bekostelige tilbud til afhjælpning af analfabetisme blandt voksne har medført en tilbageholdenhed med at lancere omfattende literacy-kampagner og en interesse for at finde nye måder at hjælpe voksne med at udvikle deres literacy og talkompetence på. Nogle tilbud kombinerer nu lokale eller økonomiske udviklingsaktiviteter med formidling af et relevant udvalg af literacy- og talfærdigheder, en literacy, der er "indlejret" i erhvervsuddannelse. Familie-literacy er også et træk af literacy i udviklingslande ligesom brugen af traditionelle fortællinger, ordsprog osv. skaber yderligere lejligheder til at læse (og skrive) – og alle disse aspekter bør indgå i undersøgelser af eksisterende literacy-praksis. I stedet for at antage, at der findes kontekster, som ikke rummer "Literacy", ser den etnografiske tilgang på, hvad der foregår (inklusive de skjulte literacy-

former) og søger at bygge på disse aktiviteter for at styrke nye former for literacy.

LETTER-projektet

Hvis vi altså skal tage udgangspunkt i deltagerne eksisterende literacy- og talfærdigheder, er der brug for to typer af uddannelse for de personer, der tilrettelægger og underviser på literacy-kurser. Dels må der udvikles etnografiske metoder til at identificere den literacy og talkompetence, som deltagerne allerede praktiserer, fordi mange af disse praksisser (som vi har foreslået) er udviklet i uformelle kontekster og måske næppe er fuldt erkendt af de personer, der benytter dem. For det andet: Når nogle af de former for literacy og talkompetence, der anvendes i hverdagen, er afdækket af planlæggere og undervisere, er der brug for uddannelse i, hvordan man kan bygge videre på disse kompetencer for at udvikle nye praksisser; det er nemlig ikke umiddelbart indlysende, hvordan uformelle og lokale literacy-former kan udvikles til andre, ofte mere formelle literacy-former. Men at se bort fra den uformelle literacy og talkompetence, som deltagerne praktiserer, og herefter undervise dem i en ny form for Literacy er næppe den mest effektive tilgang til at hjælpe dem med at ændre deres opfattelser af sig selv og af literacy eller at videreudvikle deres evner. Som meget forskning viser, vil disse mennesker ofte trives dårligt med formelle literacy-kurser, mens de kan have brug for yderligere forklaring for at arbejde med deres eksisterende literacy.

Disse overvejelser førte til LETTER-projektet (*Learning for Empowerment Through Training in Ethnographic Research*; Læring for tro på egen handlekraft gennem uddannelse i etnografisk forskning), et kursus, der kombinerer etnografiske tilgange til at undersøge lokale literacy-former og pædagogiske tilgange til læring og læseplansudvikling. Projektet begyndte i Indien i 2005 med udgangspunkt i drøftelser mellem Nirantar, en lokal uafhængig kvindeorganisation (en NGO), som arbejdede for at styrke kvinders handlekraft gennem uddannelse; de første aktiviteter var en række workshopper arrangeret af Nirantar og ASPBAE (*Asia-South-Pacific Bureau of Adult Education*; Bureau for voksenundervisning i Asien og den sydlige Stillehavsregion). Finansieringen kom fra en række forskellige kilder, og der blev afholdt to workshopper med deltagere fra Nepal, Bangladesh, Pakistan, Afghanistan og Indien. Hovedfokus i dette projekt var på at udforske hverdagens literacy og talkompetence i lokalsamfund ved hjælp af

etnografiske metoder. Et kortfattet eksempel på denne type arbejde blev præsenteret på den første workshop i Delhi, hvor alle gik ud på gaden for at observere, hvordan forskellige mennesker håndterede literacy- og talaktiviteter (fx en taxachauffør eller en kvinde, der solgte varer på markedet). Efter den første workshop gennemførte deltagerne en længere undersøgelse af literacy i hverdagen derhjemme, før de tog deres casestudier med til den næste workshop for at få feedback og videreudvikle deres arbejde. På grundlag af disse to workshopper blev der skrevet og udgivet en bog, *Exploring the Everyday: ethnographic studies of literacy and numeracy* (Udforskning af hverdagen: etnografiske studier af literacy og talkompetence; Nirantar 2007), og siden da har Nirantar udviklet nye tilgange til undervisning og læring med udgangspunkt i resultaterne fra denne type undersøgelser. For eksempel viste en undersøgelse af eksisterende literacy-former i hverdagen, at kalendere var en udbredt form for literacy (både læsning og skrivning); herefter undersøgte kursisterne forskellige typer af kalendere, verdslige og religiøse, sol- og månekalendere, forskellige anvendelser af kalendere, herunder mænds og kvinders brug, forskellige år (fx skoleår, kirkeår, regnskabsår osv.) med mere. Det gav alt sammen både undervisere og kursister lejlighed til at lære mere, ikke fra en lærebog, men fra materialer, de havde hængende på væggen.

Det vigtigste element her er at hjælpe literacy-undervisere og deres elever med at lære om den literacy og talkompetence, der udfoldes lokalt i hverdagen i de enkelte elevgrupper – for derigennem at hjælpe eleverne selv med at blive mere bevidste om, hvad de gør, og hvordan de har det med literacy (Rogers 2008).

Herefter bevægede projektet sig til Etiopien, hvor en gruppe på omkring tyve undervisere for literacy-lærere fra hele landet deltog i en serie på tre workshopper. Den første beskæftigede sig med etnografiske tilgange og omfattede besøg i felten; herefter gennemførte deltagerne individuelt eller i små grupper et mere detaljeret casestudie i deres eget lokalmiljø. Den anden workshop afsluttede disse casestudier og indledte processen med at udarbejde en læseplan. Den tredje workshop, hvor der deltog et ledende medlem af de indiske LETTER-workshopper, afsluttede begge forløb med særlig vægt på læseplansudvikling. I nogle tilfælde lykkedes det at skabe en ny læseplan med nye undervisnings-/læringsmaterialer, i andre tilfælde kunne resultaterne fra casestudierne indarbejdes i de eksisterende læse-

bogsbaserede læseplaner. I lærebøgerne i funktionel literacy var det således muligt at supplere de enkelte lektioner (malaria; landbrugsmetoder; marketing osv.) med en udforskning af, hvordan literacy og talkompetence praktiseres lokalt i forhold til emnet for lærebogen. Igen blev der skrevet og udgivet en bog: *Everyday Literacies in Africa: ethnographic studies of literacy and numeracy in Ethiopia* (Hverdags-literacy i Afrika: etnografiske studier af literacy og talkompetence i Etiopien; Gebre et al., 2009).

Aktuelt afvikles der et forløb i Uganda, som knytter Makerere Universitet sammen med Addis Abeba Universitet (Etiopien), Kwa-Zulu-Natal Universitet (Sydafrika) samt King's College London og Institute of Education (Pædagogisk Institut) i London (UK). Ved at inddrage nogle af de personer, der deltog i projekterne i Etiopien og Indien, kan LETTER fungere som et rullende projekt, hvor både undervisere og deltagere bygger videre på de foregående workshopper. Som i de tidligere projekter gennemføres der etnografiske studier af lokale literacy-former, og processen med at udvikle nye læseplaner er indledt. To nye elementer er dels udformningen af læsemateriale for kursister med udgangspunkt i etnografiske tilgange til at udforske originalt (mundtligt) materiale, herunder lokale historier, dels at de enkelte deltagere er blevet bedt om at udforme og undervise i et kort literacy-forløb for voksne med udgangspunkt i etnografisk materiale. Dermed omfatter LETTER-projektet nu læreruddannelse (herunder en række mikro-undervisningsøvelser). En udgivelse af casestudier af literacy- og talkompetence, som de praktiseres i hverdagen i Uganda, og deres inddragelse i voksenundervisning er under forberedelse.

Det er vigtigt at være klar over, at LETTER ikke fremlægges som et eksklusivt alternativ til eksisterende literacy-tilbud til voksne, men som et supplement. Projektets mål er at tilbyde en praktisk tilgang til at lære de personer, der uddanner literacy-lærere (facilitatorer, animatorer, tutorer), hvordan de kan undersøge den literacy og den talkompetence, der praktiseres i hverdagen i de lokalsamfund, som deres voksne kursister kommer fra, så de kan opbygge nye tilbud med udgangspunkt i eksisterende aktiviteter og opfattelser.

Resultaterne fra etnografiske studier

De etnografiske projekter, der er gennemført, har bestået i små, detaljerede casestudier – ikke nødvendigvis typiske casestudier, som kan danne grundlag



for bredere generaliseringer, men "sigende" casestudier, som kan give indsigt og danne grundlag for at udfordre udbredte antagelser.

Nogle af resultaterne er særligt relevante for udviklingen af literacy-kurser. For det første, at "Literacy" viste sig at være langt mere komplekst end blot afkodningen af skrevne tekster. Hovedfokus for tilgangen "Literacy i udviklingsssamfund" var på læsning frem for skrivning; men etnografiske studier viste, at skrivning var mere udbredt end læsning i mange mænds og kvinders hverdagsliv. I alle tilfælde konkluderede vi, at læsning og skrivning går hånd i hånd; de indgår i en dialogbaseret relation, hvor den enkelte læser finder mening i teksten på grundlag af sin egen erfaring og viden, samtidig med at den, der skriver en tekst, forudser, hvordan læseren vil fortolke den ved at forestille sig den erfaring, læseren vil trække på i sin fortolkning. Et sådant syn på læsning involverer en læser, der anlægger et kritisk perspektiv i sin fortolkning af det skrevne og etablerer en social relation med den, der har skrevet teksten; der er ikke

kun tale om en teknisk analyse af tekstens lingvistiske træk (fonemer), som det er tilfældet i mange literacy-kurser. Læseren er ikke en passiv modtager af et budskab, men er aktivt involveret i at konstruere tekstens betydning. Læsning er, ligesom skrivning, en social aktivitet, der udføres i en bestemt sociokulturel kontekst med et bestemt formål.

Desuden har etnografiske studier vist, at literacy sjældent forekommer i "ren" form i den forstand, at det kun vedrører skriftlig tekst; i stedet er literacy oftest multimodal, dvs. at det omfatter andre modaliteter – visuelle, mundtlige, kinæstetiske – og ofte omfatter det både *flere skriftsystemer* og *flere sprog*. Igen og igen har disse studier vist, at personer, der betegnes som "analfabeter", faktisk praktiserer literacy og talkompetence i hverdagen, delvist med støtte fra andre (såkaldt "mediering"; Mace, 2002), men også på egen hånd med støtte i en lang række strategier, hvor de opbygger deres egen måde at praktisere literacy- og talkompetence på. Disse svarer sjældent til den formelle literacy og talkompetence,

som skolerne underviser i, men er ofte "selvopfundne" former, der er udviklet af den enkelte eller i det lokale fællesskab, den enkelte tilhører. Hver eneste dag træffes der beslutninger om, hvilke literacy- eller talkompetenceaktiviteter, der skal anvendes af hvem og i hvilke sammenhænge, hvilke modaliteter der skal anvendes, hvilke former for literacy der skal anerkendes, og hvilke der bør betragtes som mindreværdige (betegnelser som "folkelig", "uformal" eller "lokal" anvendes ofte om disse andre former for literacy); det er disse beslutninger og de antagelser, de bygger på, der nu udforskes i etnografiske studier. Opfattelserne af, hvad der bør anerkendes som literacy, og de opfattelser, som såkaldte "analfabeter" har af sig selv og af Literacy, bliver mere synlige; det gælder især det element af "skam", som så mange såkaldte "analfabeter" føler.

