

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 65 · december 2017

Literacy

»Kritisk medie-literacy, multiliteracies
og digitalt design bliver et samlingssted
for et nyt medborgerrum.«

Allan Luke & Julian Sefton-Green

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 65 · december 2017

PIA QUIST

Kronik: »Det har ikke noget med dansk at gøre«
– lidt om ekspertens rolle i medieomtaler af multi-
etnisk ungdomsstil 8

LISE IVERSEN KULBRANDSTAD

Fra lesing til literacy – et perspektivskifte i under-
visning og forskning 12

LINE MØLLER DAUGAARD

På vej mod kritisk literacy i danskundervisningen
i 4.klasse 19

ALLAN LUKE OG JULIAN SEFTON-GREEN

Til forsvar for kritisk medieliteracy
og digital etik 27

KAREN SONNE JAKOBSEN

Skriveridentitet og skrivepraktikker
i elevperspektiv 34

KRISTINE KABEL, LONE KROGSGAARD SVARSTAD

OG THORKILD HANGHØJ

Børns semiotiske erfaringer i relation til *Minecraft* 42

SØREN NØRRELUND-MADSEN OG

METTE LAUTRUP GRØNVOLD

Skriftlighed i engelsk og tysk i gymnasiets
grundforløb 49

QARIN FRANKER

Grundläggande litteracitetsundervisning
för ungdomar och vuxna 56

GUNTHER KRESS

Skrivning og læsning i nutidens verden
med multimodalitet og sociale medier 65

SØREN HATTESEN BALLE, MERETE OLSEN OG

MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Åbne Sider: Børn som skabere af betydning
og mening 71

CHARLOTTE ØHRSTRØM

Åbne Sider: Lytteforståelse og lytteundervisning 78

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 85

SPROGforum

Literacy

Sprogforum årg. 22, nummer 65, december 2017

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2017 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Berghóra Kristjánsdóttir (temareaktør), Anne Holmen, Lone Krogsgaard Svarstad og Bettina Brandt-Nilsson

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen, Karen Risager, Louise Tranekjær og Lone Svarstad

– **med bidrag fra:** Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Campus Emdrup (DPB): <http://library.au.dk/sprogpæd-infocenter/>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen, Birte Dahlgreen, Susana Silvia Fernandez, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Jakob Kirkebæk, Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lars Stenius Stæhr, Lone Svarstad, Louise Tranekjær, Peter Villads Vedel, Merete Vonsbæk og Natasja T. Kappel Pedersen

Redaktionens adresse:

Sprogforum
DPU, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, Postbox 840
2400 København NV
E: sprogforum@dpu.dk
T: 8715 1796

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag
Finlandsgade 29
8200 Aarhus N
E: unipress@au.dk
www.unipress.dk
T: 5355 0542

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl • E-bogsproduktion: Narayana Press

ISSN 0909-9328 • ISBN 978-87-7184-456-6

Abonnement

Sprogforum udkommer med to numre årligt.

Pris for to temanumre: 225 kr. for private abonnenter og 325 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på AU Library, Campus Emdrup (DPB), og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på pluk@au.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på <http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/>
Sprogforum nr. 36-65 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum nr. 36-64 også downloades gratis eller købes som e-bog.



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet.

/ In accordance with requirements of the Danish Ministry of Higher Education and Science, the certification means that a PhD level peer has made a written assessment justifying this book's scientific quality.

Forord

For knap ti år siden skrev Kjeld Kjertmann en artikel i *Sprogforum* hvor han diskuterede hvad *literacy* skulle hedde på dansk. Igennem sin videnskabelige løbebane havde han erfaret det paradigmeskifte fra læsning til literacy som den norske literacy-forsker Lise Kulbrandstad beskriver i sin artikel i dette nummer. Kjertmann foreslog at literacy på dansk kunne kaldes *tekstsprogskultur*. Det har ikke vundet indpas, men – som det fremgår hos Kulbrandstad – så diskuteres betegnelsen stadig. Qarin Franker fortæller at i det svenske fagmiljø refereres der til literacy som *litteracitet*. På dansk anvendes som regel *literacy*. Nationalt Videncenter for Læsning definerer literacy således: »Literacy er menneskets kompetence til at afkode, forstå og anvende tegn, som fx bogstaver, tal, diagrammer, grafer, tegning og billeder«. I *Sprogforums* redaktion har vi også diskuteret, hvad vi skulle kalde dette nummer; vi endte med at bruge den betegnelse som er mest udbredt i Danmark, *literacy*.

