



TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆSNING

Nummer 12 | september 2012

TEMA: LITERACY

» UDVIKLING AF LITERACY
I SCENARIEBASEREDE
UNDERVISNINGSFORLØB
SIDE 29

» TID TIL ET
LÆSE(EFTER)SYN? SIDE 37

» FAMILY LITERACY –
LÆSEPRAKSIS I FAMILIEN
SIDE 66

HVAD ER LITERACY EGENTLIG?

Literacy kan betegnes som vores ressourcer og færdigheder i at afkode, forstå og anvende tegn. Det være sig lige fra bogstaver og tal til grafer, ikoner og symboler.

Vi udvikler og anvender vores literacy i det samfund, vi er del af, via den uddannelse vi tager, og så tilegner vi os literacy i de sociale og kulturelle sammenhænge, vi indgår i.

Det betyder, at vores literacy hele tiden udvikler sig. Lige fra vi fødes, til vi ikke er her mere.

Når man bruger ordet literacy – og det gør flere og flere efterhånden – så henviser man altså til et meget bredt felt, hvilket betyder, at vi, når vi taler om literacy, ikke altid taler om det samme.

Det understreger den australske professor Ruqaiya Hasan netop i indledningen til sin kendte artikel "Literacy, everyday talk and society": *in the long history of education, it [literacy] has not simply meant different things to different generations, but also different things to different persons in the same generation.*

Her i Norden har flere sat sig for at finde en oversættelse af begrebet, der både kunne fange dets kompleksitet og indkredse dets mange "delmængder" – Var det børn, det handlede om? Var det voksne? Var det tosprogede? Var det literacy i familiens skød, i skolen eller på arbejdspladsen?

Dette dog uden større held. I hvert fald har forsøgene ikke afspejlet sig i almen sproglig brug. Literacy hedder stadig literacy. For at indkredse den del af literacy, som vi har valgt at lade dette tidsskrift undersøge, har vi derfor beskrevet literacy som følgende:

Literacy forstås som læsning, skrivning og sprog i forskellige modaliteter, der tilegnes, udvikles og anvendes af børn og unge i forskellige sammenhænge både i og uden for skolen.

Indkredsningen danner ramme for tidsskriftets artikler. Vi har bedt en række skribenter om at give et overblik over begrebets betydning i politisk sammenhæng, ligesom vi har bedt andre om at give et indblik i begrebets betydning i hverdag og skole. Endelig bringer vi anmeldelser af bøger og rapporter om literacy.

God læse- og literacy-lyst



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
- Nr. 10: Jordan læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi

INDHOLD

Gunther Kress

Materialiseret meningskabelse: tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten af multimodal kommunikation side 4

Helle Pia Laursen

Et socialsemiotisk blik på literacy og sproglig diversitet side 16

Jennifer Hammond

Mundtlig sprogudvikling som en bro til literacy: stilladsering af læring hos australske elever med engelsk som andetsprog side 22

Jeppe Bundsgaard, Morten Misfeldt og Vibeke Hetmar

Udvikling af literacy i scenariebaserede undervisningsforløb side 29

Henriette Lund

Tid til et læse(efter)syn? side 37

Gertje Lahn Petersen

Sprogtilegnelse hos dyslektiske unge og voksne – på et sociokulturelt og kommunikativt grundlag side 45

Lene Louise Lauridsen

Læse-skrivevanskeligheder, veludviklet literacy og kreativitet ved studerende med dysleksi side 53

Klara Korsgaard og Henriette Romme Lund

H er et smukt bogstav – om literacy i dagtilbud side 59

Caroline Sehested

Family literacy – læsepraksis i familien side 66

Anna Malin Karlsson

För vems skull läser och skriver man på jobbet? side 73

Ruth Mulvad

Anmeldelse af School Discourse – Learning to write across the years of schooling side 80

Henriette Romme Lund

Anmeldelse af Writing to Read – Evidence for How Writing Can Improve Reading side 83

Viden om Læsning nr. 12, september 2012

Redaktører: Lene Herholdt, Henriette Romme Lund og Klara Korsgaard (ansv.)

Tryk: Bording A/S

Layout og opsætning: Brian Langhoff

Korrektur: Mette Kappel Clausen

Foto: Anders Hviid og Christian Lund

Oversættelse af Jennifer Hammond, Gunther Kress og citater i

Helle Pia Laursen: Et socialsemiotisk blik på literacy og sproglig diversitet: Dorte Herholdt Silver

Viden om Læsning udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning- Professionshøjskolerne. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Viden om Læsning.

ISSN nr. 2245-2761

Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne
Titangade 11
2200 København N.
E-mail: info@videnomlaesning.dk

MATERIALISERET MENINGSSKABELSE: TANKER OM LITERACY, LÆSNING OG SKRIVNING I KONTEKSTEN AF MULTIMODAL KOMMUNIKATION

PROFESSOR GUNTHER KRESS, INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LONDON

Indledning

Det aktuelle kommunikationslandskab kendetegnes bl.a. af dybtgående forandringer i anvendelserne, funktionerne og formerne af skrift i mange sammenhænge. Hvor skrift indtil for omkring 40 år siden var det dominerende middel til at formidle de fleste emner, har billedet i dag ofte overtaget hovedrollen, mens skrift skubbes ud i ofte marginale positioner.

De digitale medier rummer faciliteter og muligheder, som forstærker de sociale og økonomiske forandringer. Den kombinerede effekt kræver en omfattende nytænkning af alle aspekter af kommunikation og formidling, hvor skrivning og læsning som midler til at producere mening spiller en enestående rolle. I den sammenhæng stiller artiklen spørgsmål om, hvad der kunne fungere som hensigtsmæssige metaforer til støtte for denne indsats. Den beskæftiger sig især med begrebet 'literacy', som er blevet den dominerende metafor til forståelse af de praksisser, der indgår i at skabe mening.

Literacy, læsning, skrivning

Sommetider kan det være nyttigt at se tilbage på et ords historie, så langt tilbage man nu kan, for at

få en fornemmelse af, hvordan dets betydninger og anvendelser har ændret sig i tidens løb. Herigennem kan vi afklare, om den historiske udvikling måske kan give os et fingerpeg om den aktuelle status og fremtidige udvikling af et givet fænomen. I dette tilfælde vil jeg se på, hvad der kunne være anvendelige betegnelser som metaforer, der kunne indgå i overvejelser om fremtiden for læsning og skrivning og de mange andre måder, hvorpå man kan materialisere meningskabelse til og i kommunikation.

I forhold til ordet 'literacy' kan det være hensigtsmæssigt at nævne, at intet andet samfund eller sprog ud over engelsk bruger betegnelsen eller begrebet 'literacy'. Hvordan har alle disse andre samfund historisk klaret sig uden dette ord eller dette begreb? Hvilken fordel giver det at anvende ordet eller begrebet? Ordet 'literacy' kom til engelsk fra (middelalder-) fransk via latin, som muligvis oprindeligt har lånt det af etruskerne, som igen måske har lånt det fra grækerne. Det har med andre ord en lang historie i de europæiske samfund og kulturer, der har anvendt skriftsprog fra et tidligt tidspunkt. Ordets historie er mættet med betydningerne af skrift på disse steder. I sin oprindelige form henviste 'literacy' simpelthen til et bogstav, en del af alfabetet – dvs. i én version af de tidlige græske

alfabeter. Herfra udspringer uden tvivl det dybt rodfæstede spørgsmål om, hvad man kan gøre med bogstaver. Det er således ikke nogen overraskelse, at ordets anvendelser stadig har tætte bånd til 'litteratur', som fx afspejlet i det gammeldags udtryk "en litterat".

Det er ikke uden risiko at importere interessante, spændende ting; noget, som har været en dyrekøbt erfaring for mange samfund. Den hest, som trojanerne så brændende ønskede at have i deres fæstning, rummede ubehagelige overraskelser. Selv i sit engelsktalende 'hjemland' har ordet 'literacy' ofte ført til store vanskeligheder og kontroverser. Det har ikke frigjort sig fra sine tætte bånd til 'litteraturen'. Det gør det svært at vide, hvad ordet egentlig betyder nu, hvad det omfatter, og hvad det udelukker. Alle, der bruger ordet, bruger det forskelligt. Det dækker tydeligvis over mere end blot at kunne bogstaverne i alfabetet; selv om det i tidligere tider nok blev betragtet som en stor præstation "at kunne alfabetet".

De fleste steder betyder 'literacy' i dag mere end selve evnen til at bruge bogstaver til at 'transskribere' sproglyde – eller, omvendt, at genkende sproglyde på skrift. Det er i sig selv en krævende opgave på 'engelsk', et kreolsprog, der ikke har et enstrengt system af lyde, men som i stedet samler markant forskellige lydssystemer fra de sprog, det er udsprunget af, og derfor rummer en bred vifte – eller et kaotisk væld – af mulige relationer mellem lyde og bogstaver. Der er for det første et fundament af forskellige germanske sprog eller '*dialekter*' fra de mennesker, der kom (og jeg skriver dette som indbygger i England) fra kystområder langs Nordsøen (og dele af Østersøen) til de britiske kyster; i løbet af de næste fem århundreder eller deromkring fik disse sprog/dialekter tilføjet nye lag gennem en løbende tilstrømning af mennesker fra de samme områder helt frem til 'invasionen' ved 'normannerne', som på dette tidspunkt talte – og skrev – 'fransk'. I de efterfølgende tre århundreder blev der tilføjet yderligere lag af andre fransktalende, som havde deres egne specifikke dialekter – fx den franske Anjou-dialekt. Dette øgede den sproglige kompleksitet gennem forskelle i både tale- og skriftsprog; og samtidig tilføjedes de unikke stavepraksisser, der havde udviklet sig inden for skrifttraditioner i de forskellige forvaltninger i det feudale Europa.

Det er vigtigt at understrege denne pointe. Den viser, at begrebet 'literacy', som det anvendes i England og i forhold til 'engelsk', refererer til *skrift* i en specifik

social, kulturel sproghistorie, som adskiller sig markant fra andre europæiske sprog (ingen af dem er kreolsprog med den sociale historie, dette indebærer), uanset om det er dansk eller fransk, italiensk eller tysk. Det har konsekvenser for, hvad det vil sige at lære at læse og skrive i en bestemt sprogkultur, og dermed for betydningen og konsekvenserne af at importere begrebet 'literacy' til et samfund og dets sprog og kultur. Man kan vanskeligt insistere på, at der findes et logisk grundlag for omsætning af *lyd* til *bogstav* (som i skrivning) – eller fra bogstav til lyd (som i læsning) – på engelsk (i modsætning til dansk eller tysk og især i modsætning til italiensk eller spansk). Det har naturligvis ikke bremset forsøg på at gøre netop dét.

Men translitteration er kun en del af en mulig definition på (de færdigheder, der indgår i) 'literacy', omend det er et meget rodfæstet aspekt. Hvad er eller bør de andre kriterier være? Er det evnen til at forme bogstavsekvenser, så de danner ord, eller at forme ordsekvenser, så de danner vendinger eller sætninger? Mestrer man literacy (er man, på engelsk *literate*), hvis man kan skrive sit navn og nogle få ord, eller betragtes man så stadig som 'analfabet' (på engelsk: *illiterate*)? Skal man kunne skrive et helt afsnit med sætninger, der ikke alene følger konventionel grammatik, men også hænger nydeligt sammen? Eller mestrer jeg måske literacy, hvis jeg kan producere en hel tekst i en relevant genre? Hvis en skribents repertoire er (for?) begrænset, kan vedkommende så betegnes som kun delvist *literate*, fx af en arbejdsgiver, der kunne hævde, at personen ikke kan leve op til de krav, der sædvanligvis stilles til skriftlig kommunikation. Hvornår kan vi med sikkerhed sige, at en person "har literacy"?

Det er uklart, hvor og hvad grænserne er for, hvad begrebet 'literacy' kan 'dække'. I 'uddannede' kredse i engelsktalende samfund er der en (sometider eksplicit) opfattelse af, jeg kun (rigtig) mestrer literacy, hvis jeg kan levere en indsigtfuld og nuanceret 'læsning' af en roman, et digt eller et skuespil af Shakespeare. Min pointe er, at jeg faktisk ikke ved, hvad ordet beskriver.

Min interesse går på at overveje skrivning og læsning i dag og i den nærmeste fremtid. Min korte udflugt til den historiske baggrund for ordet 'literacy' har til hensigt at undersøge, om – og i så fald hvordan – det kunne være hensigtsmæssigt eller påkrævet, når vi vil overveje læsning og skrivning i dag og i den nære fremtid eller, mere relevant, aktuel og fremtidig

kommunikation. I den sammenhæng kunne det også være hensigtsmæssigt at se på den historiske baggrund for ordene 'læsning' og 'skrivning'. Den er mindst lige så interessant og potentielt mere anvendelig som metafor end den historiske baggrund for 'literacy', omend det er på en anden måde.

I ældre former af germanske sprog er 'læsning' knyttet til og udsprunget af ord som (det oldengelske) *raedan* – at rådgive, fortolke, læse; det er forbundet med det moderne tyske ord 'Rätsel' og det moderne engelske ord 'riddle': noget, der sætter en i vildrede, og som det kræver erfaring, visdom og hverdagsviden at forstå. Historien bag ordet 'læsning' giver os et godt grundlag for at forstå kommunikation nu og i fremtiden: Dets historiske betydninger åbner ting frem for at lukke dem. 'Læsning' på moderne dansk udspringer (ligesom 'Lesen' på tysk) af den gamle praksis at kaste runer på jorden, hvorefter man samler dem op og skaber mening ud fra den rækkefølge, de er samlet op i. Både med 'reading' og 'læsning' er der fokus på fortolkning, på at bruge fornuft og visdom med udgangspunkt i social erfaring.

Ordet 'writing' er – ligesom 'reading' eller 'læsning' – af germansk, ikke latinsk, oprindelse. Det er fx beslægtet med det oldengelske 'writan', at ride, snitte, indhugge. For eksempel blev runer eller andre symboler snittet i tynde smalle træstave (fremstillet af bøgtræ (engelsk: *beechn wood*) – heraf bog/book). Beslægtede ord (på oldhollandsk) var rijten og (på moderne tysk) 'reissen', at rive itu. Hvad alle disse ord har til fælles, er ideen om at skabe virkelige, (oftest) varige og meningsfulde mærker på en overflade (ligesom grundbetydningen af det latinske ord 'script'). De beskriver alle sammen en handling, der søger at skabe meningsfulde mærker og den krævende proces med at fortolke, at skabe mening. Og som en vigtig pointe: Mening skabes i denne sammenhæng i lige så høj grad af den person, der ristede (ridsede) runerne på de tynde træstave, som af den person, der samlede de kastede runer op og søgte at skabe mening ud fra den rækkefølge, de blev samlet op og ordnet i. I metaforen *skrivning* og *læsning* skabes der mening ad to omgange, en gang for hvert 'punkt', omend det foregår på forskellige vis.

For mig udgør 'læsning' og 'skrivning', med deres lange kulturhistoriske forløb af at 'skabe mening' ved at *skabe* tegn såvel som i tegnenes fortolkning, en relevant, velegnet og god ramme for at forstå,

hvordan man skaber mening i dag. Vi laver mærker på alle mulige håndgribelige, materialiserede måder: visuelt ved at tegne, fotografere, radere, male og skitsere; gennem gestik ved at bevæge dele af kroppen i forhold til overkroppens stabile baggrund; gennem ansigtsudtryk; gennem tale ved at komprimere og fortynde luft gennem taleorganerne; gennem tredimensionelle genstande; ved at bevæge hele kroppen i rummet som i dans; og så videre. Mærkerne skabes med helt traditionelle midler såvel som med de udbredte digitale midler, der knytter sig til nutidens skærmbaserede teknologier.

Det, der forener alle disse måder at *skabe* mening på, er energi, indsats, arbejde: I og gennem denne indsats ændres ting, mening *skabes*, hele tiden på ny, omend variationerne sommetider er bittesmå. Dette er langt fra den 'afkodning', der tales om i de hidtil fremherskende opfattelser af læsning.

Literacy som metafor for kompetent handling

Der er en aktuell tendens i engelsktalende samfund til at bruge begrebet 'literacy' som en hurtig, nærmest stenografisk betegnelse for 'færdighed' eller 'kompetent forståelse' af stort set hvad som helst. Det har både fordele og ulemper. Det giver en hurtig og nem reference ud fra antagelsen af, at 'jeg ved noget om de her ting, og jeg antager, at du forstår' begrebet 'literacy', uanset om der er tale om 'computerliteracy', 'visuel literacy', 'videnskabelig literacy', 'medieliteracy', 'informationsliteracy', 'digital literacy' eller de lidt sjældnere 'økonomisk literacy', 'finansiel literacy', 'emotionel literacy' eller 'interpersonlig literacy'. De er alle tilsyneladende enkle og bekvemme 'stenografiske' betegnelser. Og forudsat at ingen går alt for meget i dybden med, hvad det egentlig er, der bliver sagt, eller vover at erkende sin 'uvidenhed' ved at spørge: "hvad er 'informationsliteracy' egentlig for noget?", fungerer begrebet efter hensigten. Det har imidlertid også en ulempe, som traditionel stenografi ikke havde: Hvis jeg er interesseret i at vide noget om begrebet, fortæller det mig faktisk ikke ret meget om noget overhovedet. Traditionel stenografi kunne læses af andre end den, der havde skrevet det, selv om det til tider kunne være vanskeligt. Hvis jeg beder en person, der lige har brugt betegnelsen 'informationsliteracy' – for nu at vælge en meget simpel test – fortælle mig, hvad det betyder, vil det måske falde vedkommende ganske svært. Mestrer jeg computerliteracy? Det ved jeg faktisk ikke rigtig:

Elina genypige



Elina skal begynde i anden klasse. I dag er første skoledag. Det kilder lidt ekstra i maven, for deres klasseleder fra første klasse er holdt op. Det er sørgeligt. Men dejligt for hende, for hun skal nemlig have et barn. Den nye lærer skal barmene fortælle, hvad Anna. Derefter skal barmene fortælle lidt om de bedder og også gerne fortælle lidt om sig selv. Hvis de vil. Læreren nikker venligt til Elina, da det bliver hendes tur.

Jeg kan klare visse ting på eller ved hjælp af min bærbare computer, men ikke særlig mange; nogle ville derfor svare 'ja', mens andre ville svare 'nej'.

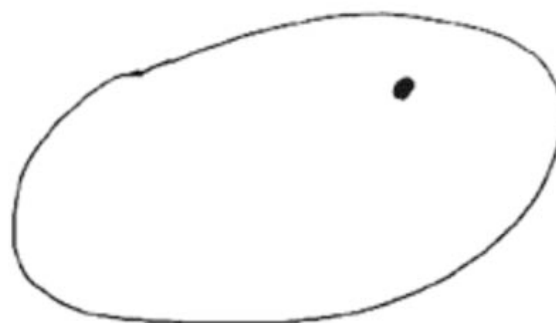
Måske endnu vigtigere: Selv om jeg har visse problemer med begrebet 'literacy', selv når det referer til skrivning, kan jeg godt besvare spørgsmål som "Kan du skrive dit eget navn? Kan du skrive en sætning? Ved du, hvordan man skriver et afsnit? Ved du, hvordan man forbinder sætninger i et afsnit? Ved du, hvordan man skaber sammenhæng på tværs af afsnit" osv. Endvidere er resultatet af min anvendelse af 'literacy' et eller andet meningsfuldt objekt, fx en tekst; resultatet af min anvendelse af 'computerliteracy' er ikke et meningsfuldt objekt. Kun hvis jeg bruger min 'computerliteracy' i kombination med min kompetence i (skrive-) literacy eller med ressourcerne i et program, der kan fremstille billeder, kan jeg producere et meningsfuldt objekt. 'Computerliteracy' betegner en grad af kompetence i udførelsen af (en serie af) handlinger, som anvendes sammen med en anden kompetence for at opnå noget andet. Jeg har bil-literacy. Det vil sige, at jeg ved, hvordan man udfører en sekvens af handlinger, der får en bil til at bevæge sig: Der skabes ikke noget meningsfuldt. Hvis jeg kombinerer det med at købe ind, har jeg 'købt ind', og det kan nogen vurdere: rose mig for, at det lykkedes mig at huske alle de ting – herunder de rigtige mærker – som familien skal bruge. Jeg har ingen ide om, om jeg har emotionel literacy eller ej: Jeg ved heller ikke, hvordan jeg skulle demonstrere, at jeg har det.

'Stenografiske' betegnelser må anvendes med varsomhed. Tendensen til at tale om 'medieliteracy' eller 'visuel literacy' kan have sine funktioner: at overbevise forældre om, at deres børn tilegner sig nyttige færdigheder eller at skaffe bevillinger til nyt udstyr eller forskningsmidler – hvem vil argumentere imod 'literacy'? Men i stedet for at fremme vores forståelse af, hvordan billeder skaber mening, giver den stenografiske betegnelse 'visuel literacy' os en fornemmelse af, at vi ved, hvad vi taler om, selv om det faktisk ikke er tilfældet. Betegnelsen lukker døren for vigtige spørgsmål. Hvor der før så ud til at være et problem, ser der nu ud til at være en forståelse: "Selvfølgelig er visuel literacy en integreret del af alle fag på vores skole!"

Min antagelse er, at vi er nødt til at have klar, specifik viden. Hvis jeg bliver spurgt: "Kan du sige, hvad der sker med 'viden', når den siges i stedet for at blive tegnet eller omvendt?" Hvad er det,

der ændrer sig? Kan du lettest forklare, hvad et magnetfelt er, ved hjælp af en tegning eller en sætning? Og hvis tegningen ser ud til at være bedre, hvad er det så præcist, tegningen gør, som sætningen ikke gør, ikke kan gøre eller gør på en anden måde? (Eller omvendt). Det er vigtigt i naturfag og i naturfagsundervisningen. Hvis jeg ikke kan give en klar beskrivelse af, hvad der ændrer sig, når jeg går fra at *tale om* et magnetfelt til en *tegning* af et magnetfelt, så ved jeg enten ikke nok om emnet, eller jeg kender ikke konsekvenserne af at bruge forskellige måder at kommunikere på. Det bliver simpelthen for vagt.

Lad mig give et lille eksempel. Det stammer fra et forskningsprojekt i naturfag, der er gennemført på skoler i centrum af London over en treårig periode. Projektet (som er finansieret af det britiske forskningsråd ESRC Research Council) hed *The Rhetorics of the Science Classroom* (Retorik i naturfagsundervisningen). Eleverne, drenge og piger, var tretten til fjorten år gamle. Efter fire lektioner om celler – hvor der blev anvendt masser af billeder, læst materialer, givet forklaringer af læreren, udført forsøg osv., spørger læreren klassen: "Er der nogen, der kan fortælle mig noget om celler?" En pige siger: "Frøken, en celle har en kerne." Da læreren siger: "Meget fint, vil du komme op til tavlen og tegne det, du lige har sagt," går pigen op til tavlen og tegner noget, der minder om Fig. 1



Figur 1 En celle

I den talte 'beskrivelse', "*cellen - har - en kerne*", er der to substantivelementer, 'celle' og 'kerne', som er forbundet af det tredje element, et verbum, der angiver besiddelse: 'har'. Det verbale udsagn besvarer et underforstået spørgsmål: 'Nævn nogle elementer af en celle og deres indbyrdes relation.' Tegningen stiller en række andre spørgsmål og omfatter andre

elementer og relationer: Hvor i cellen skal kernen placeres? I midten, nær cellevæggen? ('Cellevegg'en' er et element, der ikke fremstår i det verbale svar, men som må repræsenteres i tegningen.); Hvor stor er kernen? Er det en prik eller en cirkel? Osv. De typer af viden, der fremkaldes, når læreren beder om et verbalt svar henholdsvis et tegnet svar, er vidt forskellige.

Vi er nødt til at spørge: Havde læreren fokuseret på det? Var hun klar over det? Benyttede hun bevidst to forskellige anmodninger – om henholdsvis et verbalt og et tegnet svar – for at afdække forskellige typer af viden?

Når billeder skaber mening, benytter de sig af *afbildninger* (fx prikker eller cirkler), *rum* og *rumlige relationer*, *størrelse*, *nærhed* og *afstand*. Når skrift skaber mening, benytter det sig af *lexis* (ord) til at benævne elementer og til at benævne typer af relationer (verber), (strukturen af) *syntaks* samt andre træk (*tid*, *artikler* osv.). Hvordan ser de to svar ud, hvis man sammenligner dem? Hvordan kan de sammenlignes? Hvis jeg som lærer bevidst ønsker at

udnytte de potentialer, der ligger i tale eller skrift eller billeder, er jeg nødt til at forstå disse aspekter klart og eksplicit. Begrebet 'visuel literacy' fremmer ikke en sådan forståelse. Det, der gælder for begrebet 'visuel literacy', gælder også på forskellig vis for alle de andre udvidede metaforiske anvendelser af begrebet 'literacy'. Lidt forenklet udtrykt er mit bud, at man bør anvende begrebet 'literacy' om det at skabe mening ved hjælp af bogstaver.

Literacy i sociale rammer

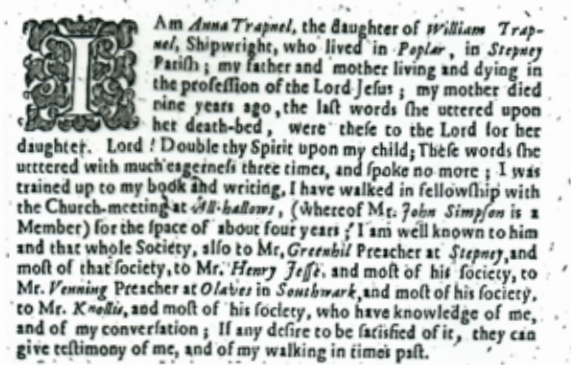
(Alfabetisk) skrivning er en kulturel teknologi, dvs. en teknologi, der er socialt konstrueret med henblik på sociale formål. Den omskabes konstant i interaktioner for at leve op til konstant skiftende sociale rammer samt skiftende behov og formål. I sin respons på disse skiftende sociale praksisser og strukturer bliver literacy-som-skrift en slags spejl for de sociale krav, behov, strukturer og praksisser, som den skabes og omskabes indenfor. Hvis vi ønsker at forstå, hvorfor literacy er, som det er, er det vigtigt at se nærmere på den sociale ramme, hvor det udfoldes. Hvis vi ønsker at forstå, hvordan og i hvilke retninger



literacy kan forventes at udvikle sig, må vi spørge: "Hvordan kan samfundet forventes at udvikle sig?" For at understøtte denne betragtning vil jeg benytte to eksempler, hvor jeg fokuserer på skrift *sådan*. I næste afsnit fokuserer jeg på skrift, som det anvendes i det aktuelle kommunikationslandskab.

I dette første eksempel fokuserer jeg på *sætningen* som eksempel på, hvad der indtil nu har været betragtet som den afgørende enhed i skrift. Jeg gennemgår først to eksempler fra midten af det 17. århundrede i England for at vise eller antyde relationen mellem det sociale og det lingvistiske/semiotiske i sætningens form. Herefter diskuterer jeg sætningen fra specifikke 'steder' – den ene en lærebog i naturfag fra midten af 1930'erne, den anden en lærebog om naturfag fra slutningen af 1980'erne.

Det første af de to eksempler fra det 17. århundrede stammer fra en religiøs pamflet (med titlen *The Cry of a Stone / or a / relation / of / something spoken in Whitehall / by Anna Trapnel / being in the vision of God* (En stens skrig eller en beretning om noget, der blev udtalt i Whitehall af Anna Trapnel i en åbenbaring fra Gud). Den er skrevet af en kvinde med begrænset skolegang. Som hun siger: "Jeg blev oplært i bogen og skrivning..." Hun fortæller os ikke hvordan eller af hvem.



I am Anna Trapnel, the daughter of William Trapnel, Shipwright, who lived in Poplar, in Stepney Parish; my father and mother living and dying in the profession of the Lord Jesus; my mother died nine years ago, the last words she uttered upon her death-bed, were these to the Lord for her daughter. Lord! Double thy Spirit upon my child; These words she uttered with much earnestness three times, and spoke no more; I was trained up to my book and writing, I have walked in fellowship with the Church-meeting at All-hallows, (whereof Mr. John Simpson is a Member) for the space of about four years; I am well known to him and that whole Society, also to Mr. Greenhill Preacher at Stepney, and most of that society, to Mr. Henry Jessé, and most of his Society, to Mr. Venning Preacher at Olaves in Southwark, and most of his society, to Mr. Kneill, and most of his society, who have knowledge of me, and of my conversation; If any desire to be satisfied of it, they can give testimony of me, and of my walking in times past.

Figur 2 Anna Trapnel

Her nedenfor har jeg gengivet første afsnit af pamfletten for at give en antydning af dens struktur. I originalen er der to punktummer: et efter "... the Lord for her daughter." (til Herren for sin datter) og et til sidst. Der er udbruddet "Lord!" (Vorherre!) efter det første punktum. Vi kan derfor sige, at dette afsnit består af to sætninger og et 'udbrud' bestående af et enkelt ord.

a) *I am Anna Trapnel, the daughter of William Trapnel, Shipwright, who lived in Poplar, in Stepney parish; my father and mother living and dying in the profession of the Lord Jesus;* (Jeg er Anna Trapnel, datter af William Trapnel, skibsbygger, som boede i



Poplar, i Stepney sogn; min fader og moder levede og døde i tilbedelse af Vorherre Jesus;)

b) *my mother died nine years ago, the last words she uttered on her death bed, were these to the Lord for her daughter.* (min moder døde for ni år siden, de sidste ord, hun ytrede på sit dødsleje, var til Herren for sin datter.)

c) *Lord!* (Vorherre!)

d) *Double thy Spirit upon my child;* (Styrk din ånd i mit barn;)

e) *These words she uttered with much eagerness three times, and spoke no more;* (Disse ord ytrede hun med stor ildhu tre gange, og talte ikke mere;)

d) *I was trained up to my book and writing; I have walked in fellowship with the Church-meeting at All Hallows (whereof Mr John Simpson is a member) for the space of about four years; I am well known to him and that whole society, also to Mr Greenhill Preacher at Stepney and most of that Society...* (Jeg er oplært i bogen og skrivning; jeg har indgået i menigheden i Kirken, der mødes ved All Hallows (hvor hr. Simpson er medlem) i omkring fire år; jeg er kendt af ham og hele denne menighed, også af hr. Greenhill, pastoren ved Stepney og det meste af denne menighed...)

Hvis vi ser på strukturen af disse sætninger, står det klart, at strukturen ikke er syntaktisk, men tematisk motiveret; og at 'temaerne' er betydningsfulde elementer i Anna Trapnels (sociale) liv: hendes biografi, bestående af en kort omtale af hendes baggrund: hendes forældre og nogle biografiske detaljer om dem; hendes mors død og moderens udsagn på dødslejet; samt detaljer om Annas efterfølgende erfaringer og sociale miljø. Andre former for opdelinger kan let påvises frem for alt ved at lægge mærke til hendes brug af kommaer og semikolon. Hvad der måske er endnu tydeligere, er, at opdelingerne mellem sætningerne her afspejler bestemte 'måder at tale på': arbejderklassens; biblens; sprogbrugen i den menighed, hun er medlem af, og så videre.

Med andre ord afspejler de interne opdelinger i sætningen både tematiske forhold og bestemte 'sociale dialekter' i den skrivendes verden. Sætningens enhed og sammenhæng er tematisk konstrueret. Når én biografisk episode er afsluttet, afsluttes sætningen. Der er ingen krav om lingvistisk 'integritet': Forskellige former for 'socialt sprog' kan godt forekomme inden for samme sætning. Frem for alt: Sætningen er en social, ikke en syntaktisk enhed.

Sætningerne fra John Miltons afhandling *Areopagitica* er helt anderledes. Mens Anna Trapnels



sætninger er samlinger af væsentlige materialer på forskellige sociale dialekter, opdelt af kommaer og semikoloner, formes Miltons sætninger af den oratoriske praksis, der kendetegner hans lærde kendskab til latinsk og græsk prosa og poesi. Argumenter konstrueres gennem en 'balancelogik':

"He that can apprehend and consider vice with all her baits and seeming pleasures, and yet abstain, and yet distinguish, and yet prefer that which is truly better, he is the true warfaring Christian."

(Den sande kæmpende Kristen er den, der kan forstaa og anskue Lasten med alle dens lokkemidler og tilsyneladende Glæder og dog holde sig tilbage, dog skelne, dog foretrække det, der i Virkeligheden er det bedste.)

Sætningen er en enhed, der indeholder ét klart artikuleret udsagn:

"I cannot praise a fugitive and cloistered vertue, unexercis'd & unbreath'd, that never sallies out and sees her adversary, but slinks out of the race, where the immortal garland is to be run for, not without dust and heat." (Jeg priser ikke en undvigende og klostergiven Dyd, uøvet og uprøvet, der aldrig gør Udfald og se Fjenden i Øjnene men lister ud af Væddekampen, hvor der i Støv og Hede kæmpes om den udødelige Krans.)

"Assuredly we bring not innocence into the world, we bring impurity much rather: that which purifies us is triall, and triall is by what is contrary." (Sikkert nok skaber vi ved en saadan Fremgangsmaade ikke Uskyldighed her i Verden, men langt snarere Urenhed: vi lutres i Prøvelse, og Prøvelse bestaar i Modgang og Medvind.)

Anna Trapnel og John Milton benytter de sociale og semiotiske/lingvistiske ressourcer, de hver især har til rådighed: Milton den græsk- og latinkyndiges; Anna Trapnel de ressourcer, hun har adgang til som en kvinde af lavere arbejderklasse (der måske har uddannet sig gennem selvstudier) og et glødende medlem af sin puritanske sekt. Den pointe, jeg gerne vil fremhæve, er ikke kun, at dette er eksempler på sætningen fra et tidligt tidspunkt i udviklingen af det engelske skriftsprog, og at det er eksempler på brugen af den sociale/kulturelle kapital hos den person, der former sætningerne, men også, at sætningen altid formes både af, 'hvad der er til rådighed', og af, hvad der kræves på et givet socialt tidspunkt og af en given social ramme.

