

INDLEDNING

AF METTE VEDSGAARD, LEKTOR, VIA UC

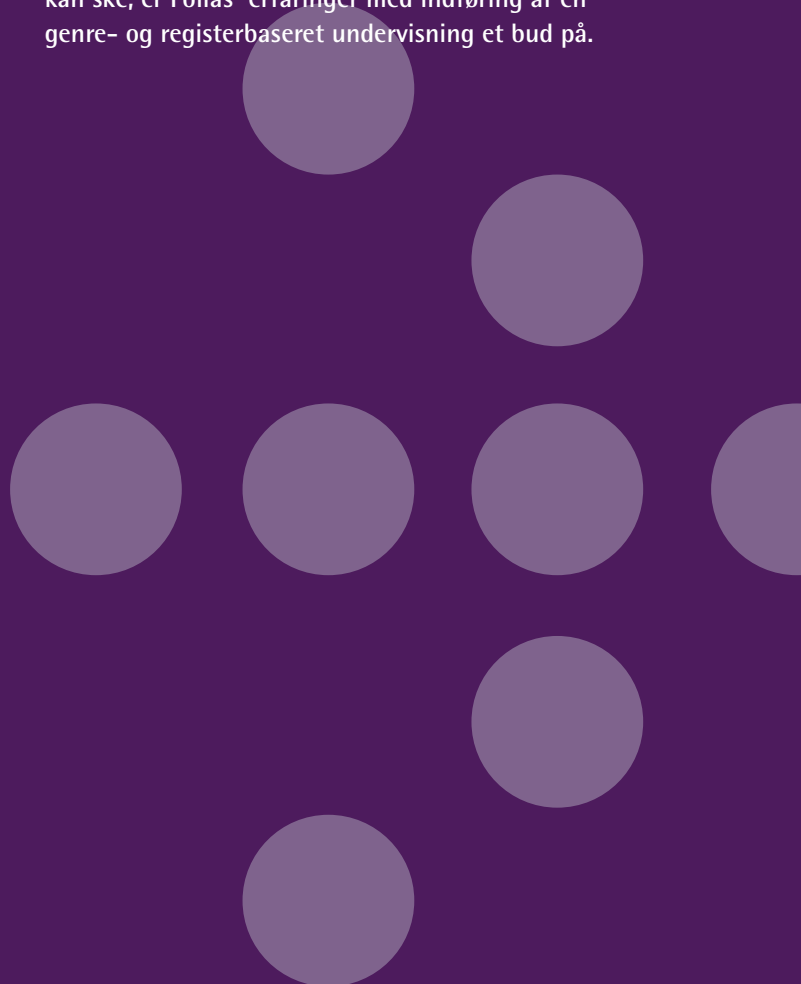
John Polias er kendt i sproglærerkredse i Danmark, dels for sit arbejde som uddannelseskonsulent, dels som forfatter til en række udgivelser om den systemisk funktionelle sprogteori og dennes pædagogiske muligheder. Polias konsulentarbejde angår især udviklingen af undervisning i engelsk som andetsprog,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

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

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

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

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



SAMARBEJDE MELLEM ENGELSKLÆRERE OG FAGLÆRERE

AKTUELLE FORANDRINGER I DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS I HONG KONG

AF JOHN POLIAS, DIREKTØR, LEXIS EDUCATION

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

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

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

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

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

Faglig udvikling – input

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

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



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

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

Pædagogiske problemstillinger

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

Læseplan for engelskundervisning

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

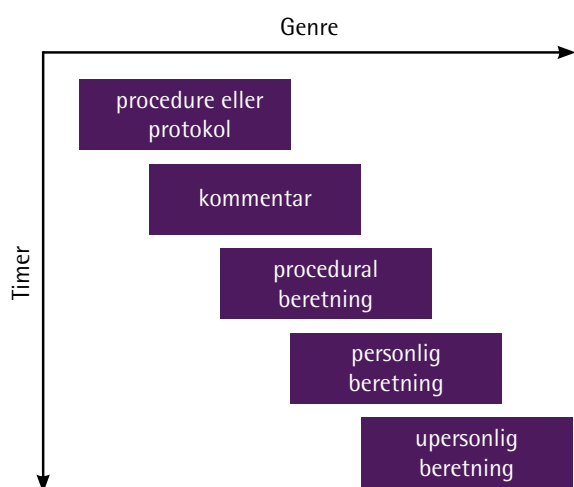
til at være, at engelsklærerne baserer deres undervisning på lærebøger, der bygger på en traditionel beskrivelse af grammatik, selv om den læseplan, som er udstukket af Undervisningsministeriet i Hong Kong, er bred nok til, at man kunne følge andre tilgange. For eksempel vælger lærebøgerne, at man i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

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

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

Genre og register som grundlag for en læseplan for engelsk

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



Figur 1. Eksempel på genre-register-forløb

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

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

Hvem gør hvad under den nye ordning?