De mange bud på hvad betegnelsen skal være, ser vi som et symptom på, at der her er tale om et begreb med vidtrækkende betydning i hele uddannelsesverdenen, og som gennem sin historie er blevet genstand for stærke interesser og kontroverser fortolkninger. Begrebet har sit udspring i UNESCO's kampagner i 60'erne for udbredelsen af *funktionel literacy* i tredjeverdenslande som en færdighed der bidrager til udvikling, den enkeltes såvel som samfundets. OECD-programmerne i 90'erne definerede literacy som en *nøglekompetence* for individuel uddannelsessucces og for landenes konkurrenceevne, og satte dermed literacy øverst på den uddannelsespolitiske dagsorden i disse lande (PISA). I danske uddannelsesreformer siden årtusindskiftet har opmærksomheden på literacys betydning sat sit tydelige præg, selv om betegnelsen ikke bruges. I folkeskolen først med et forstærket fokus på læsning, men i den seneste reform, *Nye fælles mål*, med et bredere fokus på både læsning og skrivning og deres betydning for faglig læring. I reformerne af gymnasieskolen er elevernes tilegnelse af skrivekompetence et helt centralt indsatsområde. Literacy er således et felt hvor der gøres store investeringer, politisk såvel som pædagogisk, og hvor der er brug for både kritisk diskussion og pædagogisk udvikling.

En milepæl i diskussionen af literacy er Brian Streets antropologiske studier i Iran i 80'erne, hvor han gør op med forestillingen om literacy som en »autonom færdighed« der i sig selv skulle føre til udvikling. Her argumenterer han for at literacy i stedet må forstås som en del af social praksis, *social literacies*, som i forskellige samfund og sociale grupper har forskellige former og funktioner (Street 1984). En anden milepæl er New London Groups koncept *multiliteracies*, først udgivet i *Harvard Educational Review* i 1994. Denne gruppe, som omfattede bl.a. Allan Luke og Gunther Kress, der bidrager til dette nummer af *Sprogforum*, udvidede forståelsen af literacy i lyset af gennemgribende samfundsforandringer under den »nye kapitalisme«, dels den stigende sproglige og kulturelle diversitet i en globaliseret verden, dels udbredelsen af nye (multi)medier. I dette nummer kan vi læse hvordan de nu, 20 år senere, ser på risici og udfordringer som ikke er blevet mindre, ikke mindst når det gælder digital literacy. I de øvrige artikler i dette nummer er det også tydeligt hvordan disse diskussioner har bidraget til at forme forståelsen af literacy i nordiske og danske kontekster.

Uanset hvad »barnet« kaldes, er det afgørende at fastholde, at begrebet literacy forpligter i forhold til syn på sprog, kultur og læring. Centrale begreber der knytter an til literacy, er betydningsdannelse, tegn, sociale og kulturelle aspekter, sociale praksisser, semiotik, (multi)modalitet, semiotiske ressourcer, kommunikationskontekst, sociale fællesskaber, repræsentationsformer og skrive- og skriveridentitet blot for at nævne nogle af dem som nummerets forfattere kredser om. Nogle læsere vil måske savne at der ikke er mere fokus på *biliteracy*. Det burde være en målsætning at udvikle tosprogede børn, unge og voksnes biliteracy gennem uddannelse i det moderne flersprogede danske samfund. Forskellige modersmål bør ikke kun være accepterede for så vidt at de er vejen til dansk, men som et legitimt mål og middel for biliteracy.

Vores intention med nummeret er at belyse resultaterne af tre årtiers udvikling i synet på læsning og skrivning fra blot at være betydningsafkodning og -indkodning af skriftsprog til at kunne bruge tekster i sociale, erkendelsesmæssige, kritiske og læringsmæssige sammenhænge. Dette paradigmeskifte i opfattelsen har haft gennemgribende praktiske konsekvenser for både forskning og undervisning. Vi håber med nummeret at kunne bidrage til at den sprogligt-kommunikative literacy-praksis mere og mere kan erstatte traditionel læse- og skriveundervisning i alle former for uddannelser og på alle niveauer.

I sin kronik »Det har ikke noget med dansk at gøre« – lidt om ekspertens rolle i medieomtaler af multietnisk ungdomsstil problematiserer Pia Quist

mediernes brug af eksperter, når de bliver brugt til at legitimere journalisters egne vinkler på deres historier. På den måde kan eksperter, herunder sprogforskere, blive medskabere af historier, der ufrivilligt (re)konstruerer uheldige danskhedsdiskurser. I kronikken giver hun eksempler på negative holdningsytringer over for multietnisk ungdomsstil, fx som i kronikkens overskrift: »Et halvvarabisk pøbelsprog kan aldrig være berigende, og det har ikke noget med dansk at gøre«.