Det næste par sætninger kommer fra det 20. århundrede, et tidspunkt, hvor det engelske skriftsprog kan trække på næsten 400 års historie. Skriftlige udtryk er specifikt rettet mod det sociale behov og den sociale ramme, selv om det i endnu højere grad end i midten af det 17. århundrede nu er formet af ret stramme konventioner. Den sociale ramme er her i begge tilfælde en lærebog i naturfag for 13-14-årige – omend de er adskilt af et spring på omkring 50 år: fra henholdsvis midten af 1930'erne og slutningen af 1980'erne.

Her vil jeg ikke vise siderne, men blot præsentere sætningerne.

When a current *is passed* through the coil in the direction *indicated* in the figure, we *can show*, by *applying* Fleming's left-hand rule, that the left-hand side of the coil *will tend to move down* and the right hand side to *move up*. (1936) (Når en spænding *passeres* gennem spolen i den retning, der *indikeres* i figuren, *kan* vi ved at *anvende* Flemings venstrehåndsregel *påvise*, at venstre side af spolen typisk *vil bevæge sig nedad*, mens højre side *bevæger sig opad*.)

In your first circuits you *used* torch bulbs *joined* with wires. Modern electrical equipment *uses* the same basic ideas. But if you *look* inside a computer there *are* not many torch bulbs or wires. The wires and bulbs *have been replaced* by electronic devices like transistors, chips and light-emitting diodes. (1989) (I dine første kredsløb *brugte* du lommelygtepærer, der *var forbundet* med ledninger. Moderne eludstyr *benytter* samme grundlæggede ideer. Men hvis du *kigger* ind i en computer, *er* der ikke mange lommelygtepærer eller kabler. Ledningerne og lommelygtepærene *er erstattet* af elektroniske elementer som transistorer, chips og lysdioder.)

Sætningen fra lærebogen fra 1936 beskriver et bestemt aspekt af magnetisme. Det gør den ved at samle de relevante detaljer i separate ledsætninger. En enkelt metode til at afgøre, hvor mange ledsætninger der er i hver helsætning, er at tælle antallet af (finitte eller infinitte) verballed. Der er syv verballed (man kan optælle/analysere sætningen anderledes: Effekten er den samme) i denne komplekse sætning. Læseren af denne form for skriftlig formidling var en 13- eller 14-årig dreng (oftest) fra en middelklassebaggrund. Han lærer, at denne form for struktur udgør 'videnskabeligt sprog'. Dermed lærer han at håndtere både lingvistisk



c. $1130 - 9.08 =$

13 =
$$\begin{array}{r} 3842 \\ - 2213 \\ \hline 1629 \end{array}$$

~~b.~~ 1130

d. 1132

$27.16 - 9.08 =$

c. 781.84

17.

og begrebsmæssig og sandsynligvis også kognitiv kompleksitet. De bliver 'naturlige' for ham.

I modsætning til sætningerne fra 300 år før er denne sætning syntaktisk opbygget: Syntaksen anvendes til at skabe en begrebsmæssig enhed.

Halvtreds år senere, i det andet eksempel, er der ingen sætning, der har mere end to af disse verballed, og i de fleste tilfælde er der kun et. Der er sket en voldsom forenkling af sætningssyntaksen – og, kunne man forestille sig, også en voldsom forenkling af begrebsmæssig og (måske) kognitiv karakter. Skolen som social ramme har undergået voldsomme forandringer i de halvtreds år: *Alle* drenge og *alle* piger har naturfag, fordi de nu alle, i modsætning til for halvtreds år siden, går i skole, til de er mindst 16 år gamle. Disse klasser har en helt anden sammensætning med hensyn til både køn og socialklasser (for slet ikke at tale om den stærkt multikulturelle/flersprogede sammensætning af nutidens skoler). Det tilsigtede publikum er et helt andet; antagelserne om dette publikum har ændret sig fuldstændigt fra de antagelser, der gjaldt for halvtreds år siden; og endelig har målene for naturfagsundervisningen ændret sig.

Endnu vigtigere: Skriftsprogets position har ændret sig. På siden fra slutningen af 1980'erne er skrift nu et supplerende middel til at formidle mening i forhold til billedet: den faglige viden om kredsløb vises i diagrammer, både abstrakte og relativt realistiske. Skrift er ikke længere det centrale middel til at formidle faglig viden. Billedet har fået forrang. Det gør det muligt at anvende en langt enklere syntaks, som ligger tættere på en talelignende struktur; og det kan virke mere tiltrækkende for den aktuelle elevgruppe, som ikke længere er en social elite, men et udvalg af de forskellige grupper, der udgør skolens fællesskab.

Skrift i det aktuelle kommunikationslandskab: multimodale tekster

Naturfagsteksten fra 1989 er multimodal: billedet som modus bærer hovedbyrden af informationsformidlingen, mens skrift som modus indtager en mere marginal position. Skrift anvendes til at skabe en pædagogisk ramme: hvad vi gjorde sidste gang, hvordan vi vil gå til opgaven i dag, hvad der er den bedste tilgang til forskellige opgaver osv.

Denne forandring skyldes to faktorer: Den ene er social, den anden teknologisk. Den sociale verden har ændret sig bredt fortalt fra statsdominans til markedsdominans. Statens hierarkiske, autoritetsbærende strukturer og rammer er blevet erstattet af markedets (neoliberal kapitalistiske) struktur. I de fleste engelsktalende samfund er staten ligefrem blevet markedets tjener. Hvor staten handlede ud fra et magtprincip, handler markedet ud fra princippet om valgmuligheder (jeg anvender nu de enorme reduktioner, der ligger i en anden form for stenografiske begreber). Sammenhængskraften i et samfund, der struktureres af staten, er erstattet af fragmenteringen af et samfund, der struktureres af livsstil og niche.

For de fleste læsere af dette tidsskrift er begge versioner af samfundet stadig i funktion, omend der nu er opstået en generationskløft. På dette tidspunkt vil jeg bede dig gå over til din bærbare computer og gå ind på webstedet *Poetry Archive* (www.poetryarchive.org). Det henvender sig til læsere, der interesserer sig for lyrik: voksne, lærere, børn. Vælg nu siden *About Us*. Den fremstår ret traditionelt: Visse strukturelle aspekter er karakteristiske for digitale kommunikationsfora, men den store tekstblok er traditionelt opbygget. Den er lineær: Du ved, hvor du skal begynde at læse, du ved, hvordan du skal navigere i teksten; og du ved, at hvis du ser bort fra denne viden eller bevidst går imod den, vil du ikke kunne skabe 'ordentlig' mening af teksten.

Gå nu til "The Children's Poetry archive". Her finder du en helt anden struktur: Du er måske slet ikke tilbøjelig til at kalde det en 'orden'. Den fortæller ikke den besøgende, hvor man skal begynde. Den besøgende vælger selv, hvor han eller hun vil begynde, med udgangspunkt i sine interesser. Her er skrift ikke det vigtigste kommunikationsmiddel. Sammenhæng sikres ikke gennem organiseringen af den skrevne tekst – der er ikke nogen – men gennem farver. Som 'besøgende' bliver du måske tiltrukket af et tema, et billede, noget skrift. Den grundlæggende pointe er, at der er sket et socialt skift: fra forfatterens autoritet til læserens interesse. Den lineære karakter af den skrevne tekst var ét middel til at signalere førstnævnte; modulariteten af den multimodale tekst signalerer sidstnævnte. Der er sammenhæng i begge tekster – omend der er tale om helt forskellige former for sammenhæng: fra den tæt 'sammenstrikkede' sammenhæng af syntaks og ord til den langt mere åbne sammenhæng i farvepaletten. Førstnævnte gav kun meget lidt eller ingen plads

til valgfrihed i forhold til, hvordan læseren tilgår og arbejder med teksten. Hvis man forbrød sig mod den orden, forfatteren havde opstillet, ville man ikke kunne 'forstå' teksten. Sidstnævnte websted giver forslag, men lader engagementsform og -rækkefølge være op til læserens interesse.

På denne baggrund må vi forholde os til medierne. Medier baseret på den bærbare skærm bliver mere og mere dominerende og allestedsnærværende. 'Genrerne' i disse allestedsnærværende medier er foræene for de sociale medier, fx flickr og facebook. Disse ledsages af en bred vifte af forskellige blogger. Det brændende spørgsmål for enhver, der interesserer sig for læsning og skrivning, må være: Hvad kan man egentlig gøre – repræsentere – på disse skærme? Hvad er tilladt eller muligt inden for disse rammer? Hvilke former for modus vil dominere dér: billede eller skrift eller andre, fx levende billeder, musik osv.?

Anvendelige metaforer: literacy / læsning / skrivning?

Det synes klart, at aktuelle sociale tendenser i kombination med mulighederne i de nye medier vil omforme de måder, vi skaber mening på. Skrivning vil ikke forsvinde, men hvis vi tager webstedet for "The Children's Poetry Archive" som eksempel – og måske som en anvendelig metafor – vil skrivning, som vi kender det, komme til at undergå kolossale forandringer. Dette websted rummer ikke en eneste sætning: Der er billedtekster og overskrifter, men ingen sætninger

De gamle betydninger af skrivning og læsning kan vise sig at være mere anvendelige metaforer end den aktuelt dominerende metafor, 'literacy'. Mennesker vil fortsat skabe mening i forhold til sociale rammer; de vil sætte mærker; andre vil beskæftige sig med disse mærker, "samle dem op", så at sige, og skabe deres egen mening af dem.

I den nærmeste fremtid vil vi have en situation, hvor de traditionelle former eksisterer side om side med de nye. I det omfang eliten fortsætter med at benytte og måske foretrækker de traditionelle former, vil det fortsat være afgørende at sikre, at de børn og unge, der indleder deres skolegang, har den bedst mulige forståelse af de muligheder, der ligger i skrivning, og en bedre forståelse, end de har i dag; og at skolen samtidig støtter dem i at udforske nye måder at skabe mening på.

Den engelske originalversion af artiklen kan læses på www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/

Supplerende læsning

Kress, G R 2003 *Literacy in the new media age* London: RoutledgeFalmer

Kress, G R 2010 *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication* London: RoutledgeFalmer

Danske Milton-citater:

Milton, John 1936 *Om Trykkefrihed. Areopagitica*. Oversat af A.C. Krebs. København: Berlingske Forlag; s. 31

ET SOCIALSEMIOTISK BLIK PÅ LITERACY OG SPROGLIG DIVERSITET

HELLE PIA LAURSEN, LEKTOR, PH.D., INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK, AARHUS UNIVERSITET.

Socialesemiotikken er en teori om, hvordan mennesker som sociale aktører anvender tegn som ressourcer til at forfølge forskellige mål. Fra et socialesemiotisk perspektiv forstås literacy som en modalitet, der tilbyder én bestemt type af tegn, og literacytilegnelse forstås som en proces, hvorigennem individer skaber betydning ud fra den information, der er tilgængelig for dem i de sociale sammenhænge, de indgår i. Denne artikel sætter fra dette perspektiv fokus på literacy og sproglig diversitet og argumenterer for, at der er brug for at udvide forståelsen af, hvad der i pædagogisk sammenhæng tæller som relevante og legitime literacyerfaringer.¹

Literacy og literacytilegnelse i et socialesemiotisk perspektiv

Med et socialesemiotisk blik på børns tilegnelse af literacy ansues børn grundlæggende som sociale aktører, der alene eller sammen med andre anvender, producerer, fortolker, værdisætter, anfægter, taler om og på andre måder interagerer med de semiotiske literacyressourcer, der er tilgængelige for dem i en given social sammenhæng.

I en socialesemiotisk forståelse af literacy er det centrale begreb *tegnet*, der forstås som produktet af en realiseringsproces, hvorigennem en betydning sammenføjes med en form (Kress 2007). Literacy er én blandt mange forskellige semiotiske repræsentationsformer, der som modalitet tilbyder én bestemt type af tegn og semiotiske ressourcer. Kress (2001) understreger, at begrebet 'literacy' er etymologisk forbundet med det engelske ord 'letter' og dermed med sprog, og at det altså er sproget og skrifttegnet, der udgør de semiotiske ressourcer i literacy. Literacy forstås således som "lettered representation" (Kress

1997:116) og som én specifik modalitet, der typisk optræder sammen med andre modaliteter så som billeder, diagrammer etc.

I modsætning til en formel semiotisk forståelse af tegnet ligger der i det *socialesemiotiske* perspektiv, at tegnet er *motiveret* og som sådan afspejler læserens eller skriverens *interesse*.

Semiotik, "studiet af tegnenes liv i samfundet", beskæftiger sig med at forstå alle meningsfulde systemer i en kultur. Dets grundlæggende enhed er tegnet, dvs. ethvert element, hvor betydning og form er bragt sammen gennem en handling foretaget af den, der har skabt tegnet. I min forståelse af semiotik er tegn motiverede sammensætninger af betydning og form, som er skabt af socialt situerede individer ud fra deres interesse i repræsentation og kommunikation på det tidspunkt, hvor de skabte tegnet. Denne version af semiotik - socialesemiotik - antager, at tegn altid er udtryk for interesser hos de personer, der skaber dem (frem for konventionelt etablerede "markører" af betydning i en arbitrær konstruktion, som "udveksles" i kommunikation)

(Kress 2001: 405).

Den læsende og skrivende ses i forlængelse heraf som en *tegnproducent*, der træffer en række valg ud fra de valgmuligheder, der er til rådighed i den sociale kontekst. I en pædagogisk sammenhæng indebærer det blandt andet, at opmærksomheden i relation til literacytilegnelse rettes mod, hvordan børn skaber betydning ud fra den information, der er tilgængelig for dem (Kenner et al. 2004), og mod hvordan skrifttegn fungerer som ressourcer, hvormed forskellige børn forfølger forskellige mål.

Børns tilegnelse af literacy er således en betydningskabende praksis, der finder sted i og imellem individer med unikke historier, erfaringer og mål, samtidig med at den er indlejret i komplekse sociale strukturer, hvor forskellige individer og fællesskaber har forskellige og ofte modsatrettede interesser i børnenes literacytilegnelse og forskellige forestillinger om, hvad der tæller som literacy (Laursen 2011). Disse forestillinger møder man for eksempel gennem den offentlige diskurs, hvor børns literacytilegnelse synes at fylde stadig mere.

Literacy og 'den tosprogede elev' i den offentlige diskurs

I de senere år har børns literacytilegnelse i høj grad været indlejret i en diskurs, der har været præget af fortolkninger af de danske PISA-resultater. Det har for mange skabt et billede af, at det står skralt til med læsningen i Danmark og ikke mindst med 'den tosprogede elevs' læsning.

Da jeg for nylig ved et fødselsdagsselskab fortalte, at jeg forskede i læse- og skrivepædagogik, fik jeg den kommentar af min bordherre, at det da sandelig også er noget, der er brug for, for det går jo rigtig dårligt med at lære børnene at læse i den danske folkeskole, men at man jo også skulle tage i betragtning, at det selvfølgelig var på grund af alle de tosprogede. Jeg vil ikke på nogen måde bebrejde min bordherre denne kommentar, for det er svært at få andet indtryk, når man læser avisernes overskrifter. Sådan lød det for eksempel i Jyllandsposten den 9. maj 2007:

Undersøgelsen viser, at 47 pct. af alle tosprogede børn ikke har lært nok i skolen til at kunne læse på et niveau, der gør dem i stand til at fungere i et moderne samfund. Tallet for danske børn er 17 pct. Endnu værre ser det ud, hvis man alene fokuserer på børn, der har en baggrund i et ikke-vestligt land: her er det 53 pct. af alle og 64 af de arabiske børn, der forlader skolen uden funktionelle læsekompetencer, som det hedder i fagsproget.

Det er kendetegnende for denne fremstilling og for de bagvedliggende rapporteringer om de danske PISA-resultater, at de hviler på en forståelse af literacy som en kognitiv evne, der kan måles gennem en række nærmere specificerede færdigheder eller kompetencer på ét givet sprog og i skriftsprog, forstået som et universelt fænomen og ikke som et sprogspecifikt fænomen. Som evne betragtet forstås literacy på den måde som et mentalt og sprogløst

fænomen, der dog alligevel i PISA-målingerne hæftes op på et givet sprog, som på den måde behandles som et naturgivent fænomen.

Hermed sker der *diskvalificering* af en bestemt gruppe af elever, der samlet kategoriseres under betegnelsen 'tosprogede børn' og associeres med 'funktionelle læsevanskeligheder'. Samtidig finder der en *etnificering* sted, idet muligheder og barrierer i forhold til skolesucces og i forhold til at 'fungere i et moderne samfund' kobles sammen med bestemte etniske grupper.

En sådan fremstilling af 'det tosprogede barn' kan have alvorlige konsekvenser i skolens møde med flersprogede og risikere at gøre os blinde for, hvad der faktisk sker i børnenes skriftsproglige tilegnelsesproces.

Biliteracy og biliteracytilegnelse i et socialemiotisk perspektiv

Som alle andre børn er flersprogede børn også unikke individer, der alene eller sammen med andre anvender, producerer, fortolker, værdisætter, anfægter, taler om og på andre måder interagerer med de semiotiske literacyressourcer, der er tilgængelige for dem i en given social sammenhæng. Som alle andre børn har de fra de er ganske små indgået i betydningskabende praksisser omkring skriftsprog og på forskellig vis erfaret, hvordan skrifttegn fungerer som ressourcer, hvormed man kan forfølge forskellige mål.

En del af denne betydningsdannelse handler for den, der er ved lære at læse og skrive, blandt andet om at forstå den særlige måde, hvorpå skriften sammenfører betydning og form, som for eksempel er forskellig for den måde, det gøres på, når man tegner. Skriften hviler på nogle underliggende principper om denne sammenføjning, hvor nogle er universelle og gælder for alle skriftsprog, andre gælder for forskellige typer af skriftsprog – henholdsvis de alfabetiske, de syllabiske og de logografiske –, og atter andre er specifikt knyttet til en bestemt version af en given type skriftsprog, for eksempel den danske udgave af det alfabetiske skriftsprog.

Det har jeg tidligere illustreret gennem denne model (se fx Laursen 2011, 2012 (under udgivelse), Laursen & Holm 2010):



For alle skriftsprog gælder for eksempel, at en skreven form altid – når man ser bort fra homonymer – grundlæggende repræsenterer det samme ord. Når man tegner, kan en cirkel godt den ene dag være en sol og den næste dag et hjul, mens det skrevne tegn enten repræsenterer det ene eller det andet (skriftens generelle semiotiske egenskaber).

For alfabetiske sprog er det fælles, at et tegn grundlæggende repræsenterer en lyd, mens det for syllabiske skriftsprog gælder, at tegnet repræsenterer en stavelse, og det for logografiske skriftsprog er sådan, at tegnet står for et indholdselement som et morfem eller et ord (skriftens specifikke semiotiske egenskaber).

Hertil kommer så, at forskellige versioner af den enkelte type skriftsprog har forskellige måder at realisere de specifikke semiotiske principper på. Dansk har for eksempel en særlig ortografi, der blandt andet betyder, at en lang vokal normalt efterfølges af en enkelt konsonant (bane), mens en kort vokal efterfølges af to konsonanter (bande) (skriftens sprogspecifikke semiotiske egenskaber).

Det barn, der vokser op i et miljø, hvor de semiotiske praksisser omkring sprog er knyttet til skrift på flere sprog og måske forskellige skriftsprog, vil således have forskellige semiotiske ressourcer at trække på, når det handler om at forstå skriftens særlige måde at sammenføje form og betydning på. Det indebærer, at børn, der vokser op med flere skriftsprog eller med flere varianter af for eksempel alfabetiske skriftsprog omkring sig, typisk afsøger kontaktzonerne og fortolker ligheder og forskelle mellem de forskellige måder at 'gøre skrift'.

Interesserer man sig kun for den del af skriften, der har at gøre med skriftens sprogspecifikke semiotiske principper, risikerer man at overse den indsigt i skriftens specifikke og generelle semiotiske egenskaber,

som børn måtte have med sig fra andre sprog og deres måde at 'gøre skrift' på og i pædagogisk sammenhæng at undlade at stimulere børnene til at aktivere disse erfaringer med skrift, der for flersprogede børn udgør en væsentlig kilde til forståelsen af skriftens bagvedliggende principper.

Literacy som investering

Selv om literacyundervisning i danskfaget grundlæggende er rettet mod at lære at læse og skrive på dansk, er det altså ikke uden betydning at give plads til den viden om skrift, som børn – også dem, der nogen gange omtales som etsprogede – har med sig fra betydningskabende praksisser, der har involveret andre sprog end dansk.

Det handler således ikke alene, men det handler *også* om anerkendelse. Der er forskel på, om man bliver mødt som et eksemplar af en kategori, der associeres med literacykriser og det moderne samfunds forfald, eller om man bliver mødt som et unikt individ med relevante literacyerfaringer. Literacy er også en *investering* forstået sådan, at når barnet involverer sig i læsning og skrivning, gør det det ud fra en forventning om et afkast af en eller anden form. Det kan være anerkendelse eller måske et ønske om kunne gøre nogle ting, man ikke har kunnet gøre før.

Investeringbegrebet blev som pædagogisk begreb introduceret af Peirce (1995), der beskrev andet-sprogstilegnelse som en investering – ikke bare i et nyt sprog, men også i individets egen sociale identitet, forstået som en dynamisk og foranderlig størrelse. Ligesom andetsprogstilegnelse er også literacytilegnelse en investeringsproces, der for det enkelte individ også rummer en større eller mindre grad af transformation af ens sociale identitet.

Literacybeherskelse er nemlig ikke, som Kress (1997, 2001) understreger, et resultat af en passiv absorptionsproces, men derimod resultat af en aktiv betydningsdannelsesproces, der ikke alene involverer en transformation af tegnet, men også en transformation af tegnproducentens egen identitet. Når flersprogede børn engagerer sig i en udforskning af semiotiske ressourcer knyttet til flere skriftsprog, er de samtidig i gang med en udforskning og en konstruktion af potentielle flersprogede identiteter (Kramsch 2009). Det er derfor betydningsfuldt også at overveje, hvad der i pædagogisk sammenhæng anses for at være relevante og legitime literacyerfaringer, hvilke literacyressourcer der gøres tilgænge-



lige, og hvilke identitetspositioner der er mulighed for at indtage.

Literacy i et moderne samfund

Literacy er en del af et kommunikativt landskab, der forandrer sig i takt med samfundsudviklingen. Aktuelle globaliseringsprocesser betyder, at varer, mennesker samt forskellige sproglige og andre semiotiske ressourcer bevæger sig (Blommaert 2010). Det kan ske fysisk, som når mennesker af mange forskellige grunde flytter rundt i verden, og det kan være elektronisk, som når den teknologiske udvikling gør det enkelt og ligetil at kommunikere hen over landegrænser. Det skaber et kommunikativt landskab, hvor konkrete interaktioner ofte rummer elementer fra flere sprog, og hvor kommunikationen foregår gennem forskellige modaliteter og kombinationer af modaliteter, hvilket får betydning for, hvad det vil sige 'at fungere i et moderne samfund'.

I 1990'erne stillede den såkaldte New London Group, der bestod af en gruppe af forskere med interesse for literacy, spørgsmålet: Hvordan ser en relevant literacyundervisning ud i en kontekst, der er præget af lokal diversitet og global sammenhæng (Cope & Kalantzis 2000)? Denne udfordring beskrev de som todelt. Den ene del af denne udfordring knyttede sig til kulturel og sproglig diversitet; den anden til den multimediale og -modale udvikling.

For det første vil vi udvide forståelsen og rækkevidden af literacypædagogik til at omfatte konteksten af vores kulturelt og sprogligt mangfoldige og stadig mere globaliserede samfund; de mangfoldige og indbyrdes forbundne kulturer og de mange forskelligartede tekster, der er i omløb. For det andet

mener vi, at literacy-pædagogik skal kunne håndtere den frodige variation i tekstformer, der er forbundet med informations- og multimedieteknologier. Det indebærer forståelse og kompetent mestring af repræsentationsformer, der spiller en stadig større rolle i det overordnede kommunikationsmiljø såsom visuelle billeder og deres forhold til det skrevne ord – fx det visuelle design i desktop publishing eller grænsefladen af visuel og sproglig betydning i multimedier. Dette andet punkt er faktisk tæt forbundet med det første; væksten i udbuddet af kommunikationskanaler og medier understøtter og udvider kulturel og subkulturel mangfoldighed.

Cope & Kalantzis 2000:9).

Inden for den pædagogiske forskning har mange siden især taget den sidstnævnte del af udfordringen op og med rette fået sat den multimodale udfordring i tilknytning til literacy højt på dagsordenen. Den førstnævnte udfordring, der også optager betragtelig mindre plads i New London gruppens samlede refleksioner i bogen fra 2000, er derimod ikke i samme omfang blevet taget forskningsmæssigt op, på trods af at sproglig diversitet er et vilkår i den danske skole og et tema, der synes også at fylde meget i den offentlige debat om literacy. Den udfordring, der knytter sig til sproglig diversitet, er ikke blevet mindre siden 1990'erne, så der er god grund til at genoptage den dimension af New London gruppens spørgsmål og altså spørge, hvordan en relevant literacyundervisning ser ud i en *aktuel* kontekst, der er præget af lokal sproglig diversitet og global sammenhæng. Og i forlængelse heraf videre overveje, hvordan vi genererer en viden derom, som er sensitiv over for de fortolknings- og interaktionsprocesser, der er involveret også i flersprogede børn tilegnelsesprocesser.



Referencer

Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cope, B. & M. Kalantzis (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.

Kenner, C., G. Kress, H. Al-Khatib, R. Kam, and K.-C. Tsai (2004). Finding the Keys to Bilingual Literacy: How Young Children Interpret Different Writing Systems. *Language and Education* 18 (2): 124-144.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.

Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Kress, G. (2001). "You've Just Got to Learn How to See": Curriculum Subjects, Young People and School-led Engagement with the World. *Linguistics and Education* 11(4): 401-415.

Kress, G. (2007). Meaning, Learning and Representation in a Social Semiotic Approach to Multimodal Communication. I: McCabe, A; M. O'Donnell & R. Whittaker (Eds.), *Advances in language and Education* (15-39). London: Continuum.

Laursen, H. P. (2011). Lukket inde i et alt for lille alfabet. I *NORDAND. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 6 (2): 35-58.

Laursen, H. P. (red.) (under udgivelse a). *Literacy og sproglig diversitet*. Læse- og skrivepædagogiske

praksisser i de første skoleår. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, H.P. (2012, under udgivelse). Umbrellas and Angels Standing Straight – a Social Semiotic Perspective on Multilingual Children's Literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Laursen, H.P. & L. Holm (2010). *Dansk som andet-sprog*. København: Dansk Lærereforening.

Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly* 29(1), 9-31.

1 Denne artikel er skrevet på baggrund af forsknings- og udviklingsprojektet *Tegn på sprog*, der er et 6-årigt længdestudie, som er rettet mod at få indsigt i flersprogede børns literacytilegnelse og deres komplekse brug af de sproglige og semiotiske ressourcer, der er tilgængelige for dem, og at undersøge, hvordan de literacyaktiviteter, der foregår med udgangspunkt i klasserummet, på forskellige måder er rammesættende for børnenes betydningsdannelse og investering i literacy og i egen personlig og social identitet (se fx Laursen, under udgivelse). Se mere herom på <http://didak.ucc.dk/videncentre/uc2/tegpaaasprog/>



MUNDTLIG SPROGUDVIKLING SOM EN BRO TIL LITERACY: STILLADSERING AF LÆRING HOS AUSTRALSKE ELEVER MED ENGELSK SOM ANDETSPROG

DR. JENNIFER HAMMOND, FACULTY OF ARTS AND SOCIAL SCIENCES, EDUCATION, UNIVERSITY OF TECHNOLOGY, SYDNEY, AUSTRALIEN

Resume

Denne artikel beskriver et australsk forskningsforløb, som havde til formål at støtte lærere i deres arbejde med elever, der har engelsk som andetsprog. Et centralt element i studiet var vores fokus på stilladsering som metafor og dets potentiale for at støtte eleverne i både at tilegne sig mundtligt sprog og skriftsprogsfærdigheder (literacy) og at tilegne sig faglige begreber. Artiklen opridser centrale træk ved stilladsering i nogle af de klasser, der indgik i studiet, og fremhæver de indbyrdes sammenhænge mellem disse træk i opbygningen af støttende læringsmiljøer. Der argumenteres også for vigtigheden af at prioritere den mundtlige sprogudvikling, både i forhold til elevernes evne til at tilegne sig vigtig faglig viden og som forudsætning for at støtte udviklingen af literacy.

Den forskning, der skitseres i denne artikel, er udført i Australien, men jeg forventer, at danske lærere, der arbejder med elever, der har dansk som andetsprog, står over for nogenlunde samme udfordringer som australske lærere og elever. Jeg håber derfor, at det arbejde, der er gennemført i Australien, vil have relevans for læserne af dette tidsskrift.

Indledning

Australiens historie er dybt præget af indvandring, og mange australske skoler har derfor en meget sammensat elevgruppe. Cirka 25 % af alle australske elever kommer fra en baggrund, hvor engelsk er deres andetsprog. I nogle skoler i de større byer kan andelen være helt op til 90 %, og mange af disse elever har brug for løbende støtte med sprog- og literacyudvikling. I Australien er der udbredt anerkendelse af behovet for at støtte alle elever i at udvikle gode studiefærdigheder gennem deres skolegang. Der er imidlertid mindre udbredt forståelse for betydningen af at støtte den mundtlige sprogudvikling. I denne artikel argumenterer jeg for, at den mundtlige sprogudvikling er lige så afgørende som udvikling af literacy, især for elever, der har engelsk som andetsprog. I almene læringskontekster, hvor elever både skal lære engelsk og lære *gennem* engelsk (Gibbons, 2002), anfører jeg desuden, at støtte til mundtlig sprogudvikling er en forudsætning for, at eleverne kan udforske, diskutere, stille spørgsmål til og i det hele taget arbejde med komplekse fagbegreber, samt at støtte til mundtlig sprogudvikling dermed bygger bro til literacy.

I artiklen henviser jeg til et australsk forskningsforløb, der havde til formål at støtte lærere med at dække specifikke behov hos elever med engelsk som andetsprog. Et aspekt af vores forskning var en teoretisk antagelse, der bygger på bl.a. Hallidays forskning: at sprog og indhold er indbyrdes forbundne (Halliday, 1978; Halliday, 1994; Christie & Martin, 1997; Christie & Derewianka, 2008). I denne sammenhæng indebærer det, at mundtlig sprogudvikling og udviklingen af literacy må betragtes som uadskillelige fra tilegnelsen af fagligt indhold (Lemke, 1990; Coffin, 2006), og at støtte til udvikling af både mundtlige færdigheder og literacy for elever med engelsk som andetsprog må integreres i de almene undervisningsforløb i naturfag, historie, matematik osv. Vores opgave var dermed at samarbejde med lærerne om at give disse elever fuld og ligelig adgang til fagundervisningen, samtidig med at eleverne modtog målrettet støtte, der tog højde for deres forskellige sproglige og faglige behov. I denne indsats fandt vi, at metaforen 'stilladsering' havde meget at byde på.

Stilladseringens rolle i vores forskning

Da vi indledte vores forskning for nogle år siden, var begrebet 'stilladsering' allerede udbredt i pædagogisk litteratur og praksis. Vi fandt Maybin, Mercer og Steirers (1992) definition særligt anvendelig:

(Stilladsering) er ikke blot enhver støtte, der hjælper eleven med at udføre en opgave. Det er hjælp, der gør eleven i stand til at udføre en opgave, som han eller hun ikke helt ville have været i stand til at klare på egen hånd, og det er hjælp, som har til formål at bringe eleven tættere på en kompetencetilstand, der efterhånden vil gøre det muligt for ham eller hende at udføre en sådan opgave på egen hånd.

Denne definition og efterfølgende bidrag fra Mercer (1994) og andre (van Lier, 1996; 2004; Wells, 1999) fremhævede, hvad vi betragtede som de centrale træk ved stilladsering. Det omfattede betydningen af at udvide forståelsen af intellektuelle begreber, dvs. at give et 'intellektuelt puf', således at eleverne med støtte kan arbejde på niveauer, de ellers ikke kunne have nået, støttens midlertidige karakter samt ideen om overdragelse. Efterhånden som eleven udvikler større kompetence og forståelse, kan støtten således trækkes tilbage, og ansvaret for egen læring overdrages til eleven. Når eleven skal arbejde med nye opgaver og nye udfordringer, er der brug for yderligere støtte, men denne trækkes ligeledes tilbage, når der ikke længere er brug for den. Det overordnede mål

for stilladsering er, at eleven skal øge sin forståelse, men også at han eller hun skal blive mere og mere selvstændig i sin læring.

Begrebet stilladsering udgjorde et godt udgangspunkt for vores forskning, men en række spørgsmål stod tilbage:

- Hvordan udfoldes stilladsering konkret i klassen?
- Hvordan adskiller det sig fra god undervisning i almindelighed?
- Hvordan kan lærere afbalancere stilladsering af sproglig udvikling med udvikling af faglig viden?