Modellens anvendelse i en vestlig kontekst

I internationale udviklingsinitiativer er det således voksenundervisere snarere end skolemyndigheder, der er blevet bevidste om afstanden mellem de forskellige former for literacy og -talkompetence i hverdagen, som de etnografiske tilgange har afdækket, og de meget anderledes former for literacy, der indgår i undervisningen i literacy-kampagnerne. Disse formelle tilbud møder ikke deltagerne, "hvor de er", bygger ikke på elevernes/kursisternes eksisterende literacy-praksis og bruger ikke deres tidligere læring og hverdagsoplevelser som grundlaget for ny læring. Faktisk antager lærerne ofte, at elever/kursister som "analfabeter" ikke har nogen relevant literacy-erfaring, og at de (lærerne) udfylder et tomrum i overensstemmelse med den såkaldte "tankpasserpædagogik". Hvis vi skal væk fra den formelle model og hen imod en mere effektiv tilgang, har vi brug for nye redskaber til at afdække elevernes/kursisternes faktiske praksis og opfattelser – og det er her, de etnografiske tilgange kommer ind.

I "vestlige" samfund, hvor de teoretiske tilgange, der er skitseret ovenfor, har deres væsentligste udspring, er der færre tegn på, at de anvendes i praksis. Den nyere opfattelse af "literacy" som et sæt af varierede sociale praksisser (mangfoldige former for literacy) har selvfølgelig bredt sig i Vesten, men i dén kontekst er forståelsen af afstanden mellem hjemmets praksis og skolens undervisning langt tydeligere blandt dem, der beskæftiger sig med børns undervisning og videregående uddannelse (akademiske literacy-former) end i voksenundervisning eller efteruddannelse.

Shirley Brice Heaths *Ways with Words* (1996-udgaven) identificerede denne afstand helt tilbage i 1983; og nyere arbejde har fokuseret primært på skoler og universiteter (fx Pahl og Rowsell, 2005; Larson og Marsh, 2005). Et studie af afstanden mellem den talkompetence, der praktiseres i henholdsvis hjem og skole (Leverhulme, 2005), var et stort skridt frem mod en forståelse af de mange forskellige former for talkompetence, der udfoldes i en sociokulturel kontekst. Og "literacy i familien" er et centralt tema, især i forhold til fastlæggelse af retningslinjer for skoleundervisning. Disse studier har langt sjældnere omfattet voksne (se dog Papen, 2005; Fowler og Mace, 2005).

Denne afstand mellem elevernes/kursisternes og lærernes daglige praksis og det, som den formelle undervisning fokuserer på, er det centrale element, der kobler etnografi og pædagogik sammen. Vi mener, at al ny viden for både børn og voksne må bygge på tidligere læring, og at det derfor er afgørende at identificere den tidligere læring, der er relevant for ny læring, for at afdække den literacy- og talkompetence, som elever eller kursister allerede har tilegnet sig og praktiserer – i stedet for at gå ud fra, at den ikke findes. Og vi mener, at de etnografiske tilgange udgør en af de mest velegnede metoder til at afdække disse praksisser.

Der er flere aspekter af bekymringen for literacy-udvikling i Vesten. Den ene er, at meget af den formelle undervisning i literacy og talkompetence ikke er særlig effektiv. En anden vedrører indvandrergupper, som ofte er forpligtet til at tilegne sig nye former for literacy- og talkompetencepraksis i deres nye værtslande. Når man lærer et andetsprog (eller endnu et sprog), involverer det ofte nye former for literacy og sommetider et nyt skriftsystem. Et tredje aspekt vedrører videregående uddannelser og "faglige literacy-former"; etnografiske studier af de literacy-former, der forudsættes og anvendes i faglige sammenhænge, har ført til læringsforløb i nye literacy-former især, men ikke udelukkende, i forhold til internationale studerende.

Der er naturligvis vanskeligheder forbundet med at gennemføre undersøgelser af den eksisterende literacy- og talkompetencepraksis i befolkningsgrupper, der kommer fra meget forskellige baggrunde, som de fysisk (men ikke kulturelt) er adskilt fra; det vil sige, at det er lettere at antage et fravær af literacy frem for at gennemføre tidskrævende etnografiske studier af de literacy- og talkompetenceaktiviteter, som al-

lerede praktiseres i hverdagen. Der er imidlertid flere grunde til, at en sådan etnografisk tilgang kan være nyttig, ikke kun med henblik på at udvikle bedre skoleundervisning for børn, men også i forhold til voksenundervisning. Voksne bringer jo deres samlede livserfaring og alle deres opfattelser med sig, når de indleder disse forløb, herunder deres følelser over for literacy, hvoraf nogle vil fremme ny læring, mens andre vil udgøre en barriere. Denne erfaring omfatter den konkrete literacy- og talkompetencepraksis, som de har udviklet gennem mange år i deres egne sociokulturelle sammenhænge. Både i skolen og i voksenundervisning er det vigtigt at vide og forstå, hvad eleverne eller kursisterne har med i bagagen.

Et af nøgleelementerne i at afdække de hverdagspraksisser og opfattelser, som elever og kursister har med sig, er at drøfte emnet med dem direkte. Men fordi der er tale om hverdagsaktiviteter, som de ofte udfører vanemæssigt eller ubevidst, eller fordi deltagerne måske ikke definerer dem som "literacy" eller "talkompetence", kan den slags diskussioner ikke alene afdække den fulde kompleksitet af de eksisterende praksisser. Her vil etnografisk observation og engagement være et nødvendigt element i underviserens værktøjskasse. Vi er nødt til at se, "hvad der foregår"; så kan vi forhåbentlig også hjælpe deltagerne til selv at se, hvad der foregår.

Etnografisk forskning behøver ikke nødvendigvis udføres "i" en målgruppe; den mest effektive tilgang er at, at undersøgelserne udføres "med" eller ligefrem "af" målgruppen. At få elever eller kursister (både børn og voksne) til selv at udføre undersøgelser af deres egen literacy- og talkompetencepraksis er en spændende og frugtbar proces, der fører til ny læring for både lærere og elever/kursister. En udbredt myte om etnografiske studier er, at de udføres lidenskabsløst på et eksternt subjekt med henblik på at forstå det, som er mærkeligt (især det "primitive") eller i det mindste forskelligt fra forskeren. Men faktisk sætter etnografi spørgsmålstegn ved de antagelser, som forskerne baserer deres forskning på; det betyder, at man ikke kun undersøger den "anden", men også må reflektere kritisk over sig selv. Etnografisk forskning søger at forstå alt, hvad der foregår, herunder hvad der sker med forskerne selv.

Det vil sige, at alle, der underviser børn eller voksne i læsning, skrivning, literacy og talkompetence i videste forstand, både i såkaldte udviklingslande og i såkaldte vestlige samfund, må forstå, hvad der foregår, ikke bare på et generelt plan (fx "alle kvinder gør sådan eller sådan" og "alle børn har brug for dét eller dét"), men hvad der foregår i netop denne kontekst lige nu med netop dette formål; hvad disse kvinder faktisk gør; hvordan magtrelationerne er



mellem underviser/forsker og deltagere; hvilken form for kemi der opstår, når det nye materiale møder det ældre materiale, osv. Og dét forudsætter en etnografisk tilgang til undersøgelser i specifikke kontekster: Denne tilgang er anvendelig i alle sammenhænge, både i "udviklingslande" og i "Vesten".

Konklusion

Både i udviklingslande og i Vesten ønsker vi altså at bevæge os væk fra et synspunkt, der definerer "literacy" som "literacy-undervisning", og som i stedet betragter literacy-tilegnelse som en social aktivitet, der antager mange forskellige former i forskellige sammenhænge; og vi er overbeviste om, at vi kun kan opnå dette, hvis vi benytter etnografiske tilgange. I denne artikel har vi illustreret denne pointe med henvisning til LETTER-projektet, som vi har været involveret i. Selv om dette projekt fandt sted i en international udviklingskontekst, betragter vi det som relevant for lande som Danmark og Storbritannien. Den etnografiske tilgang er relevant for læringsforløb med både børn og voksne; og den er relevant for både læsning og skrivning.

I begge kontekster mener vi, at en forståelse af elevernes/kursisternes opfattelse af og eksisterende brug af literacy og talkompetence er et vigtigt første skridt i at hjælpe dem med at lære mere. Og at udviklingen af detaljerede lokale etnografiske perspektiver gennem casestudier udgør et særdeles effektivt redskab til at sætte spørgsmålstejn ved antagelser og generaliseringer om både literacy og læring. Etnografiske undersøgelser af hverdagslivet er en nødvendig del af enhver pædagogisk aktivitet, både med børn og voksne og både i Europa og i internationale udviklingsprojekter.

Vi anerkender de vanskeligheder, der er forbundet med denne tilgang. Det er meget lettere og meget mindre ressourcekrævende at afvikle et standardforløb og bruge den eksisterende lærebog end (sammen med deltagerne) at udforske et nyt territorium, at være nytænkende, at udforme nye undervisnings/læringsmaterialer, at håndtere omfattende forskelle og at måle "bløde" faktorer (selvtillid og engagement) frem for hårde faktorer (standardiserede testresultater) (se Campbell, 2007). En sådan tilgang er imidlertid mere effektiv, fordi afstanden mellem det, deltagerne lærer i klassen, og det, de praktiserer derhjemme, nu fungerer som et læringsredskab i stedet for en læringsbarriere. Og både for elev/kursist og lærer er det meget sjovere.

Referencer

- Barton, D., M. Hamilton og R. Ivanic 2000 *Situated Literacies: reading and writing in context* London: Routledge
- Baynham, M. og M. Prinsloo (red.) *The Future of Literacy Studies* 2009 Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Campbell, P. 2007 *Measures of Success: assessment and accountability in adult basic education* Edmonton: Grass Roots Press
- Fowler, E. og J. Mace (red.) 2005 *Outside the Classroom: researching literacy with adult learners* Leicester: NIACE
- Gebre, A.H., A. Rogers, B. Street og G. Openjuru (red.) 2009 *Everyday Literacies in Africa: ethnographic studies of literacy and numeracy practices in Ethiopia* Kampala: Fountains Press
- Heath, Shirley Brice *Ways with Words: language, life and work in communities and classrooms* Cambridge 1983 (1996-udgaven)
- Larson, J. og J. Marsh 2005 *Making Literacy Real: theories and practices for learning and teaching* London: Sage
- Leverhulme: B. Street, D.A. Baker og A. Tomlin 2005 *Navigating Numeracies: numeracy practices at home and at school* Bind 4 i serie om Leverhulme Numeracy Research Programme, Dordrecht: Kluwer / Springer
- Mace, J. 2002 *The Give and Take of Writing: scribes, literacy and everyday life* Leicester: NIACE
- Nabi Rafat, A. Rogers og B. Street 2009 *Hidden Literacies: ethnographic studies of literacy and numeracy practices in Pakistan* Uppingham Press
- Nirantar 2007 *Exploring the Everyday: ethnographic approaches to literacy and numeracy* New Delhi: Nirantar and ASPBAE, findes på www.nirantar.org
- Pahl, K. og J. Rowsell 2005 *Literacy and Education: understanding the New Literacy Studies in the classroom* London: Paul Chapman
- Papen Uta 2005 *Adult Literacy as Social Practice: more than skills* London: Routledge

Prinsloo, M. og M. Breier (red.) 1996 *Social Uses of Literacy* Cape Town: SACHED og Amsterdam: Benjamins

Robinson-Pant, A. (red.) 2004 *Women, Literacy and Development: alternative perspectives* London: Routledge

Rogers, Alan 2008 Informal learning and literacy, i *Encyclopedia of Language and Education*, (anden udgave) redigeret af Brian V. Street og Nancy H. Hornberger, New York: Springer s. 133-144

Street, B. 1984 *Literacy in Theory and Practice* Cambridge: Cambridge University Press

Street, B.V. (red.) 2001 *Literacy and Development: ethnographic perspectives* London: Routledge



INDLEDNING

AF: LEKTOR LENE HERHOLDT, UCC

Den hollandske professor Gert Rijlaarsdam har i en lang årrække forsket i skrivning og skriveundervisning set i samspil med læsning. Skrivning forstås her som tekstproduktion.