I artiklen *Fra læsning til literacy – et perspektivskifte i undervisning og forskning* beskriver Lise Iversen Kulbrandstad overgangen fra »læsning« til et meget bredere fokus på »literacy« i international forskning og undervisning siden 1980'erne og især 1990'erne. Hvor læsning tidligere primært blev betragtet som en individuel psykologisk færdighed i eksperimentelle kontekster, står det nyere begreb literacy for læsning og skrivning som led i andre sociale praksisser, typisk studeret ved hjælp af etnografiske metoder, f.eks. i klasserummet. I dag bliver literacy ofte betragtet som en kompleks praksis hvor læsning og skrivning er koblet tæt sammen med lytning, (sam)tale og observation, ikke mindst i forbindelse med multimodale tekster.

I *På vej mod kritisk literacy i danskundervisningen i 4. klasse* beskriver og diskuterer Line Møller Daugaard et undervisningsforløb i dansk i en flersproget klasse på Søndervangsskolen i Aarhus som sigter mod at eleverne bliver kritiske, reflekterede skriftsprogsbrugere. Under overskriften *Skriftsprog der sælger* skal eleverne erfare at skriftsprog ikke er et neutralt medium; tværtimod kan der skrues op og ned for skriftsprog, og skriftsprog kan anvendes aktivt til at fremme specifikke formål. I eksempler på elevtekster viser eleverne sig som overbevisende kreative skriftsprogsbrugere på vej mod kritisk literacy.

I Allan Luke og Julian Sefton-Greens essay *Til forsvar for kritisk medie-literacy og digital etik* diskuterer forfatterne, hvordan nutidens unge og børn håndterer rigtigt og forkert, sandhed og løgn, repræsentation og misrepræsentation online i deres daglige liv. Kritisk medie-literacy, multiliteracies og digitalt design bliver et nyt samlingssted for medborgere, hvor kritisk og teknisk kunnen kan føre til »forandrede« og i nogle tilfælde »bevarede« sociale praksisser. Læreplaner kan lægge grunden til en genopbygning af fællesskabsrelationer og give unge mennesker nye og magtfulde redskaber til at vurdere, analysere og omgås sandheder og løgne, repræsentationer og misrepræsentationer samt narrativer og fiktioner.

Karen Sonne Jakobsen sætter i *Skriveridentitet og skrivepraktikker i elevperspektiv* fokus på fremmedsprogenes bidrag til at eleverne udvikler sig som skrivere gennem deres gymnasiale uddannelse. På baggrund af et etnografisk længdestudie af elevskrivning i tysk og engelsk fra 1. til 3. g undersøger forfatteren identifikationsmulig-

heder og skrivepraktikker i fremmedsprogene, herunder kreative og kollaborative opgavetyper, og hvilken betydning de har for elevens skriveudvikling. Det foreslås at der i fremmedsprogpædagogikken lægges mere vægt på elevens identifikationer og subjektive skriveerfaringer.

I artiklen *Børns semiotiske erfaringer i relation til Minecraft* lægger forfatterne Kristine Kabel, Lone Krogsgaard Svarstad og Thorkild Hanghøj op til at det er interessant for lærere i grundskolen at vide noget om hvilke semiotiske erfaringer på dansk og engelsk børn får gennem deres spilaktiviteter på de sociale medier. Forfatterne giver eksempler på hvordan børn skaber betydning gennem deres deltagelse i uden-for-skolen-literacypraksisser i relation til Minecraft belyst gennem kommentarspor og spilvideoer. Artiklen slutter af med didaktiske perspektiver for skolefagene dansk og engelsk.

Søren Nørrelund-Madsen og Mette Lautrup Grønvold giver i deres artikel *Skriftlighed i engelsk og tysk i gymnasiets grundforløb* eksempler der kan være med til at bygge bro over kløften mellem elevernes skriftlige kompetencer fra grundskolen og de krav der stilles i gymnasiet. I gymnasiet skal eleverne lære at beherske forskellige akademiske genrer for at kunne klare eksamen – genrer som de ikke kender fra grundskolen, og som de fleste elever står fremmede over for. Forfatterne vil med deres eksempler præsentere læringsaktiviteter og pædagogiske opgavetyper som giver gymnasieelever mulighed for at udvikle både deres skrivekompetencer og deres skriverkompetencer.

I artiklen *Grundläggande litteracitetsundervisning för ungdomar och vuxna* præsenterer Qarin Franker en måde at tilrettelægge literacyundervisning på der retter sig mod nyankomne unge og voksne (i Sverige) som ikke har nogen tidligere formelle skoleerfaringer. Hun tager udgangspunkt i en model som er udarbejdet af Luke og Freebody (1990), og som skelner mellem fire forskellige literacypraksisser som deltagerne må udvikle for at håndtere en tekstbaseret verden. De fire praksisser, eller roller, er: kodeknækkeren (the code breaker), betydningsskaber (the meaning maker), tekstbruger (the text user) og tekstanalytiker (the text critic).