Et vigtigt spørgsmål, der tegnede sig ret tidligt i vores diskussioner om stilladsering, var relationen mellem støtte, der var indbygget eller planlagt på forhånd, og støtte, der opstod undervejs i undervisningen. Det var åbenlyst, at alle de lærere, der deltog i vores studie, omhyggeligt indbyggede specifikke former for støtte i udviklingen af deres forløb. Derudover udnyttede de muligheder, der spontant opstod undervejs, for at give specifik støtte til grupper af elever eller individuelle elever. På baggrund af vores forskning konkluderede vi, at god undervisning omfatter både lærerens evne til at planlægge, udvælge og tilrettelægge rækkefølgen af opgaver i deres undervisningsforløb på måder, der tager højde for de forskellige niveauer og evner hos bestemte grupper af elever, og evnen til at udnytte de muligheder, der spontant opstår undervejs. Vores forskning peger altså på, at stilladsering forekommer på både makro- og mikroniveau.

På den begrænsede plads, der er til rådighed i denne artikel, vil jeg udelukkende fokusere på stilladsering på makroniveau. Herigennem er det mit mål at fremhæve vigtigheden af at indbygge støtte til mundtlig sprogudvikling og literacy parallelt med planlægningen af den faglige støtte.

Stilladsering på det indbyggede makroniveau

I vores forskning brugte vi udtrykket *indbygget (designed-in)*; Sharpe 2001) om det makroniveau af stilladsering, som læreren bevidst har planlagt. Data fra de klasser, der indgik i vores forskning, viste, at indbygget stilladsering var mest udbredt i følgende former:

- Opstilling af klare faglige mål
- Omhyggelig tilrettelæggelse af rækkefølgen af opgaver

- Anvendelse af forskellige deltagerstrukturer
- Anvendelse af 'formidlingsoverflod'
- Udvikling af sprog, literacy og metasproglig opmærksomhed

I planlægningen og udførelsen af faglige forløb tog alle de lærere, der indgik i vores studie, højde for alle disse indbyggede elementer. Elementerne er ikke i sig selv nye, og de fleste kunne man forvente at finde i ethvert veltilrettelagt undervisningsforløb. Det vigtigste var imidlertid den indbyrdes sammenhæng mellem disse elementer. Tilsammen skabte disse indbyggede elementer den læringskontekst, hvor stilladsering på mikroniveau i forbindelse med de muligheder, der opstår spontant, var mest effektiv.

Etablering af klare faglige mål i forhold til elevernes tidligere erfaring og i forhold til de overordnede faglige mål

Et af udgangspunkterne for de lærere, der deltog i vores forskningsforløb, var at afdække, hvad eleverne allerede vidste om specifikke faglige aspekter, og at afdække deres engelskkundskaber i forhold til, hvad der var relevant for det faglige indhold. Ud fra dette udgangspunkt kunne lærerne opstille mål for undervisningen, der byggede på elevernes eksisterende faglige viden. I opstillingen af mål for undervisningen tog lærerne også højde for kravene for det specifikke fag, som eleverne arbejdede med, herunder også krav til engelskkundskaber. Det vil sige, at målene for undervisningsforløbet blev fastsat i forhold til behovet for at *se tilbage på*, hvad eleverne allerede vidste eller kunne, og at *se frem mod* det faglige og sproglige niveau, som de skulle opnå.

Lærerne i vores studie formidlede disse mål til eleverne. Det vil sige, at eleverne havde et klart billede af formålet for faget generelt og af de specifikke faglige forløb, de arbejdede med. Lærerne forklarede også formålet med de individuelle opgaver, og hvordan disse opgaver passede ind i forhold til de overordnede mål for faget.

Dette aspekt kan illustreres med et eksempel fra en naturfagsenhed fra 6. klasse. Læreren indledte med at afdække, hvad eleverne vidste om lys. Eleverne skrev de ord ned, de forbandt med lys, og de 'fakta' om lys, som de kendte til. Meget af det, eleverne skrev ned, afdækkede hverdagsviden snarere end naturfaglig viden, men opgaven gav læreren et

grundlag for at opstille mål for forløbet og et udgangspunkt for undervisningen i lysets egenskaber.

Fokus på udvælgelse og rækkefølge af opgaver

Beslutninger om udvælgelse og rækkefølge af opgaver er et centralt element i planlægningen af ethvert undervisningsforløb. Rækkefølgen af opgaver i de klasser, der indgik i vores forskning, var imidlertid særligt interessant, fordi læringsudbyttet af den enkelte opgave fungerede som byggesten til den efterfølgende. Denne omhyggelige tilrettelæggelse af opgaveforløb gjorde det muligt for eleverne trinvist at arbejde hen imod en mere dybtgående forståelse af krævende begreber.

Dette aspekt kan illustreres med et forløb af opgaver i naturfagsklassen. Efter deres arbejde med lys arbejdede klassen med et forløb om syn. Et mål i dette forløb var at opnå en forståelse af blindhed og synsnedsettelse. Lærerne opstillede først en række praktiske eksperimenter, hvor eleverne i grupper prøvede forskellige briller af pap, som simulerede forskellige former for synsnedsettelse. Hver gruppe tog notater om, hvad eleverne kunne og ikke kunne se, når de havde brillerne på. Herefter aflagde elever fra de enkelte grupper rapport over for hele klassen om et af de eksperimenter, de havde gennemført. Efterfølgende drøftede hele klassen, hvordan et synstab ville påvirke deres hverdag. I denne diskussion introducerede lærerne relevante tekniske begreber som *trakom* og *glaukom*, som blev tilføjet til de ordbanker, der blev opbygget i dette forløb. De gjorde også eleverne opmærksomme på de særlige grammatiske mønstre (*hvis... så*), der anvendes, når man opstiller hypoteser. Hele dette opgaveforløb udgjorde grundlaget for efterfølgende, mere selvstændigt research-arbejde på biblioteket, hvor eleverne skulle indsamle viden om bestemte øjensygdomme.

Anvendelse af forskellige deltagerstrukturer

Alle de klasser, vi fulgte, benyttede en række forskellige strukturer til organisering (deltagerstrukturer) i løbet af det enkelte faglige forløb. Det vil sige, at der i alle klasser var opgaver, der involverede hele klassen, og opgaver, som eleverne gennemførte i grupper, parvist eller individuelt. Lærerne valgte individuelle, parvise, gruppebaserede eller klassebaserede strukturer ud fra opgavens formål og karakter. Ved at anvende forskellige deltagerstrukturer kunne lærerne give målrettet støtte til forskellige grupper af elever og 'puffe' eleverne til gradvist at arbejde med mere og mere komplekse begreber og indsigter.



I det naturfaglige forløb om syn benyttede læreren fx opgaver for hele klassen, gruppeopgaver og individuelle opgaver. Valget af deltagerstrukturer i denne og andre klasser i forskningsforløbet byggede på en bevidst plan og tog udgangspunkt i de specifikke læringsmål for den enkelte opgave (at lære om synsudsættelse gennem konkrete oplevelser, at sammenfatte oplysninger, der er indsamlet gennem forsøg, at tilegne sig specifikke aspekter af videnskabelig sprogbrug, at indsamle specifikke oplysninger osv.).

Anvendelse af 'formidlingsoverflod'

En vigtig metode, som lærerne i dette studie benyttede til at støtte elevernes udvikling af forståelse af begreber eller opgaver, var at gøre den samme information tilgængelig via forskellige kilder. Disse kilder omfattede ofte brugen af forskellige sproglige udtryksformer for at opbygge forståelse af et centralt begreb. I det naturfaglige forløb om lys udførte eleverne fx en række forsøg, hvor de fysisk manipulerede objekter for at observere lysets bane under forskellige omstændigheder, og hvor de ledsagede deres handlinger med deres talte sprog. Eleverne blev også bedt om at skrive notater ned om deres observationer og fik udleveret et struktureret ark til støtte for denne opgave. De diskuterede, hvad de havde lært, og undervejs sammenfattede læreren hovedpunkter på tavlen. I dette eksempel brugte eleverne sprog til at ledsage deres handlinger, sprog som refleksion, nedskrevne noter samt sammenfatninger på tavlen som støtte for at opnå en forståelse af lysets bane gennem konkave og konvekse medier.

Ud over forskellige sproglige former og registre brugte lærerne i forskningsforløbet andre meningskabende (semiotiske) systemer til støtte for elevernes læring. I de klasser, vi observerede, omfattede det plancher, grafer, kort, fotografier, diagrammer, billeder, matematisk notation, video, film og internet. Mens sproget altså spillede en central rolle som støtte for elevernes læring, støttede andre semiotiske systemer deres forståelse af sproget. Gibbons (2003) har lanceret begrebet *formidlingsoverflod* (*message abundance*) som betegnelse for, at flere forskellige meningskabende systemer kan arbejde sammen, når man underviser i eller tilegner sig begreber. Adgang til *formidlingsoverflod* er en fordel for alle elever, men for elever med engelsk som andetsprog er det helt afgørende, fordi det giver dem den nødvendige tid og støtte til at arbejde både med centrale fagbegreber og med det sprog, der gør det muligt for

dem at diskutere og efterfølgende læse og skrive om begreberne.

Udvikling af sprog, literacy og metasproglig opmærksomhed

Som tidligere anført var et centralt element i vores forskning den teoretiske antagelse om, at faglig og sproglig læring er uadskillelige. I gennemførelsen af vores forskningsforløb underviste lærerne i det faglige indhold (naturfag, matematik, litteratur osv.), samtidig med at de også underviste i det mundtlige og skriftlige sprog, der var relevante i forhold til indholdet. Undervisningen omfattede således et fokus på både det faglige indhold og sprogundervisning.

Nogle af de måder, som dette dobbelte fokus på fagligt indhold og sprogundervisning udfoldede sig på, omfattede:

- at opsamle tidligere læring og udnyttelse af disse opsamlinger som grundlag for at introducere nye begreber og sprog
- at forankre introduktionen af komplekse eller abstrakte begreber ved systematisk at veksle mellem konkret og mere abstrakt sprog i klassens diskurs
- at tale med eleverne om korrekt sprogbrug i den faglige kontekst
- at indbygge lejligheder til, at eleverne kan tale om det, de har lært.

Lærerne underviste også specifikt i mundtlige og skriftlige sprogfærdigheder. De gjorde eleverne opmærksomme på sproglige mønstre som fx de retoriske strukturer i bestemte genrer, faglige terminologier og grammatiske mønstre på sætningsniveau med relevans for specifikt fagligt indhold. Den systematiske sprogundervisning omfattede samtaler om sprog og udviklingen af et sprog til at tale om sprog (et *metasprog*), som rettede elevernes opmærksomhed mod sprogets specifikke rolle i læringsprocessen.

Rækkefølgen af opgaver i det naturfaglige forløb om syn illustrerer dette dobbelte fokus på fagligt indhold og sprog. De indledende opgaver lagde især vægt på mundtlige sprogfærdigheder og skift i mundtligt register. Da eleverne arbejdede med de praktiske forsøg med simulerede 'briller', brugte de deres 'hverdagsprog' til at diskutere, hvad de gjorde, og hvad de observerede. Da de blev bedt om at beskrive, hvad der var sket i forsøgene, skulle de bruge sprog til at rekonstruere resultaterne. Disse genfortællinger gav læreren lejlighed til at introducere relevant teknisk

terminologi og at fokusere på grammatiske mønstre med relevans for drøftelser af årsag og virkning.

Deres arbejde med mundtlig sprogudvikling var også sammenvævet med udviklingen af literacy. Før eleverne skulle arbejde med research i biblioteket, gennemgik læreren de læse- og researchfærdigheder, der kræves til en sådan opgave. Det efterfølgende gruppearbejde gav eleverne lejlighed til at udforske deres voksende forståelse af naturfag og deres mestring af naturfagligt sprog. Herefter fik eleverne den mere krævende opgave at give mere omfattende mundtlige forklaringer på bestemte naturfaglige fænomener, da de skulle præsentere for hele klassen. Disse mundtlige fremlæggelser, suppleret med skriftlige noter, dannede grundlag for de skriftlige forklaringer, som eleverne efterfølgende udformede individuelt.

Konklusioner

Ligesom de andre lærere, der deltog i vores studie, benyttede den lærer, der gennemførte forløbet om syn, indbyggede og bevidste skift i sproglige krav i forbindelse med, at eleverne lærte om synsedsættelse. Formålet med disse skift var at gøre eleverne i stand til gradvist at bevæge sig fra almene hverdagsopfattelser af syn og lys (og måder at tale om emnet på) og hen imod mere faglige opfattelser af relevante begreber (og måder at tale og skrive om dem på). Ligesom i de andre klasser, der indgik i vores forskning, underviste lærerne bevidst i relevante sproglige aspekter i forbindelse med elevernes arbejde med forløbene – terminologi, grammatik og struktur. Herved skaber de et læringsmiljø, som gav eleverne mulighed for at tilegne sig centrale faglige begreber i kombination med, at de tilegnede sig både mundtligt sprog og literacy med relevans for det faglige indhold.



Et særligt vigtigt aspekt var, efter min opfattelse, den prioritet, lærerne i vores studie lagde på at støtte elevernes mundtlige sprogudvikling ved systematisk at indbygge 'formidlingsoverflod'. Det er en hjælp for alle elever, men for elever med engelsk som andetsprog var denne prioritering afgørende, fordi den gjorde det muligt for dem at udforske, diskutere, stille spørgsmål til og opnå forståelse af faglige begreber. Denne prioritering af mundtlig sprogudvikling skabte et nødvendigt og stærkt grundlag for elevernes forståelse af det faglige indhold og deres efterfølgende udvikling af studiefærdigheder. I den forstand er det min overbevisning, at prioriteringen af mundtlig sprogudvikling bygger bro til literacy.

Diskussionen i denne artikel trækker på tidligere udgivelser af vores forskning. For mere detaljerede diskussioner af nogle af de problemstillinger, der tages op i artiklen, se fx Hammond & Gibbons, 2005; Hammond, 2008.

Den engelske originalversion af artiklen kan læses på www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/

Referencer

- Christie, F. & Derewianka, B. (2008) *School Discourse*. London, Continuum.
- Christie F. & J.R. Martin (1997) *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Pinter.
- Coffin C. (2006) *Historical Discourse: The Language of Time, Cause, and Evaluation*. London, Continuum.
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching ESL children in the mainstream classroom*. Portsmouth US, Heinemann.
- Gibbons P. (2003) Mediating Language Learning: teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37 (2), 247 – 273.
- Hammond, J. (2008) Gæstredaktør, Challenging Pedagogies, Engaging ESL students in intellectual quality. Special Focus Issue, *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 31, nr 2.
- Hammond, J. & Gibbons P. (2005) Putting Scaffolding to Work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 20, 1. s. 6-30.
- Halliday M.A.K. 1978 *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, Edward Arnold.
- Halliday M.A.K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold. Revised, second edition.
- Lemke J. (1990) *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood New jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Maybin J. Mercer N. & Steirer B (1992) Scaffolding Learning in the Classroom. In Norman K. (red.) *Thinking Voices: The Work of the National Curriculum Project*. Hodder & Stoughton for the National Curriculum Council, London.
- Mercer N (1994) Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. I B. Steirer & J. Maybin (red.) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sharpe T. (2001) Scaffolding in Action: Snapshots from the classroom. I J. Hammond (red.) *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Sydney, Primary English Teaching Association.
- van Lier L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London, Longman.
- Van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. New York, Kluwer Academic Publishers.
- Wells, G. (1999) *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. MA, Cambridge University Press.

UDVIKLING AF LITERACY I SCENARIEBASEREDE UNDERVISNINGSFORLØB

JEPPE BUNDSGAARD, PH.D. OG LEKTOR, INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK, AARHUS UNIVERSITET, MORTEN MISFELDT, PH.D. OG LEKTOR, INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK, AARHUS UNIVERSITET OG VIBEKE HETMAR, PROFESSOR, INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK, AARHUS UNIVERSITET

Artiklen redegør for et undervisningsforløb, hvor børnenes kreative kompetencer udvikles ved brug af det matematiske værktøj GeoGebra. Eleverne udfører med værktøjet enkle tegneopgaver, løser en række matematiske opgaver og designer et matematisk brætspil.

Der er tale om et scenariebaseret undervisningsforløb, hvor eleverne i fællesskab simulerer en meningsfuld praksis og udvikler produkter, som andre elever skal bruge. Projektet har ikke direkte fokus på multimodalitet, men fordi eleverne arbejder i simulerede autentiske sammenhænge, arbejder de med multimodalitet på flere måder. Kompetencer erhverves i en kontekst, der er sat i scene for at give en meningsfuld klangbund for det, der skal læres.

Iscenesættelsen er baseret på overvejelser over, hvilke situationer vi som mennesker forventes at komme til at stå i, og forskningsspørgsmålet er, hvordan de praksisformer, som er udviklet i videnskabsdisciplinerne og didaktiserede i skolefagene, kan bidrage til, at eleverne bliver i stand til at håndtere de udfordringer, der er i disse situationer.

Kreativ Digital Matematik

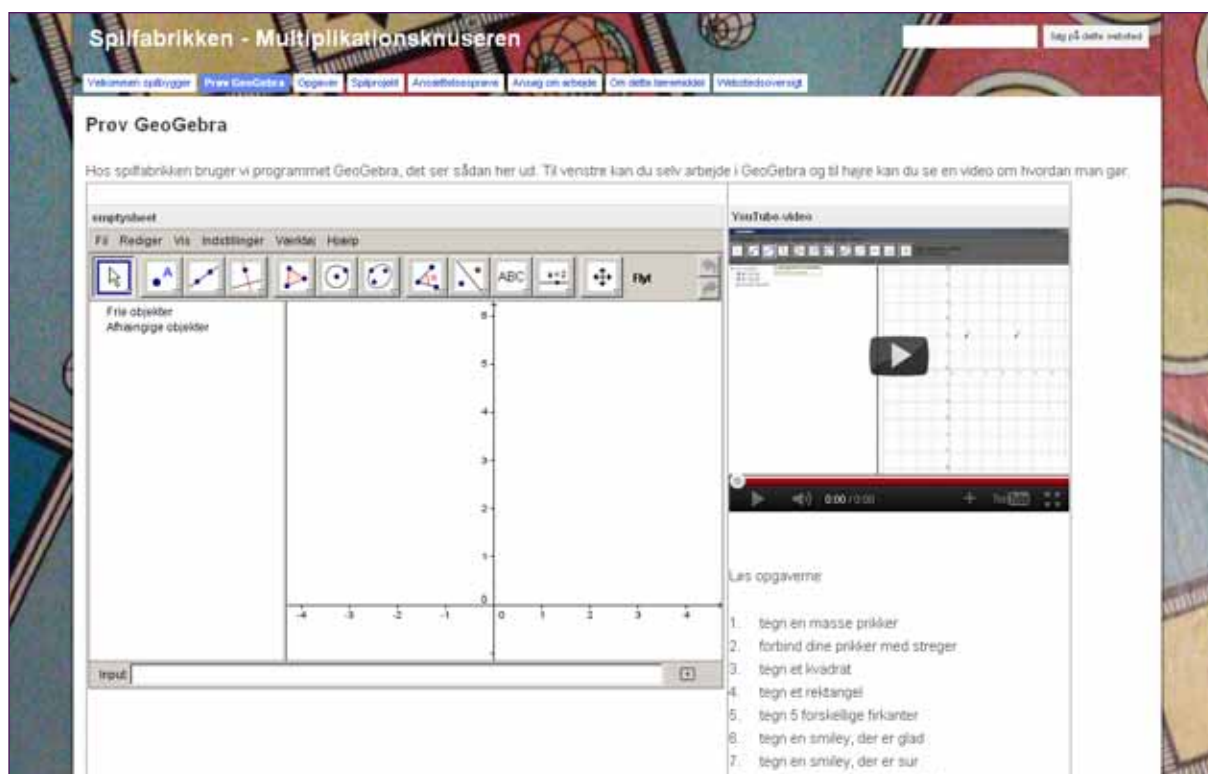
Filippa og Pablo: Vi har et spil hvor man skal op af den her trappe – for at komme op skal man regne nogle gangestykker, hvis man ikke er hurtig nok, falder man ned. Når man kommer over bjerget, falder man ned i en lavasø, og der skal man regne nogle stykker på nogle små sten for at komme op. Man vinder når man er kommet hertil.

(Fortalt af Filipa og Pablo)

Filippa og Pablo går i 3. klasse og forklarer her det spil, de har udviklet undervejs i undervisningsforløbet Spilfabrikken, som kort fortalt går ud på, at eleverne udvikler et brætspil ved hjælp af værktøjet GeoGebra og beskriver dets regler og herefter skriver en jobansøgning til Spilfabrikken.

Undervisningsforløbet blev udviklet i forsknings- og udviklingsarbejdet Kreativ Digital Matematik (Misfeldt 2012), som sigter mod at udvikle en ny tilgang til introduktion af digitale matematiske værktøjer i indskoling og på mellemtrinnet.

Forskningen udforsker potentialerne i at udløse børnenes kreative kompetencer som et middel til undervisning i færdigheder med matematiske værktøjer. Projektet giver eleverne lejlighed til at arbejde med deres egne ideer gennem matematiske repræsentationer i GeoGebra. GeoGebra er et dynamisk matematisk software, der fremhæver den tætte forbindelse mellem symbolsk manipulation, visualiseringsfunktioner og dynamisk foranderlighed af geometriske konstruktioner (Hohenwarter & Jones 2007). Undervisningsforløbet organiseres og struktureres online (sites.google.com/site/spilfabrikken/). Eleverne indleder med at udføre enkle tegneopgaver i GeoGebra, fortsætter med at løse en række matematiske opgaver og begynder herefter at udvikle deres projekt, et matematisk brætspil designet i GeoGebra.



Skærbillede fra "multiplikationsknuseren" med opgaver (tekstfeltet nederst til højre), video-introduktion (øverst til højre) og et indbygget GeoGebra-arbejdsrum.

Materialet er forfattet i fællesskab mellem de involverede lærere og forskere. Forskerne gennemførte interviews med udvalgte elever og observation af elevernes arbejde i klassen. Eleverne viste stor begejstring for projektet, og projektet pegede på et læringspotentialer i at bruge elevernes kreative kompetencer som et middel til at udvikle deres færdigheder med GeoGebra. Design af brætspil blev accepteret som en meningsfuld aktivitet af næsten alle elever, og de gav udtryk for, at de betragtede deres arbejde som matematisk arbejde. Eleverne oplevede generelt deres arbejde i dette forløb som meget friere og mere et udtryk for deres egne ideer.

Scenariebaserede undervisningsforløb

Den positive tilbagemelding er typisk for undervisningsforløb af denne type (Blumenfeld, Kempner & Krajcik 2006, Henderson 2008, Shaffer 2006, Bundsgaard 2005). Eleverne oplever det som meningsfuldt i fællesskab at udarbejde produkter, som andre elever skal og vil bruge, og de værdsætter, at de bliver taget

alvorligt som producenter og aktører, der kan arbejde selvstændigt og kreativt.

Undervisningsforløbet er et eksempel på det, man som en samlebetegnelse for tilgange, hvor eleverne simulerer eller udfolder en meningsfuld praksis, kan kalde et scenariebaseret undervisningsforløb. Tilgange som Storyline, rollespil, journalistisk og filmisk produktion falder ind under denne betegnelse. Det, der kendetegner scenariebaserede undervisningsforløb, er, at eleverne oplever dem som meningsfulde, fordi de indgår i en praksis, et scenarie, hvor der er nogle at kommunikere med, forskellige opgaver og evt. roller til forskellige elever samt et reelt produktionsmål.

Scenariebaseret undervisning er motiverende, netop fordi det er meningsfuldt, og fordi eleverne oplever, at de udfører et virkeligt arbejde, som de kan håndtere (Ford 1992). Målet er, at de udvikler kompetencer, mens de gør det. Derfor er begrebet handleselvtilid, *self-efficacy*, centralt (Blumenfeld, Kempner & Krajcik 2006). Handleselvtilid er at have tillid til, at man er i stand til at håndtere de udfordringer, man møder, og den udvikles i samspil med andre i en atmosfære af tillid. Og derfor er det centralt, at man møder udfordringer, som er svære, men som man kan håndtere, at læreren og omgivelserne i øvrigt opmuntrer og støtter løsningen af opgaverne

og giver konstruktiv feedback, som giver eleverne en oplevelse af, at de faktisk har udviklet deres kompetencer gennem arbejdet (Blumenfeld, Kemppler & Krajcik 2006, p. 477).

I scenariebaseret undervisning udvikles kompetencer i en kontekst, der er sat i scene for at give en meningsfuld klangbund for det, der skal læres. Det er centralt ud fra den antagelse, at erkendelse ikke er bundet op på enkeltfænomener og procedurer, men at den er holistisk i den betydning, at vi erfarer en situation og de udfordringer, der er i den. Når vi møder andre situationer, som ligner den, vi har været i før, kan vi erindre, hvad vi gjorde tidligere og forsøge os med samme tilgang. Over tid generaliseres vores erfaringer med situationer, og vi bliver i stand til at håndtere stadig mere fremmedartede situationer med stadig mere generelle redskaber.

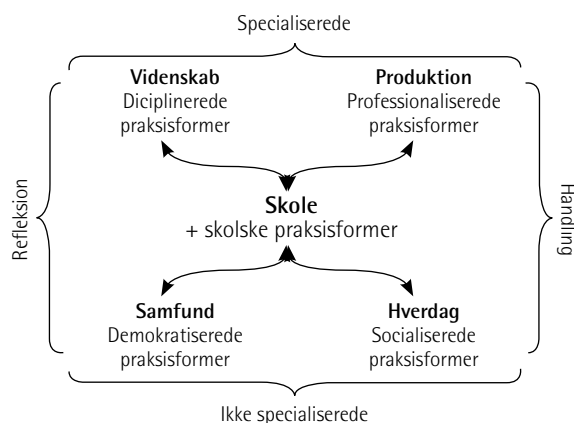
Det går sjældent godt, hvis man forsøger at indføre sådanne redskaber uden for en meningsfuld kontekst. Men man kan først og fremmest støtte problemløsning ved at hjælpe med at strukturere arbejdsprocesserne, fx gennem organisering af samarbejdet.

Lærer eleverne det vigtigste?

Overskriften formulerer et afgørende spørgsmål, for det er ikke nok, at eleverne lærer *noget*, det afgørende er, at de lærer *det*, der er vigtigst at lære. Men spørgsmålet er naturligvis, hvordan man afgør, hvad der er vigtigst. Er det det, som er målsat i *Fælles Mål*? Ja, fra et juridisk perspektiv er det. Men *Fælles Mål* indeholder rammetekster, som er udtryk for meget forskelligartede kompromisser, og målene er så brede, at man som lærer og didaktisk designer er nødt til at fortolke og specificere dem.

Det sker fx i den scenariebaserede undervisning, idet den tager udgangspunkt i, at folkeskolen er almen-dannende og derfor må bidrage til, at eleverne bliver kompetente personer i centrale situationer i det liv, de lever og kommer til at leve som borgere, arbejdere, personer, æstetikere og forbrugere (Bundsgaard 2006).

Vi har i Bundsgaard, Misfeldt & Hetmar 2011 præsenteret en model, der udpeger fire centrale domæner, som vi indgår i. Modellen ser således ud:²



Figur 1. Fire grundlæggende domæner og deres praksisformer

Af modellen fremgår det, at hvert domæne har en typisk praksisform knyttet til sig. I det videnskabelige domæne er det en disciplineret praksisform, dvs. en praksisform, hvor hver forsker beskæftiger sig med et givet udsnit af eller perspektiv på verden, en disciplin, og hvor der er særlige disciplinerede måder at iagttage, undersøge og interagere med fænomenerne på. Skolefagene har alle nogle grundlæggende videnskabsdiscipliner, som de primært trækker på. For matematikens vedkommende er det naturligvis hovedsageligt matematik (men til dels også fx fysik og ingeniørvidenskab). Andre skolefag trækker mere udtalt på flere videnskabsdiscipliner. Dansk trækker fx både litteraturvidenskab, sprogvidenskab, kommunikationsvidenskab, læseforskning, skriveforskning mv.

Fælles Mål lægger – i det omfang man kan sige noget generelt om *Fælles Mål* – ikke i ret høj grad op til, at eleverne skal overtage disse disciplinerede praksisformer i en formidlet eller forsimplet form. Formålet med matematikundervisningen er ikke at skabe *små matematikere*, men snarere at gøre elever *klar til at imødegå* de matematiske situationer, de vil møde i livet. Vi kan derfor se de disciplinerede praksisformer som et middel til at nå de mål, som vedrører almindelsen. Dvs. at undervisningen i skolefagene bør trække på de disciplinerede praksisformer i det omfang, de kan bidrage til at kvalificere de tre øvrige praksisformer, der er medtaget i modellen. Det drejer sig således om, at eleverne skal udvikle 1) *professionaliserede praksisformer* som består i som professionel at kunne løse produktionsorienterede problemstillinger systematisk og effektivt, 2) *demokratiserede praksisformer* som består i som borger



at kunne indgå i dialog og forhandling om det fælles bedste og fordelingen af goder på alle niveauer fra det lokale til det globale, og 3) *socialiserede praksisformer* som består i som personer at kunne indgå i hverdagens sociale interaktioner, både i familien, i kammeratskabsrelationer og i relation til fremmede personer, og som forbruger og æstetiker at skabe sig et tilfredsstillende, meningsfuldt og berigende liv.

Vores pointe er, at ved udvælgelsen af *det*, eleverne skal lære, må man spørge, om det er noget, de kan bruge – i den bredest mulige betydning af det ord – og om det er vigtigere, end alt det andet de kan bruge. Vi har kaldt denne tilgang en *prototypisk situationsorienteret curriculumlogik* (Bundsgaard, Misfeldt & Hetmar 2011, Bundsgaard 2011), fordi man ved udvalget af, hvad der er vigtigst at vide og kunne, kan tage udgangspunkt i overvejelser over, hvilke situationer vi som mennesker typisk står i og forventes at ville komme til at stå i.

En sådan tilgang er både almen didaktisk og fagdidaktisk, fordi den skaber forbindelsen mellem de almene og de faglige mål. Når man har bestemt, hvad der er det vigtigste at kunne i givne prototypiske situationer, så kan man nemlig spørge: Hvordan kan de disciplinerede praksisformer, som er udviklet i videnskabsdisciplinerne og didaktiserede i skolefagene, bidrage til, at eleverne bliver i stand til at håndtere de udfordringer, der er i disse situationer? Og hvordan minimerer man virkningerne af den rekontekstualisering af praksisformer, der er et fundamentalt vilkår i skolen (Bernstein 2000). At praksisformer rekontekstualiseres betyder lidt forenklet, at de, når de flyttes fra de disciplinerede eller professionaliserede domæner til institutionen skole, underlægges skolens særlige kultur og dermed mister den oprindelige mening. Basil Bernstein illustrerer dette med udgangspunkt i faget sløjd: *Uden for* skolen er tømmer- og snedkerfaget; *inden for* skolen i faget sløjd produceres bunker af forarbejdet træ, som ikke rigtig skal bruges til noget (Bernstein 2000, p. 33). Spilfabrikken er et eksempel på et undervisningsforløb, der netop søger at minimere afstanden mellem *inden for* og *uden for* skolen.

Lærer eleverne det de skal?

Så lærer eleverne faktisk, hvad de skal i undervisningsforløbet Spilfabrikken? Skal man svare helt konsistent på det, så skal man naturligvis gå meget grundigt til værks og analysere prototypiske situationer i de fire domæner, udvælgte de væsentligste

og vurdere, hvad man skal kunne for at håndtere udfordringerne i sådanne situationer. Men i en undervisningssammenhæng må man være pragmatisk. Vi vil derfor argumentere for, at alene det at stille spørgsmålet og forsøge at besvare det kvalificerer både valget af indhold og undervisningens tilrettelæggelse.

Svaret er overvejende ja. Undervejs i forløbet får eleverne erfaringer med så centrale situationer som fælles produktion af et produkt, som formidles til andre, de erfarer, hvordan et matematisk redskab følger regler, og lærer at bruge redskabet til at udvikle nye løsninger, de arbejder sammen og diskuterer deres produkt, og de sætter sig ind i situationen at skrive en ansøgning om et job. Der er således arbejde inden for både det professionelle og det videnskabelige domæne med ganske centrale aspekter af praksisserne inden for disse.

Der er dog andre udfordringer i denne type scenariebaseret undervisning. Hvis eleverne udfører disse praksisser uden at få hjælp til at kvalificere dem gennem undervisning baseret på de disciplinerede praksisformer fra videnskabernes domæne, så er der netop ikke tale om undervisning, men om aktiviteter som naturligvis fører til at eleverne lærer noget – men ikke noget man som lærer og skole har nogen særlig kontrol over. Man kan kalde det *aktivisme*.

I det følgende vil vi derfor gå ned i, hvad de faglige potentialer særligt i relation til multimodalitet er i forløbet. Ikke alle potentialer er udfoldet i det konkrete projekt – det kan aldrig lade sig gøre at udfolde alt – men potentialet er der, og udfordringen er for lærerne og didaktiske designere i det hele taget at fokusere på nogle få og centrale faglige potentialer, så eleverne går mere kompetente fra projektet. Ud over multimodalitet er der naturligvis en lang række andre fagligt relevante områder, som man ville kunne fokusere på i undervisningen i relation til Spilfabrikken. Fx kreativitet, genreskrivning, matematisk modellering osv.

Multimodalitet i Spilfabrikken

At kunne læse multimodalt er at kunne håndtere flere repræsentationsformer eller modaliteter samtidig.³ Thomas Illum Hansen (2010, p. 7, 2012, p. 167) har opstillet en model over typer af repræsentationsformer. Vi vil anvende denne model til at vise, hvor forskellige måder eleverne kommunikerer på i Spilfabrikken.