Han rammer ned i et meget vigtigt område, også i den danske debat, om forholdet mellem læsning og skrivning, når han plæderer for at genskabe forbindelsen mellem disse to discipliner. Ud fra et kommunikativt synspunkt har forbindelsen hele tiden været der, idet skrivningen producerer mening, og læsningen genskaber og genererer den, men forbindelsen har ikke altid været udnyttet i undervisningen. I Danmark overså vi nok i en periode skrivningens betydning for og samspil med læsning til fordel for fokus på læsning. Det var f.eks. en almindeligt anerkendt anbefaling på mange skoler, at eleverne ikke skulle begynde at producere tekster i første klasse, men først kaste sig over denne disciplin, når koden var knækket. Lektor Elisabeth Hansen, tidligere DPU, har med sin forskning i 1990'erne været med til at sætte det på dagsordenen i Danmark. Hun fremhævede netop samspillet og gjorde opmærksom på, at såvel skrivekompetence som læsekompetence kunne fremmes ved vekselvirkning mellem læsning og skrivning. Blandt flere andre kunne også Caroline Liberg og Uta Frith fremhæves som inspiration til, at vi i Danmark har søgt at fastholde, at de må spille sammen og veksle med hinanden i skriftsprogundervisningen.

Imidlertid oplever jeg nu på skoler og blandt studerende et fokus på skrivningen, som næsten igen forskubber forholdet mellem læsning og skrivning, men nu til fordel for opmærksomhed på skrivning.

Det er derfor centralt, at Rijlaarsdam peger på at genskabe forholdet mellem dem og giver konkret bud på, hvordan didaktikken kan formes med en rollefordeling, hvor elever er både læsere, skribenter og observatører. Især observatørrollen tilfører et helt nyt perspektiv i undervisningen.

Mange vil kende Rijlaarsdams arbejde fra hans oplæg på UCC's årlige læsekonference *Når koden er knækket* i 2009 og fra Nationalt Videncenter for Læsnings kursus *Skriftlighed i skolens fag* i 2010. Gennem min kontakt med skoler og læsevejledere ved jeg, at flere allerede har afprøvet hans ideer i deres egen undervisning og fået erfaringer med metoden i Danmark. Dette arbejde vil kunne styrkes af, at Rijlaarsdams forskning nu formidles på dansk.

GENSKAB FORBINDELSEN MELLEM SKRIVNING OG LÆSNING

SPROGUNDERVISNING SOM SOCIAL KOGNITIV AKTIVITET

AF PROFESSOR GERT RIJLAARSDAM, AMSTERDAM UNIVERSITET

Denne artikel analyserer, hvorfor skrive- og læseundervisning bør være tæt forbundet, og argumenterer for, at skriveundervisning bør prioriteres højere, idet skriveundervisning også støtter tilegnelsen af højere-ordens læsefærdigheder. Videre giver den en række eksempler på undervisning, hvor skrivning og læsning hænger naturligt sammen, og hvor oplevelse og observation er centrale læringsaktiviteter. Artiklen afsluttes med to regler for timeplanlægning.

Genskab forbindelsen mellem læsning og skrivning

I Holland er skrivning (som i denne artikel defineres som at producere tekst) et overset aspekt af undervisningen i indskolingen (4-12 år). En aktuell evalueringsrapport (Inspection of Education, 2011), som er baseret på omfattende undersøgelser, herunder skolebesøg og observation i klassen, fremhæver en lang række mangler. I 60 % af skolerne optager skrivning kun omkring 10 % af de 8 ugentlige timer, der er afsat til hollandskundervisning i 7.-8. klasse, dvs. maksimalt 45 minutter om ugen. Dette tal afspejler, at skriveundervisning ikke har nogen høj prioritet i læseplanen. Rapporten dokumenterer, hvor underudviklet skriveundervisningen er, og hvor ringe elevernes præstationer er. Et eksempel: Ved afslutningen af indskolingen har 20 % af elevernes tekster ingen grammatiske fejl, 45 % har en til to fejl, og 35 % har 3 til 18 ukorrekte sætninger. Det vil sige, at rigtig mange elever ved afslutningen af indskolingen må bruge mange kræfter på sætningskonstruktion, og vi ved fra forskningen, at gode færdigheder i sætningskonstruktion er en vigtig forudsætning for at producere tekst. Så længe eleverne er nødt til at

bruge opmærksomhedsressourcer på mere basale færdigheder som håndskrift, sætningskonstruktion og stavning, har de mindre overskud til at fokusere på tekstens form og indhold (McCutchen, 2011). Observation af undervisningen viste, at den pædagogiske kvalitet i skriveundervisningen er ringe. I to tredjedele af de klasser, som panelet besøgte, blev tilgangen vurderet som utilfredsstillende. Lærerne fokuserer ikke på skriveprocessen (40 %); i mindre end halvdelen af timerne blev eleverne stimuleret til at samarbejde; 60 % af lærerne giver ikke fokuseret feedback vedrørende de centrale aspekter af skriveopgaven; 75 % giver ikke feedback vedrørende skriveprocessen; mindre end en tredjedel af lærerne benytter aktiviteter, der omfatter revision og omskrivning. Differentieret undervisning, hvor opgaver, undervisning og feedback er tilpasset elever med henholdsvis stærke og svage skrivefærdigheder, blev observeret i 4 (fire!) % af timerne.

I en perspektivering antager panelet, at praksis ville blive forbedret, hvis lærerne havde større viden fra forskningen i effektive interventioner. Underligt nok anvender lærerne faktisk strategiorienterede undervisning i *læseundervisningen*, men ikke i *skriveundervisningen*. Forskning fra hele verden har imidlertid demonstreret, at strategiorienteret skriveundervisning er den mest effektive tilgang (for en metaanalyse, se Graham & Perin, 2007). Andre relativt effektive tilgange er *at kombinere sætninger, at arbejde med tekstskalaer*¹, *samarbejdsbaseret læring, fokuseret feedback* (jf. metaanalyser af Hillocks (1986); Graham & Perin, 2007; Rijlaarsdam et al., 2011).

Det er interessant, at strategiorienteret undervisning observeres i læseundervisningen, men ikke i skri-



veundervisningen. Man kunne måske forvente, at strategiorienteret skriveundervisning ville være let at implementere, når det nu allerede anvendes i læseundervisningen. Men der er andre og endnu vigtigere grunde til at skabe sammenhæng mellem skrive- og læseundervisning, ikke kun fra et implementeringsperspektiv.

1. Selv om læse- og skrivefærdigheder er forskellige, er de nært beslægtede.
2. Couzijn (1999) påviste i sin forskning, at en undervisning, der er baseret på "modellering", styrker skrivefærdigheder, når der modelleres læsestrategier, mens læsefærdigheder i endnu højere grad styrkes af undervisning, hvor der modelleres skrivestrategier. Elever, der observerede kammerater, som tænkte højt, mens de udførte en skriveopgave, øgede deres læseniveau endnu mere, end de, der modtog decideret læseundervisning.
3. Læsning og skrivning er funktionelt forbundne. Kvaliteten af læsefærdigheder bidrager til kvali-

teten af skriveprocessen på baggrund af aktiviteter som at læse og fortolke skriveopgaven, at læse informationskilder, løbende gennemlæsning af, hvad man har skrevet "indtil nu", samt den kritiske gennemlæsning af den færdige tekst. Forskning i skriveprocessen viser, at personer med gode skrivefærdigheder benytter læseaktiviteter, mens de skriver, på en anden måde end personer med ringere skrivefærdigheder.

4. At lære at betragte tekster som strukturelle, retoriske enheder, der består af en række komponenter, trækker på den samme genreerkendelse som man tilegner sig, når man lærer at producere tekster.
5. At skrive tekster omfatter ofte, at man må tilegne sig information gennem læsning; læsning spiller en funktionel rolle for skrivning.
6. Praktisk brug af sproget knytter læsere til skribenter, og skribenter til læsere: At læse og skrive er kommunikative handlinger, selv om de i skolen ofte er isolerede.

Skriveundervisning: modellering som central undervisningsaktivitet

Strategiorienteret skriveundervisning sigter, som beskrevet af Graham & Perin (2007), mod at lære børn at planlægge, revidere, redigere og tilpasse skriveprocessen. Overordnet består denne undervisningsstrategi i, at læreren modellerer, hvordan man gør, hvorefter eleverne får hjælp til at anvende den strategi, de har observeret, så de gennem praksis kan lære at anvende strategien selvstændigt. Velstruktureret samarbejde mellem eleverne er en anden effektiv undervisningsstrategi.

Fra komponentstudier ved vi, at den første fase, modellering, yder det største bidrag til effekten (se Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2011). Derfor fokuserer vores studier på at udforme effektive metoder og aktiviteter til observation, den læringsaktivitet, der stimuleres af modellering.

Observation er en meget stærk læringsstrategi. Den består af

1. At observere (en videooptagelse af) to jævnaldrende elever, der skriver, og som tænker højt, mens de udfører en skrivestrategi (planlægning, revision, læsning og analyse af dokumenter).
2. At evaluere, hvilken af de jævnaldrende skribenter, eleverne evaluerede, der klarede sig bedst ('hvem af de to var bedst/dårligst?').
3. At uddybe evalueringen (med udgangspunkt i spørgsmålet 'hvorfor synes du, at denne elev var bedst/dårligst?').

Observation er en læringsstrategi, som har vist sig effektiv for forskellige aldersgrupper, teksttyper og skrivestrategier: argumenterende tekster, lyrik, sætningskombination, revision, syntesetekster, kildeanalyse i forbindelse med skriveopgaver osv. Elever i alderen 15-22 år styrkede deres skrivefærdigheder ved at se videooptagelser af jævnaldrende, der arbejdede med skriveopgaver, i stedet for selv at udføre opgaven. Det vil sige, at de kan lære at skrive uden at skrive...

En anden effektiv observationsaktivitet i skriveundervisningen er at observere læsere. Eleverne skriver fx en instruktion i, hvordan man udfører et enkelt kemi- eller fysikforsøg. Herefter ser de en videooptagelse af en elev, der udfører eksperimentet med udgangspunkt i denne manual. Undervejs tænker læseren højt, og herigennem lærer skribenter, hvad læsere gør, når de læser en manual, og hvilke op-

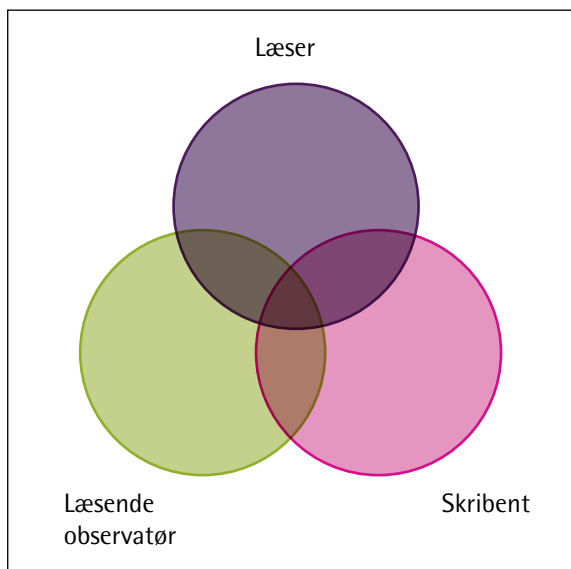
lysninger de har brug for. Alle forekomster af tøven eller fejl hos læseren fungerer som læringsinput. Skribenterne er meget motiverede for at revidere deres oprindelige manualer, efter at de har set disse videooptagelser. Revisionerne er meget effektive. Derudover bliver skribenterne mere bevidste om tekstgenren, hvilket hjælper dem med at overføre denne erfaring til andre skriveopgaver (Rijlaarsdam, Couzijn, Janssen, Braaksma & Kieft, 2006).