I sin artikel *Skrivning og læsning i nutidens verden med multimodalitet og sociale medier* stiller Gunther Kress spørgsmålet: Hvad er skrivning egentlig i vores tid, og hvordan skal vi forstå skrivning og læsning nu? Hvad angår skrivning diskuterer Kress to afgørende sociale og kulturelle aspekter: for det første den dybe etniske, sproglige og kulturelle diversitet der præger (næsten) alle europæiske samfund, og for det andet spørgsmålet om generation, dvs. de sociale forskelle der nu bliver forbundet med alder. Dem der underviser, har brug for

at forstå hvordan og hvorfor de sociale medier er indlejret i den sociale verden som unge mennesker befinder sig i.

På Åbne sider præsenteres to artikler:

Søren Hattesen Balle, Merete Olsen og Michael Svendsen Pederesen har indsamlet observationer på to forskellige skoler for at undersøge hvordan engelskundervisning praktiseres i begynderundervisningen. I artiklen *Børn som skabere af betydning og mening* giver de gennem analyser af observationsnoter samt video- og lydoptagelser indblik i forskellige tilgange til læring. Forfatterernes pointe er at elever i begynderundervisningen allerede er i besiddelse af mange kognitive, emotionelle, sociale og kulturelle ressourcer af betydning for udviklingen af sprogpädagogik for tidlig engelskundervisning.

Charlotte Øhrstrøm bidrager i artiklen *Lytteforståelse og lytteundervisning* til viden om et fagområde der ikke har fået fortjent opmærksomhed i pædagogisk praksis. Med afsæt i sin ph.d.-afhandling fortæller hun om voksne learners erfaringer med at lytte og forstå. Øhrstrøm pointerer vigtigheden af at lærere fokuserer på lytning som processer og strategier i deres undervisning. Her fremhæver hun facilitering af forforståelse hos learnerne til gavn for såvel lytteforståelsen som for learners generelle sprogforståelse.

Som altid indeholder dette nummer *Godt nyt* med nyere litteratur til temanummeret udvalgt af Sprogpädagogisk Informationscenter på AU Library, Campus Emdrup (DPB). *Godt nyt* efterfølges af *Andet godt nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

- Cope, B. & Kalantzis, M. (red.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Kjertmann, K. (2009). »Literacy på dansk«. *Sprogforum*, 46, s. 54-57. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Nationalt Videncenter for Læsning: <http://www.videnomlaesning.dk/om-os/>
- Street, B. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

»Det har ikke noget med dansk at gøre« – lidt om ekspertens rolle i medieomtaler af multietnisk ungdomsstil

I en diskussion på facebooksidens SPROGLABORATORIET om, hvorvidt det er i orden at anvende det engelske ord *random* i en dansk sætning, skrev en bruger, at »det svarer til at indtegne Anders And i Dannebrog«. SPROGLABORATORIET på facebook er et interessant sted at blive klog på verserende logikker i debatter om dansk. Puristiske sprogsyn blander sig med mere pragmatiske, som minder om sprogs stadige forandring og de mange ord fra fremmede sprog, som dansk har indoptaget i tidernes løb. Billedet af Anders And tegnet ind i Dannebrog illustrerer meget godt et udbredt syn på fremmede ord i dansk: De hører ikke til; de er malplacerede, fordi de ikke opfattes som *danske*. Sprogpurisme- og danskhedsargumenter går ofte hånd i hånd, når der diskuteres nye ord i dansk, og sprogdebatter udvikler sig derfor ikke sjældent til en diskussion af, hvad der er dansk, og hvem der er danske. Det gælder, når debatten begynder med en diskussion af engelsks indflydelse på dansk, men det gælder så sandelig også, når emnet er sprogstile, der associeres med unge med minoritetsbaggrund, »multietnisk ungdomsstil«.¹

Siden begyndelsen af 2000-tallet er multietnisk ungdomsstil med jævne mellemrum blevet omtalt i danske medier (dagblade, radio og tv; jf. Quist 2015; 2016). Omtalerne er ofte blevet præsenteret som nyheder, der fremhæver det nye ved fænomenet i dansk. En gennemgang af 15 års omtaler (Quist 2016) viser, at de følger en relativt fast



PIA QUIST

Ph.d.

Lektor, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab (NorS), Københavns Universitet

pqj@hum.ku.dk

skabelon med (1) en indledning, der præsenterer det »nye« ved fænomenet, (2) nogle konstruerede eksempler, som typisk er sætninger med en masse slang fra arabisk og tyrkisk, f.eks. »wallah billa, du skylder mig para, habibi«, (3) en slags situationsrapport som f.eks. »i storbyerne er det danske sprog i rivende udvikling«, og sidst men ikke mindst (4) en »ekspert«, der interviewes om sprogstilens betydning for dansk i fremtiden. Medieomtalerne har formentlig været vigtige for udbredelsen af viden om multietnisk ungdomsstil i en bred del af befolkningen, som ikke i deres dagligdag selv møder og taler med unge, der bruger stilen. Men hvad betyder medieomtalerne for forståelsen af multietnisk sprogstil, sprog og dansk generelt? Hvilke typer sprogdebatter genererer de? Og ikke mindst, hvilken rolle spiller »eksperter« som medformidler i medieomtalerne?