Repræsentationsform	Kropslig	Genstandsmæssig	Billedlig	Diagrammatisk	Sproglig	Symbolsk
Typer	Gestik/mimik/kinæstese (kropslig fornemmelse for egen tilstand og bevægelse)	Anskuelsesmæssig/eksperimentel	Statisk/dynamisk, animeret/ikke-animeret, 2.dimensional/3.dimensional	Statisk/dynamisk, simulering/ikke-simulering, 2.dimensional/3.dimensional	Tale/skrift	Symbolske skrifttegn
Eksempler	Hænder i bevægelse som repræsentation af kontinentalpladernes forskydning, fornemmelse af et bogstavs artikulationssted...	Forstenet søpindsvin, udstoppet ugle, flødebolleeksperiment, vivisektion, dissektion...	Foto, film, maleri, tegnefilm, ikoner, model af by eller af skib, skulptur, lydbillede...	Graf, landkort, søjlediagram, flowdiagram, modelskitse...	Brødtæst, opgave - tekst, billedtekst, faktaboks, biografi, dialog...	Matematisk notation, formler i kemi og fysik, ligninger og symbolmanipulation...
Funktion	Forankrer forståelsen i en kropslig oplevelse og fornemmelse	Forankrer forståelsen i oplevelse af og interaktion med genstande	Skaber identifikation og konkret billedlighed ved at kombinere flere lighedstræk	Skaber præcision og abstrakt lighed ved at isolere enkelte lighedstræk	Pakker informationer og danner grundlag for sammenhængende forståelse. Basis er det naturlige hverdagsprog	Pakker informationer og danner grundlag for repræsentation af generelle lovmæssigheder. Basis er et kunstigt symbolsprog

Figur 2. Typer af repræsentationsformer (Hansen 2010, p. 7).

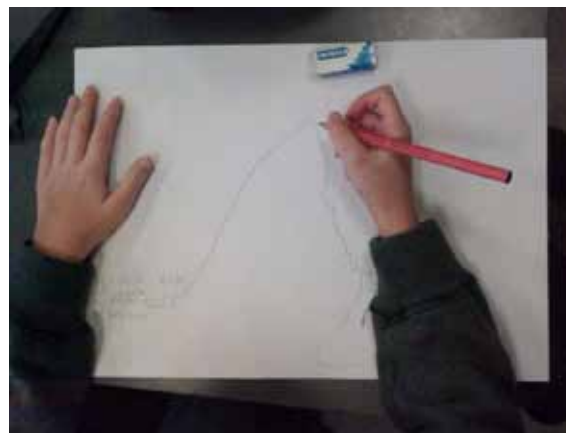
Hansen (2012, p. 165) giver eksempler på, hvordan didaktiske teoretikere inden for forskellige fag har fokus på forskellige af disse typer repræsentationsformer (fysik fx på kinæstetisk (kropslig), eksperimentel (genstandsmæssig) og symbolsk, dansk fx på tale, skrift (sproglig), gestik, mimik (kropslig) og billede, levende billede og ikon (billedlig)). Det er et stort fremskridt, at man har opdaget, at der ikke kun er én repræsentationsform (den skriftlige), som skolen er forpligtet på, men at eleverne også skal kunne håndtere og udtrykke sig i en række andre repræsentationsformer.

Så med modellen i hånden kunne man sige: Ok, vi fordeler modaliteterne mellem fagene, og så går vi i gang med at lære repræsentationsformerne fra en ende af. Men det ville være lige så uheldigt som at have fokus på viden og færdigheder uden for kontekst. Så ville der blot være endnu mere pensum at tage sig af. De mange repræsentationsformer og multimodalitet må betragtes som noget, der skal være opmærksomhed på i sammenhænge, hvor det gør en forskel at kunne forholde sig til dem og anvende dem. I det følgende giver vi nogle bud på, hvordan eleverne arbejder i mange repræsentationsformer og multimodalt.

Repræsentationsformer i GeoGebra

Eleverne har tydelige retoriske formål med deres spil; vi ser eksempler på, at spillene skal formidle en konkret historie, og andre eksempler på at eleverne

diskuterer, hvordan spiloplevelsen i det resulterende spil bliver fair og sjov. På denne måde kan udviklingen af spil ses som en matematisk skabelses- og skriveproces, hvor geometriske repræsentationer (en diagrammatisk repræsentationsform) benyttes og sammen med en kulturel kode for, hvordan brætspil fungerer, benyttes til at skabe et udtryk, som skal opleves og afkodes af elevernes kammerater, når de spiller hinandens spil.



Et spil udvikles som tegning og skrift

Spillene udvikles af grupper af elever. Deres arbejde foregår ikke kun ved computeren, men også i samtaler, hvor ideer genereres og formuleres i ord og med kropslige fagter. Matematik er ikke bare sproglige, symbolske og diagrammatiske repræsentationsformer, men hviler blandt andet på kropslige erfaringer og forståelser. Fx kan ligningsprincippet forstås som en afvejning mellem to sider. I samtalerne kropsliggør eleverne således matematik og anvender kropslige repræsentationsformer, når de fx beskriver deres

spil som en trappe, deres kammerater skal gå op ad, mens de løser multiplikationsopgaver.

Skrivning af regler og ansøgning

Udviklingen af brætspil involverer desuden alfabetisk skrivning på to måder, som er meningsfulde i konteksten. For det første skal eleverne skrive regler til deres spil. Skrivning af regler har en dobbeltsidig faglig udfordring. På den ene side er den naturligvis danskfaglig, og undervisning i forbindelse hermed kan fx omhandle instruktive genrer, overvejelser over stil og henvendelsesform og formelle spørgsmål om brug af overskrift, listeopstilling, tegnsætning osv. På den anden side er den matematisk, idet den handler om så modsigelsesfrit som muligt at beskrive en række algoritmer, som skal udføres af spilleren. Her er faglige aspekter fx brug af logik-begreber som

hvis-så, hvis ikke, hvis både og osv., og datalogiske begreber som gentag indtil, når x, så y osv. Der er således tale om en flydende overgang mellem en sproglig og en symbolsk repræsentationsform.

For det andet skal eleverne efter endt spiludvikling skrive en ansøgning om optagelse i Spilfabrikken. I den forbindelse kan afstanden mellem uden for og inden for skolen yderligere mindskes gennem en procedure, hvor ansøgninger og brætspil vurderes af fagfolk uden for skolen – eller alternativt gennem en iscenesættelse, der imiterer en ekstern vurdering.

Undervisning eller aktivisme

Et meget relevant spørgsmål kan stilles til Spilfabrikken og lignende scenariebaserede undervisningsforløb, nemlig: Hvori består undervisningen? Hvilke



aspekter af praksis undervises der faktisk i? Hvilke faglige begreber og metoder tager læreren udgangspunkt i, når eleverne instrueres? Hvilke mundtlige og skriftlige kommunikationsformer anvendes og med hvilke begrundelser? Hvordan tilrettelægges undervisningen, så elevernes egne erfaringer med at anvende faglige begreber og metoder udvikles og kvalificeres?

De didaktiske og fagdidaktiske spørgsmål, der rejser sig i forbindelse med scenariebaseret undervisning, er mange, for en sådan tilgang bryder på flere punkter med gængs praksis inden for skolen. Men der er også blandt uddannelsesforskere internationalt interesse for 1) at undersøge muligheder og problemer med relevans for det, vi har betegnet *scenariebaseret undervisning*, fx fokuseres i høj grad på *authentic learning*, *literacy*, *assessment* etc., og 2) at afdække centrale aspekter af forskellige praksisformer som de anvendes i kontekster uden for skolen, alt sammen for at styrke en undervisning, der er meningsfuld for eleverne i skolen, og som tillige har relevans uden for skolen.

Referencer

Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Blumenfeld, Kempler & Krajcik (2006) Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments I: Saywer, K. (red.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 475-488.

Bundsgaard, J., Misfeldt, M., & Hetmar, V. (2011). Hvad skal der ske i skolen?: et bud på en prototypisk situationsorienteret curriculum-logik. *Cursiv*, (8), 123-142.

Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik: Med særlig henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Odense: Forlaget Ark.

Bundsgaard, J. (2011). The missing link - prototypiske situationer som didaktisk kategori: en homage til Svein Østerud. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6 (Special_issue), 295-308.

Ford, Martin E. (1992): *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park: Sage Publications.

Hansen, T.I. (2010). Læremiddelanalyse - multimodalitet som analysekategori I: *Viden om Læsning*, 7(2010).

Hansen, T.I. (2012). Udtryk og medier I: Graf, S.T., Hansen, J.J. & Hansen, T.I. (red.): *Læremidler i didaktikken*. Århus: København.

Henderson, L. (2008). *Praksisfællesskaber i undervisningen. Elevers deltagelsesformer i undervisning baseret på PracSIP'en: Redaktionen. Speciale*. København: DPU.

Misfeldt, M. (2012). Creative Digital Mathematics, *Proceedings of Designs for Learning 2012, Aalborg University*.

Shaffer, D. W. (2006). Epistemic frames for epistemic games. *Computers & Education*, 46 (3), pp. 223-234.

-
- 1 Navnene er ændret.
 - 2 Modellen er udviklet på baggrund af diskussioner i kommunikationsformer-gruppen på DPU om en model af Thorkild Hanghøj (Hanghøj, 2011).
 - 3 Begrebet modalitet kan bruges både som sproglig modalitet, dvs. hvor den, der ytrer sig, giver udtryk for sin egen opfattelse af det sagte (jf. modalverber og -adverbier), og som udtryksmodalitet, hvor det anvendes om den måde, indholdet er repræsenteret på. Thomas Illum Hansen argumenterer for, at man anvender begrebet repræsentationsformer og for, at det ligger i forlængelse af den måde, Kress & van Leuven oprindeligt anvendte begrebet på (Hansen 2010, p. 6). Han anvender dog alligevel begrebet multimodalitet for det tilfælde, hvor flere repræsentationsformer sammen danner en tekst.

TID TIL ET LÆSE(EFTER)SYN?

HENRIETTE LUND, SPECIALESKRIVER PÅ CAND. PÆD. I DIDAKTIK MSHP. DANSK, INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK, AARHUS UNIVERSITET

At kunne læse og skrive er en forudsætning for at kunne fungere og deltage i det moderne samfund i dag, og behovet for at mestre skriftsproget er vokset i takt med den samfundsmæssige og teknologiske udvikling.

Omfanget af tekst og skriftlighed er i dag massivt på alle ledder og kanter – og i alle henseender integreret i vores dagligdag. Vi læser og skriver i skolen, på jobbet, hjemme, i fritiden – i forskellige medier og på forskellig måde. Vi læser aviser, bøger, blade, reklamer som print, i lyd eller på skærm. Vi er svøbt i lyd fra radio og billede fra tv. Vi kommunikerer, chatter og sms'er på mobilen og sociale medier som Twitter og Facebook. Tjekker nyheder, henter information og går på netbank via i-Phone, iPad og computeren. På mange måder er tekst i de elektroniske medier en åbning til omverdenen, hvorfra vi kan styre vores liv og berige os med viden, underholdning og sociale relationer.

Lyd, tekst, billede og information i forskellige modaliteter, fra forskellige medier, med forskellige motiver og interesser kræver sin læser – og i særdeleshed en stærk og kritisk læser. Derfor kan det undre, at vi ikke har en eksplicit kritisk dimension i fagformålene for danskfaget, men reelt først introducerer den kritisk-analytiske tilgang i gymnasiet.

OECD/PISA (2009) betegner læsning som "en grundlæggende betingelse for videnstilegnelse, vidensdeling og deltagelse" – og det siger ikke så lidt. For det afspejler et krav om noget helt grundlæggende og almindende i forhold til indsigt, udvikling og kompetence til at indgå og fungere i samfundet.

I denne artikel vil jeg se på, hvilken betydning læsesynet har for den dannelse, folkeskolen skal bidrage til.

Almindendannende formål

Formålet med folkeskolen er at forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i demokratiet. Det fremgår af formålsparagraffen (retsinformation.dk). Jeg vover at kalde det almindendannelse (med henvisning til dannelsesteoretikeren Klafki), fordi det i mange henseender udgør vores kulturelle fundament, er noget vi alle skal lære – og som folkeskolen, som den eneste institution i vores samfund, skal rumme for alle.

Dermed også sagt, at undervisningen i grundskolen må finde sammenhæng til og begrundelse i det liv, eleverne skal leve uden for skolen, når de forlader den. Det liv og den verden, eleverne skal ud til, er en verden, der har ændret sig fra produktions- til videnssamfund, er vokset fra lokal til global – og som i teknologisk henseende har udviklet sig med dimensioner, kun få havde fantasi til at forestille sig for 30 år siden.

I det perspektiv kræves *læsekompetence* – og ikke kun *læsefærdighed*, fordi den skriftlighed, der omgiver os, indebærer et væsentligt udvidet repertoire af læsning, ikke bare i betydningen flere tekster, men også fordi læsning sker på helt andre måder, i flere modaliteter og i flere sammenhænge.

Med læsekompetence kan man tale om, at en person er kvalificeret i en bredere betydning, at man behersker et fagligt område og samtidig forstår at anvende det (Schultz Jørgensen, 1999). I forhold til læsning handler det konkret om, at man kan mere end at afkode tekst, men forstår og kan reflektere over det læste, kan vurdere det og reagere.

Læsekompetence og læsesynet bag Fælles Mål 2009

Og lige netop dét er et problem for 16 % af vores 15-årige i test på den funktionelle læsekompetence

i PISA-undersøgelserne (2009). Funktionel læsekompetence er, at *man forstår, kan anvende, reflektere over, og engagere sig i indholdet af skrevne tekster, så man kan opnå sine mål, udvikle sin viden og sine muligheder og kan deltage aktivt i samfundslivet.*" (OECD/PISA, 2009).

Det, eleverne har problemer med, er at sammenkæde/fortolke og reflektere over/vurdere informationerne – og det har med læseforståelsen at gøre. Det, man ikke umiddelbart kan vurdere, er dog, hvilken komponent af læseforståelsen. Læseforståelse (Brudholm, 2011) er en komplekst sammensat størrelse bestående af forskellige komponenter bl.a. viden om sprog (tekstlingvistik), viden om verden (baggrundsviden), viden om tekster (genrekendskab) og viden om egen forståelse (metakognition) – samt følgeslutninger (inferens) og evne til at danne forestillingsbilleder.

I flere år har vi i Danmark fra ministerielt niveau haft fokus på den tidlige læseindlæring og afkodning – den tekniske side af læsningen, der med automatisering giver bedre plads og flere mentale ressourcer til forståelse. Og siden 2009 har indsatsen været koncentreret omkring den faglige læsning (Fælles Mål 2009; Læsning i fagene, 2011). Dette involverer konkrete og praktiske læseforståelsesstrategier, der handler om tekstnær læsning og metakognition – og er rodfæstet i en forståelse af læsning som en kognitiv, psykologisk proces. Læsning ses altså som en mental og individuel sag mellem tekst og læser.

Fælles Mål 2009 bekender sig ganske vist ikke eksplicit til ét læsebegreb, men er udarbejdet på basis af anbefalinger fra "Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning" (2005), der definerer læsning som:

"at forstå skrevne meddelelser. Mere præcist er læsning at genskabe et forestillingsindhold på basis af en identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden".

Udvalgets¹ anbefalinger afspejler det, man kan kalde det traditionelle læsesyn med fokus på komponenterne "afkodning x forståelse". Her står afkodningen i den første læseundervisning helt centralt som en forudsætning for hurtigere udvikling af læseforståelse. Når afkodningen er automatiseret, kan fokus i undervisningen flyttes til læsning for videnstiegnelse – altså mere faglig læsning. Elbro (2006) betoner dog et balanceret syn på læsning, med fokus på både

afkodning og forståelseskomponenter fra start. Det traditionelle læsesyn har ligget til grund for megen af den læseundervisning, der har lært de fleste af os at læse – men efterlader os altså med en udfordring i forhold til den gruppe, vi ikke lykkes med at lære at læse funktionelt.

Så bør vi revurdere den grundantagelse, vi arbejder ud fra og tage vores læsesyn op til overvejelse? Er der flere facetter og mere på spil, som vi bør drage med ind i læseundervisningen, særligt i lyset af den teknologiske udvikling og globaliseringen?

Af PISA's statistik ses, at mange af de lande, der har de dygtigste læsere, er asiatiske. I disse lande spiller helt særlige kulturelle og sociale faktorer ind på skolesystemet og elevernes tilgang til skole, læring og akademiske præstationer, hvilket gør det kompliceret og måske også uinteressant for os at forsøge at "kopiere" eller låne fra. Til gengæld er det interessant at kigge til både Canada og Australien, som vi i kulturel og samfundsmæssig sammenhæng måske bedre kan sammenligne os med. Og de er dygtige på funktionel læsekompetence (PISA 2009).

Årsagen kan være, at de har et andet læsesyn – en sociokulturel tilgang til *literacy* og en dimension af *kritisk literacy i deres undervisning*.

Literacy – en sociokulturel tilgang til sprog

Literacy handler om sproglig praksis – altså det vi gør med sprog, og måden vi bruger det på. Derfor handler det også om sociale relationer, kultur, og måden vi kommunikerer på. Literacy-udvikling er bundet til den sproglige udvikling, der igen står centralt for individets læring og udvikling intellektuelt, socialt og som deltagende samfundsborger.

Literacy må forstås som indlejret i al social praksis (Street, 2001; Barton, 2007), og det at være "literate" er en kompleks interaktion mellem individets baggrund og sprog, kontekst, formål og diskurs i teksten. Derfor handler literacy om mere end læsning og skrivning i traditionel "færdigheds"-forstand, der alene betragtes som fundamentet, hvorpå literacy er baseret.

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning



in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society".

UNESCO (2005)

Dette indebærer altså en langt bredere definition af læsning indeholdende flere dimensioner, end den måde vi traditionelt har defineret læsning på (afkodning x sprogforståelse). Den måde, vi læser, skriver, taler og forstår, kan kun forstås som del af social, kulturel, politisk, økonomisk og historisk kontekst og involverer altså mere end viden om, hvordan sproget bruges som system.

Det handler om at forstå og værdsætte sprogets magtdimension og bruge det ansvarligt. Således er mestring af færdighederne (skrive, læse, tale, høre – samt iagttagelse og repræsentation) sammen med kulturel indsigt og en kritisk tilgang en forudsætning for at være 'literate'. Det indebærer også, at det har både en modtagende og en producerende side og kan ses som en dynamisk proces, noget man konstant udvikler i alle sociale forhold, i det nære og mere perifære: i familien, i skolen og i samværet og samspillet med andre mennesker.

Som social praksis omfatter det derfor både, hvad vi gør med vores sproglige ressourcer og i sproglige handlinger, men også de mere tekniske færdigheder i at afkode, forstå og anvende tegn (bogstaver, tal, grafer, ikoner, symboler osv.) i forskellige modaliteter.

Men den traditionelle opfattelse af læsning/skrivning som tekniske, kognitive færdigheder alene accepteres ikke. Man peger på den meningsskabende praksis, der indebærer, at sprog og kontekst nødvendigvis må indbegribe et dialektisk forhold og ikke giver mening hver for sig.

Within contexts of human practice, language (words, literacy, texts) gives meaning to contexts and, dialectically, contexts give meaning to language. Hence, there is no reading or writing in any meaningful sense of the terms outside of social practices, or discourses (Lankshear, 1999).

Literacy indebærer kontrol over og mestring af sproget i det Gee kalder "sekundære Diskurser", der er "måder-at-være-i-verden-på" og indbefatter ord og handlinger i forskellige sociale sammenhænge og grupper, men også formål, holdninger, overbevisninger, påklædning m.m. i forskellige kulturel kontekst.

Man taler og agerer forskelligt i forskellige kulturelle sammenhænge og social kontekst. Det indebærer kendskab til genrer og konventioner – ikke kun for at indpasse sig, men for at forstå diskursen og dermed være i stand til at deltage – eller sige fra – på et reflekteret grundlag.

The Four Resources Model

Uddannelsesteoretikerne Allan Luke og Peter Freebody introducerede i 1990'erne "The Four Resources Model" som en måde at indkapsle de mange facetter og krav, der gør sig gældende i forhold til at læse effektivt i en multimodal verden. Denne model er en bred forståelse af læsning og en sociokulturel kritisk literacy-tilgang.

Luke & Freebody mener, at literacy-undervisning må handle om mestring af forskellige sproglige repertoarer, der kan komme i spil, når man skal håndtere tekster hensigtsmæssigt i forskellige kontekster. Deres model er udtænkt med henblik på at give eleverne et bredt sprogligt repertoire i forhold til tekster og kommunikativ kompetence i det moderne samfund. De fire forbundne kompetencer er alle nødvendige – men hver for sig utilstrækkelige i forhold til at være "literate".

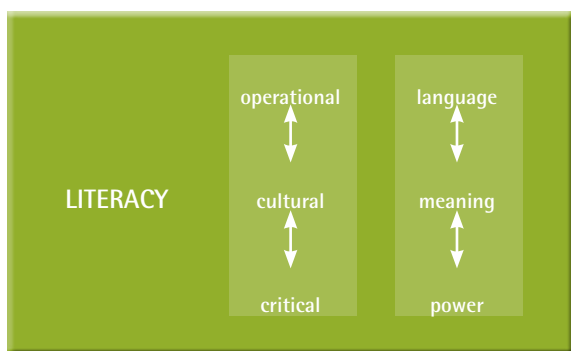
Læsning omfatter (Luke & Freebody, 1999):

- *Afkodningskompetence* – genkendelse og brug af grundlæggende tegnsystemer og mønstre
- *Semantisk kompetence* – forståelse og kulturel indsigt i diskurs og meningssystemer
- *Pragmatisk kompetence* – funktionel og hensigtsmæssig kommunikativ kompetence i forskellige sammenhænge med genre- og konventionsforståelse.
- *Tekstkritisk kompetence* – kritisk analyse ud fra det perspektiv, at tekster aldrig er neutrale, men repræsenterer bestemte perspektiver og holdninger – og følgelig udelader andre.

Hvordan man i undervisningen vægter læsningens dimensioner, vil oftest ligge i forlængelse af et bagvedliggende sprogsyn. På den måde kan et strukturelt sprogsyn ofte betyde et primært fokus på grammatiske elementer og et funktionelt og diskursivt sprogsyn primært betone det pragmatiske og kommunikative. Vægtningen af kompetencerne siger noget om det dannelsesmæssige aspekt, man med undervisningen sigter mod – færdighedsorienteret eller kompetenceorienteret.

Literacy-undervisning tager sit udgangspunkt i kontekstualiseret sprogbrug – og må derfor bevæge sig til gennem alle lag af sproget som en dynamisk bevægelse. Hvis fokus forbliver ensidigt på en enkelt af literacy-kompetencerne, vil den være utilstrækkelig og forblive statisk.

Green (1995) har illustreret det spænd, literacy omfatter, og i lighed med Luke og Freebodys 'Four Resources' indebærer det en operationel, en kulturel og en kritisk dimension, der er sammenhængende og integrerer kontekst, sprog og betydning. Således kan man ikke betragte læsning som en isoleret operationel færdighed, men må inddrage de øvrige aspekter.



(Green, 1988)

Den kritiske dimension

I en sociokulturel forståelse er tekst og sprog aldrig neutralt. Der er altid en hensigt med det, der siges og skrives. Det gør sproget magtfuldt for den, der magter det. Læsekompetence i det perspektiv kaldes 'powerful literacy' – eller kritisk literacy – og betragtes som en nødvendig og grundlæggende livsfærdighed.

Kritisk literacy handler om at lære at begå sig og navigere i det enorme tekstfelt omkring os – ligesom det også handler om både at konsumere og producere tekst. Det indebærer grundig indsigt i sprogets operationelle og kulturelle dimensioner sammen med et kritisk perspektiv på de værdier, holdninger og "måder at være i verden på", som sproget udtrykker.

Den kritiske dimension i The Four Resources Model er helt afgørende i forhold til at være "literate". Således er det ikke blot en ny del af læsefærdigheden, men "en nødvendig livsfærdighed til globalt medborgerskab".

(Luke, 2007)

Det handler om "at være i verden" – om at lære at navigere gennem oceaner af komplekse, multiple tekster – og med tillært skepsis at blive i stand til at foretage reflekterede valg. Luke pointerer, at man uden denne kritiske attitude og konstruktive skepsis reelt efterlades i en sårbar position i forhold til blot at klare sig igennem hverdagen. Derfor betragter han kritisk literacy som både en menneske- og en uddannelsesret.

Kritisk literacy stammer fra Paulo Freires arbejde med at lære at "læse ordet for at læse verden" og for at kunne engagere sig i en cyklus af refleksion og handling (Luke, 2009). I sin nuværende form er kritisk literacy en måde at anskue verden på, et blik, en mental holdning eller følelsesmæssig og intellektuel attitude.

I praksis handler det om altid – også fra de små klasser – at se på, hvad sprog gør, og hvad sprog kan. Dette vil indebære en undervisning, der med udgangspunkt i praksis, altid kigger på ord, struktur, formål, stemmer, udeladte stemmer, perspektiver, hensigter og teksts indflydelse (Luke, 2007).

Eksempelvis ved konkret at spørge ind til:

- Forfatterens ordvalg. Hvilken effekt har ordene, og hvad kunne et alternativt ordvalg være – og med hvilken effekt
- forfatterens verdensbillede – værdier og holdninger – og hvordan er det anderledes end dit/vores
- hvem teksten er henvendt til
- forfatterens formål – og hvorfor
- hvordan andre mennesker kan forstå budskabet i teksten
- hvis stemmer høres ikke i teksten
- hvordan budskabet påvirkes af tekstens stilistiske virkemidler og medie

Luke understreger, at tekst konstruerer virkelighed – og på den måde også positionerer læseren i forhold til at uddrage mening på en bestemt måde og i forhold til en bestemt ideologi (Lankshear & Knobel, 1997). En kritisk tilgang – sprogligt tilpasset klassetrin – vil være:

- Hvilken version af virkeligheden er repræsenteret?
- På hvilke måder – leksikalt og syntaktisk – konstruerer teksten dens virkelighed?
- Hvordan positioneres læseren? Hvilke holdninger, formodninger, ideologier skal læseren acceptere for at få mening ud af teksten?

Herhjemme har Jeppe Bundsgaard (Bundsgaard) givet et meget konkret bud på undervisning i kommunikationskritiske kompetencer (i Kompetencer i Dansk, 2009), hvor han i lighed med Luke peger på nødvendigheden af den kritiske dimension af læseundervisningen i forhold til dannelse til demokratisk og deltagende medborgerskab. Det gør han bl.a. ved at tage udgangspunkt i sproglig modalitet, metafor og deiksis for at afdække bagvedliggende ideologi, motiver og hensigter.

Kompetencetilgang og en ny læseformel

Ligeledes har Bundsgaard et bud på en ny – og bred læseformel (2010) indeholdende en sociokulturel tilgang. Han afviser således også den traditionelle definition af læsning og mener, at processen er langt mere kompleks end blot 'afkodning x sprogforståelse' og understreger, at mennesket er et socialt, situeret og kontekstafhængigt væsen i en dialektisk verden. Læseundervisningen er derfor et indkultureringsanliggende², der må ses i lyset af flere andre indvirkende faktorer.

Han foreslår en ny og mere udfoldet læseformel således:

$$\begin{aligned} \text{Læseforståelse} = & \\ & (\text{Forlæsning} + \text{Aflæsning} + \text{Medlæsning}) \\ & \times \text{Ordforståelse} \times \text{Tekstforståelse} \times \text{Scenarieforståelse} \\ & \times \text{Kontekst} \times \text{Læseform} \times \text{Eget projekt} \end{aligned}$$

(Bundsgaard, 2010)

Afgørende er, at komponenterne i formelen alle spiller ind og er afhængige af hinanden. Bundsgaard gi-

ver med sin læseformel udtryk for en bred opfattelse af læsning, der afspejler stor kompleksitet i forhold til kontekst, dialektik og forståelse, der er afhængig af situationens konstituentier.

Samtidig peger han også på betydningen af, at læseundervisning i skolen skal beskæftige sig med meningsfulde tekster med sammenhæng til den virkelige verden, uanset om det er madopskrifter, kronikker, indkøbslister, fiktion eller andet, der læses. Læsning sker med henblik på at skabe mening og sammenhæng til den omgivende verden.

Indhold og formål

Indholdsdimensionen står centralt i en literacy-tilgang. En forudsætning for at lære og gøre brug af læseforståelsesstrategier er, at læseren i udgangspunkt er motiveret for at gå i gang med at læse en given tekst – og kan se et formål med at læse (Luke 2011). Hvis fokus forbliver på det metodiske uden inddragelse af indholdets betydning i forhold til eleven, forbliver øvelsen del af en skolsk aktivitet, der ofte – for den svage læser – vil forbindes med noget kedeligt og uvedkommende. Det skal være relevant, og der skal være en mening med at læse en given tekst. Og det behøver på ingen måde at betyde, at fagbøger og de tungere tekster smides ud. Det handler om, at udgangspunktet sker i en kontekst, situation eller scenarie, som eleven kan relatere sig til.

Læsning og skrivning er grundlæggende instrumentelle nødvendigheder – men eleverne skal også kunne se nødvendigheden af det, kunne relatere sig til indholdet, være bevidste om formålet og se sammenhænge.



Et velkendt fænomen er det fald, der opstår i læseforståelsen hos elever på mellemtrinnet. Eleverne har i indskoling lært at afkode fint og læser flydende, og med automatiseringen næsten på plads går læseudviklingen og læseforståelsen pludselig i stå.

I den engelsksprogede vestlige del af verden oplever man det samme fænomen, der går under betegnelsen "The Grade Four Slump".

Noget tyder på, at det blandt andet har at gøre med teksternes indhold, der går fra at være dagligdags tekster til mere fagorienterede tekster, som med indhold og krav til læsemåde fremstår som fremmed og uvant sprog for eleverne (Gee, 2004).

Der opstår altså en situation, der ikke kan forklares ud fra den enkle læseformel. Luke (2011) forklarer det som elevernes mangel på 'connectedness' til teksterne i undervisningen, der bunder i elevernes manglende kontekstforståelse.

I det perspektiv må kontekst og elevernes sociale og kulturelle verden tages med i betragtning – ligesom formål skal give mening og være synligt. Hvem kan forstå – og huske – en opskrift, en brugsanvisning eller en fagtekst, hvis det ikke lige er, at man skal bruge den eller har en brændende interesse i den?

Læsesynet og dannelsen

Formålet med folkeskolen indeholder en uddannelsesmæssig, en demokratisk og en deltagende dimension, som skal udgøre den almindelige, der grundlægges i folkeskolen. Så det må være med sigtet "at lære at læse for at lære at deltage", at læseundervisningen må finde sted.

Den kognitive og den sociokulturelle tilgang til læsning er meget forskellige perspektiver på læsning – og dermed også den 'type' dannelse, man med læseundervisningen sigter mod. Den kognitive tilgang betoner de færdighedsmæssige kvaliteter i læsningen, som givetvis er helt grundlæggende og nødvendige for læsning. Men skal vi danne til demokrati og deltagelse i en stadig mere skriftsprøglig verden, er det måske for snævert ikke at tage de sociokulturelle aspekter til indtægt og inddrage en kritisk dimension.

Den kritiske dimension handler om en holdning til, at tekst vil noget og kræver læserens engagement i teksten – nysgerrighed, undren og sund skepsis. Og det må være en forudsætning for deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i demokratiet og det globale samfund, som skolen ifølge formålsparagraffen er forpligtet på at undervise til.

Med den faglige læsning, der fra ministeriel side er fokus på i disse år, giver vi eleverne relevante, konkrete teknikker og strategier til læsning, videnstilignelse og meningsdannelse. Det samme gør man i literacy-undervisning i en sociokulturel forståelse (bl.a. The Ontario Curriculum) – men man går bare længere end det, når man betragter sproget i social praksis og med fokus på indhold forsøger at skabe forbindelse mellem eleven og virkeligheden uden for skolen.

Det skaber engagement til tekster – særligt for de svage læsere (Knobel 2001).

Literacy over for læsning behøver ikke være en diskussion om indførelse af en ny metode, en ny pædagogisk modebølge. Det handler ikke om den



sekventielle kontra den holistiske metode eller om læsekrig, terperi eller anarki.

Snarere er det en stræben efter en almindelse og et perspektiv på sprog og socialisering ind i kommunikativ praksis. Og det er vel både almindende og kvalificerende for handlekompetencen – og var det ikke lige netop det, vi ville med folkeskolen?

Litteraturliste

Barton, David (2007): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing.

Bundsgaard, Jeppe m.fl. (2009): *Kompetencer i dansk*. Gyldendal.

Bundsgaard, Jeppe (2010): En ny læseformel. I *Læsepædagogen* nr. 5/2010.

Brudholm, Merete (2011): *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* Akademisk Forlag.

Egelund, Niels (red.) (2010): *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning*. Danmarks Pædagogiske Universitetskole.

Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseundervisning*. 2. udgave. Gyldendal.

Gee, James Paul (2012): *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Routledge.

Gee, James Paul (2004): *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. Routledge.

Green, Bill (1988): A Literacy Project of our Own? http://www.aate.org.au/view_journal.php?id=42&page_id=45

Knobel, Michelle (2001): "I'm Not a Pencil Man": How One Student Challenges Our Notions of Literacy "Failure" in School. I Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2011): *Literacies. Social, Cultural and Historical Perspectives*. Peter Lang Publishing.

Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2006): *New Literacies. Everyday Practices & Classroom Learning*. Open University Press, McGraw – Hill Press..

Lankshear, Colin (1999): *Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a Post-Discipli-*

nary Age. I M. Peters (1999). *After the Disciplines*. Greenwood Press.

Lankshear, Colin & Knobel, Michele (1997): *Critical Literacy and Active Citizenship*. I Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2011): *Literacies. Social, Cultural and Historical Perspectives*. Peter Lang Publishing.

Luke, Allan and Freebody, Peter (1999): Further Notes on the Four Resources Model. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>

Luke, Allan; Dooley, Karen & Woods, Annette (2011): *Comprehension and content: planning in low socio-economic and culturally diverse schools*. The Australian Association for Research in Education, Inc. 2011.