En undervisningspraksis, hvor eleverne skal lære skrivning af læsere, kan antage mange former. Man kan først give eleverne en opgave med at skrive et brev til en adressat (et firma, skolens forstander); herefter observerer de en diskussion mellem nogle elever, der skal vælge et eller to af brevene (rollespil, hvor eleverne er virksomhedens bestyrelse eller forstanderen og et relevant udvalg på skolen, noterer argumenterne i diskussionen ned og derefter skriver deres første brev om). Her oplever lærerne igen, at eleverne er meget ivrige efter at revidere deres arbejde, fordi de føler, de har lært en masse nyt, som de gerne vil bruge i praksis. (Man kan finde mere information om dette undervisningsforløb i Rijlaarsdam et al., 2008 og i linket nedenfor til Yummy Yummy-modellen).

Tilrettelæggelse af effektiv skriveundervisning: et kort kursus

4. Vi må huske, at den enkelte elev er både skribent og læser; selv om disse aktiviteter udefra set er forskellige, trækker man på stort set samme vidensgrundlag og delfærdigheder, når man læser indenad, og når man skriver.
5. Vi må huske, at det at udføre en skriveopgave er noget andet end at lære at skrive. At skrive en tekst kræver en stor indsats, og mange elever lægger alle deres kræfter i bare at skrive teksten uden at have overskud til at arbejde med formen. Skriveundervisning må være mere end bare at sige "Skriv!" (og en tynd omgang feedback). Skriveundervisning skal stimulere skrivning som en handling, men skrivehandlingen skal være et middel for at lære: Det overordnede mål er at lære at skrive.
6. At skrive er en kommunikativ handling; man kan ikke stille en skriveopgave uden læsere. Ingen læsere – ingen skrivning!

Overvejelse 1-3 fører til dette rørende enkle abstrakte billede af en skoleelev i sprogundervisningen (Figur 1).



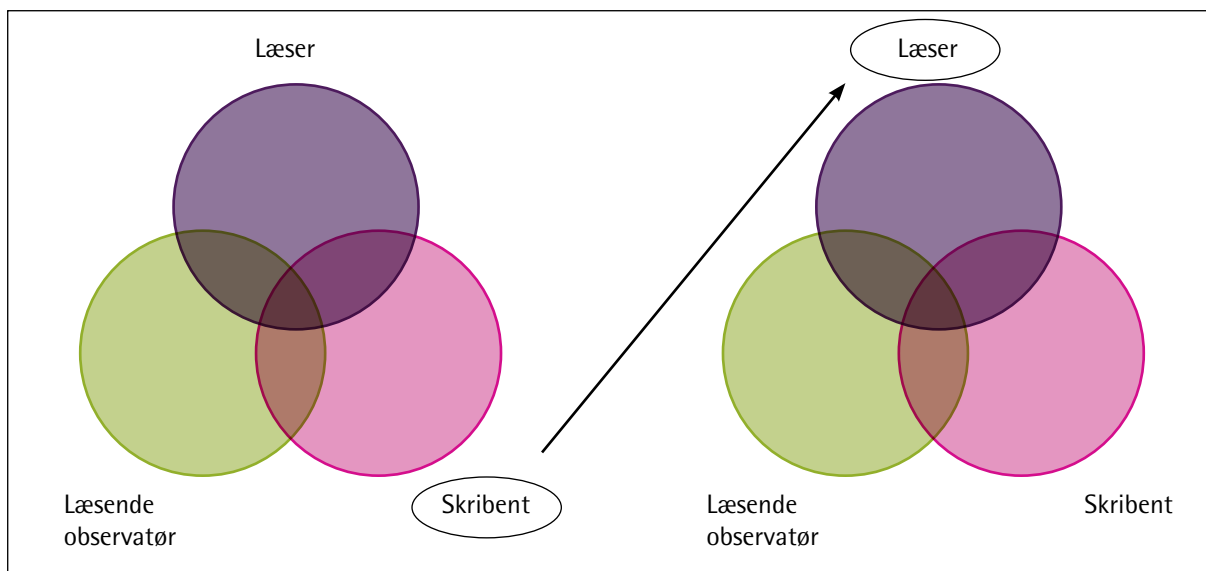
Figur 1: Eleven lærer at læse og skrive: tre forbundne kapaciteter.

Første regel for timeplanlægning: Skab som minimum kommunikative par (eller et kommunikativt klassefællesskab)

Når du tilrettelægger en time, der skal handle om at lære at skrive, bør den involvere alle elevens tre kapaciteter så meget som muligt. En skrive-

time omfatter skrive-, læse- og læringsaktiviteter: Observation er en central læringsaktivitet. Se Figur 2. Denne rollespilsaktivitet minder meget om den reciproke læringsstrategi i læsetimerne. Fra rolleteori ved vi, at man lærer mest om en anden rolle ved midlertidigt at indtræde i den. Man lærer ved at opleve den anden rolle. Den første regel om timeplanlægning fører til en kommunikativ skriveopgave, dvs. mindst en læse- og en observationsopgave. Herigennem skaber vi et kommunikativt fællesskab.

Læseopgaven kan antage alle mulige former. Det kan blot være at læse højt med alle de almindelige afbrydelser og ophold ("Hvad? Det her forstår jeg ikke."), det kan være at vise resultaterne af læsningen frem, mens man læser teksten (fx at udføre de handlinger der angives i en manual for et fysikeksperiment), det kan være at reagere på teksten som læser (fx ved en argumenterende tekst: "Hvad er det, skribenten gerne vil have mig til at tænke?"), eller en gruppe af læsere, der diskuterer kvaliteten af forskellige tekster (idet de skal vælge én ud af fem tekster eller sætte dem i rangorden ("tekstska") eller fungere som tekstevaluator, som en "underviser", der giver feedback elev til elev (se skema i Tabel 1)).



Figur 2. I klassen er læsere og skribenter forbundne. A skriver, B læser A's tekster, A observerer/lægger mærke til B's skrivning; B skriver, A læser B's tekst, B observerer/lægger mærke til A's læsning.

Spørgsmål: Er der nok information i teksten til, at den opfylder sit mål?				
1. Nej!	2. Nej	3. Ja, men	4. Ja	5. Ja!
Der er brug for meget mere information, fx om a. b.	Den nødvendige information er der. Man kunne tilføje et enkelt element, nemlig Nogle detaljer kunne godt bruge mere opmærksomhed, fx de passager, jeg har markeret med et (3) i marginen.	Den nødvendige information er der, der mangler ikke noget væsentligt. Al informationen er med til at nå målet.		

Tabel 1: Uddrag af kommentarblanketten: spørgsmål 3 fra aspektet målorientering.

en anden kan læse, legen med fantasi og narrativer, legen med overtalelse (se case-eksemplet Yummy Yummy) og instruktion (se eksemplet med fysikmanualen) – alt det skaber spænding og engagement i klassen. Skriveundervisning går ikke bare ud på at "lade dem skrive". Det er ikke sådan, at elever automatisk bliver bedre til at skrive, når de skriver meget: Forskning viser, at det ikke er mængden af skriftligt arbejde i klassen, der er afgørende, men kvaliteten af undervisningen. Det er som minimum afgørende, at teksterne bliver læst, efter at de er skrevet. Eleverne skal have lejlighed til at opleve, at tekst skrives til læsere. Det gælder ikke kun for sprogundervisning. Skrivning indgår ikke kun i dansk/hollandsktimerne: naturfag, historie, geografi, projekter ... de rummer alle sammen lejligheder for at skrive og læse i en funktionel relation.

Anden regel om timeplanlægning: Skab læringsdialoger

Erfaringerne i fase et, de kommunikative aktiviteter, indgår som data til anden fase. Der er skrevne tekster, observationer af respons, alle mulige data at lære af. Meget af læringen fandt allerede sted, da skribenterne oplevede og observerede deres læsere. De fleste elever vil være ivrige efter at revidere deres tekster på grundlag af observationen. Men det er også en lejlighed til at indsamle erfaringer; erfaringerne bør indsamles og udveksles, så eleverne kan udvide deres individuelle erfaringer og generalisere ud fra de indsamlede erfaringer. Det kan gøres som en aktivitet i klassen (ved at skrive nogle af erfaringerne op på tavlen) eller to og to og derefter i firemandsgrupper osv. Her bruger eleverne sprog, skriftligt eller mundtligt, til reelle formål. De bruger sprog til at lære.

Konklusion

Mange forskningsartikler om skrivning indleder med klicheen "Skrivning er en kompleks aktivitet." Det er sandt: At skrive en tekst kræver langt større kognitiv indsats end læsning. Derfor kræver god skriveundervisning en kæmpe investering i indskoling for at opbygge et stærkt grundlag for at fremstille tekster. Den positive side af skriveundervisningen i indskoling er, at eleverne er glade for at skrive: Den magiske proces af at fæstne noget på papir, som

Noter

Mere information om Yummy Yummy-modellen:

Link til timeplanen: http://www.ilo.uva.nl/homepages/martine/lesson_series.htm

Filmklip (med engelske undertekster) fra forløbet: <http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/Presentations/webpresentations.htm>

Her ser man også elever, der arbejder med at læse og anvende fysikmanualen. Alle materialer kan frit anvendes til undervisningsbrug.

Referencer

Couzijn M (1999), Learning to write by observation of writing and reading processes: effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9(2), 109-142

Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (august/september 2011). *Analyses of Instructional Components in Strategy instruction in Writing*. Foredrag holdt ved EARLI, 30. august – 3. september 2011, Exeter, UK.

Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communicative Skills.

Inspectie van het Onderwijs (2011), *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. [Education in written text production. The quality of writing education in primary education]. Utrecht, Holland: Inspectie van het Onderwijs

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(11), 51-68.

Rijlaarsdam, G. Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M. & Kieft, M. (2006). Writing Experiment Manuals in Science Education: The impact of writing, genre, and audience. *International Journal of Science Education*, 28, 2-3, s. 203-233.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A. & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), s. 53-83.

Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E. & Raedts, M. (i trykken, 2011). Writing. I Graham, S., Bus, A., Major, S. & Swanson, L. (red.). *Application of Educational Psychology to Learning and Teaching*. APA Handbook Volume 3.

Slutnoter

1 Dvs. at eleverne evaluerer teksteksempler og anbringer dem i rangorden. (Red.).



INDLEDNING

AF HANNE BRIXTOFTE, LEKTOR, UC LILLEBÆLT

Enhver, der har skullet holde et oplæg om faglig læsning i en skolesammenhæng har stået i dilemmaet om hvor udgangspunktet skal tages. I eleven, i den faglige teksts struktur og sprog, i fagets begreber, i teorier om læseforståelse og læseforståelsesstrategier, i fagdidaktikken eller et sted midt imellem.

I de to anmeldelser og i de anmeldte bøger er hjælp at hente til alle, der vil kvalificere valget af udgangspunkt, hvadenten man er oplægsholder, læsevejleder eller optaget af integrere faglig læsning og skrivning i sit fag.

Dorte Østergren-Olsen har i sin anmeldelse lavet en grundig læseguide til bogen, *English Learners . Academic Literacy and Thinking-Learning in the Challenging Zone*.

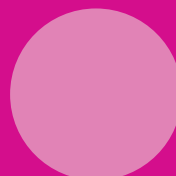
Gibbons, Pauline: (Heinemann 2009)

Læseren kan med anmeldelsen i hånden få et godt overblik over de didaktiske overvejelser , der knytter sig til at undervise i læsning i fagene ud fra en genrepædagogisk tilgang.

Ruth Mulvads anmelder bogen , *Zhihui Fang & Mary Scleppegrell: Reading in Secondary Content Areas. A language-Based Pedagogy. Michigan Teacher Training. The University of Michigan Press . 2008* hvis udgangspunkt tages i den faglige diskurs og med det, menes de sproglige fænomer, der knytter sig til skolefagene. Dette valg betyder ifølge

forfatterne og Ruth Mulvad at tilegnelse af et fag er uløseligt forbundet med at eleven tilegnelse sig af fagets sprogbrug.