Den 17. oktober 2012 bragte *Berlingske* en artikel med overskriften »Har De talt »perkerdansk« i dag, unge mand«. Ja, der er en del at sige om stigmatiserende terminologi i den overskrift, men her vil jeg ikke så meget komme ind på indholdet i artiklen som på den debat, der fulgte i kølvandet på den. I en artikel (Quist 2015) analyserede jeg 141 kommentarer fra fire forskellige onlinemedier, hvor debattører udtrykte deres (overvejende negative) holdninger til multietnisk ungdomsstil med udgangspunkt i Berlingskes artikel. En stor del af de negative holdningsytringer drejede sig om, hvad der er »dansk«, og hvad der ikke er. Én skrev f.eks.: »hvad skal vi med perkersprog det har ikke noget med danskhed at gøre«, ² en anden: »Et halv-arabisk pøbelsprog kan aldrig være berigende, og det har ikke noget med dansk at gøre«, og endnu en skrev: »Det er en kloakvariant der dækker over, at de er for dumme til at sammensætte et flydende dansk«.

Der vil altid være mange forskellige forhold, der influerer på, hvilken type debat en given medieomtale genererer, f.eks. mediets målgruppe og brugere, men når avisartiklen, som i dette tilfælde, placerer ord som »perkerdansk« og »araberslang« øverst i overskriften og den indledende rubrik, er rammerne lagt for fortællingen om en sprogbrug, der ikke kan knyttes til traditionelt dansk og etniske majoritetsdanskere. Inde i artiklen forklarer en af tre interviewede »eksperter«, at man kan kalde fænomenet for en »etnolekt«, og at det hverken er nyt eller vil påvirke standarddansk. Det synes debattørerne dog ikke at bemærke – ordet »etnolekt« forekommer ikke en eneste gang i debatindlæggene, men det gør til gengæld »perkerdansk« og »araberslang« og en del andre negativt ladede ord som f.eks. »pizzadansk« og »ghetto-sprog«. Ud fra analysen af de 141 kommentarer kunne jeg konkludere, at det overvejende var en negativ indstilling til multietnisk ungdomsstil, der kom til udtryk hos de

deltagende debattører. Debatten ridsede grænserne op for, hvad der ses som »dansk« og »ikke-dansk«, og den konstruerede en forbindelse mellem, hvad der opfattes som ordentligt og korrekt dansk og dansk identitet.

Danske medieforskere har dokumenteret, at journalister ofte bruger forskere og andre eksperter til at skabe autoritativ rygdækning for historier, som journalisten på forhånd har defineret sin vinkling af (Albæk 2011; Wien 2014). Nogle sociolingvister har ligeledes argumenteret for, at når forskere udtaler sig om en bestemt sag, er de også medskabere af den fortælling, der formidles. De er ikke bare kommenterende betragtere på sidelinjen, men medkonstruktører af de metadiskurser, som knyttes til emnet – f.eks. ved at benytte bestemte labels (som araberslang, gadesprog, multietnolekt m.m.), som knyttes til særlige forestillinger om sprog og om de mennesker, det associeres med (Androutsopoulos & Lauer 2013; Milani 2010). I artiklen fra Berlingske, »Har De talt »perkerdansk« i dag, unge mand«, udtaler tre eksperter sig; en forsker fra universitetet, en fra Dansk Sprognævn og en fra Modersmålssekretariatet. Alle tre har formentlig haft mulighed for at godkende deres egne citater – men uden at se artiklen som helhed. Men selvom de har godkendt egne citater (jeg var en af dem), kan man ikke komme uden om, at de samlet set underbygger artiklens vinkel og giver den både autoritet og rygdækning.