Luke, Allan & Woods, Annette (2009): *Critical Literacy in Schools. A Primer. Voices from the Middle*. QUT, Queensland Digital Repository.

Luke, Allan (2007): *Critical Literacy*. <http://www.resources.curriculum.org/secretariat/may31.html>

Schultz Jørgensen, Per (1999): Hvad er kompetence? *Uddannelse*, nr. 9, s. 4–13

Street, Brian (2001): *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. Routledge.

Undervisningsministeriet (2005): *Forberedelse til national handleplan for læsning*: <http://www.sm.dk/Temaer/social-omraader/Boern-unge-og-familie/Dagtilbudsomraadet/Bedre-kvalitet-i-dagtilbud/Documents/Rapport%20horing.pdf>

Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009 Dansk*. Faghæfte 1. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3 - 2009

UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/im>

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039#K1>

- 1 Udvalget bestod af direktør Jørgen Søndergaard (formand for udvalget), lektor Elisabeth Arnbak, lektor Merete Brudholm, professor Carsten Elbro, seniorrådgiver Jørgen Frost, Fhv. direktør Mogens Jansen, docent Jill Mehlbye.
- 2 Bundsgaard refererer til Kjertmanns diskussioner og undersøgelser som baggrund for udarbejdelsen af læseformlen.

SKRIFTSPROGSTILEGNELSE HOS DYSLEKTISKE UNGE OG VOKSNE – PÅ ET SOCIOKULTURELT OG KOMMUNIKATIVT GRUNDLAG

GERTJE LAHN PETERSEN, CAND.PÆD. I DANSK, ORDBLINDEUNDERVISER ÅRHUS

Indledende betragtninger

Fra det øjeblik vores børn begynder i skolen, er der et enormt fokus på at lære at læse. Men faktum er, at ikke alle børn lærer at læse – i hvert fald ikke i traditionel forstand. De børn, der ikke opnår tilstrækkelige læsefærdigheder, vokser op og kommer til at indgå i forskellige statistikker over danskere med læsevanskeligheder. Fx er der i Danmark ca. 12% (Elbro 2007), der har det, man kalder funktionelle læsevanskeligheder. Derudover eksisterer der en gruppe på op til 7 %, der definerer sig selv som dyslektiske. Det er især dem, der har mit fokus i mit arbejde og i denne artikel.

Jeg har beskæftiget mig med voksne dyslektikere i mange år, jeg har testet, udredt, undervist og vejledt i forhold til hjælpemidler, job og uddannelse. De dyslektiske unge og voksne, jeg har mødt gennem tiden, er ofte meget påvirkede af deres vanskeligheder med skriftsproget, for i Danmark er det svært at klare sig uden at kunne læse og skrive. Ofte er erfaringerne fra skoletiden knyttet til følelsen af nederlag, fordi det med læsning og skrivning var så svært. Det betyder, at man som underviser af dyslektiske unge og voksne møder mennesker, der græder, ryster, sveder og ikke mindst har så mange belastende oplevelser med sig i bagagen, at de må betegnes som værende meget modige, at de overhovedet tør dukke op på en skole igen.

Derfor skal vi også tage dem alvorligt, når de gør det. Og at tage dem alvorligt indebærer, at vi får et nyt syn på, hvordan vores tilgang til dysleksiundervisningen skal være.

I denne artikel vil jeg med udgangspunkt i et konkret eksempel fra praksis vise, hvordan jeg mener, vi bør undervise unge og voksne dyslektikere i et moderne videnssamfund med store skriftsproglige krav.

Line, en voksen dyslektisk kvinde

Line er en ung kvinde på 25 år, da hun henvender sig for at blive testet for dysleksi. Hun ved ikke, om hun er dyslektisk, men da hun i hele sin skoletid har haft svært ved at tilegne sig skriftsproget, har hun en mistanke om det, på trods af at hendes lærere har fortalt hende, at hun ikke er dyslektisk.

Som barn gik Line i en almindelig folkeskole, men hendes skolegang var problematisk; hun havde det svært med fagene og lektierne. Frikvartererne og kammeraterne gik det derimod fint med. Indtil nu har Line veget uden om alt, hvad der har med skole at gøre, men "nu skal der ske noget". Hun har brug for at få en uddannelse efter en længere sygdomsperiode pga. depression og angst; bl.a. efter flere angstprovokerende oplevelser som rengøringsassistent et sted med psykisk syge.

Privat har Line en mand, hun bor sammen med, de har sammen en lille søn på fire år.

Testning af Line viser, at hendes vanskeligheder er af dyslektisk karakter. Hun har basale fonologiske vanskeligheder, hendes læsehastighed er nedsat, hun har svært ved at læse og stave ukendte ord, og hendes skriftlige sprog er langt mindre nuanceret end hendes mundtlige.

Line starter på et undervisningsforløb for voksne dyslektikere, hvor hun går i skole tre dage om ugen, 5 lektioner ad gangen, sammen med 5 andre dyslektiske kursister. Line går til undervisning i et helt år.

Literacybaseret undervisningspraksis

Line vil gerne have en uddannelse som social- og sundhedshjælper. Hun siger selv, at hun vil tage den uddannelse, fordi hun tror, hun kan klare den fagligt set. Som Lines underviser finder jeg det valg problematisk Lines historik taget i betragtning. Hun vil i dette fag kunne blive udsat for oplevelser, som vil ligne dem, hun var udsat for i det arbejde, der udløste hendes angst.

Som en del af undervisningen begynder Line derfor at arbejde med egne kompetencer og interesseområder. Hun laver et stort mindmap, hvor hun skriver alt det ind, hun har lavet, laver nu og kunne tænke sig at lave i fremtiden. Line er heldigt stillet, hun har mange interesser. Hun kan bl.a. lide at lave mad, hun kan lide at fiske og være i naturen, hun kan lide at være sammen med sine veninder, sin søn og meget andet. Men ingen af delene i mindmappet vedrører at tage sig af gamle og syge mennesker. Det er interessant for Line at erfare.

Line bruger her skriftsproget til at fastholde og strukturere tanker og overvejelser. Hvis der er ord, hun ikke kan stave, kan hun bruge it-teknologiske hjælpemidler udviklet særligt til personer med læse- og stavevanskeligheder.

Line begynder at arbejde skriftsprogligt med nogle af de områder, hun har nedskrevet i sit mindmap. Hun skriver spørgsmål til sine interesseområder, ud fra disse laver hun informationssøgning, hun læser hjemmesider og bøger om emnet og skriver slutteligt sin nyerhvervede viden ned. Hun laver bl.a. et projekt om global opvarmning og et om kost og ernæring. Efter projektet om kost og ernæring får hun lyst til at undersøge dette område nærmere. Line og jeg finder i fællesskab ud af, hvilke uddannelser der eksisterer inden for dette område, og hvor man kan tage

uddannelsen. Line skriver selv det ned, hun finder ud af. Hun læser på nettet og skriver alt ned på computer med hjælp fra it-kompenserende hjælpemidler.

Sideløbende med Lines selvvalgte emner arbejder vi med læsning, Line får sin egen computer til låns fra kommunen med it-kompenserende hjælpemidler på. Hun bliver tilmeldt Nota, som er et bibliotek for synshandicappede og dyslektikere: herfra kan gratis downloades bøger, som man kan læse med ørerne vha. sit oplæsningsværktøj på computeren. Line arbejder med at indstille hastighed på sit læseværktøj. Hun fortæller, at hendes 4-årige søn synes, det er sjovt at skrive på computeren, når den kan læse højt for hende. Derfor laver vi også en profil til hendes søn. Line fortæller nu, at hendes søn har et meget dårligt sprog, og at de i børnehaven har talt om, at han måske har brug for en talepædagog.

For at kunne forstå hvad der eventuelt er på spil i forhold til Lines søn, begynder Line nu at arbejde med, hvad dysleksi egentlig er. Hun undersøger, hvordan dysleksi defineres og finder ud af, at det kan være arveligt. Line henvender sig i børnehaven og fortæller om sin egen dysleksi, og at der er en risiko for, at hendes søn også er dyslektisk. Hun fortæller også i børnehavnen, at man ofte ser dårligt sprog i børnehavealderen forud for dysleksien. Der bliver efterfølgende bevilget en talepædagog til Lines søn. Desuden begynder Line at lege sproglege og skrive med sin søn på computeren med hjælp fra it-hjælpemidlerne.

Line har besluttet sig for at blive ernæringsassistent, hun søger ind på Tech på grundforløbet Mad til mennesker. Vi låner sammen bøger til hende, hun lærer bibliotekets hjemmeside at kende. Hun får en hel masse bøger, og den første dag tager hun en af dem med hjem. Dagen efter fortæller Line mig, at hun ikke kan starte på uddannelsen alligevel, for hun kan ikke huske det kapitel, hun har læst hjemme. Vi taler om, hvordan man studielæser, jeg viser hende, at kapitlet slutter med en række spørgsmål, og at det er dem, hun skal kunne svare på. Jeg viser hende, at man kan springe frem og tilbage i en studiebog, at man kan søge efter bestemte informationer, og at man ikke skal vide alt, hvad der står i bøgerne. Line arbejder videre med studieteknik og studielæsning.

Efter et års undervisning er Line stadig dyslektisk, men hun har nu viden om sine egne muligheder og begrænsninger. Hendes begrænsninger er især inden for staveområdet, disse begrænsninger er hun blevet kompenseret for vha. it-hjælpemidlerne. Dem



har hun til rådighed under sit studium, men hun har også fået tilkendt dem til personlig brug efter studiet. Hun kan nu hjælpe og støtte sin søn i at lege med skriftsproget, så sønnen forhåbentlig er bedre hjulpet, når han skal i gang med sin skole. Line har redskaber og strategier til at studielæse og kender forskel på det og at læse for sin fornøjelses skyld. Hun har oplevet at blive underholdt af at læse og har oplevet, at hun kan tilegne sig viden ved at læse. Hun kan forklare andre, hvad det vil sige at være dyslektisk og vil kunne støtte sin søn, hvis han også er dyslektisk.

Refleksioner over Lines undervisningsforløb

Alt i alt fremstår Line som en ung kvinde med langt mere selvtillid. Hun har oplevet, at hun selv kan skaffe sig informationer og handle på dem. At hun kan sætte sig mål og nå dem. At hun kan skrive, når hun bruger it-hjælpe midler. At hun kan tage en uddannelse. At hun kan stille krav på sin søns vegne.

Lines forløb er på mange måder eksemplarisk for den måde, undervisningen af dyslektiske voksne bør foregå i min optik: Ved at lade Line bruge sit skriftsprog i konkrete situationer, der har relevans for hendes liv i øvrigt, tilegner hun sig en lang række kompetencer, der er medvirkende til at øge hendes muligheder for at agere i eget liv, både i forhold til privatlivet, uddannelses- og jobmæssigt. Men den måde at undervise på er ikke det, man lærer, når man læser teorier om dysleksiundervisning.

Teorierne om undervisning af dyslektikere anviser, at dyslektikere har brug for overindlæring af nødvendige strategier og færdigheder (fx VAKS (2009) Vejledning s.5). De nødvendige færdigheder er at kunne udnytte skriftens basale lydprincipper og derefter at kunne anvende andre funktionelle ordlæsestrategier. Fokus i undervisningstilgangen bliver dermed på den dyslektiske elevs mangelfulde eller ikke-automatiserede ordafkodning. Men det er min holdning, at det er meget kognitivt krævende arbejde at lære strategierne at kende. Som eksempel på dette kan nævnes undervisningsmaterialet VAKS. Her skal den dyslektiske elev fx lære 32 nøgleord til at huske rimdele i ord, vokallydene skal læres, både de korte og lange, dvs. 18 lyde til vokalerne, desuden skal eleven lære at kende forskel på, hvornår et ord lægger mest op til enten 'lyd for lyd-strategien', 'rimstrategien', 'opmærksomhed på vokal-strategien' eller 'morfemstrategien'. Slutteligt skal eleven, efter

at have lært og automatiseret alle reglerne, forholde sig til, at strategien ikke nødvendigvis virker på andre ord. Dette kognitivt krævende arbejde kan i bedste fald fjerne energien fra at se skriftsproget som et kommunikativt redskab. I værste fald..., ja, det vil jeg vende tilbage til nedenfor.

Praksis og teori i dysleksiundervisningen

Ovenstående afspejler en frustrerende uoverensstemmelse imellem min foretrukne praksis og den teori, der dominerer dysleksiundervisningsområdet.

Det er et faktum, at teorierne om dysleksi og dyslektisk skriftsprogtilegnelse er defineret ud fra phonics-læsesynet, som er funderet i positivistisk videnskabsteori. Det har haft en lang række af konsekvenser. Dels for beskrivelsen af dysleksi og dels for hvordan undervisningen af dyslektiske skal gribes an. Fx er konsekvenserne for undervisningsmaterialer, der er udviklet til området, at de er præget af en meget stram og systematisk struktur med fokus på træning af delementer. Viden bliver dermed i disse undervisningsmaterialer formuleret som statisk og til evig tid gældende.

Problemerne i dette er flere. Bl.a. fjernes fokus fra didaktiske overvejelser og almen læringsteori og dette samtidig med, at nyere forskning (Holmgaard 2007) i dysleksiens konsekvenser peger på, at læsevanskeligheder også er en sociokulturel problematik. Helt konkret betyder det, at det dyslektiske barn faktisk kan få forstærket sine skriftsproglige vanskeligheder ved at opleve sig selv som værende anderledes end andre. Det er altså ikke læsevanskelighederne i sig selv, der giver emotionelle og sociale problemer, men derimod de følelser, der er knyttet til oplevelsen af at være anderledes end andre. Denne dannelsesbetragtning er en læringsteoretisk overvejelse, der bør medtænkes i dysleksiundervisningen, og det er den pt. ikke.

Generelt set afspejler teorierne om undervisning af dyslektikere en vidensholdning, hvor viden er tænkt som input i form af en manglende komponent. Denne læringsforståelse kan i værste fald være med til at fastholde den dyslektiske elev i en passiv og reproducerende rolle, og en sådan elev-rolle passer slet ikke sammen med det videnssamfund, som vi i dag lever i.

Dysleksiundervisning baseret på literacy

Et læsesyn, som i stedet for et positivistisk afsæt er funderet i hermeneutisk videnskabsteori med et socialinteraktionistisk perspektiv (Liberg 1997), peger på, at underviseren bør have fokus på skriften som et kommunikativt redskab. Inden for denne læseteori er der desværre ikke formuleret teorier, der handler om, hvordan dyslektikere og andre med læsevanskeligheder bør undervises.

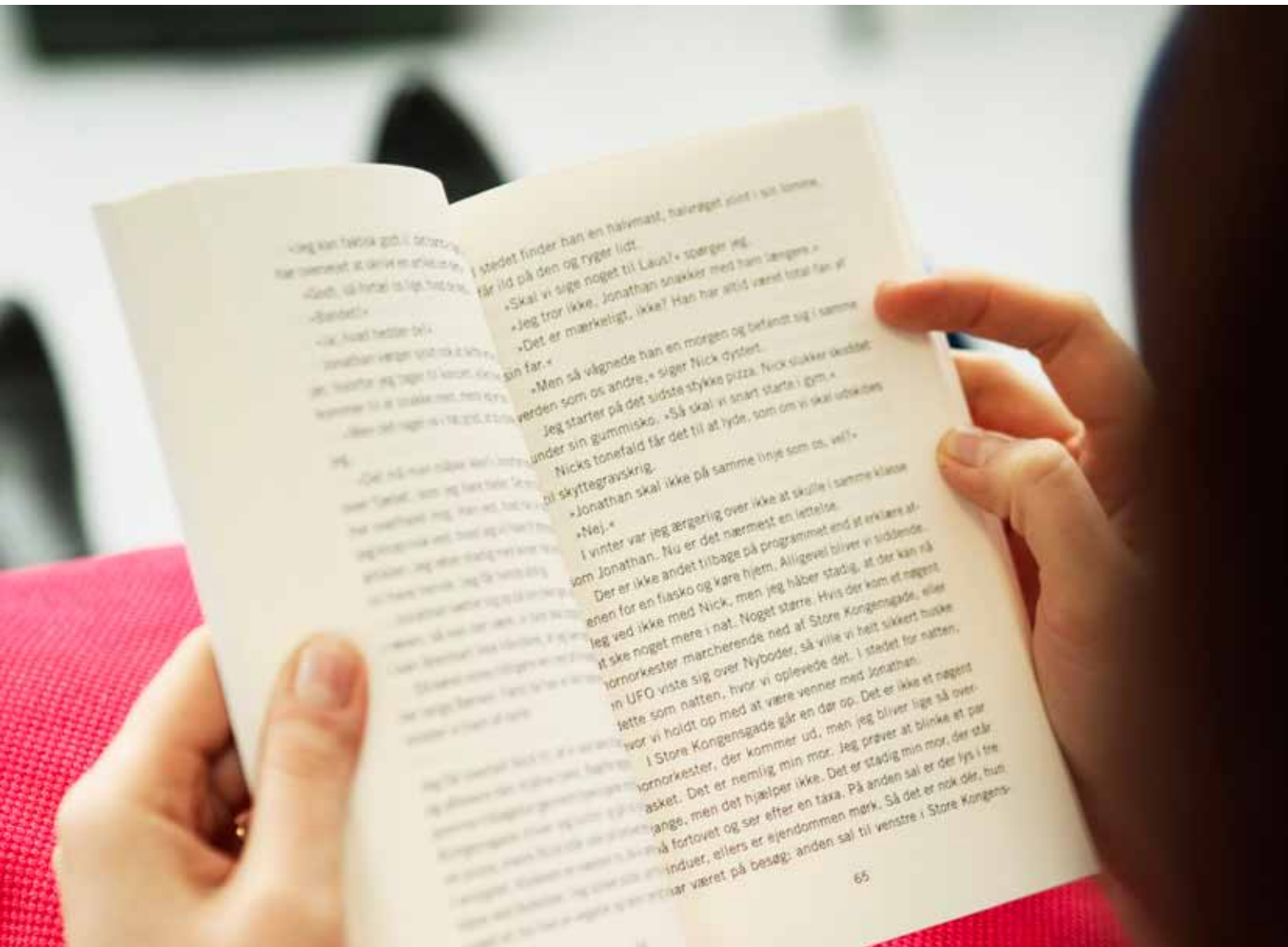
Men det er min opfattelse, at vi ved at tage afsættet i denne læseteori kan formulere en sprogpædagogik til dyslektikere, der udgør en integreret del af det virkelige liv, og som ikke er en indkapslet indlæringsaktivitet løsrevet fra almindelig kommunikation.

Tanker om skriftsprog og skriftsprogstilegnelse som kulturafhængigt og som kommunikationsredskab ses

inden for New Literacy Studies (Kalantzis og Cope 2009). Som skrevet eksisterer der desværre ikke i Danmark forskning, der forbinder literacyovervejelser med didaktiske og læringsmæssige overvejelser over undervisning af elever med skriftsproglige vanskeligheder, men eksemplet med min dyslektiske kursist Line afspejler, at det kan fungere.

Den ordblinde voksne kan som følge af sine læsevanskeligheder mangle tekstprogskulturelle kompetencer. Tekstprogskulturelle kompetencer (Holm 2004) er defineret som bevidsthed om sprog og sprogbrug og er evnen til metarefleksion over sprog og sprogbrug. Nødvendige kompetencer til at kunne begå sig i et moderne videnssamfund. Det vedrører særligt evnen til at kunne deltage aktivt og kritisk i samfundslivet og er af afgørende betydning for job og uddannelse.

Begrundelsen for at lære at læse skal søges uden for



skolen. Hvis vi spørger os selv, hvorfor vi skal lære at læse, må vi altså se nærmere på, hvilke kompetencer der kræves i det samfund, vi lever i.

Læsning er, i nærværende artikels optik, ikke kun evnen til at kunne afkode og forstå. Det er langt mere og rækker ind i det enkelte menneskes mulighed for at kunne være meningskabende og meningsoprettholdende deltager i en social sammenhæng, herunder også evnen til at kunne forholde sig kritisk. Kan man ikke læse, er man altså i risiko for at blive udelukket fra at erhverve sig de kompetencer, der er nødvendige for at kunne begå sig i det refleksivt moderne.

Det er min påstand, at vi også i dysleksiundervisningen er nødt til at gøre os overvejelser over, hvad det kræver at være borger i et moderne samfund, hvor man helst skal kunne orientere sig i og uddrage viden fra og sortere i store mængder af skriftsprog. Skriftlighed bør derfor ikke opfattes som en isoleret teknisk færdighed, der kan tilegnes løsrevet fra kontekst (Kjertmann 2002 og 2006). Det er ligeledes et faktum, at vi lever i et videnssamfund, hvor vi har redskaber og værktøjer til rådighed, der rækker ud over de grænser, som vores egne biologiske forudsætninger sætter (Säljö 2005). Det gælder fx også it-teknologiske hjælpemidler, som er redskaber, den dyslektiske kan benytte sig af. Det bør afspejles i den undervisning, vi tilbyder dyslektikere, og der bør formuleres undervisningsteori til området, der indeholder disse forståelser.

Samlet set kan man formulere en målsætning for dysleksiundervisningen således:

Undervisningen af dyslektiske voksne bør tage hensyn til, at læring sker i kontekst, at skriftsprogskulturen er forbundet med sociale praksisser, derfor bør undervisningen tage afsæt i skriftsprogets betydningsbærende helheder og kommunikative muligheder, så undervisningen opleves som en integreret del af det virkelige liv og ikke en indkapslet indlæringsaktivitet. Metodisk får det den konsekvens, at der bør veksles mellem helhed og del, jf. Kjertmann, hvor helhed er forstået som tekst, betydning og forståelse, og del er forstået som bogstaver, lyd og enkeltord.

Didaktisk tænkning i dysleksiundervisningen

Pga. samfundets transformation til videnssamfund redefinerede forskerne inden for New Literacy forståelsen af både elevens rolle og teksters modaliteter. Eleven skal ikke længere blot være passivt reproducerende, og tekster skal forstås ud fra

begrebet multiliteracies eller multimedialitet, hvor nye kommunikationsteknologier spiller en væsentlig rolle. New Literacy forskerne anviser en række nærmere definerede didaktiske tilgange, som kan sikre, at læringsprocessen og dermed også skriftsprogstilegnelsen opfattes som meningsfuld for den lærende. Disse didaktiske tilgange er: experiencing, conceptualizing, analysing og applying. Her ud over indtænkes processen weaving, som vedrører interaktion mellem bl.a. kendt og ukendt viden, kendte og ukendte begrebsdannelser, tekster og oplevelser. I eksemplet med Line ses de didaktiske tilgange konkretiseret. Line er bl.a. interesseret i madlavning. Med afsæt i hendes eget liv og de interesser hun har for madlavning, laver vi sammen ideudvikling til et projekt, der skal handle om mad. Madlavning ændres her fra en konkret fysisk aktivitet til at være en mere abstrakt skriftsproglig aktivitet. Lines begrebsverden udvides. Hun erfarer gennem læsning, at viden er foranderlig (madpyramiden har ændret sig), hun lærer om svære abstrakte forhold; mineraler, proteiner, vitaminer m.m., men alt knyttes til det, hun i forvejen har erfaring med. Hun får dermed mulighed for weaving mellem kendte erfaringer og ukendte begreber og teorier.

Med afsæt i ovenstående didaktiske overvejelser kan man udforme endnu en målsætning for dysleksiundervisningen:

Undervisningen bør tage sit afsæt i en tekstverden, der ligger i forlængelse af elevernes 'everyday literacy', herunder også nye kommunikationsteknologier (fx elevens egen smartphone). Undervisningen bør give mulighed for, at eleven kan forholde sig kritisk og selv være aktiv og undersøgende, så den meningskabende proces understøttes. Metodisk kan dette sikres gennem didaktisk tilrettelæggelse af undervisningen ud fra tilgangene experiencing, conceptualizing, analysing og applying, og der bør gives mulighed for weaving inden for hver tilgang.

Afrundende betragtninger

De dyslektiske voksne er ofte ikke blevet "indkultureret" i skriftsprogskulturen, som man ellers kan forvente, når der er tale om voksne elever. De fleste vil ikke have positioneret sig som læsere og skrivere og vil derfor mangle viden om skriftsproget som kommunikation. Desuden kan man ikke se bort fra de øvrige forhold, der omgiver den dyslektiske; den dyslektiskes selvforståelse, eventuelle sociale og emotionelle vanskeligheder knyttet til dysleksien, den

dyslektiskes opfattelse af læring, den dyslektiskes vurdering af egne evner til at kunne tage uddannelse, skifte job, stille krav, deltage i samfundet eller involvere sig i aktiviteter, der har med skriftsproget at gøre, samt hele det omgivende samfund og den omgivende kultur i øvrigt.

Det er min påstand, at den dyslektiske voksne med stor sandsynlighed har brugt meget af sin skoletid på at træne tekniske færdigheder. Et sådant lærings-teoretisk fokus er også nemt at begrunde, da en del forskning i dysleksi viser, at det er her, den dyslektiske har vanskeligheder, fx afkodningsvanskeligheder ved læsning eller basale stavevanskeligheder, som betyder, at stavningen i værste fald bryder sammen, og ordene bliver uigenkendelige. Det er vigtigt, at vi fastholder den vigtige viden, vi har erhvervet os om dysleksiens kendetegn, så vi kan diagnosticere, men det er min holdning, at vi i højere grad skal koble didaktiske teorier og overvejelser på dysleksiundervisningen.

Vi kan vælge mellem to scenarier i dys-

leksiundervisningen: et scenarie fokuserer på den dyslektiskes tilegnelse af konkrete skriftsproglige færdigheder. Et andet baserer sig på en kvalitativ vurdering af den dyslektiskes samlede livssituation i forhold til skriftsproglige aktiviteter og kompetencer. Sidstnævnte fokus kræver, at vi underviser i skriftsproglige aktiviteter, der ligger i forlængelse af den dyslektiskes eget liv og helt aktuelle konkrete behov. En sådan forståelse af skriftsproglige aktiviteter er nødvendigvis baseret på et læse- og lærings-syn, der forstår skriftsprog som kulturafhængigt.

Det kræver selvfølgelig, at vi finder en løsning, der både inkluderer behovet for didaktisk tænkning og det sociale dannelsesmæssige aspekt kombineret med det faglige fokus uden at gå på kompromis med tanken om skriftsprog tilegnelse som en del af en
tekstprogkul-
turel



proces. Afslutningsvis vil jeg blot antyde, at en mulig løsning kan være, at vi i dysleksiundervisningen anvender elementer fra den australske genrepædagogik. Teorien bag genrepædagogikken bygger netop på, at sprog og kommunikation er uløseligt forbundne.

Litteratur

Andersen, Thomas H. og Smedegaard, Flemming (2005) *Hvad er meningen?* Syddansk Universitetsforlag

Arnbak, Elisabeth og Borstrøm, Ina (2009) VAKS. Lærervejledning + elevbog 1-5. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S

Barton, David (1994) *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishers, UK

Cope, Bill og Kalantzis, Mary (2009) "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. In: *Pedagogies: An International Journal*, Bind 4, Hæfte 3, Side 164-195. Routledge.

Elbro, Carsten (2007) *Læsevanskeligheder*. Gyldendal

Elbro, Carsten (2005) *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal

Giddens, Anthony (2002) *Samtaler med Anthony Giddens: at forstå moderniteten*. Hans Reitzels Forlag, København

Hedeboe, Bodil (2009) Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder? I: *Tidsskriftet Viden om læsning*, nr. 6, 2009.

Hedeboe, Bodil; Polias, John (2000) Et sprog til at tale om sprog. Om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien. I: Esmann, Karin; Rasmussen, Alma; Wies, Lisbeth Birde: *Dansk i dialog*. Dansk lærerforening.

Holm, Lars (2004) *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed? Et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet

Holmgaard, Aase (2007) *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*.

Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet

Kjertmann, Kjeld (2002) *Læsetilegnelse ikke kun en sag for skolen*. Alinea

Kjertmann, Kjeld (2006) Den nye læseundervisning. I: Boelt, Vibeke; Jørgensen, Martin (red.): *Læsning. Teori og praksis*. KvaN

Liberg, Caroline (1997) *Sådan lærer børn at læse og skrive*. Gyldendal Undervisning

Säljo, Roger (2005) *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag. Kbh.

Wearmouth, Janice; Soler, Janet og Reid, Gavin (2003) *Meeting Difficulties in Literacy Development*. RoutledgeFalmer

LÆSE-SKRIVEVANSKELIGHEDER, VELUDVIKLET LITERACY OG KREATIVITET VED STUDERENDE MED DYSLEKSI

LENE LOUISE LAURIDSEN, STUDIEADJUNKT, RÅDGIVNINGS- OG STØTTEENHEDEN VED CENTER FOR UNDERVISNINGSDUDVIKLING OG DIGITALE MEDIER (CUDIM), AARHUS UNIVERSITET

I Rådgivnings- og støtteenheden på CUDiM, Aarhus Universitet vejleder vi studerende med dysleksi, og hos en stor del ser vi, at vanskelighederne tilsyneladende har bredt sig til en bred vifte af de literacy-kompetencer, der er nødvendige for at gennemføre en videregående uddannelse. Samtidig ser vi omridset af en mindre gruppe studerende med dysleksi, som på trods af fonologiske vanskeligheder klarer sig godt på højere literacy-niveauer. Disse studerende er ofte sent udredte og har et komplekst sæt af kompensationsstrategier. De adskiller sig desuden fra andre studerende med dysleksi, idet de tilsyneladende anvender læsning og skrivning som en central del af deres læringsstrategier, samtidig med at de har en tro på, at sådanne strategier virker på trods af deres læse-skrivevanskeligheder. Disse forskelle i de studerendes tilgange til literacy er ikke undersøgt på danske studerende, men observationer fra egen praksis samt resultater fra udenlandske undersøgelser tegner et omrids af en gruppe såkaldt "kreative" studerende, som jeg i indeværende artikel vil se nærmere på.

"Som akademiker med dysleksi, har man valgt et livsforløb, hvor man i stor udstrækning bliver konfronteret med sine svagheder, hvis man ikke har et ordentligt kort over sit eget personlige minefelt"
(Justesen & Pedersen 2010 p.9)

Inden for dansk læseforskning har man ikke tidligere beskæftiget sig med literacy hos studerende med dysleksi på de videregående uddannelser. Men literacy er en væsentlig del af samfundet, hvor

skriftsproglige ressourcer, færdigheder og kompetencer tilegnes livet igennem, både igennem uddannelse, og i de sociale og kulturelle sammenhænge vi indgår i. Den litterære udvikling og læring ses gennem tiltagende kompetencer og via en kreativitet i analyse, forståelse og anvendelse i de konkrete literacy events, vi står overfor (Holme 2004). Derfor er literacy også væsentlig i forhold til studerende på videregående uddannelser og måske i endnu højere grad i arbejdet med studerende med dysleksi.

Gruppen af studerende med dysleksi er alle øvede læsere, der har været i uddannelsessystemet i mange år, og en del af disse studerende klarer sig – på trods af deres læse-skrivevanskeligheder – forbavsende godt. Denne gruppe studerende har jeg valgt at kalde 'de kreative studerende', fordi de i deres møde med skriftsproglige barrierer tilsyneladende har en mere kreativ tilgang til deres literacy.

I Rådgivnings- og støtteenheden har vi for øjeblikket tilknyttet knap 400 studerende med dysleksi. 190 af disse studerende er i et studiestøtteforløb, hvor de i løbet af semesteret har ugentlige møder med en akademisk læsevejleder. Sideløbende med studiestøtteforløbene har vi i forårssemesteret 2012 udredt 129 studerende fra både korte, mellemlange og lange videregående uddannelser i Region Midtjylland.

Omkring en tredjedel af de studerende, som henvender sig til Rådgivnings- og støtteenheden, er tidligere udredt for dysleksi, andre studerende er ikke tidligere

udredt, men har for en stor dels vedkommende modtaget specialundervisning i folkeskolen, nogle endda uden at kende baggrunden herfor. Endnu en andel har ikke oplevet vanskelighederne tidligere, men har derimod kompenseret på et så højt niveau, at de har klaret sig gennem både folkeskolen og ungdomsuddannelsen med rimelige eller endda gode resultater.

Umiddelbart kunne det se ud som om, at denne sidste gruppe af studerende skiller sig ud på flere områder. Dykker man ned i tallene for henvendelser fra studerende på Aarhus Universitet på hhv. efterårs- og forårssemestrene, tegner der sig et omrids af to forskellige grupper af studerende. I efterårsemestrene – umiddelbart efter studiestart – ser vi, at op i mod 80 % af de studerende, der henvender sig, er indskrevet på det første år af deres uddannelse. I forårssemesteret er dette tal nede på 40 %¹. Til sammenligning har halvdelen af de studerende, vi møder i efterårsemesteret, tidligere modtaget specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne mod omkring 10 % i forårssemesteret. I forbindelse med specialundervisningen i folkeskolen ser vi ligeledes en – dog svagere – tendens, idet 55 % af de studerende, vi møder i efteråret, har fået specialundervisning mod 40 % af de studerende, vi møder i foråret. De ovenstående tal bygger på analyser af visitationer, som er foretaget gennem de sidste fire semestre i Rådgivnings- og støtteenheden. Spørgsmålet er, hvorvidt dette mønster er tilfældigt, eller om vi i virkeligheden ser omridset af en – måske lille, – men dog speciel – gruppe af studerende, som formår at gennemføre en væsentlig del af deres folkeskole og ungdomsuddannelse uden brug af specialpædagogisk støtte – de såkaldte 'kreative' studerende med dysleksi.