Det hurtige fix til faglig læsning findes ikke – uanset forlagernes bestræbelser. Men i de anmeldte bøger findes en viden, og et gennearbejdet perspektiv på hvordan den sproglige dimension i alle fag kan være et fælles projekt for faglærere, dansklærere og læsevejledere i samarbejde.



ANMELDELSE:

FUNKTIONEL SPROGLIG ANALYSE – EN METODE TIL LÆSNING I FAGENE

READING IN SECONDARY CONTENT AREAS. A LANGUAGE-BASED PEDAGOGY.
ZHIHUI FANG & MARY SCHLEPPEGRELL (MICHIGAN TEACHER TRAINING. THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN PRESS. 2008)

AF RUTH MULVAD, LEKTOR VED NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING, PROFESSIONSHØJSKOLERNE

To amerikanske uddannelsesforskere, Prof. Zhihui Fang fra University of Florida og Prof. Mary Schleppegrell fra University of Michigan, har skrevet denne bog om arbejde med sprog og læsning i skolens fag. I USA er der nemlig – som så mange andre steder verden over – alt for mange elever som ikke kan læse de komplicerede tekster som de møder i skolen. Der er også alt for mange lærere som ikke ved hvad de skal gribe og gøre i. Derfor er der også alt for mange elever som falder igennem i skolesystemet, og der som her er der både en social og en sproglig slagside i frafaldet: elever fra socialt udsatte grupper og elever med anden sproglig baggrund end majoritetssproget er i risikogruppen.

Hvordan kan denne tilstand ændres? Hvordan kan læseforskere og fagenes lærere bringes til at nå hinanden? I denne bog sættes der fokus på dette møde mellem fag og læsning.

En grundlæggende holdning hos forfatterne er at faglærerne selv er de bedste læsere af deres fags tekster. At de er kommet igennem et langt uddannelsesforløb, er den bedste dokumentation for det, men de mangler ofte viden om hvordan sproget arbejder i deres fag, og kan dermed ikke undervise deres elever eksplicit i hvordan de kan læse og skrive fagets tekster.

En anden grundlæggende holdning er at hvert fag har sin 'literacy', dvs. sin særlige måde at skabe

betydning på. Man kan finde fælles træk i skolesproget på tværs af fag, men hvert fag må udvikle sine metoder i implementeringen af læsning og skrivning. Derfor dur det if. forfatterne ikke at udgå fra en generel teori om fx læsestrategier eller læsepædagogik som faglæreren så kan importere til sit fag.

Forfatterne kalder deres metode for *Functional Language Analysis* som i koncentreret form gengives således:

(...) en samlet strategi for at analysere og fortolke tekster som fokuserer på de centrale sproglige udfordringer som har at gøre med udviklingen af avancerede læsefærdigheder i fagene.

(s. 12, oversættelse RM)

Hensigten med *Functional Language Analysis* er altså at forsyne lærere med redskaber således at elever kan analysere og fortolke fagenes tekster. Det implicerer dels at lærerne kender til de grundlæggende sproglige udfordringer som elever stilles over for, og kan beskrive dem, dels at eleverne i den faglige undervisning gives muligheder for at udvikle avancerede læsefærdigheder.

Gangen i metoden er først at beskrive typiske træk i et fags diskurs, dernæst at lave en funktionel sproganalyse af disse træk. Denne analyse danner så afsæt for analysestrategier som kan anvendes i undervisningen, og for forslag til aktiviteter som kan engagere eleverne i deres udvikling af avancerede læsefærdigheder. Fagene der behandles i



bogen, er naturfag, historie, matematik og engelsk. I det følgende belyser jeg forfatterens metode ud fra kapitel 2 der handler om naturfag

Lad os først kaste et nærmere blik på kapitlets overskrift i og med den er typisk for bogens øvrige kapitler: *Technicality and Reasoning in Science: Beyond Vocabulary*. Første del af titlen henviser til den faglige diskurs: i naturfag er den præget af at udøverne skal kunne håndtere en temmelig høj grad af teknikalitet, og de skal kunne ræsonnere, fx forklare og argumentere. Det som ofte springer i øjnene i det fag, er dets fremmedartede ordforråd. Det er det anden del af titlen hentyder til.

Gangen i dette kapitel er også typisk for bogens følgende tre kapitler: I første del af kapitlet indkredses den faglige diskurs. I naturfag er den præget af mange tekniske termer, af abstrakt og tætpakket sprogbrug i stramt komponerede tekster. Herudfra går forfatterne så i resten af kapitlet 'ud over' (*beyond*) denne diskurs, eller rettere: de graver sig trin for trin ned i ordstoffet og teksterne.

Forfatterne analyserer hvilke sproglige ressourcer der er på spil i den faglige diskurs. De spørger fx *Hvordan konstrueres abstrakt sprogbrug?* Det gøres ved hjælp af abstrakte substantiver. Eller: *Hvordan konstrueres leksikalsk tæthed?* Her er lange ordgrupper på spil.

Discourse Features	Grammatical Resources	Analysis Strategies	Classroom Activities
Technical	<ul style="list-style-type: none"> • Words that are unique to science • Everyday words with specialized meanings 	Analyze technical words	<ul style="list-style-type: none"> • Deconstruct words to recognize prefix, suffix, and root • Recognize where words come from and how they function in the text • Discuss how words have different meanings depending on the context of use • Use new technical terms in multiple ways in science activities
Abstract	<ul style="list-style-type: none"> • Nominalization 	Analyze abstract nouns	<ul style="list-style-type: none"> • Unpack nominalizations to recover agency and resolve ambiguity • Rewrite science texts for a younger audience where possible • Compare use of nominalization in science texts of different kinds
Dense	<ul style="list-style-type: none"> • Long, complex noun groups 	Analyze lengthy noun groups	<ul style="list-style-type: none"> • Deconstruct noun groups • Expand simple nouns into noun groups with pre- and post-modifiers • Identify and compare noun groups of varying complexities in different texts • Calculate and compare lexical density indices in different text types and in texts written by the expert and the novice
Tightly Knit	<ul style="list-style-type: none"> • Lexicalized, lengthy, or abstract nouns as Themes • Zig-zagging or reiterating patterns of Thematic development 	Analyze Theme-Rheme structure	<ul style="list-style-type: none"> • Track clause Themes • Create effective Themes in joint text construction • Compare Thematic patterns in science texts of different genres and by different writers

Figur 1. I første kolonne står nøglebegreber i den faglige diskurs. I anden kolonne er anført de relevante grammatiske begreber som første kolonnes diskursbegreber kan 'oversættes' til og som kan bruges som redskaber til at dekonstruere teksten med: analysestrategierne i tredje kolonne. I fjerde kolonne er der forslag til klasserumsaktiviteter. Dette skema – og de mange andre der findes i bogen – fungerer som et katalog af redskaber som kan integreres i fagets didaktik.

Kilde: *Reading in Secondary Content Areas. A language-Based Pedagogy.* Zhihui Fang & Mary Schleppegrell side 37.

Undervejs i analyserne sættes funktionelle begreber på de sproglige fænomener, fx nominalisering, nominalgruppe, proces, deltager og omstændighed, og det demonstreres for læreren hvordan disse sproglige termer samtidig kan fungere som pædagogiske redskaber i netop det fag: i sidste halvdel af kapitlet gives der eksempler på funktionelle analysestrategier, og hvordan de kan anvendes i forskellige klasserumsaktiviteter.

Det er således den faglige diskurs som er styrende for hvordan arbejdet med sprog og læsning skal foregå. Forfatterne kan derfor med den faglige diskurs som en fast styrende hånd vælge netop de begreber ud

som er relevante, sådan som det kommer til syne i fx tabellen (fig. 1).

Og sådan fortsætter bogen kapitel for kapitel, fag for fag.

I historiefaget, kapitel 3, er det begreberne tid og årsag som er de fundamentale karakteristika i den faglige diskurs. Typisk i faget er tekster der fremstiller historiens gang, kilder som ser på historien fra forskellige synsvinkler og ræsonnerende tekster der forklarer og argumenterer. I kapitlet er det tekststrukturer der gås i dybden med. Eleverne skal kunne

håndtere tekster med forskellige formål og dermed forskellig struktur og sprogbrug.

Kapitel 4 handler om matematik.¹ Et af eksemplerne er problemregning. Her er forfatterens afsæt for *Functional Language Analysis* en af de også i Danmark gængse guider² til læsning af matematiktekster. De består af en række spørgsmål som fx *Hvad handler teksten om? Hvilken information får vi?* osv. Meningen er at eleven gennem sin besvarelse af guidens række af spørgsmål skal bringes til at forstå opgaven. Men hvad nu hvis eleven ikke kan læse opgaven og følgelig ikke kan svare på spørgsmålene? Dette kapitels "beyond" viser læreren hvordan man kan bruge funktionelle lingvistiske termer, fx ytringsfunktioner, processer, deltagere og omstændigheder, som redskaber til at læse teksten med. Næste skridt er så at omsætte det verbale sprog til matematisk tankegang som fx *variabler, det samlede antal*. Når eleven ved hjælp af de sproglige redskaber har udpeget hvor i matematikstykket det matematikfaglige findes, kan hun omsætte det til regnestykker, til matematiske symboler.

Kapitel 5 tager læsning af litterære tekster i engelskfaget op. Eksemplet er lyrik. Afsættet for *Functional Language Analysis* er typiske lyriske træk som fx metafor, sammenligning, assonans, allitteration. Dette kapitels "beyond" viser hvordan mønstre i layout, lyde, ordvalg og grammatik kan bruges som brobygning til funktionelle analyseredskaber hvor det her er den systemisk funktionelle lingvistik tre metafunktioner, interpersonel, ideationel og tekstuel betydning, der er i fokus. På den måde synliggøres det i tekstanalysen hvordan det lyriske sprog tekstligt konstruerer en egen verden, og hvordan 'et lyrisk jeg' sprogligt positionerer sig. Også i dette kapitel sættes det op i et overskueligt skema, en lærerens guide til *Functional Language Analysis* af lyrik (s. 102).

I sidste kapitel, *Functional Language Analysis in the Classroom*, samles bogens pointer sammen. Kapitlet sætter eksplicit fokus på traditionen i relation til *Functional Language Analysis*. Der findes således en oversigt over systemisk funktionelle sprogbegreber i relation til traditionelle grammatikbegreber, og der er en guide til lærerens forberedelse som sammenstiller traditionelle spørgsmål som fx *Hvordan er teksten bygget op?* med *Functional Language Analysis*-strategier: *analyser tekstens Tema, analyser procestyperne og kohæsjon*.

I Danmark er vi i disse år ihærdigt i gang med at få

læsning integreret i fagene. Det er på mange måder en udfordring, både for de lærere som if. traditionen har forstand på læsning, dvs. dansk-, dansk som andetsproglærere og læsevejledere, og for faglærere som på mange måder kan synes at de får nok et krav lagt oven i alt det andet, – et krav som desuden kan synes at komme fra en anden verden (læs: danskfagets) end deres egen fagverden. Denne bog er et bud på hvordan fag og læsning, faglærer og læseeksperter kan mødes i et samarbejde der som formål har at flytte arbejde med sprog og læsning ind i fagene på deres egne præmisser.

Slutnoter

- 1 Dette kapitel er skrevet af Jingzi Huang and Bruce Normandia, New Jersey
- 2 Se fx Michael Wahl Andersen & Trine Kjær Krogh: *Læs & forstå matematik. Faglig læsning – grundlæg for tilegnelse af matematiske kompetencer*. Alinea. 2011, kopiark 2, s.61 og kopiark 5, s.67

ANMELDELSE:

UDFORDR ELEVERNE OG UNDERSTØT DEM I AT GÅ FRA KONKRET HVERDAGSSPROG TIL ABSTRAKT FAGSPROG

ENGLISH LEARNERS. ACADEMIC LITERACY AND THINKING – LEARNING IN THE CHALLENGING ZONE. GIBBONS, PAULINE: (HEINEMANN. 2009).