Burde man (jeg) i det lys da helt undgå at tale med journalister og bidrage til deres omtaler af multietnisk ungdomsstil? Når jeg betragter de mange harske og negative debatindlæg, som avisartiklen var med til at sætte i gang, får jeg lyst til at svare ja, man bør undgå det. Journalisten har valgt sin vinkel på forhånd, og man vil altid kun være en rygdækningsgivende statist i artiklen. Men så enkelt er det alligevel ikke. Jeg vil ligesom de fleste andre forskere gerne formidle og forklare min forskning i offentligheden. Jeg synes, jeg gennem årene har lært at blive bedre til at navigere i journalisternes søgninger efter rygdækning, uden dog at have fundet en opskrift på, hvordan man undgår at bidrage til uheldige metadiskurser om danskhed og »kloakvarianter«. Nemt er det ikke. Men mellem de harske stemmer i sprogdebatten og mellem puristerne på facebooksideen SPROGLABORATORIET findes pragmatikerne. Dem, der gyder olie på vandene og minder om, at dansk altid har lånt ord fra andre sprog (f.eks. »I vores daglige sprog bruger vi da mange udenlandske ord i forvejen, både tyske engelske og franske ord«). Jeg tænker af og til, at pragmatikerne på et eller andet tidspunkt har lyttet til forskerne og taget deres viden og argumenter til sig. Måske

ville de pragmatiske stemmer slet ikke være der, havde det ikke været for sprogforskernes formidling. Jeg ved det ikke, men der er ingen tvivl om, at når emnet består af en cocktail af låneord, forandring og indvandrere, er risikoen for at bidrage til (re)konstruktionen af uheldige danskhedsdiskurser overhængende.

Noter

1. Jeg bruger her multietnisk ungdomsstil som overbegreb for den type sprogbrug, der overvejende associeres med unge med etniske minoritetsbaggrunde. I andre sammenhænge også omtalt som f.eks. gadesprog, perkerdansk, arberslang, multietnolekt, senmoderne urban ungdomsstil (om terminologi, jf. Quist 2015).
2. Eksemplerne er gengivet med ortografi og tegnsætning som i kilden.

Litteratur

- Albæk, E. (2011). »The interaction between experts and journalists in news journalism«. *Journalism*, 12 (3), 335-348.
- Androutsopoulos, J. & Lauer, K. (2013). »'Kiezdeutsch' in der Presse: Geschichte und Gebrauch eines neuen Labels im Metasprachdiskurs«. I Ozil, S. et al. (red.): *Jugendbilder: Repräsentationen von Jugend in Medien und Politik*, 67-94. Göttingen: V&R Unipress.
- Milani, T. (2010). »What s in a name? Language ideology and social differentiation in a Swedish print-mediated debate«. *Journal of Sociolinguistics*, 14 (1), 116-142.
- Quist, P. (2016). »Representations of multi-ethnic youth styles in Danish broadcast media«. I Coupland, N., Thøgersen, J. & Mortensen, J. (red.), *Style, media and language ideologies*, 217-234. Oslo: Novus forlag.
- Quist, P. (2015). »Konstruktion af 'perkerdansk' og danskhed i online debatter om multietnisk ungdomsstil«. *Danske Talesprog*, 15, 173-192.
- Wien, C. (2014). »Commentators on daily news or communicators of scholarly achievements? The role of researchers in Danish news media«. *Journalism*, 15 (4), 427-445.

Fra lesing til literacy – et perspektivskifte i undervisning og forskning

I 2015 byttet en av verdens største interesseforening for forskere og lærere navn fra *International Reading Association* til *International Literacy Association* (ILA). Navnebyttet var del av en lengre strategisk diskusjon og ble blant annet begrunnet med den sentrale plassen lærere har i organisasjonen. De utgjør om lag 40 % av medlemmene, og én av utfordringene som ble framhevet, var at dagens lærere definerer seg som mer enn leselærere. »More and more, our classroom teachers are expected to be teachers of literacy« (Post 2014: 4).

Å endre navn er selvsagt et stort skritt å ta, men tilsvarende skifte har vært gjort før, også innenfor ILA. I 2005 byttet ett av organisasjonens tidsskrift navn fra *Journal of Reading* til *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Også da ble navnebyttet knyttet til læreres behov, et lesetidsskrift appellerte ikke særlig godt til lærere som var opptatt av å lykkes med å få ungdom til å bli bedre både til å lese og skrive (Glazer 1995).

Begge disse navnebyttene ble altså begrunnet i ønsket om å reflektere en større tematisk bredde, bedre tilpasset læreres faktiske arbeidsoppgaver. Da *Journal of Reading Behavior* i 1996 ble *Journal of Literacy Research* (JLR), ble skiftet imidlertid først og fremst relatert til en ønsket endring i forskningsorientering. Mens den gamle tittelen impliserte at tidsskriftet dreide seg om psykologiske sider av lesing, skulle den nye åpne for en bredere forståelse av *literacy*, og dermed også av *lesing*. Det nye navnet, mente redaktørene, måtte sees i forlengelsen av en utvikling der forskere siden 1980-tallet hadde arbeidet med å utvide forståelsen av lesing og literacy ved blant annet å aner-



LISE IVERSEN KULBRANDSTAD

Dr.art, cand.philol.

Professor, Høgskolen i Innlandet, Norge

lise.kulbrandstad@inn.no

kjenne sammenhengen mellom ulike språklige prosesser, ved å arbeide på tvers av ulike fagtradisjoner og ved å ta i bruk nye forskningsmetoder (JLR 1996: 1).