Dysleksi på flere niveauer

Dysleksi giver i de fleste tilfælde vedvarende vanskeligheder med fonologisk processing, hvilket typisk leder til en langsom ordgenkendelse, mange stavfejl og vanskeligheder med at tilegne sig et fremmedsprog (Frith 1999, Elbro 2007, Schultz 2009). En skelnen mellem dysleksi og generelle vanskeligheder med læsning er ikke altid ligetil, særligt fordi de studerende, vi møder i Rådgivnings- og støtteenheden, alle er erfarne læsere med et komplekst sæt af tilegnede kompensationsstrategier.

Tager man udgangspunkt i Uta Friths model (Frith 1999), kan dysleksi karakteriseres inden for tre niveauer: biologiske, kognitive og adfærdsmæssige

niveauer. På det biologiske niveau har vi i forbindelse med udredningen adgang til oplysninger om den studerendes prædisponering for dysleksi via viden om dysleksi i familien. På de kognitive og adfærdsmæssige niveauer har vi de sproglige manifestationer og den faktiske læsefærdighed, men på alle tre niveauer spiller miljøpåvirkninger ligeledes en væsentlig rolle, hvorfor begrebet literacy kommer ind i billedet.

Normalt giver dysleksi meget private erfaringer, men i Rådgivnings- og støtteenheden får vi igennem vores ugentlige møder med de studerende et unikt indblik i de 'mellemregninger', der forekommer under den faglige læsning og skrivning. Flere undersøgelser (Armstrong et al. 2009) har vist, at det at have dysleksi i et skriftbåret samfund i bredt omfang giver 'skrammer', hvilket fx ses i de personlige beretninger i *I dysleksiens minefelt* (Justesen & Pedersen 2010). I Rådgivnings- og støtteenheden arbejder vi derfor ud fra et læringsperspektiv, frem for et deficit-perspektiv, hvor vi via facilitering støtter den studerende i at nå konkrete mål inden for literacy fx diskuterende sprogbrug i essays eller intensiv overfor ekstensiv læsning af fagtekster. I vores støtteforløb fokuserer vi desuden på, at den studerende får et kendskab til, hvad dysleksi er, og herigennem måske kan finde forklaringer på vanskeligheder, strategier og eventuelle nederlag. Det er ligeledes vigtigt ikke at fastholde den studerende i uhensigtsmæssige strategier og handlemåder, derfor bliver den studerendes egen fortælling og selvoplevede vanskeligheder væsentlige i både udredningen og i studiestøtteforløbet.

At der overhovedet findes studerende med dysleksi på videregående uddannelser er efterhånden bredt anerkendt (Björklund 2011). Det er også forventeligt at der med de politiske ambitioner om et øget optag på de videregående uddannelser, vil blive flere uddannelsessøgende med læse-skrivevanskeligheder. Derfor er det også vigtigt med et fortsat fokus på disse studerende. Forskningen inden for læsevanskeligheder har hovedsageligt kredset om børns tidlige læseindlæring, emergent literacy og prædiktation af dysleksi (Elbro 2007, Mortimore & Crozier 2006). De vanskeligheder, man ser ved det mindre barn, er dog langt fra de symptomer, man ser hos voksne med dysleksi (ibid.). Man kan således ikke udelukkende tage udgangspunkt i denne ellers brede forskning.

I udenlandske undersøgelser af universitetsstuderende med dysleksi ser man, at vanskelighederne med læsning og skrivning stadig ses på de videregående niveauer (Mortimore & Crozier 2006, Corkett et al.



2006). Symptomer herpå kommer ofte til udtryk gennem de umiddelbare kendetegn nemlig langsom og usikker kodning og afkodning. Overordnet – og en kende generaliserende – kan man sige, at jo senere dysleksien bliver opdaget, desto mere kompleks er symptombilledet på både de kognitive og de adfærdsmæssige niveauer (Schultz 2009, Björklund 2011). I forbindelse med udredning og studiestøtteforløb bliver det også tydeligt, at mange af vores studerende – ud over underliggende afkodningsvanskeligheder – har mere generelle vanskeligheder med literacy og tilgange til skriftsproget. De vanskeligheder, vi ofte ser, er fx vanskeligheder med organisering og informationsprocessering, belastet arbejdshukommelsespotentiale, ordmobiliseringsvanskeligheder, vanskeligheder med at systematisere og udtrække det væsentligste stof samt vanskeligheder med notatagning, talforståelse og essay-skrivning.

Mortimore & Crozier (2006) lavede en kvalitativ undersøgelse af 136 engelske universitetsstuderende og deres vanskeligheder med studierelateret literacy – heraf var 62 af de studerende udredt med dysleksi. Mortimore og Crozier (ibid.) fandt, at 78 % af de studerende med dysleksi mente, at de havde særlige vanskeligheder med notatagning mod 18 % i kontrolgruppen bestående af studerende uden selvoplevede vanskeligheder. 72 % af de studerende med dysleksi oplevede desuden vanskeligheder med fremstilling af ideer på skrift mod 11 % i kontrolgruppen, ligesom hele 76 % af de studerende med dysleksi rapporterede vanskeligheder med essay-skrivning mod 8 % i kontrolgruppen. Det er altså vanskeligheder, der går langt ud over læsning og skrivning per se og dækker en bred vifte af de literacy events, som kræves på videregående uddannelser.

Kreative studerende med veludviklet literacy

Gruppen af studerende, som vi arbejder med, er særdeles heterogen. Op gennem uddannelsessystemet – og ofte ad snørklede genveje – har de studerende tilegnet sig et unikt sæt af kompensationsstrategier. I forbindelse med tidligere studier af studerende med specifikke indlæringsvanskeligheder – herunder dysleksi, – har det været fremlagt, at de studerende tilsyneladende anvender færre og mere ensartede literacy-strategier end deres medstuderende (Corkett, Parrila & Hein, 2006). Umiddelbart tyder noget på, at dette ikke kan generaliseres til hele gruppen af studerende med dysleksi, da vi også ser en mindre gruppe særdeles velkompenserede og kreative stu-

derende på de videregående uddannelser (ibid.). Her kan det måske være relevant at pege på de 22-28 % af studerende med dysleksi, som ifølge Mortimore & Croziers (2006) undersøgelse ikke oplevede vanskeligheder med notatagning, essay-skrivning og fremstilling af ideer på skrift. Hvorfor oplever de ikke sådanne vanskeligheder? Kan det hænge sammen med, at de trækker på en særligt veludviklet literacy?

Sammenligninger med studerende uden selvoplevede vanskeligheder tyder på, at nogle studerende med dysleksi generelt er bedre til at anvende hjælpemidler og udnytte den tid, der i hverdagen er sat af til studiearbejdet (Corkett 2006). Samtidig tyder resultaterne på, at vi her har en gruppe studerende, der tilsyneladende anvender dybere tilgange til læring. Eksempler på en dybere tilgang, i modsætning til fx overfladelæsning, kan være elaborerende notater, hvor den studerende går fra vidensformidlende til vidensproducerende igennem notater, der går ud over det umiddelbart tekstnære. I modsætning til mange andre med dysleksi ser det ud til, at denne kreative gruppe af studerende anvender mange forskellige strategier, som faktisk også bygger på *yderligere* læsning og skrivning, end det der er pålagt fra studiet. Mange af vores studerende undgår ellers sådanne strategier og søger derimod information gennem f.eks. netjenester som Youtube, hvor materialet kan være lettere tilgængeligt i andre former.

En del af de studerende med dysleksi anvender i et betydeligt omfang forståelsesstrategier som kompensationsstrategier for deres vanskeligheder på afkodningsniveauer (Bråten et al. 2010). Det er kendt, at en automatiseret afkodning letter læseforståelsen, da det herved tillader den læsende at allokere de kognitive ressourcer til forståelsen. Denne sammenhæng synes dog at være større på begynder-niveauer end ved avancerede læsere (ibid.) Forståelsen af det læste består af betydeligt mere end umiddelbar afkodning. Elementer som ordforråd, skriftsprogligt kendskab, forforståelse og motivation spiller, ligesom de dybere niveauer inden for organisering, elaborering og monitorering af egen forståelse, en væsentlig rolle for læseforståelsen. Forskellen på gode og dårlige læsere er således ikke udelukkende kendetegnet ved afkodningsfærdighederne, men i høj grad også af hvorvidt de anvender en lineær læsning på ordniveau eller anvender organisering, transformering af information og refleksioner over deres egen forståelse – dysleksi eller ej.

Andre specifikke strategier er udover læseforståelse

f.eks. organiseringsstrategier, hvor den enkelte studerende – ofte på grund af tidspres – bruger meget tid og energi på planlægningen af læsningen, organisering af notater og på at skabe overblik over pensum (ibid.). En anden strategi er den aktive deltagelse i undervisningen, hvor vi ofte ser, at denne type studerende opprioriterer forelæsninger og holdundervisning, hvor de enten aktivt eller passivt ved hjælp af de andre studerendes deltagelse får afprøvet deres egen viden i forhold til pensum.

Det er væsentligt at fastholde, at disse kreative studerende viser tydelige vanskeligheder på dysleksitest. På denne type test bruger de studerende ofte væsentlig længere tid, men ser man bort fra tidsfaktoren, tyder det på, at mange studerende med dyslexi har et tilsvarende niveau i læseforståelse som deres medstuderende (Corkett et al. 2006). Samtidig viser testene, at de studerende stadigvæk – og på trods af den gode læseforståelse – har vanskeligheder med fonologisk processering. Vanskelighederne er altså stadigvæk til stede som isolerede størrelser. Det bemærkelsesværdige er derfor også, hvorfor en gruppe af studerende alligevel – og endda i omfattende grad – anvender læsning og skrivning som deres primære læringsstrategier.

Hvis man skal opstille et sæt umiddelbare kriterier for de to grupper af studerende med dyslexi, som der tegner sig et omrids af her, vil den store gruppe af studerende med dyslexi have mødt barrierer på et eller andet tidspunkt i løbet af deres uddannelsesforløb. De hænger fast i allerede fastlagte strategier og er ikke kreative i deres tilgang til de enkelte elementer i studiearbejdet. Samtidig er denne gruppe studerende ikke bevidste om, hvad der kræves i de enkelte studieelementer, hvilket måske allerede kan spores i den studerendes individuelle målsætning for studiestøtteforløbet i begyndelsen af semesteret. I modsætning hertil ser vi en mindre gruppe kreative studerende, der netop er kreative, idet de søger nye og dybere veje i deres studiearbejde og samtidig kender kravene, ikke blot til studiet, men også til dem selv. I denne gruppe ses endvidere en tendens til høj faglig selvtillid og en veludviklet personlig epistemologi i forhold til fx argumentation, kildekritik og faglige sammenhænge. Denne gruppe af kreative studerende formår umiddelbart at udvikle og anvende strategier til organisering og transformering af informationer samtidig med, at de fortløbende reflekterer over deres egen forståelse.



Hvad kan vi lære af de kreative studerende?

Det helt grundlæggende spørgsmål bliver, hvad det er, der gør, at denne gruppe af studerende med dysleksi, på trods af dårlige afkodningsfærdigheder, alligevel føler sig trygge i deres literacybaserede strategivalg? Er det, fordi de ikke har andre muligheder, eller er det, fordi de ved hjælp af deres literacy og personlige epistemologi har opbygget en motivation og et ansvar for deres egen læring, som går ud over det sædvanlige? Modsat tydeliggør en sådan kreativ gruppe nødvendigheden af at undersøge, hvorfor den større gruppe af studerende med dysleksi er langt mindre fleksible i sit strategivalg og tilsyneladende sidder fast i indgroede strategimønstre.

Som tidligere nævnt anvendes og udvikles literacy i social praksis og er afhængig af de sammenhænge, vi befinder os i. Ved at undersøge vejen vores studerende har taget igennem uddannelsessystemet, kan vi måske kortlægge, hvor og hvordan denne særlige gruppe har tilegnet sig kompetencer, og hvor de typiske studerende med dysleksi har mødt barrierer.

I det ovenstående har jeg forsøgt at indkredse en gruppe kreative studerende med dysleksi. Vi ved endnu alt for lidt om denne gruppe af studerende og deres tilgange til literacy, men noget kan tyde på, at literacy ses i lige så varierede grader ved studerende med dysleksi som i resten af den danske population. Der tegner sig dog et omrids af en gruppe, som på trods af dysleksi tilsyneladende klarer sig godt langt op igennem uddannelsessystemet. De møder barrierer, men formår at 'klø på' og udvikle kompensationsstrategier, hvorfor vi i Rådgivnings- og støtteenheden måske kun møder et fåtal af dem, når deres tid eller strategier ikke længere rækker.

Min formodning er, at vi ved at øge vores viden om denne gruppe af studerende kan kvalificere støtten til de øvrige studerende, vi møder. Set i et større perspektiv kan man måske forestille sig, at man i arbejdet med eleverne på folkeskoleniveau også kan have gavn af en større viden om de veje, disse hårdtarbejdende og kreative studerende har taget gennem uddannelsessystemet. Som det indledende citat antyder, er det at være akademiker med dysleksi en udfordring, der kræver kendskab til ens stærke og svage sider. Der er ingen tvivl om, at de studerende, vi møder på de videregående uddannelser – "kreative" eller ej – kæmper en hård kamp for at nå deres mål.

Anvendt litteratur:

Armstrong, D. & Humphrey, N. 2009: Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: Development of the 'resistance-accommodation' model. I *British Journal of Special Education*. Vol. 36, nr. 2. 2009.

Björklund, M. 2011: Dyslexic Students: Success Factors for Support in a Learning Environment. I *The Journal of Academic Librarianship*. Vol. 37. nr. 5. Pp.423-429.

Bråten, I., Amundsen, A. & Samuelstuen, M. 2010: Poor Readers – Good Learners: A Study of Dyslexic Readers Learning With an Without Text. I *Reading and Writing Quarterly*, 2010 nr. 26, pp. 166-187.

Corkett, J., Parrila, R. & Hein, S. 2006: Learning and Study Strategies of University Students who Report a Significant History of Reading Difficulties. I *Developmental Disabilities Bulletin*, 2006, Vol. 34, No. 1 & 2, pp.57-79

Elbro, C. 2007: *Læsevanskeligheder*. Gyldendal.

Frith, U. 1999: Paradoxes in the Definition of Dyslexia I *Dyslexia*. Nr.5

Holme, R. 2004. *Literacy. An introduction* Edinburgh: Edinburgh University Press

Justesen, H. & Pedersen, A. 2010: *I dysleksiens minefelt*. Rådgivnings- og støttecenteret ved Aarhus Universitet. (WEB.)

Mortimore, T. & Crozier, R. 2006: Dyslexia and Difficulties With Study Skills in Higher Education. I *Studies in Higher Education*. Vol.3, nr. 2, 2006, pp. 235-251.

Schultz, M. F 2009: Funktionsnedsættelse i læsning og læsevanskeligheder. I *Viden om læsning*. Nr. 5. 2009 pp. 1-3.

1 Der er i datagrundlaget ikke taget højde for, at sommeroptaget er betydeligt større end vinteroptaget, og at gruppen af nye studerende derfor må formodes at udgøre en større andel af de samlede henvendelser i efterårssemestret end i forårssemestret. Der er desuden sket en stigning i henvendelser fra studerende, der efter gymnasierformen er blevet udredt for dysleksi i forbindelse med deres ungdomsuddannelse.

H ER ET SMUKT BOGSTAV – OM LITERACY I DAGTILBUD

KLARA KORSGAARD, VIDENCENTERLEDER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE OG
HENRIETTE ROMME LUND, KOMMUNIKATIONSKONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

H er et smukt bogstav!

Vitus er vild med sin mor. Han er fire år og har længe afluret, at H er mors bogstav. Derfor skriver han glad og fro H på duggede køkkenvinduer, på vinduet i bilen, som dekoration på julegaven – som var et salt og pebersæt – og når de andre tegner biler, så tegner han fine H'er.

Han har også fundet ud af, at andre ord starter med H – eksempelvis Havregrynene på morgenbordet, og at der findes en H-linje med S-toget. Han har set, at H også kan være inde midt i et ord som børneHave og ZoologiskHave. Og så har han fundet ud af, at hans eget bogstav V efterfølges af en række andre bogstaver, der har særlig stor betydning, fordi de til sammen henviser til ham. Han ser dem på sine jule- og fødselsdagsgaver, på garderoben i børnehaven, bag på madkassen, i flyverdragten, i gummistøvlerne og mange, mange andre steder.

Kan han læse og skrive?

Nej, ikke i en klassisk psyko-lingvistisk forstand med fokus på afkodning og forståelse. Men betragter vi Vitus i en literacy-optik, er sagen en anden. Vitus kan genkende bogstaverne H og V grafisk og har fundet ud af, at de henviser til personer og ting i den verden, han lever i. Han er altså ved at få en forståelse af, hvad læsning og skrivning er, og hvad skriftsprog kan bruges til. Han har taget første skridt på vejen til at få identitet som læser og skriver.

Literacy

Det er den måde, vi definerer begreberne læsning og skrivning på, der er afgørende for vores opfattelse af, om Vitus på fire år er på vej ind i skriftsprogets verden.

I generationer har man haft den opfattelse, at udvikling af talesprog og skriftsprog foregik i en lineær

rækkefølge, hvor talesproget kom først, hvorefter barnet i skolen lærte bogstaverne og at læse og siden at skrive. Ældre læsebogsmaterialer afslører, at barnet opfattes som uvidende på læse/skriveområdet ved skolestarten. Et bogstav ad gangen introduceres for senere at blive sat sammen til små ord. Denne opfattelse kaldes i den anglosaxiske læse-forskning Reading Readiness. Barnet lærer gennem formel undervisning og fastlagte metoder skriftsproget skridt for skridt, og undervisningen foregår i skolen med en lærer som den skriftsprogligt vidende.

Overfor det står en anden opfattelse, den anglosaxiske literacy-forskning, der betragter barnets skriftsprogstilegnelse på samme måde som barnets talesprogstilegnelse. Barnet tilegner sig skriftsproget, som det tilegner sig talesproget: i et samspil med de voksne og andre børn, det er omgivet af, uden egentlig undervisning og korrektion af fejl, men i mødet med tekster i hverdagen omkring dem. Barnets skriftsprogstilegnelse sker gennem afprøvning og justering af hypoteser med den voksne (forælder/pædagog/lærer) som støtte i umiddelbar nærhed. Længe før en lærer slår op på side 1 i læsebogen, er børn altså i gang med at tilegne sig literacy som en kompetence i, hvordan læsning, skrivning og sprog bruges i en social kontekst.

Fra et sociokulturelt perspektiv, som literacy præsenterer, er literacy altså en social praksis, hvor man ikke kan adskille eller isolere enkeltdele i skriftsprogstilegnelsen, som fx afkodning, fra det, der ellers sker rundt om barnet. *'Literacy bits' do not exist apart from the social practices in which they are embedded and within they are acquired* (Lanhshear & Knobel 2006:13). Det betyder, at literacy tilegnes i samspil med andre mennesker i den sociale kontekst, man er del af, og at literacy rummer både tale- og skriftsprog.

Man skal altså ikke nå en bestemt alder for at være moden til at gå i gang med at lære at læse og skrive.

Man går faktisk bare i gang parallelt med, at man tilegner sig talesproget.

Det betyder, at Vitus, før han når skolen, givetvis vil være kommet endnu længere i sin literacytilegnelse og have fået flere skriftsproglige erfaringer, uden at nogen har undervist ham. Ligesom det er sket for mange andre børn før ham.

I 2007 udkom doktordisputatsen: *Sju barn lär sig läsa och skriva*¹, skrevet af den svenske professor Carina Fast. På baggrund af et etnografisk studie af syv børn påviser hun, at børn opfører sig som læsere og skrivere, længe før skolen starter. Alt sammen formet og afhængig af de sociale og kulturelle sammenhænge, børnene indgår i.

Det er via de medier, børn bruger, de fortællinger og sange de hører, de bøger, blade og kataloger de læser, de skilte og tegn de ser på ture gennem by og boligkvarter, samt de religiøse og kulturelle traditioner familien har, at børn indkultureres i skriftsprogets verden. Og det sker via de voksne og børn, de omgås, når de leger, fortæller, forklarer og argumenterer.

Fra barnet fødes, erhverver det sig altså på uformel og frivillig basis et hav af skriftsproglige ressourcer og kompetencer.

Når vi har den viden, er det nærliggende at spørge, hvordan den mere formelle og strukturerede del af børns liv, nemlig den tid, de tilbringer i dagtilbud og skole, matcher dette. Anerkendes, inddrages og udvikles børnenes skriftsproglige ressourcer her, eller bliver de i "rygsækken" og hænges bogstaveligt talt i garderoben? Bygges der bro mellem de kompetencer, barnet tilegner sig uden for institutionerne og i institutionerne? Carina Fasts afsluttende pointe i doktordisputatsen er, at det ikke sker: *Det visar sig i denna studie att i många sammanhang måste barnen lämna centrala och viktiga kunskaper utanför klassrumsdörren.*(Fast:181)

I det følgende tager vi afsæt i denne konklusion og undersøger, om de rammer, som Ministeriet for Børn og Undervisning lægger for dagtilbuds pædagogiske arbejde, indtænker, udnytter og udbygger børnenes literacykompetencer. Ligeledes ser vi på, hvordan danske dagtilbud beskriver arbejdet med læsning, skrivning og sprog i deres pædagogiske læreplaner.

De pædagogiske læreplaner

Traditionelt har dagtilbuddene været rensset for

skriftsprogligt arbejde. Det er blevet betragtet som skolens område, hvor dagtilbuddene har været reserveret børnenes leg og personlige udvikling. Men den opfattelse er i opbrud.

I 2004 indførte regeringen pædagogiske læreplaner i dagtilbud. Læreplanerne er et politisk redskab, og når en regering sætter mål for læring i dagtilbud, er det selvfølgelig med et ønske om at forandre praksis for at fremme en bestemt hensigt, her (sandsynligvis) at få danske børn længere frem på den internationale score i PISA, PIRLS og tilsvarende målinger. Ved at styrke børnenes almene og faglige kompetencer og ved at introducere læring i børnehaven og dermed forberede og støtte barnets overgang til skole er det også nærliggende at tro, at det kan ske. Interessant i denne sammenhæng er dog, at ministeriets krav i forbindelse med læreplanerne nok blev, at der skulle sættes synlige mål i hver institution/kommune, men at det var de enkelte dagtilbud, der selv kunne sætte egne mål og fastlægge metoderne. Der var altså lagt pæn afstand mellem regeringens intention med læreplanernes indhold og den konkrete, lokale udarbejdelse af disse.

I Serviceloven §8, hvori loven om pædagogiske læreplaner er beskrevet, kan man læse følgende:

*Læringsmålene er fælles overordnede mål for, hvilke kompetencer den pædagogiske læringsproces i dagtilbuddet skal lede frem imod, jf. stk. 1. Socialministeren fastsætter nærmere regler for indhold af og overordnede mål for læring i dagtilbuddene*².

De nærmere fastsatte regler var, at de enkelte dagtilbud skulle sætte fokus på og arbejde med børns læring og udvikling indenfor seks fastlagte hovedtemaer:

- Barnets alsidige personlige udvikling
- Sociale kompetencer
- Sprog
- Krop og bevægelse
- Naturen og naturfænomener
- Kulturelle udtryksformer og værdier³

Med dette som afsæt har alle dagtilbud udarbejdet læreplaner og integreret læring i dagligdagen. En netop afsluttet evaluering fra analyseinstituttet Eva: *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner* (Eva 2012) konkluderer, blandt andet på baggrund af analyse af 15 pædagogiske læreplaner, at pædagoger og konsulenter



i høj grad har taget læringsbegrebet til sig og bruger det aktivt og reflekteret i deres praksis. Så langt så godt. Angsten for "skolificering" af dagtilbud er forstummet.

Ministerielle rammer for literacy og skriftsprog i børnehavens pædagogiske læreplan

For nærmere at undersøge den ramme, ministeriet har lagt for dagtilbuddenes arbejde med læsning, skrivning og sprog, ser vi på hovedtemaet Sprog. På Ministeriet for Børn og Undervisnings hjemmeside er området beskrevet således:

Sprog

Sprog er forudsætningen for at udtrykke sig og kommunikere med andre. Der findes mange forskellige sprog, som alle spiller en rolle i børns udviklingsproces og som skal have opmærksomhed. Talesprog, skriftsprog, tegnsprog, kropssprog og billedsprog er blot nogle af de kommunikationsformer, vi alle benytter os af.

Børn skal støttes i at udvikle deres danske ordforråd og i at forstå de begreber og regler, der gælder for det talte sprog. Deres naturlige interesse for det skrevne sprog skal bakkes op. For at kommunikere "rigtigt" er det vigtigt, at børn forstår sammenhænge mellem f.eks. kropssprog, mimik og tale. Et varieret og korrekt dansk sprog og evnen til at bruge det, så det passer i forskellige situationer, øger muligheden for at blive forstået.

Sprog skaber kontakt, og evnen til at bruge nuancerne i sproget støtter og fremmer forståelsen af og fra andre. Det er vigtigt at træne dialogen, så børn i fællesskabet kan tale, lytte, stille spørgsmål, give svar og være aktive i at planlægge fælles aktiviteter og projekter.

Børn har behov for at møde voksne mennesker, der lytter til dem med forståelse og anerkendelse, så de får mulighed for at udtrykke det, de er i tvivl om, glade for eller kedede af, og så de frit kan lufte deres meninger, følelser og tanker.

Sproglige færdigheder er en indgangsdør til verden – en mulighed for at høste viden og erfaringer. Det er derfor vigtigt at støtte børnene i

at sætte ord og begreber på de oplevelser, de har i dagligdagen.

Sproget er en forudsætning for frugtbare løsninger af problemer og konflikter. Balancen i fællesskabet afhænger af børnenes evner til at sige til og fra, og om de har de sproglige forudsætninger for at udtrykke, hvad de mener, og dermed formår at blive forstået af både børn og voksne⁴.

Det er værd at lægge mærke til, at sprog, allerede i tekstens indledning, angives som en forudsætning for at udtrykke sig og kommunikere med andre, samt at der med sprog både menes: talesprog, skriftsprog, tegnsprog, kropssprog og billedsprog. Selvom der inddrages "mange forskellige sprog", så er koncentrationen i resten af teksten alene på talesproget. Skriftsproget levnes dog en enkelt linje i teksten, hvor der står, at børns naturlige interesse for det skrevne sprog skal bakkes op, men ikke hvordan, og ikke om det skal ske som en del af det øvrige pædagogiske arbejde.

Sprog defineres altså som en forudsætning for kommunikation og sprogets enkelte dele som redskaber, som barnet skal udvikle i form af eksempelvis udtale, sætningsdannelse og ordforråd.

Men sprog er ikke blot et formelt redskab, der skal indlæres. I en literacytænkning anvender og udvikler man sprog sammen med andre mennesker i den verden, man er en del af, hvorfor man ikke kan isolere børns tidlige sprogtilegnelse i bidder, jf. det tidligere refererede citat om literacy.

Det er derfor vigtigt, at børnene ikke alene stimuleres til et her og nu-sprog, et mundtligt dialogssprog, som de synes at gøre, når de "luffer meninger, følelser, tanker", "sætter ord og begreber på de oplevelser, de har i dagligdagen". Den literacy-erfaring børn medbringer, er i høj grad, at skriftsproget kan "gemme" information (det har de set i kataloger, bøger og computerspil), det er bare ikke særlig eksplicit viden for dem. Men ved at bruge sprog i andre situationer end "her og nu" og med andre formål, fx ved at referere hændelser og oplevelser, vil børnene gradvist lære at man også bruger sproget til at referere udenfor den aktuelle kontekst. Det er en nødvendighed, at de netop kan tænke dekontekstuel, når de senere skal læse tekster og finde den "gemte" information.

Det mundtlige og det skriftlige sprog er flettet sammen i barnets literacy-tilegnelse. Men ministeriets



Handwritten note on the top left of the refrigerator door.



Large colorful letters 'S' (blue) and 'I' (red) on the refrigerator door.



A collection of colorful wooden letter magnets on the refrigerator door, including 'U', 'A', 'B', 'E', 'H', 'E', 'Y', 'D', 'P', 'R', 'E', 'Y', 'D', 'C'.

A handwritten note on the right side of the refrigerator door, containing several lines of text in various colors.

tekst rummer et ret entydigt fokus på udvikling og stimulering af barnets "korrekte" mundtlige sprog, hvor det er den voksne, der er den vidende i form af at være den, der støtter, stimulerer, styrker og retter barnets sprog. Der lægges ikke op til en inddragelse af barnets egne literacykompetencer.

Eksempler på dagtilbuds omsætning af området Sprog i pædagogiske læreplaner

Et tilfældigt nedslag på internettet⁵ med mulighed for at se ind i de enkelte dagtilbuds læreplaner giver et billede af, at området Sprog fortolkes og praktiseres forskelligt, men - ikke overraskende - med et åbenlyst fokus på det mundtlige sprog.

I læreplanerne kan man læse, at dagtilbudsbarnet skal sprogligt stimuleres via højtlesning, eventyrfortælling, sange, spil, lege, rim og remser og i den daglige dialog med dagtilbuddets voksne og øvrige børn: eksempelvis i spisesituationen, og når de leger. Det store fokus på det mundtlige sprog lever altså godt op til det eksplicite fokus, der er på dette i ministeriets tekst og opfattelse af sprog som formel træning.

Nogle dagtilbud har reflekteret over, hvad sprog er i en bredere kontekst end det mundtlige sprog og har en holdning til, at betydninger ikke etableres via det mundtlige sprog alene, men også ved at have kendskab til og anvende bogstaver og tal. Det kan for eksempel være ved, at de voksne skal hjælpe barnet med at stave eget navn eller bruge skrift i lege. Enkelte dagtilbud prioriterer skriften så højt, at der er særlige og fyldige afsnit om skrift med anvisninger på, hvordan det er intentionen at arbejde med det i institutionen.

Så langt, så godt. Men resultatet er, at det stadig er ud fra et formelt læringsbegreb, hvor barnets medbragte kompetencer ikke udnyttes, og hvor det stadig er den voksne, der har et korrekt svar og ansvaret for, at barnet tilegner sig formel læring.

Naturligvis skal det understreges, at der kan være et stykke vej fra læreplan til praksis. Læreplanerne siger ikke nødvendigvis noget om, hvordan hverdagen med børnene udspiller sig, men alene noget om det enkelte dagtilbuds intention om, hvad de ønsker at gøre. Og så er et tilfældigt pluk på internettet selvfølgelig tilfældigt, så det repræsentative kan være til diskussion.

Skal vi have literacy og skriftsprog ind i dagtilbuddet?

Fra 1. juli 2010 har alle kommunalbestyrelser givet 3-årige børn, der er optaget i et dagtilbud, tilbud om en sprogvurdering, og siden er 6000 pædagoger uddannet under Sprogpakken⁶, så de kan stimulere børnene til at få et langt bedre mundtligt sprog end tidligere. Kobles dette med den allerede gennemgåede beskrivelse af hovedtemaet Sprog for de pædagogiske læreplaner samt gennemgangen af et tilfældigt udpluk af læreplaner, viser det, at der allerede er et stort fokus på det mundtlige sprog i dagtilbud. Vi ved fra forskningen (Elbro: 110), at størrelsen af barnets ordforråd har betydning for den senere læse-skriveindlæring, så der skal ikke herske tvivl om betydningen af et fokus på det talte sprog. Men kunne vi komme længere - ville vores børn være klædt meget bedre på til skolestart, hvis vi langt mere bevidst også inddrog skriftsproget? Eller kunne man forestille sig, at vi kunne nå endnu længere ved at tænke i en literacy-optik?

En spørgeskemaundersøgelse, som Eva lavede i forbindelse med evalueringen "Læreplaner i praksis", viser, at 1001 adspurgte børnehaveklasseledere især oplever, at der er sket en positiv ændring i børns kompetencer på det sproglige område, siden vi fik loven om læreplaner i dagtilbud. 36 % af børnehaveklasselederne mener, at flere børn starter i 0. klasse med gode sproglige kompetencer (så som at kende bogstavernes navne og lyde, at kende tallene, ordforrådets størrelse, evnen til at fortælle en sammenhængende historie, at synes, det er sjovt at lege med sproget og at kunne skrive sit eget navn), mens kun 6 % mener, der er kommet færre børn med gode sprogkompetencer (Eva:81). Om det alene kan tilskrives læreplanerne, eller at initiativet med Sprogpakken også spiller ind, vides ikke.

Børn skal ikke paces frem i systemet med krav om, at skolens discipliner skal lægge sig tungt over deres hverdag. Men de skal have lov til at bygge videre på det, de kan og udvikle sig til at kunne bruge sprog på mange forskellige måder og i mange forskellige kontekster. Pædagogerne skal ikke *undervise* børnene i formelle sider af tale- og skriftsproget men *understøtte* den udvikling, der allerede er i gang. Børn har, som ministeriet skriver, og som det indledende eksempel med Vitus viser, "en naturlig interesse for det skrevne sprog". Spørgsmålet er, om en øget opmærksomhed på, at børn rent faktisk eksperimenterer med skriftsproget i mange sammenhænge, fra de er ganske små, kunne være afsæt

til, at man tør sætte flere ord på, hvad det vil sige at "bakke" det op?