AF DORTE ØSTERGREN-OLSEN, ADJUNKT, CAND.PÆD. I DANSK, CENTER FOR LÆSNING OG SKRIVNING, UCC

Bogen introducerer at arbejde sprogbaseret og genreorienteret med faglige tekster i skolens fag og rummer en række eksempler på aktiviteter, som faglærerne kan bruge i deres fag til at integrere arbejdet med fag og sprog. Bogen findes også på svensk: *Lyft språket – lyft tänkan*. Språk och lärande. Hallgren & Fallgren. 2010.

Denne bog er et fundamentalt værk i forhold til at sætte fokus på udvikling af elevers skriftsprogskompetence i fagene - academic literacy. Bogen giver både den teoretiske baggrund og mange konkrete ideer til en undervisningspraksis inden for det, vi herhjemme kalder faglig læsning og faglig skrivning – nemlig det at udvikle et fagsprog som en del af tilegnelsen af skolens fag.

Bogen er oversat til svensk i 2010, men denne anmeldelse er baseret på den engelske udgave, og det engelske skal virkelig ikke afskrække. Man kan i den grad fornemme, at bogen er skrevet af en, der forsker i sproglig formidling. Indholdet formidles i et modtagervenligt og velvalgt sprog.

Begrebet academic literacy udfoldes henover 8 kapitler. Et af bogens fokuspunkter er at højne forventningerne til, hvad det er muligt at opnå læringsmæssigt med alle elever herunder andet-sprogselever. Det handler primært om udvikling af intellektuelt udfordrende undervisningsforløb, der inkluderer skriftsprogskompetence, og hvor tænk-

ning værdsættes. Undervisningsforløb der vægter, at eleverne udfordres til at tænke kreativt, transformere information, reflektere over hvorfor-spørgsmål, og som bygger videre på elevernes forståelser gennem deltagelse i fordybende classesamtaler, der lykkes via stilladsering¹ og støtte.

Bogens omdrejningspunkt er undervisning af andet-sprogselever. Gibbons peger på, at forskning har vist, at netop denne gruppe elever gennem stilladsering får langt bedre muligheder for at tilegne sig skolens undervisning, samtidig fremhæver hun også, at rigtig mange elever profiterer af et mere eksplicit fokus på udvikling af skriftsprogskompetence i fagene.

Hvad er academic literacy?

Gennem skoletiden vil der flere gange opstå et gab mellem skolens skriftsproglige krav og elevernes skriftsprogskompetence. Set i forhold til danske forhold vil disse kritiske perioder ligge omkring 3. klasse, hvor tekster både i dansk, historie og natur/teknik stiller nye og større forventninger til læserne – samt omkring 7. klasse, hvor nye fag som fysik og geografi kommer til – fag med nye begreber og nye teksttyper, der udfordrer de fleste elever.

Gibbons betoner, at begrebet academic literacy er langt mere end læseforståelse og afkodning. Academic literacy koder viden på måder, der er forskellig fra den måde, viden udtrykkes på i hverdagen. Hun giver følgende eksempel:



Yngre børn vil kunne konstatere om en køleskabsmagnet, at *den hænger fast på køleskabet, men ikke på træbordet*. For at kode denne viden mere videnskabeligt kunne det formuleres:

Magneter tiltrækkes af nogle former for metal. For at øge abstraktionsgraden yderligere kunne det igen reformuleres til:

Magnetisk tiltrækningskraft forekommer kun mellem jernmetaller.

Med afsæt i det konkrete hverdagsprog videreudvikles sproget til at blive et mere abstrakt og generaliserende videnskabeligt fagsprog. Sproget skifter i forhold til den kontekst, det er en del af.

Når man kan anvende de fagsprog, der bruges i skolens forskellige faglige kontekster, har man erhvervet academic literacy.

At udvikle academic literacy i alle skolens fag involverer altså at kunne anvende et nyt sprog. Det tekniske fagsprog, som et fag bruger, er ikke kun en jargon. Det handler også om forståelsen af fagets indhold. For eksempel indeholder det at forstå begrebet fotosyntese en del af forståelsen af faget biologi. Man kan altså ikke adskille forståelsen af fag og sprog. Tilegnelsen af et nyt fag drejer sig ikke kun om at opnå et nyt ordforråd. Det er en del af det, men det betyder også, at man lærer at udtrykke sig mere koncist og præcist i forhold til

de komplekse ideer og koncepter, der er en del af fagets indhold.

For at illustrere dette fremkommer Gibbons med følgende to teksteksempler.

Den ekstreme tørke havde forårsaget en fejlslagen høst, hvilket resulterede i omfattende sultepidemi med mange omkomne især børn og ældre.

For at forklare denne sætning til mindre børn er man nødt til at sige noget i retning af:

Det havde ikke regnet i lang tid. Bønderne havde plantet korn som majs og hvede, men fordi det ikke regnede, visnede kornet. Da der ikke kom noget korn, fik folk ikke noget at spise, og de blev meget sultne. Fordi de ikke fik nok at spise, døde mange af dem, specielt børn og gamle mennesker.

Både gennem ordforrådet og det sproglige mønster synliggør de to tekster forskellene på hverdagsprog og academic literacy.

At være subject literate vil sige at kunne et fags fagsprog - at kunne forstå, hvordan fagets store ideer er organiseret og hænger sammen altså at kunne **tænke, læse og skrive** i faget.

At udvikle academic literacies - fagsprog i fagene - er nøglen til at blive en lærende i et intellektuelt udfordrende læringsmiljø.

Fra konkret hverdagsprog til abstrakt fagsprog

Gibbons karakteriserer forskellene mellem hverdagsprog og det akademiske fagsprog ud fra følgende.

I forhold til det kontekstafhængige hverdagsprog er fagsproget:

- tættere på det skrevne sprog
- mindre personligt
- mere abstrakt
- mere leksikalsk tæt
- mere struktureret

Gibbons påpeger, at det kun giver mening at undervise i udvikling af fagsproget med ordforråd og fagspecifikke teksttyper som en del af indholdet i faget, og hun fremhæver derfor, at faglærere må se deres ansvar i at udvikle elevernes *academic literacy*. Det er fuldstændig i tråd med Fælles Mål, 2009, der netop betoner faglig læsning og skrivning i fagene og har indskrevet det eksplicit i flere af fagenes trimål.

Faglærere må kende de krav, deres fags fagsprog stiller til eleverne, for at de kan undervise i det. Eleverne vil ikke bare samle den fornødne viden op. Det må gøres eksplicit. Det kræver, at man udvikler et sprog til at tale om sproget.

Lige såvel som elever skal lære at bruge sproget, har de også brug for at udvikle et sprog til at tale om sproget – et **metasprog**. Elever skal både undervises i, med og om sprog. Eleverne skal blive opmærksomme på sprogets form og funktion og den passive stemme i teksten. Gibbons giver eksemplet, at formålet med den diskuterende tekst er at overbevise/overtale læseren til at indtage et bestemt synspunkt. En diskuterende tekst præsenterer argumenter og modargumenter i forhold til et emne og kommer ofte til slut med en konklusion. Da alle elever gerne skal udfordres i den zone, hvor de har svært ved at udføre opgaven selvstændigt, og læreren ikke kan være mere end et sted ad gangen, må der søges efter veje til at understøtte elevens selvstændige arbejde i deres udfordringszone. Her peger Gibbons på, at det fx kan ske ved, at eleverne har et stilladserende ark med afsæt i den tekststruktur, de skal skrive i.

Bogen igennem fremkommer Gibbons med mange konkretiseringer og praksiseksempler, der giver inspiration til undervisning, hvor fagets indhold og sprog går hånd i hånd. Det handler om lige som i mester-

læren at gøre læringen synlig. Det, der er automatisk for eksperter, må gøres eksplicit for novicen.

Udvikling af skriftsprogskompetence i et fag er nøglen til både at klare sig godt i faget, og så medvirker det til, at man forstår fagets dybde, strukturer og store ideer samt kan tænke og ræsonnere på fagspecifikke måder.

Gibbons billedliggør det med følgende eksempel: fisken ser ikke, vandet den svømmer i – på samme måde ser faglærere ikke sproget, deres fag er pakket ind i, men det er en vigtig opgave for faglæreren at støtte eleven i at pakke fagets viden ud.

Undervisning i sprog handler især om bevidstheden om, at sprog er en del af en kontekst, og sproget er karakteriseret ved tre forhold:

- Hvad tales der om? (Field)
- Hvem taler med hvem? (Tenor)
- Tale eller skrift? (Mode)

Disse tre forhold benævner den australske funktionelle tekstlingvistiker M.A.K. Halliday **field**, **tenor**, **mode**. **Field** referer til tekstens emne. **Tenor** refererer til relationen mellem taler og lytter/ skriver og læser. Og **mode** refererer til kommunikationskanalen – tale eller skrift. Disse tre forhold konstituerer til sammen tekstens **register**.

En af de mest signifikante ting, elever lærer gennem skoleforløbet, er at tale, læse og skrive i flere og flere fag(eller fields) på en mere og mere abstrakt og upersonlig måde (altså at anvende mere formel tenor og udtrykke det, de har lært gennem et mere og mere skriftligt mode).

Jo mere folk taler sammen og gør noget sammen, des mere kan de tage for givet i deres fælles kommunikation. Jo længere væk sproget kommer fra begivenheden, der skrives om, jo mere skal udtrykkes eksplicit i teksten.

Det er vigtigt, at eleverne bliver opmærksomme på kendetegn ved det abstrakte akademiske fagsprog for, at de kan pakke den faglige viden, sproget indeholder ud. Gibbons peger på to vigtige kendetegn ved akademisk sprog:

- Nominaliseringer (verbalsubstantiver, verbaladjektiver)
- Nominalgrupper

Hvis vi ser på det tidligere eksempel med køleskabsmagneter, så bliver de sproglige ændringer meget tydelige. I den første sætning i det konkrete hverdagsprog optræder hverken nominalgrupper eller nominaliseringer. De fremkommer til gengæld, når sproget bliver fagligt og abstrakt:

Den hænger fast på køleskabet, men ikke på træbordet.