Lesing og skriving som sosiale praksiser

Ikke bare redaktørene i JLR men også redaktørene i den andre utgaven av *Handbook of Literacy Research* (Barr et al. 1991) beskrev hvordan vektleggingen av *literacy* fra begynnelsen av 1980-tallet førte til en perspektivutvidelse i forskningen på 1990-tallet – fra studier av lesing som en individuell psykologisk ferdighet i eksperimentelle kontekster til utforskning av hvordan lesing inngår i ulike sosiale praksiser ved hjelp av etnografisk inspirerte metoder. Grunnleggende erkennelser som sprang ut av dette perspektivbyttet, var blant annet at lesing og skriving gjerne foregår samtidig, at de inngår i ulike sosiale praksiser, at det finnes mange ulike lese- og skrivepraksiser, at praksisene varierer fra en kontekst til en annen og at individenes oppfatninger av det å lese og skrive er del av praksisene (jf. Street 1984). Siden tekster av ulike slag spiller en stadig større rolle i sosiale praksiser, inngår literacy som en komponent i stadig flere av disse praksisene.

I den første fasen av studier av literacy som sosial praksis ble mye oppmerksomhet rettet mot andre målgrupper enn skoleelever. Men etter hvert ble det stadig viktigere å bruke slike perspektiv også for å studere hva som skjer i klasserommene, og for å bidra til didaktisk tenkning (f.eks. Cope & Kalantzis 2000; Pitkänen-Huhta & Holm 2012). Au (2011: 15) er for eksempel opptatt av koblingen mellom *literacy* og *myndiggjøring* (empowerment) når hun beskriver flerkulturelle elevers utvikling: »We work toward empowering students through literacy when we help them gain competence in written and oral expressions and also understand themselves and their world better through reading, writing, listening, speaking and observing«.

Med ståsted i klasserommet kobler Au ikke bare lesing og skriving, men også det å lytte, snakke og observere. I en svensk nasjonal gransking av klasseromsmiljøer beskrev forskerne tre miljøer som skilte seg fra hverandre utfra hvor bevisst og systematisk det ble arbeidet med lese- og skriveutvikling. De gode miljøene var kjennetegnet av aktiv lesing og skriving og av at man vektla kommunikasjon. Begrepet *språkandet* ble brukt for å illustrere en tilsvarende sammenkobling av språklige prosesser som hos Au: »Samtalandet-lyssnandet-skrivandet-läsandet är fyra oskiljaktiga dimensioner av språkandet. I ett klassrum bör de med andra ord vara starkt förbundna eller integrerade verksamheter« (Skolverket 1999: 109; Liberg 2003).

I Aus definisjon var også *observasjon* inkludert. Andre forskere har lagt til *det å se* som et svar på den store veksten i multimodale tekster i og utenfor klasserommene, jf. for eksempel den følgende definisjonen av *content literacy*: »To be literate in any discipline is to be able to read, write, and talk about the discipline, and to use *reading, writing, talking, listening, and viewing* as effective ways of learning still more about the subject area« (Gordon, Sheridan & Paul 1998: 3, min kursivering).

For å understreke det mangefasetterte literacy-begrepet er det blitt vanlig å bruke *literacy* i flertall som *literacies* (f.eks. Martin-Jones & Jones 2000). Også begrepet *multiliteracies* brukes, både om lesing og skriving på tvers av ulike medier og om lesing og skriving i flerspråklige samfunn (Cope & Kalantzis 2000).

Literacy – et uoversettbart begrep?

Jeg har alt lånt inn det engelske ordet *literacy* mange ganger i min norske tekst. Dette fagordet skaper oversettelsesutfordringer ikke bare i norsk, men i mange språk (UNESCO 2006). I norsk allmennspråk oversettes *literacy* tradisjonelt med »det å kunne lese og skrive« eller »lese- og skriveferdigheter«. Språkrådet (2016) beskriver *literacy* som »så vidt og diffust at det er vanskelig å finne et norsk ord som dekker nøyaktig det samme som det engelske«. Rådet foreslår avløserordene *skriftkultur*, *tekstkompetanse* og *skriftkyndighet*. Betegnelsene har fått et visst innpass i norsk, som når Berge (2016: 170) definerer *literacy-forskning* som »studiet av skriftkyndighet og skriftkultur, lese- og skriveforskning«. For Berge fungerer imidlertid Språkrådets avløserord her som forklaringer, mens selve begrepet som skal forklares, *literacy-forskning*, bygger på lån fra engelsk. Mange foretrekker et slikt lån, for eksempel i disse boktitlene på henholdsvis norsk, *Literacy i læringskontekster* (Skjelbred & Veum 2013), og dansk, *Literacy og sproglig diversitet* (Laursen 2013).