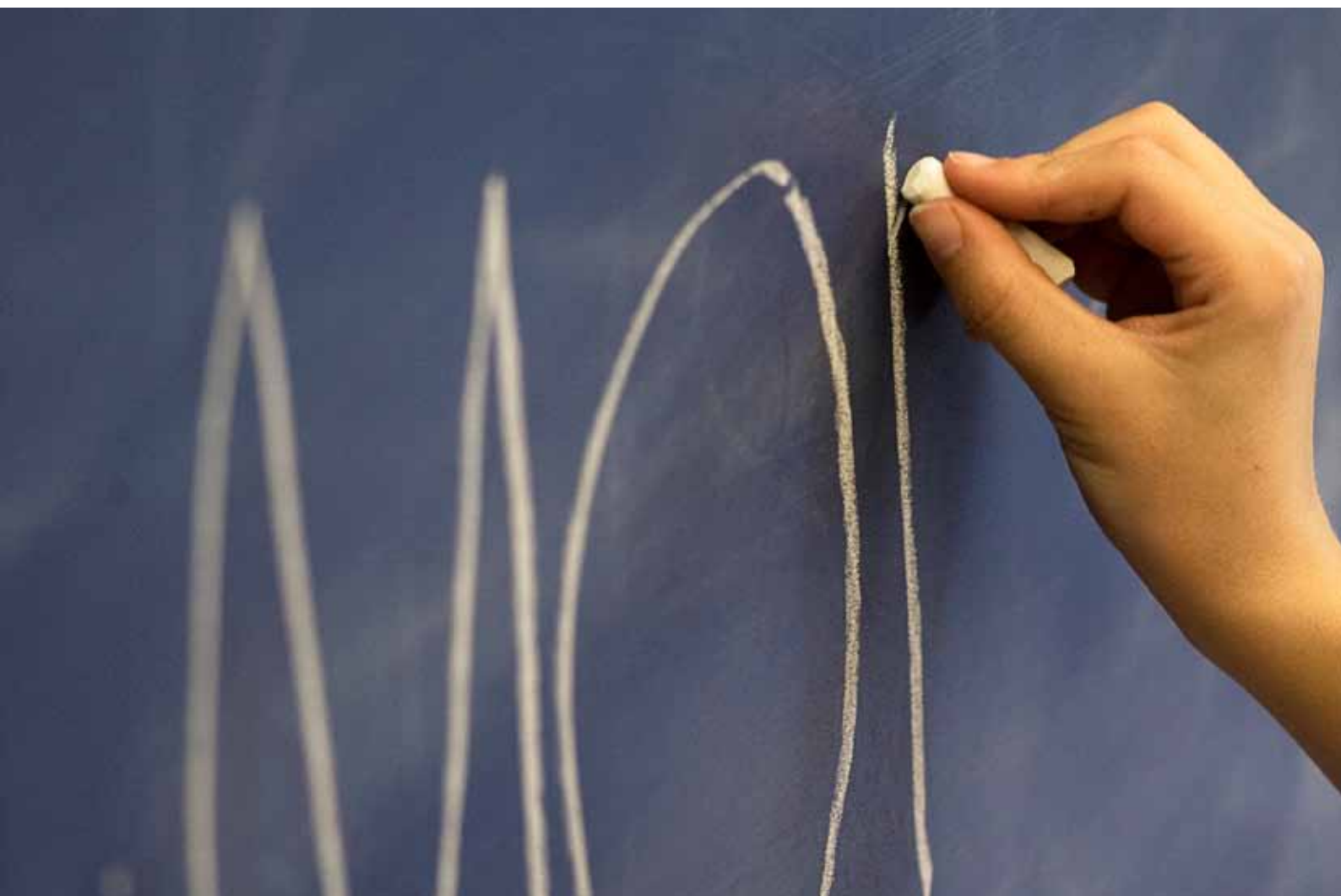
Når regeringen sætter så meget ind på udviklingen af børns mundtlige sprog, og når en efterfølgende undersøgelse fra Eva viser, at det virker, vil vores afsluttende spørgsmål derfor være:

Har vores nuværende regering mod til at sætte lige så stort turbo på at udvikle børnenes mundtlige og skriftlige literacy-kompetencer? Har regeringen mod til at sætte fælles mål også for dagtilbud, ligesom man gør i børnehaveklasse og skole eller i det mindste beskrive området, så det ikke overlades til pædagogernes initiativ og viden at støtte op om tidlig literacy-tilegnelse? Og har regeringen mod på også at afsætte ressourcer til at udvikle pædagogernes viden om literacy og skriftsprogstilegnelse både i uddannelsen af pædagoger og i særskilte indsatser, ligesom de gjorde med sprogpakken?

Et sted at starte kunne være at sætte et eller flere

udviklingsprojekter i gang på området for at få omsat teorier om literacy-tilegnelse til en lærerig praksis for børn og pædagoger.

- 1 Sju barn lär sig läsa och skriva - Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola Carina Fast; Uppsala Universitet, 2007
- 2 Serviceloven, Afsnit II, Kapitel 4, Formål, § 8a, stk. 2
- 3 Kilde: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/Paedagogiske-laereplaner-for-dagtilbud>
- 4 <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/Paedagogiske-laereplaner-for-dagtilbud>
- 5 Nationalt Videncenter for Læsning har lavet en mindre analyse. Ud fra en googlesøgning på "Børnehave læreplan" har vi gennemgået 10 institutioners beskrivelse af sprogarbejdet i deres læreplaner.
- 6 <http://www.sprogpakken.dk/>



FAMILY LITERACY – LÆSEPRAKSIS I FAMILIEN

CAROLINE SEHESTED. CAND. MAG I LITTERATURHISTORIE OG ÆSTETIK & KULTUR, MASTER I BØRNELITTERATUR, LEKTOR I DANSK, UCC,
SAMT PROJEKTLEDER PÅ PROJEKT FAMILIELÆSNING

I familier, hvor man læser meget, er der ofte bøger på hylderne i hjemmet og bøger blandt både dåbsgaver, fødselsdags- og julegaver. Forældrene har læst højt for deres barn, de vil typisk være brugere af biblioteket og har sørget for, at barnet kommer på biblioteket i det omfang, familiens tid tillader det.¹

Vi må derfor have en formodning om, at børn, der ikke får læst op i hjemmet, og som ikke er omgivet med bøger i hjemmet, som regel ikke vil søge oplæsningssituationer i daginstitutioner frivilligt og ikke vil have de samme forudsætninger for at bryde læsekoden som børn, der har været omgivet af og fået læst op af bøger gennem opvæksten. I Projekt familielæsning, der er et samarbejde mellem Nationalt Videncenter for Læsning og Hillerød Bibliotek, arbejder vi med at få kontakt til de familier, som biblioteket ellers aldrig ser som brugere og dermed også de børn, der vokser op i familier, for hvem bøger og oplæsningssituationer ikke er en selvfølgelig del af barndommen. Det, vi vil undersøge og ønsker at være med til at udvikle hos disse familier, er det, man kan kalde *family literacy*.

I denne artikel ønsker jeg at redegøre for, hvilke forskningsresultater der har inspireret til Projekt familielæsning og forsøge at indkredse den definition af *family literacy*, vi arbejder ud fra i dette projekt.

Literacy – hvad?

Ordet literacy dukker mere og mere op som et begreb i den danske faglitteratur, men selv om mange taler og skriver om det, synes det ikke at være det samme indhold og den samme betydning af ordet, der bliver beskrevet. HOT-undersøgelsen 2012 (som er en sammenfatning af, hvad en gruppe forskere, praktikere og ansatte på landets professionshøjskoler mener er hot og bør være hot på læseområdet, gennemført gennem de sidste tre år af Nationalt Videncenter

for Læsning) viste da også, at mange peger på, at det er et interessant felt at drøfte, men igen: drøfte hvad? Den gruppe, der er blevet adspurgt i 2012, peger på, at begrebet literacy kan forstås på mange forskellige måder: Som en helhedsorienteret praksis på tværs af fag og læreplaner, en sammenhængen mellem læsning og skrivning, det små børn udvikler inden skolen via egne udtryksformer og i uformelle læreprocesser, en social praksis, der udfolder sig og anvendes i både den skriftlige og mundtlige manifestation af sproget samt at en forståelse af at sprog, læsning og skrivning skal ses i en socialkulturel kontekst. Hot-undersøgelsen understreger altså, at det er et ganske bredt felt, vi henviser til, når vi anvender termen literacy.

Den danske forsker Kjeld Kjertmann forsøger i sin artikel *Literacy på dansk* at favne og rammesætte, hvad det er, vi taler om, når vi taler om literacy, og han kommer også med et bud på et dansk overbegreb, som kan sættes i stedet for literacy nemlig: tekstsprogskultur. Samtidig kommer han med bud på oversættelser af «underkategorier» af literacy, hvor han bl.a. oversætter underkategorien *family literacy* til tekstsprogsbrug i familien

Family Literacy

Carina Fast, som i sin doktordisputats "Sju barn lär sig läsa och skriva" undersøger syv børns forskellige socialisering ind i skriftsproget, diskuterer også begrebet literacy, dog uden at komme med et bud på en oversættelse af begrebet. I sin undersøgelse ser Carina Fast læsning og skrivning som en praksis, der til enhver tid påvirkes af sociale, kulturelle, religiøse og økonomiske omstændigheder, altså af den familiemæssige og kulturelle baggrund barnet vokser op i. Underkategorien *Family literacy* kan altså igen indkredses som den familiekultur for læsning, det lille barn socialiseres ind i. Således er der allerede, før

barnet møder institutionslivet, indlejret en masse koder for, om man læser, og hvordan man læser, samt hvorfor man læser jf. Fasts undersøgelse.

Anvender man Bourdieus symbolske kapitalbegreb, hvor man ser et menneske som værende i besiddelse af større eller mindre kapitaler til at indgå i sociale sammenhænge med, er det således barnets kulturelle kapital, der påvirkes af familiens læsekultur. Enten kender barnet kulturen omkring læsning og bøger, eller også er barnet ukendt med, hvad der forventes af det, når det indgår i en læsekultur som f.eks. en højt-læsnings-situation i daginstitutionen. Barnets habitus, som er den erfaring, barnet har samlet gennem livet, og som barnet handler og agerer efter i sociale sammenhænge bevidst som ubevidst, vil indeholde elementer af en læsekultur eller – måske lige så vigtigt – fravær af elementer af en læsekultur afhængig af barnets family literacy. Derfor er det vigtigt som fagperson, der arbejder med udvikling af barnets læsekultur både i daginstitution og skole at kende barnets sociokulturelle baggrund i forbindelse med læsning.

Forskning i udlandet der relaterer til family literacy

I den følgende del af artiklen vil jeg opridse, hvilke internationale og nationale forskningsprojekter der ligger bag tankerne om projekt familielæsning for derved at nå frem til den definition af family literacy, vi arbejder ud fra i projektet.

Forskeren Shirley Brice Heath fra Stanford University har af flere omgange beskæftiget sig med at undersøge børns sociokulturelle baggrund for læsning. I sin artikel *What no bedtime story means: Narrative skills between home and school* (1986) formidler hun sin undersøgelse af tre forskellige sociale miljøer i det sydøstlige USA: Roadville, Trackton og Maintown, hvor hun har haft fokus på, hvordan bøger og samtaler indgår på forskellig vis i børnenes opdragelse og socialisering, og hvorledes denne opdragelse/socialisering påvirker barnets senere møde med skolen og de forventninger, der er her til børns måder at indgå i læsesituationer på.

Roadville er et hvidt arbejderklasse miljø. Familierne ser en klar arbejdsdeling i, at det er lærerens job at uddanne barnet, og at det er forældrenes opgave at få barnet i skole. I dette miljø hjælper man sjældent barnet med lektierne, og man har ikke store forventninger til, at barnet skal få en højere uddannelse. Roadville-børnene har bøger i hjemmet, men oplæs-

nings-situationen og samtalen om bøgerne er knyttet til f.eks. at kunne genkende bogstaver.

Det andet miljø, Trackton, er et afroamerikansk arbejdersamfund. Undersøgelserne viser, at børnene er omgivet af lyd og samtaler, men ikke inddrages i dem. Forældrene læser bøger, men ikke for børnene. Der er ingen rutine for oplæsning omkring sengetiden. De ældre børn forsøger at lege skole eller læse for de yngre, men der er ingen støtte fra de voksne til disse lege.

I Maintown, som er det sidste miljø, Shirley Brice Heath undersøger, fokuserer hun specielt på læsekulturen i en gruppe skolelæreres familier. De børn, der vokser op i dette miljø, er således på forhånd en del af skolekulturen. I Maintown er der mange læse-/skriveaktiviteter i familien: Man læser godnathistorier, læser på kasserne til morgenmadsprodukter, og forældre gør børnene opmærksomme på trafikskilte og fjernsynsreklamer m.m. Forældrene i Maintown har positive holdninger til bøger og opdrager børnene til at passe godt på bøger.

I forhold til begrebet family literacy viser Shirley Brice Heath's undersøgelse altså, at der er forskellige holdninger til, hvad bøger er, hvordan bøger skal bruges, hvordan man taler om bøger, og hvordan man taler med børn om bøgerne i forskellige sociokulturelle miljøer. Carina Fast bygger bl.a. sin forskning på Shirley Brice Heath's forskning. I sin doktordisputats undersøger hun syv børns forskellige opvækstforhold og disses indflydelse på børnenes tilgang til skrivning og læsning. Carina Fast følger børnene i tre år fra børnehaven til indskoling, fra de er 4, til de er 7 år gamle.

Undersøgelsen viser, at børnene vokser op med meget forskellige læsepraksisser – eller kultur for læsning i familien, og at deres kompetence til at afkode skriftsproget og dermed at lære at læse påvirkes af flere ting gennem deres opvækst. Fast vælger at fokusere på følgende elementer af påvirkning, som alle er med til at udgøre den konkrete family literacy, der følger det konkrete barn:

- Familie
- Bedsteforældre
- Søskende
- Tekster i hjemmet
- Sprog
- Religion
- Højtider og fødselsdage

Familiens betydning for barnets literacy ligger blandt andet i de traditioner for læsning, som familien bringer med sig. Et af børnenes forældre kan huske, at hans far læste avis, og han husker det som noget positivt. En anden forælder vil gerne ændre den læsepraksis, han selv husker fra sin barndom:

...Min far kunne ind i mellem læse tegneserier for os. Der var jo hyggestunder. Men historier – nej aldrig. Jeg tror historier er vigtige. Jeg mærker, at jeg som voksen aldrig selv har været interesseret i at læse bøger. Jeg håber, at mine børn vil blive det.

(Fast s. 61)

Carina Fast undersøger også forholdet mellem børnene og bedsteforældrene i forhold til, hvilke læsepraksisser der videregives i socialiseringen af barnet. Her citeres to af mødrene i undersøgelsen, hvor de hver især fortæller om børnenes mormødres måde at påvirke børnene på i forhold til at læse:

Som forhenværende lærer læser mor jo tidligt meget bevidst op for børnene. Når hun læser for børnene, peger hun i læseretningen og lignende småting. Se her er O, dit bogstav. Mens hun sidder og skaber hygge og har et af børnene på skødet, påvirker hun samtidig hele tiden.

(Fast s. 62)

Min mor kan ikke skrive. Hun blev gift, mens hun var lille...måske 15. Efterfølgende fødte hun barn næsten hvert år. Min mor fortalte gerne, mest gamle historier eller hvad hun havde hørt, mens hun var lille.

(Fast s. 63)

Alle de syv børns hjem er fyldt med tekster, men der er forskel på, hvor meget de forskellige familier inddrager tekster og bruger dem til dialog med børnene.

Ser man på Shirley Brice Heath's og Carina Fast's undersøgelser, er der helt klart stor påvirkning af barnets literacy i familien, og der er således også stor forskel på, hvilke forudsætninger barnet har i mødet med skolens forventning til at indgå i en læsekultur. I forhold til at udvikle et barns literacy i professionel sammenhæng som daginstitution eller skole er det ifølge de to nævnte undersøgelser nødvendigt at inddrage, undersøge og spørge til forældrenes praksis for og kultur for læsning i hjemmet.

Forskning i Danmark der relaterer til begrebet family literacy

Helle Bundgaard og Eva Gulløv skriver i deres bog: *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution* bl.a. om, hvordan børns tilgang til bøger, eller det, som Eva Gulløv kalder for læsepraksisser, har betydning for deres mulighed for at indgå i forskellige sociale situationer i løbet af en dagligdag. Deres iagttagelser viser bl.a., at det er vigtigt, at børn der skal lege sammen, har den samme referenceramme. En sådan referenceramme kan være en børnebog, og at der i legen indgår personer eller situationer, der er lånt fra en bog. Kender barnet ikke til bogen, bliver det svært at lege med og indgå i forhandling om legen. I andre situationer handler det om, at de voksne har en forventning om, at barnet har en læsepraksis med sig fra hjemmet, og at barnet altså ved, hvad der forventes af det i en læsesituation, samt at det sprogligt er i stand til at honorere den forventning, bogen stiller til barnet som læser. Eva Gulløv og Helle Bundgaards pointe med denne del af undersøgelsen er, at pædagogerne ikke kan forvente, at alle børn har en læsepraksis på forhånd, og at dette er noget, pædagogerne bør forholde sig til i deres pædagogiske arbejde med børnene.

Herhjemme har man fra statens side forsøgt at påvirke socialt udsatte familiers kultur for læsning via Bogstartsprogrammet. Et program, hvor børn i udsatte familier i løbet af en fireårig periode får udleveret fire bogpakker af lokale bibliotekarer, der møder familierne i deres eget hjem. Meningen er, at bibliotekarerne skal formidle glæden ved at læse og samtidig fortælle om, hvorfor det er vigtigt, at familierne læser for deres børn.

Det overordnede formål med programmet er at:

- Give børn og deres forældre gode fælles oplevelser med bøger
- Styrke forældrene i at støtte deres børns sproglige udvikling
- Fremme børns kærlighed til bøger og opmuntre familier med små børn til at benytte sig af bibliotekets tilbud

Her ser man det som et statsligt projekt at gå ind og ændre ved særligt udvalgte familiers læsepraksis. Projektet blev igangsat i 2009, og der er indtil nu lavet to rapporter i forbindelse med evalueringen af projektet. Den ene rapport dækker familiernes modtagelse af bøgerne: *Kan bogstart gøre en forskel* af Dorte Bleses. Den anden rapport: *Bogstart - mellem*



privat gæst og faglig formidler af Frederikke Winther dækker bibliotekarernes oplevelse af at skulle formidle bøger og udvikle læsepraksisser i familierne.

I bogstartsrapporten: *Kan bogstart gøre en forskel* peger konklusionerne på, at bogpakkerne kan være med til at ændre nogle af familiernes læsevaner, og at formidling om, hvordan man kan læse for sit barn, er noget af det, der ønskes mere af. At uddele bogpakker ses altså som noget positivt, men en egentlig ændring af læsepraksis i familien sker først ved, at fagpersoner formidler bøger og viser, hvorledes familierne konkret kan anvende bøgerne f.eks. ved at pege på billederne og ved at gå i dialog med barnet om bøgerne.

I rapporten *Bogstart – mellem privat gæst og faglig formidler* viser konklusionen også, at det er formidlingen af bøgerne til familierne, der skal arbejdes med. Positive ændringer af læsepraksisser sker ikke kun, fordi man giver bøger som gave. Familierne er nødt til at få mere råd og støtte i, hvordan og hvorfor de skal læse med børnene, og derudover er der også en pointe i, at familierne skal have en sproglig forudsætning for at kunne skabe en læsepraksis omkring litteratur på dansk der, hvor familierne har et andet modersmål end dansk.

I undersøgelsen *Hvad skaber en lystlæser?* af Henriette Romme Lund, der har til formål at undersøge, hvad der gør, at nogle børn bliver til det, vi kalder lystlæsere, viser konklusionen også, at de børn, der bliver lystlæsere, alle er vokset op i familier, hvor der er en veludviklet kultur omkring bøger og læsning. Børnene peger på, at familien er kilde til inspiration for deres brug af bøger og valg af litteratur. Undersøgelsen viser, at børnenes forældre forærer dem bøger, tager børnene med i boghandlen eller på biblioteket. Undersøgelsen viser også, at børnene er kommet på biblioteket som små, hvilket har givet dem et godt kendskab til konventioner omkring biblioteksbesøg. Endelig viser undersøgelsen, at næsten samtlige børn husker at have fået læst højt som mindre.

Vi har altså i Danmark flere undersøgelser, der kredser om emnet familier, læsepraksis og påvirkning af barnets literacy, men endnu har vi ingen egentlig undersøgelse af børnenes sociokulturelle miljø påvirkning af barnets kompetence til at lære at læse og forholde sig til det læste, eller af hvorledes fagpersoner kan bruge denne viden til at arbejde med udvikling af det enkelte barns literacy.

Projekt familielæsning

Projekt familielæsning er et projekt, der forløber i 2012. Bibliotekarne på Hillerød Bibliotek samarbejder med lokale institutioner, der har kontakt til familier, for hvem det ikke er naturligt at gå på biblioteket eller at socialisere deres børn ind i en læsekultur. For at kunne opleve biblioteket som et naturligt sted at komme med sine børn, vurderer vi, at man nødt til at opleve biblioteket som et trygt sted og som et sted, hvor man har en relation til bibliotekarne. Derfor arbejder vi i projektet på at give familierne en forudsætning for at blive lånere på biblioteket. Dette sker ved, at vi inviterer familierne på biblioteket en aften efter bibliotekets normale lukketid. Her vil hver familie blive tilknyttet en bibliotekar, der viser den enkelte forælder rundt på biblioteket og viser, hvorledes lån og aflevering af bøger foregår, hvor man kan tilbringe tid med sit barn på biblioteket, hvor toilet og pusleplads befinder sig, og hvilke bøger, film, spil og blade det er muligt at låne med hjem. I det hele taget har vi sammen prøvet at italesætte alle de konventioner, der er omkring et biblioteksbesøg for at se, om vi kan anskueliggøre dem for mennesker, der ikke er socialiseret ind i disse konventioner. Den aften familierne kommer på besøg på biblioteket, vil der være tilbud om pasning af familiens børn i børnebiblioteket, og der vil blive serveret et måltid mad. Håbet er, at nogle af familierne bliver lånere på biblioteket fremover, og at der knyttes en relation mellem familierne og bibliotekarne. Det kan give mulighed for, at bibliotekarne på sigt kan inspirere familierne til at samtale om bøger, understøtte børnenes naturlige optagethed af billeder, tal og bogstaver i bøgerne og understøtte børnenes fornemmelse for den narrative struktur og fiktioner samt give mulighed for en udvidelse af barnets referenceramme med henblik på barnets evne til at indgå i lege og samtaler med andre børn og voksne. Familiebesøgene foregår i september 2012, og primo 2013 vil der blive udgivet en rapport om projektet, som bygger på midler tildelt af Styrelsen for Bibliotek og Medier.

I første omgang handler det dog om at få kontakt til familierne, og derfor har vi et tæt samarbejde med de pædagoger, der allerede er tilknyttet institutionerne og familierne. Pædagogerne er blevet bedt om at udpege familier, der ikke af sig selv ville opsøge biblioteket, og hvor familierne ikke af sig selv bruger oplæsning som en samværsform.

I næste omgang håber vi at blive klogere på familiernes praksis for læsning for derved at kunne inspirere dem til at begynde at bruge bøger og højtlesning som en samværsform og som en udvidelse af den family literacy, der allerede er tilknyttet familien.

Vi vil bl.a. gennem interview med familierne og samtaler med de tilknyttede pædagoger undersøge om:

- det er en familie, hvor bøger og samtale er en selvfølge
- forældrene selv læser bøger
- forældrene samtaler med børnene under oplæsning
- det er en familie, hvor barnet bliver inddraget i skrivesituationer som f.eks. at skrive sit eget navn eller lave sit eget tegn i form af en signaturtegning på breve o.l.
- hvilke værdier familien knytter til oplæsning og bøger

Det skal nævnes, at fordi projektet er støttet af Styrelsen for Bibliotek og Medier, er det naturligt at

fokuserer på kultur for højtlesning, men at et barns family literacy også består af mange andre påvirkninger end oplæsning. Carina Fast peger bl.a. på, at hjemmene har mange tekster, f.eks. på morgenmadsprodukter, men at der er stor forskel på, hvorledes familierne inddrager mulighederne for samtaler omkring de tekster, ud over bøger, der er i et familieuivers.

Projektet familielæsning i Hillerød går altså ud fra en forståelse af begrebet literacy som kompetencen til at afkode og bruge skriftsproget (at læse og skrive) og at kunne forholde sig reflektivt til det læste og skrevne, og at barnets literacy skal ses i en socio-kulturel kontekst. For at være med til at udvikle et barns literacy som fagperson er man nødt til at have kendskab til den family literacy, som barnet er vokset op i. Undersøgelser af forskellige sociale miljøers



læsepraksis og kultur for læsning findes endnu ikke i Danmark. Men det kunne være interessant og gavnligt med undersøgelser, der kortlægger, hvad det er, der er med til at skabe den gode læser, ikke blot i forståelsen: en læser der er god til at afkode bogstaverne, men en læser der også er i stand til at diskutere og drøfte tekst og litteratur på et mere abstrakt plan.

Referencer

Bleses, Dorte (2011): *Kan bogstart gøre en forskel* (Rapport, Styrelsen for Bibliotek og Medier)

Fast, Carina (2009): *Literacy – I familie, børnehave og skole*. Klim.

Gulløv, Eva & Bundgaard, Helle (2008): *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag.

Heath, Shirley Brice (1986): *What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School*, in *Studies in the social and cultural foundations of language*; No.3. Cambridge University Press 1986.

Kjertmann, Kjeld (2009): *Literacy på dansk – en diskussion med forslag til danske termer på området*. Sprogforum nr. 46, oktober 2009.

Lund, Henriette Romme (2007): *Hvad skaber en lystlæser. Hvad kendetegner børn, som læser af lyst? Og hvordan oplever børn at deltage i en læsefremmende aktivitet?* Nedslag i børnelitteraturforskningen nr. 8.

Lund, Henriette Romme (2012): *HOT2012*. Dansk lærerforeningens Forlag.

Sehested, Caroline (2009): *Pædagogens grundbog om børnelitteratur*. Høst & Søn.

Sehested, Caroline (2012): "Om brugen af bogmærker og anden nyttig viden for pædagoger om børn og bøger" i Red. Martin Sørensen: *Sproget i spil og leg. Pædagogisk arbejde med børn og unge*. Akademisk Forlag 2012.

Winther, Frederikke (2011): *Bogstart – mellem privat gæst og faglig formidler* (Rapport, Center for Børnelitteratur, Aarhus Universitet)

Bogstart: <http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/bogstart/>

1 Henriette Romme Lunds undersøgelse: *Sådan skaber du en lystlæser* fra 2007

FÖR VEMS SKULL LÄSER OCH SKRIVER MAN PÅ JOBDET?

OM "SPONSORS OF LITERACY" I ARBETE OCH UTBILDNING

ANNA-MALIN KARLSSON, PROFESSOR I SVENSKA SPRÅKET MED INRIKTNING MOT SOCIOLINGVISTIK
INSTITUTIONEN FÖR NORDISKA SPRÅK VID UPPSALA UNIVERSITET

I dagens arbetsliv skriver allt fler – kanske till och med mer än de läser. Bakom detta ligger ofta institutioners och företags strävan att granska kvalitet, standardisera och utvärdera. Allt skrivande påverkar förstås arbetet, och ofta hinner man inte läsa det som andra skrivit. Att kommunicera i skrift medför också speciella roller och identiteter. För att förstå varför alla dessa texter skrivs och hur arbetet påverkas kan vi försöka urskilja vilka aktörer som stödjer och styr skriftanvändningen, dvs. sponsrar den. Olika "sponsorer" kan ha olika syften och mål, och sätta upp villkor som kan vara mer eller mindre rimliga ur de anställdas perspektiv. I förlängningen kan man fråga sig hur man ska se på utbildning som en sponsor av skriftanvändning.

Ett samhälle där alla skriver

Det talas ofta om att vi lever i ett skriftsamhälle, men vad innebär det? Först och främst handlar det förstås om att vi läser och skriver alltmer, och i allt fler olika sammanhang. Men jämför man läsandet och skrivandet i vårt samhälle med hur det var för ca 100 år sedan kan man också konstatera att det inte bara skett en ökning utan också olika förskjutningar och förändringar både vad gäller skriftanvändningsart (vem, varför, när och hur?) och relationen mellan läsande och skrivande. Den klassiska situationen är att folk läser mer än de skriver. När man talar om läs- och skrivkunnet i historiska sammanhang har

alltid de som kunnat läsa varit fler än de som också kunnat skriva. När det talas om "mass literacy" handlar det oftast om att den stora massan läser. Skrivandet har istället varit kopplat till mindre grupper som författat professionellt, eller till individer som skrivit dagbok eller fört personlig korrespondens. Att skriva har varit ett sätt att påverka sin tillvaro och kanske även sin identitet, och den som skrivit har också läst mycket.

Mycket talar för att vi idag har en annan situation: en där fler människor än någonsin skriver, både självvalt och som en del av sitt arbete eller som ett sätt att vara en aktiv medborgare. Och många skriver faktiskt mer än de läser. Läsandet och skrivandet hänger inte heller längre ihop på det självklara sätt vi gärna tänker oss: att man läser för att få inspiration och förebilder för att skriva. Det blir i högre utsträckning skilda aktiviteter. Inte heller är skrivandet alltid förknippat med en aktiv och självständig identitet, utan kan också upplevas som kontrollerande och begränsande. Den amerikanska skriftbruksforskaren Deborah Brandt har skildrat dessa förändringar i boken *Literacy in American Lives* (Brandt 2001). En av de frågor hon ställer är vad som händer med ett samhälle där det finns en förväntan på att alla skriver. Vad händer med myndigheternas relation till medborgarna när man inte längre kan ringa till kommunen eller skatteverket, utan förväntas mejla, chatta eller twittra sin fråga?

I denna artikel ställer jag liknande frågor, men med fokus på yrkesverksamhet. Vad händer med arbetsmarknaden när allt fler yrkesgrupper ägnar en stor del av sin arbetstid åt att skriva – utan att för den skull ha ett "skrivande yrke" i traditionell mening? Och vad händer när ingen har tid att läsa allt som skrivs? Hur ska vi utbilda människor för en arbetsmarknad och ett samhällsliv där skrivande är lika viktigt som läsande, men där relationen mellan de två aktiviteterna ser annorlunda ut än tidigare?

Sponsorer – intressena bakom den ökande skriftanvändningen

Ett sätt att besvara dessa frågor är att använda Deborah Brandts begrepp "sponsors of literacy" (Brandt 2001, s. 17–19). En sponsor av skriftanvändning stöder, uppmuntrar eller påtvingar läsande och skrivande, genom att tillhandahålla konkreta redskap, normer, ramar, genrer och andra mallar, belöningar eller sanktioner. Den är också beroende av skriftbrukarna eftersom den genom dem får sina intressen tillgodosedda. I Brandts studie är kyrkan en viktig sponsor av skriftanvändning för många svarta amerikaner. För att ta ett modernt och internationellt exempel skulle man kunna se Facebook som en central sponsor, som erbjuder resurser, underlättar skriftanvändning och samtidigt styr skriftbruket åt ett visst håll och formar våra sociala relationer. Det är viktigt att se begreppet i sig som neutralt: en "sponsor of literacy" kan ha alla tänkbara avsikter och dess effekt på skriftbrukarna kan vara både positiv och negativ. Jag kommer att diskutera hur man kan urskilja olika sponsorer av skriftanvändning i arbetslivet, hur de förhåller sig till varandra och hur utbildning kan agera som en aktör i relation till de krafter som finns i arbetslivet.

I tre forskningsprojekt har jag studerat läsande och skrivande i arbetslivet.¹ Jag och mina kollegor har följt människor i deras arbete och undersökt hur, när och var de läser och skriver, liksom vilka funktioner texter har i deras jobb. Det har bland annat handlat om byggnadsarbetare, lastbilsförare, butiksbiträden, it-konsulter, undersköterskor och vårdbiträden. De första studierna genomfördes i början av 2000-talet och det senaste projektet har just avslutats.

Forskningsprojekten har alla utgått från två grundläggande perspektiv. Det ena är att läsande och skrivande bäst förstås som något folk gör i ett socialt sammanhang, som en *praktik*, snarare än som en individuell kompetens. Det innebär att man försöker se mönster i situationer, normer, roller etc., för att på så

sätt förstå hur skriftpraktiken ser ut. Det andra perspektivet är semiotiskt och handlar om att människor i sociala praktiker tar bruk av de verktyg som finns till hands och att dessa verktyg, med sina möjligheter och begränsningar, är med och förändrar praktiken. En konsekvens av det perspektivet är att skrift inte väljs av en slump, utan för att skrift möjliggör olika saker. Samtidigt styr skriften vad man kan göra och inte göra. Det betyder att en verksamhet som baserar sig på skriftlig kommunikation blir annorlunda än en där man mestadels pratar, eller kommunicerar med hjälp av exempelvis tredimensionella modeller. Det är dock viktigt att inse att det oftast inte är de enskilda individerna som väljer. Snarare erbjuds de verktyg av den institution som organiserar verksamheten. Däremot kan de anställda välja att utnyttja verktyget på olika sätt.

Standardisering och kontroll

Söker man efter de motiv för skriftanvändning som framträder under observationer och i intervjuer i projekten kan man urskilja några särskilt tydligt:

- kollegial överlämning
- självständigt arbete (som bör kontrolleras)
- krav från "tredje part" (föräldrar, anhöriga)
- kvalitetssäkring (standardisering)
- lagar och förordningar

Bara en av dessa punkter, den första, handlar om att de anställda kommunicerar med varandra, och alltså både läser och skriver. De andra punkterna handlar om att någon annan vill ha information. Det kan vara chefer och andra överordnade, personer på andra platser i arbetskedjan, eller kunder och liknande. En del skriftbruk sker för att det är lagstadgat, exempelvis dokumentationen inom den sociala omsorgen. Inte sällan ingår skriftbruket i organisationens rutin för kvalitetskontroll och uppföljning. I samtliga dessa fall handlar det om att de anställda skriver, snarare än läser (även om de i flera fall måste läsa för att kunna fylla i formulär och tabeller).