Magneter tiltrækkes af nogle former for metal. (En nominalgruppe)

Magnetisk tiltrækningskraft forekommer kun mellem jernmetaller. (Nominalisering)

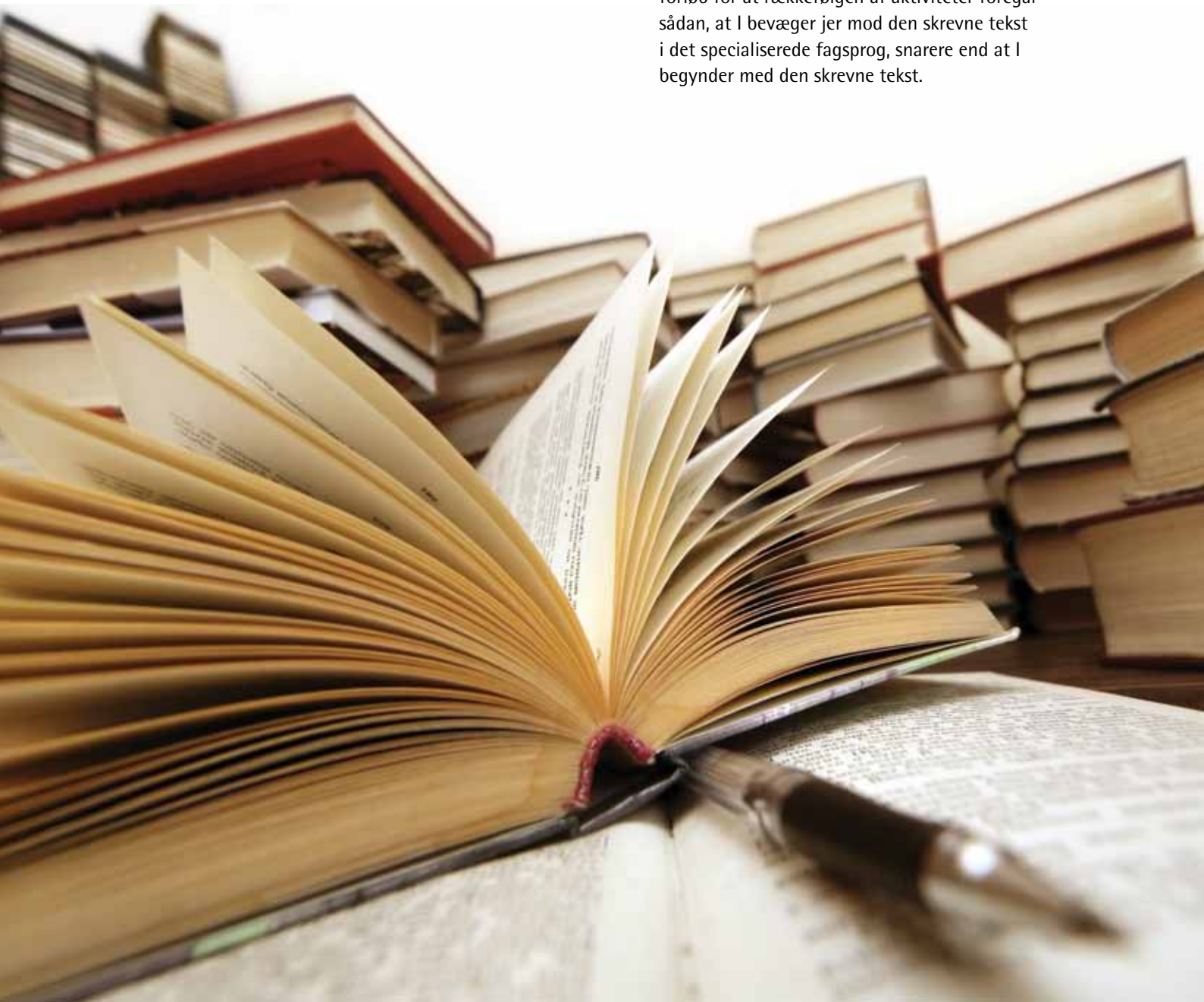
På samme måde i det andet eksempel om tørke er nominalgrupper som *den ekstreme tørke* og *en fejlslagen høst* helt forsvundet i forklaringen til det mindre barn.

For at indføre novicen i et nyt fag og et nyt fagsprog kan der opstå den fare, at læreren for ofte oversætter fagsproget til hverdagsprog uden at understøtte elevens løbende tilegnelse af fagets fagsprog, men i stedet bliver i hverdagsproget.

For at imødegå dette peger Gibbons på fire vigtige principper i forhold til undervisning og læring. Det gælder for alle elever, men det er af signifikant betydning for andetsprogs elever:

Gå fra det kendte, hverdagsagtige og konkrete til det fagspecifikke, ukendte og abstrakte.

- Anvend konkrete eksempler som eleverne kender og kan relatere til via deres erfaringer uden for skolen.
- Brug det kendte sprog til at samtale om disse erfaringer, før det specialiserede fagsprog inddrages.
- Sørg i forhold til planlægning af undervisningsforløb for at rækkefølgen af aktiviteter foregår sådan, at I bevæger jer mod den skrevne tekst i det specialiserede fagsprog, snarere end at I begynder med den skrevne tekst.



Det handler om at bygge bro mellem, på den side det eleven medbringer af tidligere læring, erfaring, forståelse og færdigheder og på den anden side, det læreplanen siger, undervisningen skal indeholde. Broen mellem de to sider skal sikre, at det ikke forbliver to parallelle verdener. Når vi beder eleverne forklare det komplekse med deres hverdagsprog, bygges der bro mellem de to sider, samtidig med at læreren får indblik i elevens reelle forståelse og sikrer, at eleven har opnået reel ny viden og ikke bare kan anvende et papegøjesprog uden at have den bagvedliggende forståelse.

Ud af komfortzonen og ind i den faglige og intellektuelt udfordrende zone

I læreplaner og undervisningsforløb, der tilgodeser andetsprogsleven, må gøres op med nogle kontroversielle aspekter så som, at alle elever skal lære det samme, fokus på faktaviden, definitioner og færdigheder frem for problemløsning, tænkning, som kræver dybdeviden og dybere forståelse.

Denne bog repræsenterer det synspunkt, at andetsprogsleven skal tilbydes intellektuelt udfordrende og virkelighedsorienteret undervisning med mange muligheder for at lære sprog og eksplicit blive undervist i sprog, og hvor færdigheder og viden indgår i en meningsfuld sammenhæng med autentiske opgaver, der involverer elever i sprogbasert lærende samarbejde.

Gibbons refererer til forskning, der har identificeret tre vigtige kriterier, som til sammen definerer, hvad højt kvalificeret intellektuelt udfordrende undervisning skal indeholde. Det første kriterium drejer sig om, at undervisningen skal indeholde "videnskonstruktion", hvor eleverne tilegner sig ny viden gennem aktiv konstruktion. Det andet kriterium handler om "Disciplined inquiry"², og det sidste går på, at læringen skal have værdi for eleverne udover skolen.

Desuden skal undervisningen ifølge Gibbons indeholde scaffolding – altså stilladsering under elevens læring, der gør, at undervisningen ikke reduceres og simplificeres for eleverne, men netop giver mulighed for at skabe intellektuelt udfordrende undervisning.

Gibbons peger på tre vigtige karakteristika ved stilladsering:

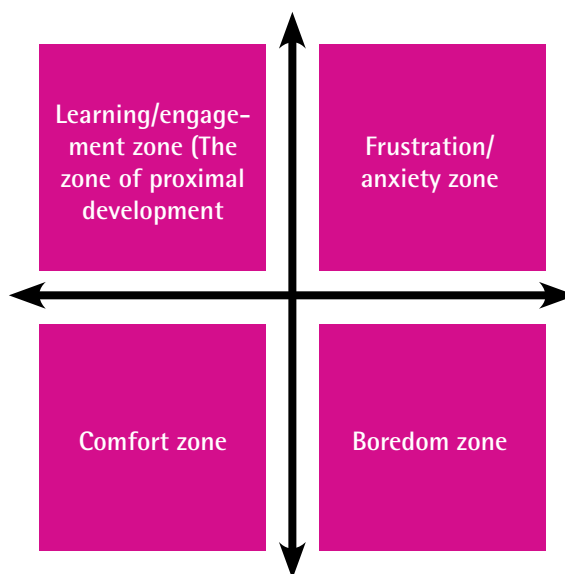
- Det er midlertidig hjælp, der kan assistere den lærende til at flytte sig mod nye koncepter, nye niveauer af forståelse og et nyt sprog.

- Det gør den lærende i stand til vide, hvordan man skal gøre noget, så de lettere vil kunne lave opgaven alene.
- Det er orienteret mod fremtiden som med Vygotskys ord: det den lærende kan gøre med hjælp i dag, vil han/hun kunne gøre alene i morgen.

Stilladsering er altså lærerstøtte i praksis, som igen er kernen i at fremme elevens autonomi i læring og undervisningen. Vi lærer og udvikler nye ideer gennem samarbejde og samtale.

Hvad er så intellektuelt udfordrende læring? Det drejer sig om, at den lærende konstruerer viden frem for at reproducere viden. At den lærende stiller spørgsmål, problemløser og ræsonnerer sig frem til konklusioner. Der anvendes dybe fagrelaterede samtaler, koncepter og ideer forklares, og der tænkes kritisk og kreativt.

Eleven skal udfordres til at være i udfordringszonen frem for i de andre zoner (se figuren).



Kilde: *English Learners. Academic Literacy and Thinking – Learning in the Challenging Zone* s. 16. (Modellen er tilpasset fra Mariani, 1997)

Det er vigtigt, at den lærende får mulighed for at linke den konkrete viden til den abstrakte teoretiske viden. Det er et karakteristikum ved dyb viden, at man forstår og kan udtrykke forståelse for forbindelsen mellem konkret og abstrakt viden samt erkender forbindelsen mellem de to former for viden. Gibbons



fremhæver, at et teknisk papegøjesprog uden bagvedliggende forståelse ikke er ønskværdigt.

Læserens interaktion med teksten

Når læseren interagerer med teksten, trækker læseren på egne personlige og kulturelle erfaringer for at udlede tekstens mening. Disse personlige og kulturelle erfaringer er kendt som schema; de er mentale strukturer, der udvikles som et resultat af vores kulturelle erfaringer. Gibbons fremkommer med eksemplet, at jokes og humor forstås forskelligt fra kultur til kultur. Det bevirker, at det er essentielt for elevens læsning, hvordan eleven spores ind på tekstens mening, før teksten læses, da ens skemaer influerer på, hvordan man fortolker en tekst og forudsiger, hvad den handler om.

Den flydende læsers fire læseroller

Gibbons gør opmærksom på fire læseroller, som den flydende læser tager på sig under læsningen: afkoder, tekst deltager, tekstbruger og tekstanalytiker. Disse fire roller konstituerer til sammen et balanceret og inkluderende syn på læsning.

Læseren som afkoder handler om at kende bogstav/lyd-relationen, læseretningen og have alfabetisk opmærksomhed.

Læseren som tekst deltager handler om at forbinde teksten med egen social og kulturel viden samt tidligere erfaringer.

Læseren som tekstbruger ved, hvordan man deltager i sociale aktiviteter, hvori tekst spiller en hovedrolle. Den kulturelle kontekst, den lærende deltager i, er bestemmende for deres forståelse af, hvordan

skrevne tekster er, og hvad der kan gælde for en succesfuld læsning.

Læseren som tekstanalytiker kan læse kritisk. De forstår, at tekster rummer formodninger, det underforståede, det implicite, og at tekster kan være manipulerende.

Gibbons fremhæver, at de fire roller ikke repræsenterer et udviklingsforløb. De kan alle bruges på alle niveauer af læsning. Men skal eleverne blive literate/skriftsprogskompetente, skal der fokuseres på opgaver inden for alle fire niveauer af læsning.

Før, under og efter læsningen

Læseopgaver omfatter i regelen tre hovedtyper af læseaktiviteter: **før, under og efter læsningen**.

Selv gode læsere har glæde af før-læseaktiviteter til at stilladsere under deres forståelse af komplekse tekster. Det kan fx være en skelettekst (en tekst, der viser den typiske tekststruktur som et støttende skelet, og hvor et eller flere afsnit af en tekst er bevareret), der synliggør den kommende teksts struktur, så noget af tekstens kompleksitet opløses, og på denne måde bliver kendt for eleven.

I forhold til under-læseaktiviteter handler det især om at eksplicite de ubevidste tanker, processer og praksisser, som den flydende læser anvender.

Gibbons giver mange konkrete ideer til, hvad man kan gøre både før, under og efter læsning. Hun peger på vigtigheden af under læsningen at holde pause, at forudsige, at stille spørgsmål til teksten i margin og at stilladsere en detaljeret læsning. Sidstnævnte indeholder fem punkter:

1. Identificer en sætning i teksten.
2. Parfraser sætningen i et sprog, eleverne vil forstå.
3. Bed eleverne finde sætningen og læse de ord i teksten, der er blevet parafraseret og understrege dem.
4. Elaborer ordenes betydning ved at opmuntre eleverne til at tale om deres egne erfaringer i forhold til de parafraserede ord.
5. Diskuter vigtige sætninger og ord fx ved at undersøge betydningen af en særlig sætning, og hvad det ville gøre ved teksten, hvis sætningen eller ordet var udeladt. Læreren kan også gøre eleverne opmærksomme på en mere kritisk læsning ved at fokusere på, hvordan et bestemt sprog skaber bestemte effekter, og hvad disse gør ved læseren.