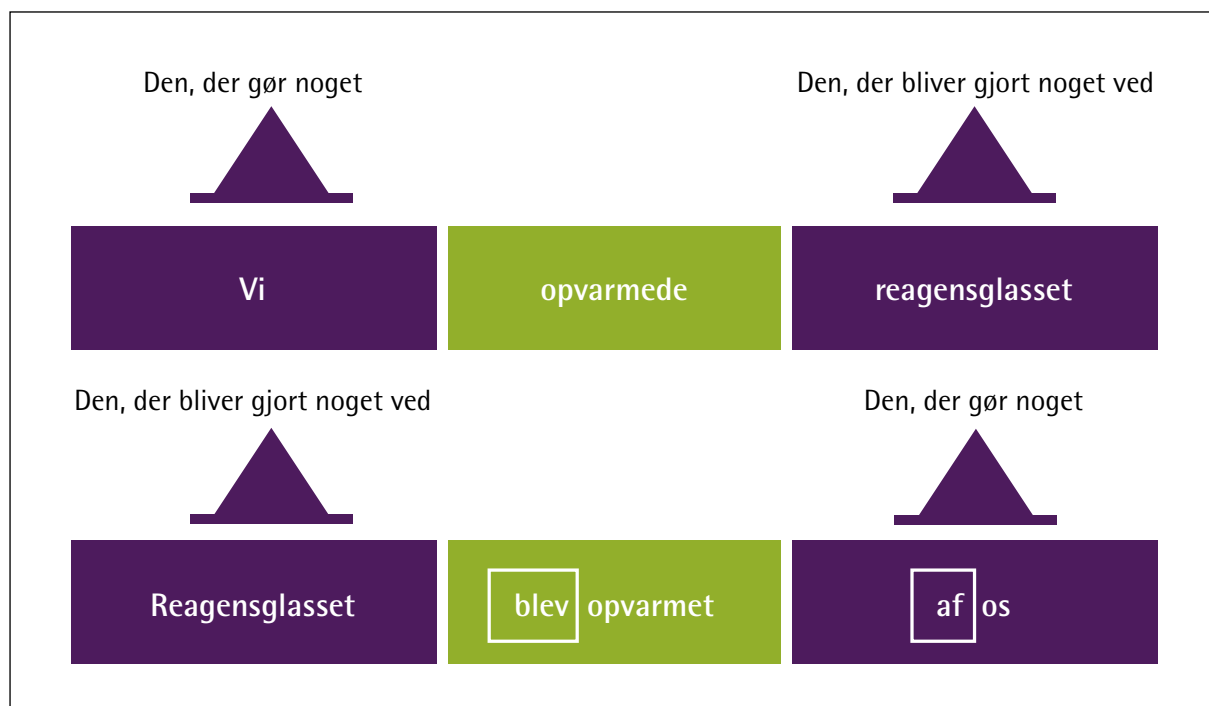
Lad os nu bevæge os væk fra læseplanen for engelsk og se på en skole, der har valgt at undervise i integreret naturfag på engelsk, og som har organiseret sine læretimer sådan, at en engelsklærer også underviser de samme elever i et aspekt af læseplanen for naturfag. Denne situation giver anledning til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

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

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

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

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



Figur 2. Introduktion til handleform og lideform

Hvordan fungerer det menneskelige øre?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hvordan fungerer det menneskelige øre?

Øremuslingen opfanger lydbølgerne.

Disse lydbølger ledes hen til trommehinden af øregangen.

Trommehinden vibrerer, når lydbølgerne rammer den.

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

Øresneglen ændrer vibrationerne til elektriske signaler.