Ett sätt att hitta sponsorer av skriftanvändning är att kartlägga arbetets textgenrer: vilka är de, hur ser de ut och vilken är deras historia? På de äldreboenden vi studerat finns exempelvis ett flertal genrer som hänger ihop med standardisering och kvalitetssäkring. Den första texten i denna textkedja, och den som kvalitetskontrollen sedan ska utgå ifrån, är den så kallade *genomförandeplanen*. Den skrivs av den ansvariga undersköterskan tillsammans med den



boende och eventuella anhöriga. Ofta följer man ett förtryckt formulär med särskilda underrubriker. Det första man ska fylla i är vilka mål omsorgen ska ha. Målsättningen kan se ut som i exempel 1:

1. att Xxx ska få den hjälp hon behöver för att upprätthålla en skälig levnadsstandard. Hjälp och stöd för att kunna må bra.

Formuleringen är som alltid mycket formell och generell. I resten av planen preciseras vad hjälp och stöd innebär när det gäller dagliga rutiner, morgon, dag, kväll och natt, måltider samt hygien. Det allmänna målet översätts alltså i konkreta insatser – som även de dock är tämligen allmänt hållna.

Sponsorn bakom genomförandeplanen är ytterst Socialstyrelsen, som reglerar vård och omsorg i Sverige. Verksamheten styrs av socialtjänstlagen, där det föreskrivs att omsorg ska planeras och dokumenteras. Genomförandeplaner är därför mycket lika i olika kommuner och på olika äldreboenden. Straffet för att inte skriva en genomförandeplan, eller för att skriva den på fel sätt, är i värsta fall en anmälan till Socialstyrelsen. Därför ställer sig hela omsorgsorganisationen, med lokala styrelser och enskilda ledningar på äldreboendena, bakom den överordnade reglerande makten. De blir därmed också sponsorer, och bidrar med varianter på genrer och mallar, samt olika sätt att understödja och styra skrivandet.

De anställdas perspektiv

Den fördel de anställda får är ett potentiellt arbetsredskap: ett verktyg för att faktiskt planera och underlätta arbetet. Den starka standardiseringen som formuläret påbjuder, och den abstrakta nivån som planen läggs på, gör dock detta svårt. Därför översätts ibland målen i ytterligare ett steg, i vad som kallas *arbetsplaner* eller *detaljplaner*. Där kan man hitta mer personliga och individuella beskrivningar som "Sitter och solar om det är fint väder". Sådana detalj- eller arbetsplaner varierar mycket mellan arbetsplatserna och är ibland kontroversiella eftersom de kan innehålla formuleringar som anses hota de boendes integritet, som skyddas kraftfullt av det institutionella regelverket.

Sponsorerna och de riktlinjer de satt upp föreskriver att målen följs upp genom den dagliga dokumentationen, som sker i olika genrer. Den viktigaste här är den sociala journalen som förs genom så kallade *daganteckningar*. Daganteckningarna är på många sätt en

mycket komplicerad och svår genre, bland annat eftersom det här finns en än större konflikt mellan den dominerande sponsorns intressen och de anställdas behov och önskemål. Talar man med enhetschefer och administratörer framhåller de gärna hur viktigt det är att dokumentationen förhåller sig till planen, och att endast avvikelser antecknas. Det innebär att det inte behöver skrivas något varje dag, och att det som skrivs normalt är kortfattat och av typen negativ information – man skriver om när något inte skett, eller när något ovanligt (ofta negativt) hänt. I intervjuer (se exempel nedan) ger de anställda uttryck för en frustration över att dokumentationen därför varken ger en heltäckande och rättvisande bild av den boendes vardag, eller kan användas som ett arbetsredskap i det dagliga jobbet. I intervjuerna framkommer att de anställda gärna vill skriva mer om det som är återkommande, men positivt – sådant som har med livskvalitet att göra. De vill också kunna skriva så tydligt som det behövs för att kollegorna ska förstå.

"Ibland är det svårt att hitta fina ord för att beskriva en situation. Man vet inte vad man ska skriva."

(intervju med anställd)

"Ärligt talat det är dumt att inte kunna skriva vad som har hänt."

(intervju med anställd)

"Om de vill att vi ljuger då ska vi ljuga"

(intervju med anställd)

Anteckningarna, om de följer regelverket, är alltså inte till mycket hjälp för den kollega som ska arbeta nästföljande pass. Detta får huvudsakligen två konsekvenser: dels sker mycket av kommunikationen av viktig information muntligt, dels händer det att de anställda bryter mot normerna och skriver antingen om sådant som hör till det normala, men som är positivt och som man därför kan tycka är viktigt (exempel 2 och 3), eller information som är relevant för kollegorna men som är på gränsen till integritetshotande för de boende (exempel 4).

2. Hon var på balkongen med andra boende.
3. Hon åt lunch med alla andra i köket. Hon gick ner på underhållning. Hon var pigg idag.
4. Han var väldigt otrevlig, hotfull och skrek jättehögt enligt B5 personal i deras avdelning.

I de diskuterade exemplen har det varit mycket tydligt vilka sponsorerna av skriftanvändning är, vilka deras intressen är och vilka normer de sätter

upp. Men det är inte alltid som sponsorerna – eller sponsringen i sig – framträder lika starkt. I studierna av byggnadsarbetare och lastbilschaufförer (se Karlsson 2006) framgick att båda yrkesgrupperna använde förhållandevis få olika texter under en dag, men att de använde en och samma text på flera olika sätt. Dessa genrer användes också av andra personer i verksamheten. Exempelvis användes byggnadsarbetarnas *armeringsspecifikation* och *armeringsritning* av konstruktören, av entreprenören som upphandlar tjänster och material, av arbetsledaren på bygget och av byggnadsarbetarna själva. En lika mångfunktionell genre var lastbilsförarens *lassinformation*, som vandrar mellan lagercentralen, lastbilsföraren, kunderna och åter till lagret.

De aktörer som påbjuder skriftanvändning här befinner sig i båda fallen relativt långt från de anställda som studerades, och texterna skapas tidigt i arbetsprocessen – men sannolikt med avsikt att kunna användas i många olika situationer. Det blir därför inte lika tydligt hur texterna formar och styr kommunikationen i det enskilda fallet. Byggnadsarbetarna och lastbilsföraren kände sig heller inte lika pressade och tvingade som undersköterskorna på äldreboendet – de oroade sig inte lika mycket för att skriva fel saker eller på fel sätt. Det innebär dock inte att sponsorer av skriftanvändning saknas, eller att skriften inte styr arbetet. För det första kan man utan tvekan konstatera att mångfunktionella texter (oftast tabeller och ritningar) är vanliga, och att det flexibla läsandet är ett slags norm: ingen kan räkna med att just deras arbetsmoment är tydligt beskrivet. Detta kan förstås som ett sätt att rationalisera och slimma arbetsprocessen, samtidigt som ett visst perspektiv (ofta konstruktörens eller planeringens perspektiv) faktiskt blir det dominerande. För det andra efterfrågar formulären specifik information: ofta siffror som tid, antal eller mått. Sponsorer styr därför även här in fokus på vissa aspekter av verksamheten och skapar en allmän bild av vad som är resultat eller kvalitet, vilket kan tänkas gagna effektivitet och lönsamhet.

Vad skrift för med sig

Att skriftanvändning hänger ihop med en övergripande strävan att standardisera är ett tydligt resultat från alla tre forskningsprojekten. Det är alltså något som förekommer oavsett om arbetsinnehållet är människor, ting eller abstrakta värden. Vill man att något ska ske på samma sätt varje gång och i olika sammanhang så är skriftlig instruktion och skriftlig rapportering ett mycket bra verktyg för att uppnå

detta. Skriftliga formulär kan på förhand bestämma vilken typ av information som ska ges och hur den ska hanteras. Skriften gör dessutom informationen beständig, dvs. den lösgör språkliga yttranden från sitt omedelbara sammanhang och gör den tillgängliga för andra, i andra situationer och på andra tidpunkter. Detta är bra för den som vill kontrollera och bevaka, men problematiskt för den som känner sig osäker på vem som ska läsa och med vilka syften – dvs. för den som skriver. Både offentliga och kommersiella sponsorer av skriftanvändning kan ha standardisering som ett av sina övergripande mål. Vi har exempelvis kunnat se hur textgenrer för avvikelse rapportering inom äldreomsorgen på många sätt liknar dem som används inom bilindustrin, och hur de ställer till lika stora problem för de anställda som har svårt att fylla i dem (eftersom det inte är tydligt för dem hur texterna kan hjälpa dem i den uppkomna situationen).²

Något som skriften också gör är att den tvingar fram mer monologiska diskurser. Den som skriver kan inte på samma sätt som i samtalet lita till dialogen och de andras bidrag, och heller inte direkt korrigera och försäkra sig om omedelbar förståelse. Den som skriver tvingas inta en egen position och stå för informationen själv. Särskilt tydligt blir detta när nästan alla skriftliga genrer vi sett i studierna kräver signering. Därför blir det att sponsra skrivande något annat än det att sponsra läsande. I en kultur där den stora massan läser handlar det normalt om att de tar till sig, väljer och tolkar information. I en kultur där de flesta förväntas skriva förväntas de också framträda som individer och ta på sig ansvar. På arbetsplatser där man arbetar i lag och helst fattar kollektiva beslut kan detta passa mindre bra och upplevas som konfliktfyllt. När det talas om språkproblem på arbetsplatserna är det nog ofta snarare fråga om konflikter mellan skriftens krav och yrkesidentiteten, än om problem med grammatik och liknande.

Utbildning och sponsorskap

På några av de olika arbetsplatser vi studerat förekommer arbetsplatsförlagd språkutbildning av olika slag. Inom äldreomsorgen i det område vi undersökt pågår en större satsning på anställda med svenska som andraspråk, med tyngdpunkt på den skriftliga dokumentationen men även på samtal och bemötande. Utbildningen har sin utgångspunkt i problem som man sett i verksamheten och sponsorerarna är därmed desamma som för den arbetsrelaterade skriftanvändningen. Detta framhålls ofta som en fördel, eftersom



Kategorie	Anzahl	Erlaubnis	Datum	Anzahl		Erlaubnis		Datum	
				1	2	1	2	1	2

DABBOO

det gör utbildningen relevant och väl förankrad i verkliga arbetsuppgifter. Samtidigt blir det svårt att på en sådan utbildning föra kritiska resonemang om makt och motiv bakom påbjuden skriftanvändning, och om hur de anställda kan lösa de dilemman som uppstår när sponsernas krav står i motsättning till behoven i jobbet. Även om enskilda kursledare kan bidra med andra perspektiv är det övergripande målet fortfarande att styra verksamheten åt önskat håll: mot ökad kvalitet, effektivisering eller lönsamhet.

Sett ur ett perspektiv där även utbildningsaktörer kan fungera som sponsorer för skriftanvändning blir det tydligt att fristående och oberoende utbildning kan spela en helt annan roll än kurser som arbetsplatsen styr över. Offentlig utbildning i skola, på högskolor och på universitet kan förhålla sig självständigt till arbetslivets "sponsors of literacy", synliggöra dessa och stärka individer i deras identitetsskapande som anställda. Utbildning som har mer övergripande och långsiktiga mål kan fungera som en balanserande kraft i förhållande till de växlande krav som styr specifika verksamheter, som äldrevård eller biltillverkning. När eleverna och deras liv i centrum bör läs- och skrivundervisning erbjuda verktyg för individuell och professionell utveckling och för ett reflekterande förhållningssätt. En fristående utbildning blir på så sätt en sponsor för det man brukar kalla livslångt lärande, men också för kritiskt tänkande och kreativitet.

Men även i en självständig utbildning kan läs- och skrivundervisning kopplas till arbetslivets uppgifter och sammanhang. Olika fall och praktikövningar kan bilda utgångspunkt för diskussioner kring skrivandets och läsandets funktioner. Ett begrepp som "sponsors of literacy" kan då erbjuda ett fruktbart perspektiv. Dels kan synsättet användas vid planering av utbildning, genom att hjälpa till att synliggöra utbildningen som samhällsaktör: Vad vill vi uppnå med vårt stöttande av läsande och skrivande? Vilka normer sätter vi upp? Vilka redskap erbjuder vi och hur påverkar de användarna? Dels kan begrepp som "sponsor" användas i själva undervisningen för att analysera läsande och skrivande i olika sammanhang: Vem står bakom den här genren? Varför ser den ut som den gör? Vad kan man göra med den och vad kan man inte göra? Kan den förändras, och vad skulle det i så fall innebära?

Litteratur

Brandt, Deborah, 2001: *Literacy in American Lives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karlsson, Anna-Malin. 2006: *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftbruk i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet/Norstedts.

- 1 Skriftbruk i arbetslivet (Vetenskapsrådet, 2002–2004), *Text och arbete i den nya ekonomin* (Vetenskapsrådet, 2005–2007) samt *Omsorg som språkarbete. Hinder och möjligheter med svenska som andraspråk i den nya arbetsordningen* (Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap, 2010–2012)
- 2 Skriftbruk i bilindustrin studeras av Zoe Nikolaidou vid Södertörns högskola, Sverige, i det pågående projektet *Skriftbruk och lärande på arbetsplatsen* (Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap).

ANMELDELSE AF SCHOOL DISCOURSE – LEARNING TO WRITE ACROSS THE YEARS OF SCHOOLING

RUTH MULVAD, PROJEKTKONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING - PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Frances Christie og Beverly Derewianka, London Continuum, 2008, 267 sider.

At kunne begå sig i skolens tekstverden kræver læse- og skrivefærdigheder. Mens læsning i årenes løb har fået stor opmærksomhed i Danmark såvel som i andre dele af verden, er det først nu, at også elevers skrivekompetencer får en mere systematisk opmærksomhed.

I bogen *School Discourse - Learning to write across the years of schooling* har de to australske pædagogiske forskere sat sig for at kortlægge australske elevers skriftsproglige udvikling i elevtekster i tre skolefag, engelsk, historie og naturfag, over et helt skoleforløb, lige fra elever møder skriftsproget som 6 år gamle, til de går ud af gymnasiale uddannelser som 17/18-årige. Forfatterne har analyseret 2000 elevtekster fra alle dele af Australien og kan således med stor reliabilitet beskrive elevers skriftsproglige udvikling, sådan som det ser ud i en australsk skolekontekst. Det særlige ved deres forskning er, at de ser på hele skoleforløbet, og at de ser det inden for (udvalgte) fag – i modsætning til tidligere (engelsksproget) forskning, som if. forfatterne mestendels består af enkeltstudier, om end af mange forskellige aspekter af elevers skriftsprog. Validiteten sikres ved, at analyserne foretages med systemisk funktionel lingvistik (SFL), hvis force er at kunne begribe, hvordan betydning skabes i sproget, og som dermed netop måler det, der er hensigten med forfatternes forskning: udviklingen i elevernes evne til i skriftsproget at udtrykke faglig betydning.

Bogens opbygning

Bogen indledes med et kapitel, der bl.a. indeholder en formidabel kort og klar redegørelse for de dele af SFL (inkl. den nyere teoriudvikling Appraisal), som anvendes i bogens elevtekstanalyser: 20 sider, som let går at anvende som introduktion til SFL i diverse også danske undervisningsammenhænge.

Dernæst følger seks kapitler med analyser af elevtekster, hvor hvert fag får to kapitler:

Engelskfaget:

- Kapitel 2 handler om fortællende tekster (recounts og narratives)
- Kapitel 3 behandler, hvad forfatterne navngiver som responstekster (personal response, review, character analysis, thematic interpretation)

Historiefaget:

- kapitel 4 behandler tekster, som rekonstruerer fortiden, fx biografier, beskrivelser af en periode, historiske fænomener som antikkens bystater, historiske årsagsforklaringer
- kapitel 5 handler om tekster, hvor eleverne skal forholde sig til historien, fx fortolke, forklare, argumentere og diskutere

Naturfag

- kapitel 6 handler om tekster, hvis formål er at observere og beskrive naturens verden

- kapitel 7 behandler elevtekster, der fortolker fænomener i naturens verden

Der træder således et billede frem af en generel skriftsproglig udvikling på tværs af de tre fag, i og med at kapitelrækkefølgen samtidig udgør en progression i elevernes fagsproglige udvikling. Teksterne i kapitel 2, 4 og 6, som mestendels rekonstruerer, beskriver og observerer, er overvejende typiske for elever fra ca. 6 år til ca. 13-15 år i den australske skole, mens teksterne i kapitel 3, 5 og 7, som typisk er reflekterende i forhold til faget, overvejende findes på det gymnasiale trin. Engelskfaget udgør her en undtagelse, i og med at flere af genrerne typisk skrives på alle trin, men som studierne demonstrerer med store forskelle i deres leksikalske tæthed, dvs. graden af skriftsprogs- vs. talesprogstræk. I hvert af disse kapitler gives der en oversigt over faggenrenernes topologi, der afspejler en faglig progression i et genreperspektiv.

Analyser af elevtekster – hvad foregår der i et fag?

I hvert kapitel gøres nogle få elevtekster til genstand for en omhyggelig analyse. Elevteksterne er af deres lærere vurderet som toppræstationer. På den måde får læseren et indblik i, hvordan typiske (gode) tekster i et fag på et pågældende alderstrin konstrueres. Undervisningsmetoderne har været vidt forskellige. Analyserne er eksemplariske og lige til at bruge i fx lærer- og lærerefteruddannelse som demonstration af, hvordan man kan lave SFL-analyser af elevtekster: hvordan man kan vælge nogle få redskaber ud af det enorme analyseapparat, som SFL er, og hvordan man kan fortolke analyseresultaterne, så de siger noget centralt om elevers skriftsproglige udvikling i relation til et fags læseplaner.

Disse analyser demonstrerer endvidere, netop pga. af deres konkrete karakter, hvordan de genrer elever producerer, er afhængig af den konkrete skolekontekst. I Danmark har vi – som i andre dele af verden – importeret megen australsk SFL-baseret pædagogik, herunder australske beskrivelser af skolegenrer som hos fx Jim R. Martin og David Rose (Mulvad 2012, Johansson & Sandell Ring 2012). Christie og Derewiankas studie trækker bl.a. på denne forskning, men kan beskrive især tekststrukturen mere konkret i forhold til hvert fag og også tilføje nye genrer som fx i naturfag *demonstration genre* og *field study* (s. 153). Der er altså al mulig grund til at granske deres analyser mere indgående, når vi i Danmark trækker australsk forskning

ind. Det er én konsekvens af deres studie. En anden, som viser sig med slående tydelighed, er, at australsk og dansk skolekontekst ikke er sammenfaldende mht. de genrer, som elever skriver i. På et prototypisk plan kan man sikkert se et sammenfald i anvendelsen af tekstaktiviteter som instruktion, beretning, forklaring, informerende beskrivelse, argumentation, men i et fags konkrete tekstverden vil vi sikkert finde en anden udformning af en genre, sikkert også andre genrer, fx i danskfaget det udbredte essay. Eller vi vil finde, at der stort set ikke skrives i et fag: hvor mange tekster skrives fx i grundskolefagene historie og naturfag? I Danmark savner vi stadig en tilsvarende konkret kortlægning af elevers skriftsproglige udvikling set i et skolediskursperspektiv.

Oversigter over elevers sproglige udvikling, generelt og specifikt

Elevers skriftsproglige udvikling sammenfatter forfatterne i kapitel 8 i denne model, der viser den generelle faglige skriftsprogsudvikling hos elever:

Simple "commonsense" knowledge is expressed in a congruent grammar with simple attitudinal expression (early childhood)

"Commonsense" knowledge is elaborated as the grammar expands, and as grammatical metaphor emerges; attitudinal resources are extended (late childhood to adolescence)

Knowledge becomes more "uncommonsense", and is extended as grammatical resources are further amplified; attitudinal expression expands. (mid-adolescence)

"Uncommonsense" knowledge is expressed in non-congruent grammar, expressing abstraction, generalization, value judgement and opinion (late adolescence +)



Forfatterne bruger her den engelske uddannelses-sociolog Basil Bernsteins begreber *commonsense* og *uncommonsense* viden som betegnelse for elevers ud-

vikling fra en hverdagsviden til en situationsuafhængig, abstrakt og generel vidensform, - en udvikling, der forløber parallelt med elevers sproglige udvikling fra kongruent til ikke-kongruent sprogbrug med brug af fx den grammatiske metafor nominalisering.

Den konkrete sproglige udvikling i de tre fag sammenfattes i en tabel, således at det bliver overskueligt, hvad en god elev i et fag på et givent alderstrin potentielt formår, beskrevet med SFL-termer og opdelt i SFLs metafunktioner, nøjagtigt sådan som analyserne i de enkelte kapitler blev foretaget. Ser man på elevers udvikling af fx processer i engelskfagets genrer, er det typisk for de 6-8 årige, at de bruger materielle processer til at realisere handlinger, og af og til bruger de også relationelle processer til at beskrive eller identificere. På de følgende alderstrin udvides ikke alene repertoiret af procestyper, men de anvendes også i stigende grad til at realisere inkongruent betydning som fx materielle processer til beskrivelse af fx personer samt anvendelse af både leksikalske og grammatiske metaforer (s. 222). Et andet eksempel er elevers udvikling af interpersonelle sproglige ressourcer inden for naturfagernes genrer: fra indskolingens brug af 1. person, modalverber og forbehold som fx *måske* i procedureberetninger til de ældre årganges mere neutrale fremstillinger i deres rapporter (brug af 3. person, passivkonstruktioner), hvor interpersonelle betydninger kan formidles i form af referat af andres synspunkter, diskussioner o. lign. (s. 236) – alt sammen opstillet i overskuelige skemaer med eksempler på sproglige mønstre, der realiserer den pågældende faglige betydning.

Konsekvenser for pædagogisk praksis

Beskrivelsen af denne udviklingsrejse fra 6 – 17/18 år kan med Schleppegrell (2004: 147) karakteriseres som de udfordringer, som skolen stiller elever overfor, udtrykt i lingvistiske termer. Den viser, at skriftlig fremstilling ikke er en færdighed, som elever tilegner sig en gang for alle fx i danskfaget i løbet af grundskolen, men er en færdighed, som udvikles i tæt sammenhæng med den faglighed, som den er en del af, igennem hele skole- og uddannelseslivet.

Bogen kan ikke læses som en almenyldig beskrivelse af elevers skriftsproglige udvikling. I stedet viser den tydeligt, hvordan et fags genrer er tæt vævet sammen med den konkrete uddannelseskontekst. Men den kan læses som et eksempel på en måde at evidensbasere principper for udvikling af læseplaner inden for området skriftlighed og for udvikling af faglige skrivepædagogikker.

Referencer

Johansson, Britt & Annika Sandell Ring (2012): *Lad sproget bære*. Akademisk.

Mulvad, Ruth (2012): *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*. Akademisk.

Schleppegrell, Mary (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistic Perspective*. Erlbaum.



ANMELDELSE: WRITING TO READ – EVIDENCE FOR HOW WRITING CAN IMPROVE READING

HENRIETTE ROMME LUND, KOMMUNIKATIONSKONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSORSHØJSKOLERNE

Steve Graham og Michael Hebert, Vanderbilt, University Rapport fra Carnegie Corporation of New York, 2010, 61 sider.

Rapporten kan downloades gratis fra <http://www.all4ed.org/files/WritingToRead.pdf>

Her er den så! Rapporten som giver os bevis for, at skrivning kan fremme læsning.

Så enkelt lyder det, hvis man oversætter rapportens titel, og lige så enkelt er det faktisk også at gøre det. Det ser man, hvis man bladrer frem til side 5, hvor rapportens tre hovedanbefalinger til "Effective Practices for Strengthening Reading Through Writing" står listet op.

Her kan man læse, at eleverne dels skal skrive om de tekster, de læser, dels undervises i de skrivekompetencer og processer, der tages i anvendelse, når man skriver en tekst og endelig, at de skal skrive meget. Det er altså ikke tung, tør teori, der køres i stilling, men derimod en række simple anbefalinger til god skrivepraksis. Endvidere forbedrer skrivning ifølge rapporten ikke kun elevernes læsning, men også deres læring i alle fag.

Så det er bare om at fatte pen og papir ude i landets skoler. Argumentet for, hvorfor eleverne skal skrive og inspirationen til, hvordan de skal skrive, leverer rapporten.

Tre overordnede anbefalinger til hvordan skrivning kan fremme læsning

"Writing to Read – Evidence for How Writing Can Improve Reading" er skrevet af professor Steve Graham og ph.d. studerende Michaels Hebert, begge fra Vanderbilt University. I rapporten formidler de fundene fra en metaanalyse af 93 undersøgelser, der alle har fokuseret på sammenhængen mellem læsning og skrivning.

Fundene samles i 3 hovedanbefalinger til konkret praksis, der dernæst uddybes, før de til sidst giver et kig ind i alt det, metaanalysen viser, vi også bør vide, men endnu ikke ved nok om, når det handler om skrivning. Herefter følger to appendikser, hvoraf det ene går i dybden med metaanalysens udførelse, mens det andet lister de enkelte studier, der indgår i metaanalysen.

De tre hovedanbefalinger er (min oversættelse):

- Lad eleverne skrive om de tekster, de læser
- Undervis eleverne i de skrivekompetencer og processer, der tages i anvendelse, når man skriver en tekst
- Lad eleverne skrive meget

Rækkefølgen er defineret af, hvor mange af metaanalysens undersøgelser, der har peget på den enkelte anbefaling. Således har flest peget på den første, mens færrest har peget på den sidste. På de efterfølgende sider uddybes og diskuteres såvel teorien som metaanalysen bag de tre anbefalinger.

Kort opsummeret er den første anbefaling: "Lad eleverne skrive om de tekster, de læser" med til at fremme deres læseforståelse. I skriveprocessen får de nemlig bearbejdet og tydeliggjort de indtryk, som de har fået ved at læse teksten. Måden, man konkret kan gøre det på, er ved at lade eleverne analysere og fortolke tekster, lade dem skrive deres personlige oplevelse af tekster, lade dem resumere tekster, skrive noter til tekster eller enten besvare eller selv stille spørgsmål til teksten.

Den anden anbefaling: "Undervis eleverne i de skrivekompetencer og processer, der tages i anvendelse, når man skriver en tekst", er med til at styrke elevernes læsekompetence. Både i form af en bedre læseforståelse, en styrket flydende læsning samt en bedre ordgenkendelse. Når eleverne selv skriver tekster, når de lærer om de forskellige tekststrukturer, når de bliver dygtige til at stave og selv konstruere sætninger, så bliver de også bedre til at gennemskue og forstå andres tekster.

Den sidste anbefaling: "Lad eleverne skrive meget" handler i bund og grund om, at jo mere man skriver, jo bedre læser bliver man. Det er derfor en god idé at lade eleverne skrive så meget som muligt. Det kan være tekster om noget, der interesserer dem, gerne med brug af internettet, det kan være mindst 15 minutter dagligt, eller at de skriver dagbog. Når de skriver bliver de bedre til at sætte ord på deres tanker og bedre til at forstå og anvende de forskellige måder, man kan formidle et budskab på. Noget der gør dem mere opmærksomme på og engagerede i de tekster, de læser.

Opsummerende kan det siges, at skrivning styrker elevernes læseforståelse, flydende læsning og ordgenkendelse, samt at jo mere eleverne skriver, jo bedre læsere bliver de. Rapporten kan derfor let konkludere (s.23), at skrivning er et effektivt værktøj til at forbedre elevernes læsning.

Og det slutter ikke her, for de tre anbefalinger går ikke alene på at lære at læse, men også på at skrive for at lære. Ifølge rapporten forbedrer skrivning altså elevernes læsning og læring i alle fag.

Som det fremgår af ovenstående, er samtlige anbefalinger let forståelige og lige til at gå til, så der er masser af viden og inspiration at hente til at sætte fokus på skrivning, ikke blot i de amerikanske men også i de danske skoler.

Alt det vi bør vide om skrivning – men endnu ikke ved nok om

Samtidig med at metaanalysen leverer et solidt grundlag for en række anbefalinger til praksis, er den med til at pege på en række områder, hvor vi bør vide mere om skrivning og dens betydning. Disse listes op i punktform i kapitlet: "A Research Agenda For the Future" (s.27).

Her kan man blandt andet læse, at vi behøver mere viden om den betydning, skrivning kan have i undervisningen af bogligt svage elever. Man kan også læse, at vi skal vide mere om skrivning i digitale medier, da sådanne vinder mere og mere indpas i skolerne, og at vi skal vide mere om skrivnings effekt på læsning på lang sigt. Der mangler sammenlignende analyser af forskellige skrivepraktikker, og endelig peger de to forskere på, at der bør forskes i og udvikles en specifik skriveidaktik, der kan være med til fremme læsning, da de anbefalinger, rapporten lister op, jo udelukkende baserer sig på metanalysen.

Hvis skrivningens betydning skal dokumenteres og styrkes yderligere, kan man altså starte med at forske i nogle af disse områder.

Skrivning og literacy

Man skal gå rapporten på klingen for at få en forståelse af, hvad ordet skrivning egentlig betyder, da det ikke defineres særskilt. Noget der kan virke lidt besynderligt, nu skrivning er dens hovedemne.

Forståelsen fremgår dog implicit af de tre hovedanbefalinger, ligesom den er indvævet i de overvejelser om skrivning, der løbende forekommer i teksten. Og her er det tydeligt, at de to forskere ikke anser skrivning som skønskrift og håndskrivning alene, ej heller som noget man nørkler med i et forfatterværksted. Her ses skrivning som et værktøj for kommunikation og opnåelse af viden (s.23), hvor kombinationen læsning og skrivning komplementerer hinanden: Læsning giver indsigt i skrivning, skrivning giver indsigt i læsning.

Men det er kun den ene side af forståelsen af skrivning.

I rapportens indledning kan man nemlig læse, at nutidens elever ikke er godt nok uddannet til at varetage fremtidens jobs, fordi arbejdsmarkedet stiller større og større krav til læsning og skrivning. Løsningen er, hedder det sig her, at skolerne skal tilbyde en kombineret læse- og skriveundervisning, da



den gør eleverne dygtigere til at læse og lære. Kobles dette budskab med den tekstbid, man ser forstørret under en lup på rapportens forside: "Literacy... the ability to read and write. The quality of being literate", så er det tydeligt, at skrivningen ikke kun ses som en formel færdighed, der styrker læsning og læring i skolen, men også som et redskab der spiller en central rolle i det samfund, skolen uddanner til.

Børn og unge skal altså være "literate" både nu og i fremtidens samfund, og det bliver de kun, når de mestrer læsning og skrivning og kan bruge disse færdigheder til løbende at dygtiggøre sig. I rapportens øjne rækker skrivningens betydning altså ud over skolens domæne og ind i en samfundsøkonomisk sammenhæng og skriver sig dermed ind i den tilgang til og forståelse af læsning, skrivning og sprog, som kaldes literacy.

Hvordan er rapporten skrevet?

Når man læser en rapport om skrivning, er det svært ikke at lægge mærke til, hvordan den er skrevet. Derfor et par ord om det til sidst.

Professor Steve Graham og ph.d. stipendiat Michael Hebert skriver tydeligt inspireret af en journalistisk formidlingsform, hvor det er helt ok med oneliners som: "evidence is clear" og "this report provides long-needed guidance for teachers and policymakers". Der-til kommer, at de arbejder med en tydelig prioritering af stoffet, hvor politikere og beslutningstagere på de første få sider får serveret problemstillingen: nutidens elever læser ikke godt nok til at matche arbejdsmarkedets krav, hvorefter løsningen rulles ud: vi skal have en kombineret læse-skriveundervisning i skolerne, og nu skal I høre, hvordan det kan lade sig gøre. Mere "nørdede" læsere vil nok foretrække at starte læsningen s. 7, hvor der går mindre farvestrålende og mere analytisk beskrivende frem.

Men gør det noget, at den er skrevet sådan?

Nej, for i sin helhed er rapporten utrolig velskrevet og velstruktureret. Man finder anbefalingerne overskueligt opstillet og samlet – slå blot op på side 5 – og væsentlige argumenter er opsat i enten punktform eller med talangivelser. Der er et indledende resume, løbende opsummeringer, mange faktabokse med forklaringer eller eksempler og mange meget sigende underoverskrifter.

Samlet giver det et hurtigt og godt overblik over, hvad der sker hvor i teksten og følgende mulighed

for at gå ind og læse lige der, hvor man finder en interessant vinkel. Kan der eksempelvis herske tvivl om, hvad vi skal læse om, når overskriften lyder: "Recommendations for using writing to improve reading, as identified by meta-analysis"? Eller "Teach Spelling Skills (Improves Word Reading Skills)"?

Der-til kommer, at fundamentet for de tre hovedanbefalinger er sagligt og veldokumenteret – det kan man se, hvis man lige bladrer 37 sider ind i rapporten og hen til appendiks A: Meta-Analysis Methodology. Derfor er det vigtigste for mig at se, at man har lyst til at blive hængende nu, hvor man har fundet tid til at sætte sig ned og læse rapporten igennem. Og det får man bestemt lyst til her. Så kan man jo vælge at springe den indledende "salgstale" over og starte på side 7 – eller måske endda læse rapporten bagfra og starte med de to appendikser, hvis man ønsker svar på tørre fakta, før man går til konklusionerne.

Med dette afsluttende blik på Writing to Read ser jeg den altså ikke kun som en rapport, der handler om skrivning, og som promoverer skrivning, men også som et eksempel på, hvordan skrivning bruges til at formidle et stof.

Et ret godt eksempel endda.

Steve Graham var oplægsholder på centrets sommeruniversitet i august 2012, hvor tv-kanalen DK4 filmede en del af hans oplæg, og hvor Folkeskolen lavede et interview med professoren.

Både oplæg og interview vil blive vist som en del af programmet Læsemagasinet, som vil kunne ses på DK4 samt på www.videnomlaesning.dk i løbet af 2013.





TIDSSKRIFTET
VIDEN OM LÆNING



Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne

Titangade 11

2200 København N

E-mail: info@videnomlaesning.dk

www.videnomlaesning.dk