Faglig skrivning

Gibbons påpeger, at læsning og skrivning i faget hænger sammen. At blive skriftsprogskompetent i et fag handler selvfølgelig både om at kunne læse og forstå samt at kunne udtrykke sig skriftligt i faget.

Gibbons fremhæver nogle vigtige karakteristika ved den gode skriver, så som at de forstår formålet med skrivningen, at de trækker på gode modeltekster, og ved hvordan man skal komme rundt om det, de ikke ved som fx stavning af et ord.

I modsætning hertil er de mindre effektive skrivere mere optaget af de mekaniske dele af sproget så som stavningen og korrektheden. Disse skrivere mangler fortroligheden med at skrive langt og opmærksomheden på at skrive forskellige tekster til forskellige målgrupper og med forskelligt formål. Deres tekster vil ofte lyde som nedskrevet tale. Forskning har vist, at disse børn har en tendens til kun at skrive i en genre. Derfor har disse børn brug for at blive undervist eksplicit i genre for at blive opmærksomme på alt det, der gør genrer forskellige fra hinanden.

Undervis eksplicit i genre

Når Gibbons anvender begrebet genre indebærer det, at man går i dybden med tekstens struktur og sproglige mønstre. Gibbons betoner, at der skal undervises eksplicit i genre ud fra den funktionelle grammatik, der netop indfanger de forskelle, der udtrykkes i fagenes sprog. Betegnelsen genre i den funktionelle grammatik dækker såvel de talte som de skrevne sprogbehandlinger, vi deltager i som medlemmer af et

særligt samfund med en særlig kultur. En genre deles af medlemmer af samme kultur. Den genkendes af dem som en genre, og dem, som er en del af kulturen, ved, hvordan genren bruges.

Selvfølgelig er det sådan, at når man ved noget, behøver man ikke at tænke over, hvordan det gøres. Den eksplicite undervisning er speciel vigtig, når elever begynder at bruge mere formelt akademisk sprog, fordi eleverne skal ud i ukendt land, og derfor har brug for støtte.

Hver genre har sine karakteristika, som gør den forskellig fra andre genrer:

- Den har et særligt socialt formål og bliver brugt til at få ting gjort gennem sproget.
- Den har en særlig struktur og organisering.
- Den har et sprog, som er særligt for den genre

Gibbons eksemplificerer dette gennem to hyppigt anvendte genrer nemlig narrativen (den berettende tekst) og den argumenterende tekst. I det følgende er Gibbons tredeling i forhold til genre: socialt formål, struktur og sprog sat ind i bokse for at give et grafisk overblik.

Narrativen

Socialt formål	Struktur og organisering	Sprog
Underholdning	Orientering Begivenheder Komplikationer Løsning	Tidsrækkefølge – tidsforbindere: Der var en gang, senere, da, lidt efter, derefter, efter et stykke tid, endelig ... Datid Handleverber Dialog og mange sigeverber Beskrivende sprog til at beskrive mennesker og ting – adjektiver og adverbier

Den argumenterende tekst

Formål	Struktur og organisering	Sprog
Overbevise læseren om et bestemt synspunkt	Klargøre synspunktet Argumenter, der støtter synspunktet Detaljer, beviser, Eksempler, der støtter synspunktet Konklusion med en gentagelse af synspunktet	Logisk rækkefølge med forbindere: for det første, for det andet, dertil, dermed, derfor, på den baggrund, endelig Nutid Emnespecifikke tekniske ord Evaluerende sprog, der udtrykker skriverens afsæt, stemme eller holdning

Kriterierne for den gode tekst inden for disse to genrer vil være meget forskellige. Derfor er det vigtigt, at læreren er eksplicit i forhold til at vise og eksemplificere det, der gør en tekst god inden for genren.

At forstå formål, organisering og sprog i de genrer, man skal skrive i, kræver, at vi giver eleverne den fornødne guidning og stilladsering for, at deres skrivning bliver succesfuld.

Hvis lærere selv har en eksplicit forståelse af, hvordan et effektivt skriftligt produkt inden for genren ser ud, så er det meget lettere at gøre det eksplicit for eleverne. Det er derfor overordentligt væsentligt, at alle lærere er i stand til at identificere de nøglegenrer, deres fag og undervisning indeholder.

Gibbons tydeliggør samtidig sit socialkonstruktivistiske syn på genrer ved at fremhæve, at det er vigtigt at være opmærksom på, at genrer er deskriptive og skal undervises deskriptivt frem for normativt. Genrer er ikke statiske, men undervisning heri kan være stilladserende for eleven. De genrer, der anvendes til dette, må fungere som prototyper, hvorover der naturligvis kan forekomme mange variationer og måder, de kan bruges på. Flydende skrivere leger med genren på mange måder, men deres læsere skal kunne genkende hvilke(n), variationen er baseret på.

The teaching learning cycle

Genrer kan stilladseres gennem the teaching learning cycle. Der går ud på, at elever opbygger viden inden for feltet (building the field). Dernæst modelleres genren (modeling the genre), hvorefter lærer og klasse i fællesskab skriver en tekst (Joint construction). Endelig er eleverne parat til selv at skrive i genren (Independent construction).

Det er vigtigt at bruge the teaching learning cycle fleksibelt i forhold til målgruppen. Alle elever har ikke nødvendigvis brug for at deltage i alle opgaver som Gibbons påpeger, men kan fx gå tidligere i gang med at skrive selvstændigt ved hjælp af et strukturark, der kan stilladserer elevens selvstændige arbejde med genren.

Gibbons fremhæver, at eksplicite kriterier og fokuserede responskemaer også vil fungere som stillads for eleverne som for eksempel en responskommentar som denne: *Næste gang skal du prøve at anvende nogle forskellige tidsforbindere. Kan du se, at du bruger meget så?*

Undervis i udfordringszonen

Gibbons fremhæver, at undervisningen skal foregå i elevernes udfordringszone. Klassesamtalen er et oplagt sted til at bygge bro mellem elevernes hverdagsprog og fagsproget på vejen til forståelse af ny viden.

Klassesamtalen er også vigtig i forhold til at give læreren indblik i elevernes **impressive forståelseskompetence**. I hvor høj grad er eleven i stand til at forstå det talte/skrevne, uden at det bliver simplificeret? Det giver samtidig eleverne mulighed for at bruge deres **ekspressive forståelseskompetence** ved at deltage i udvidede samtaler frem for i to-ords svar på spørgsmål.

At give ekspressivt udtryk for sin forståelse af et felt kræver sprog på et dybere niveau.

Eleverne skal udfordres i deres nærmeste udviklingszone. At bruge sproget ude af komfortzonen er nødvendig for at ny læring kan opstå.

Gibbons fremhæver tre karakteristika, der kendetegner den gode klassesamtale:

- Der anvendes spørgsmål-svar ikke bare til at teste elevernes viden, men også som en guide til at udvikle elevernes forståelse fx ved også at stille



hvorfor spørgsmål, der åbner for refleksion.

- Der undervises ikke kun i fagets indhold, men også i problemløsning, formål med undervisningens aktiviteter forklares, strategier demonstreres og egne tankeprocesser synliggøres.
- Der ses undervisning som sociale kommunikative processer, hvor eleverne opmuntres til at deltage aktivt, relatere løbende til tidligere erfaringer, og elevernes bidrag bruges som resurse til at fremme ny viden.

Gruppearbejde ser Gibbons også som en vigtig vej til at sørge for, at elever, som ikke er så fortrolige med skriftsproget, føler sig mere trygge og parate til at løbe risikoen og komme ud af læringens komfortzone.

Samtidig peger hun på vigtigheden af at opstille klare mål for undervisningen. Eleverne skal vide, hvorfor de lærer, og hvorfor dette er vigtigt at lære. Kriterier skal synliggøres og deles med eleverne, så bliver kriterierne midler i elevernes læring. Desuden skal eleverne involveres i udvikling af kriterierne.

Bogen igennem stilladserer Gibbons læserens læsning ved at slutte hvert kapitel med en opsummering af kapitlets vigtigste pointer samt fremkomme med væsentlige spørgsmål til refleksion.

Opsummerende vil jeg sige, at Gibbons leverer alle de essentielle argumenter for, hvorfor det er vigtigt at udfordre og udvikle eleverne og skubbe dem ud af trykzonen, så de kan undersøge og langsomt tilegne sig fagenes fagsprog i takt med deres tilegnelse af faget. Gibbons viser tillige mange veje til, hvordan lærere og elever blandt andet gennem stilladsering kan fastholde fagenes kompleksitet frem for at reducere og simplificere indholdet i undervisningen. Altså her er VÆRKET om den faglige læsnings og skrivnings hvorfor, hvad og hvordan.

Slutnoter

- 1 Stilladsering er en oversættelse af begrebet scaffolding, som Gibbons anvender både her og i *Scaffolding language – scaffolding learning*. Heinemann, 2002
- 2 Disciplined inquiry (2009: 13)
 - (1) Brug af eksisterende viden inden for feltet.
 - (2) Udvikling af dyb forståelse snarere end overfladisk kendskab og usammenhængende delviden.
 - (3) Elaborer og giv udtryk for ideer og findings gennem dybere kommunikation.

KOM TIL KURSUS OM SKRIFTLIGHED I SKOLENS FAG

31. oktober – 2. november 2011

I international forskning har man i adskillige år arbejdet med den produktive side af skriftsproget som en vej til læseforståelse og tilegnelse af fagsprog i skolens fag. I Danmark er det et relativt uopdyrket felt at se skrivedidaktik som en integreret del af fagligheden, og vi er kun lige begyndt at drøfte fælles evalueringskriterier til vurdering af elevtekster.

Nationalt Videncenter for Læsning indbyder til efteruddannelseskursus for lærere i alle fag i professionshøjskolernes grund-, efter- og videreuddannelse, læsekonsulenter og læsevejledere. Vi har hentet viden om skriftlighed i skolens fag ind fra udlandet. Deltagerne bliver præsenteret for den nyeste viden på feltet, skabt i forsknings- og udviklingsprojekter inden for læreruddannelse og skole. Der bliver i workshops mulighed for at diskutere skriftlighed i skolens fag i teori og praksis i deltagerens egen undervisning.

Kurset er en selvstændig fortsættelse af skrivekursus i november 2010.

Praktiske oplysninger

Tid 31. oktober–2. november 2011. **Sted** Titangade 11, 2200 København N.

Kursuspris 3.000 kr. ekskl. moms (inkl. formiddagskaffe, frokost, eftermiddagskaffe og materialer)

Deltagerne skal selv sørge for overnatning. **Kursusleder** Klara Korsgaard

Tilmelding via vores hjemmeside: <http://www.videnomlaesning.dk/kalender/kursus-i-skriftlighed/> senest 1. oktober. Der er plads til max. 40 deltagere.

Spørgsmål Spørgsmål vedr. kurset kan rettes til Tine Corfitsen på tcgh@ucc.dk eller på 4189 9090

Hør:

Skrivning som grunnleggende ferdighet – hva og hvordan vurderer vi?

– v. Randi Solheim, Høgskolen i Sørtrøndelag, Trondheim

Skrivedidaktik og skriveridentitet

– v. Peter Hobel, adjunkt, ph.d. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, SDU

Writing as a social and cultural technology: resources, potentials, limitations.

– v. professor Gunther Kress, Institute of Education, University of London

Respons på elevtekster som del av god skriveopplæring

– v. Arne Johannes Aasen, leder, og Trygve Kvithyld, rådgiver, Skrivesenteret i Trondheim



**NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING**
PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Nationalt Videncenter for Læsning

Titangade 11

2200 København N

E-mail: info@videnomlaesning.dk

www.videnomlaesning.dk