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

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

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

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

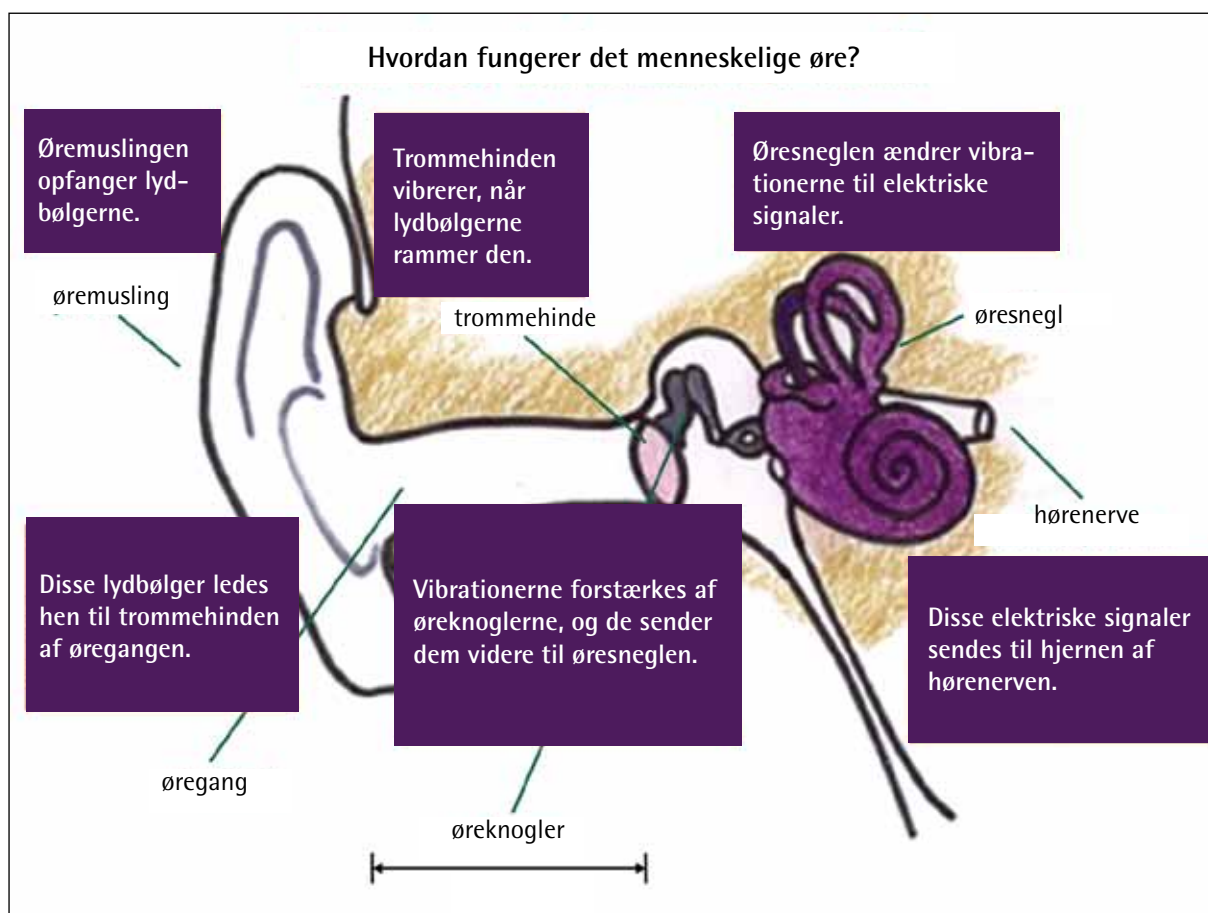
Der er stadig en række spørgsmål, vi må overveje, fx Bør engelsklærerne bygge oven på denne indsats, eller bør de være igangsætterne? Hvilken indflydelse har dette på resten af undervisningsplanen for engelsk? Hvad gør de med de engelskbøger, de har købt, som har et forløb, der ikke passer til de former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

Lærernes sprog

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

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

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



Figur 5. Den færdige sekventielle forklaring

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

Konklusion

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

Referencer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Slutnoter

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

2 Undervisningstimen kan ses i fire dele på YouTube:

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

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

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

<http://www.youtube.com/watch?v=iVRLkgl4H7k>