Språkrådet foreslår også et fornorsket alternativ, nemlig *litterasitet*. Selv om jeg har valgt å låne »literacy« i tittelen og omtalen av fagbegrepet så langt i artikkelen, foretrekker jeg vanligvis denne fornorskede betegnelsen og kommer til å bruke den vekselvis i resten av artikkelen. Også litterasitet er tatt i bruk, både på norsk, for eksempel *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet* (Gjems 2016) og på svensk, for eksempel *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet* (Wedin & Hedman (red.) 2013).

Oversettelsesutfordringer illustreres også når UNESCO på ulik vis retter oppmerksomhet mot *literacy*. Siden 1966 har for eksempel 8. september vært markert som »International Literacy Day«. På norsk heter dagen nå »Internasjonal dag for lese- og skriveferdigh-

het«, men for bare få år siden kaltes den »alfabetiseringsdagen«, og den har også hett »dysleksdagen«. Fra Danmark kan vi registrere en annen oversettelse. Videncenteret for læsning skrev i 2016: »Hvert år afholder centret en stor konference om læsning, skrivning og sprog: Status for Literacy. Det sker altid den 8. september, som er på FNs internationale *læsedag*« (Lund 2016, min kursivering). Også den svenske UNESCO-komiteen framhever lesing når de omtaler dagen som »Internationella läskunnighetsdagen».

Oppsummert kan vi si at lesing nok i mange sammenhenger oppleves som en kjerne i literacy-begrepet. Kanskje er det også derfor et avløserord som det norske *skriftkyndighet* har vanskelig for å slå igjen. Mange har det kanskje som meg, de assosierer først og fremst til skriving når de hører *skriftkyndighet*.

Det engelske *literacy* er i ordbøkene også oppført med betydningen »det å kunne noe« eller »kompetanse«. På norsk har vi en motsatt parallell i bruken av ordet *analfabet* som har kjernebetydningen »person som ikke kan lese og skrive«, men som også kan brukes om »person med lite kunnskap om et emne«. De siste tiårene finnes det for øvrig mange eksempler på at *literacy* lånes inn i norsk i betydningen »det å kunne«. I sykepleieforskning publiseres det for eksempel publikasjoner på norsk som bruker uttrykk som »health literacy« og »nutrition literacy«.

Reading Literacy – OECD definerer

Gjennom PISA-undersøkelsene har OECD meldt seg på som sentral bruker av *literacy*-begrepet. Den første studien i rekken, PISA 2000, hadde hovedfokus på lesing, nærmere bestemt på det som omtales som *reading literacy*. Det defineres som »the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one's goal, to develop one's knowledge and potential, and to participate effectively in society« (OECD 2001: 21). Selv om både *reading* og *literacy* er velkjente begreper i forskningen, er en slik sammenstilling av dem ikke vanlig. Det er imidlertid ikke *literacy* i betydningen «lese- og skrivekyndighet» som har inspirert PISA-teamet, men *literacy* i betydningen »det å kunne noe«, jf. også PISA-studiens to øvrige områder som omtales som *mathematical literacy* og *scientific literacy*. I de videre presiseringene definerer OECD *lesing* på denne måten: »Reading incorporates understanding and reflecting on texts« (ibid.: 21), mens *literacy* knyttes til bruk og til kyndighet i bruk: »Literacy involves the ability of individuals to use written information to fulfill their goals, and the consequent ability of complex modern societies to use written information to function effectively« (ibid.: 21).

Reading literacy har blitt oversatt på ulikt vis til de skandinaviske språkene. I Norge brukes *lesekompetanse* og *lesing* (Lie et al. 2001: 38), i Danmark er *læseferdighed* brukt (Andersen et al. 2001: 55) og i Sverige *läsförmåga* (Skolverket 2001: 21).

PISA-undersøkelsene har ført til stor oppmerksomhet på lesere-sultater. I Norge har PISAs definisjon av lesing og deres måter å måle lesing på blitt brukt som mønster for de nasjonale prøvene og som inspirasjon for læreplanen (Kulbrandstad 2010). Det nasjonale systemet har med andre ord opplevd det vi kan kalle en kraftig tilbakevaskingseffekt ikke bare fra PISA-resultatene, men også fra PISAs forståelse av lesing og literacy, som altså har helt andre røtter enn den sosiokulturelle forståelsen av litterasitet som sosial praksis.

Klasseromskulturer for språklæring – et eksempel på perspektivskifte i undervisning

Avslutningsvis vil jeg konkretisere perspektivskiftet fra lesing til litterasitet med eksempel fra et aksjonsforskningsprosjekt i Oslo-skolen (Danbolt 2007; Danbolt & Kulbrandstad 2008). Prosjektet fant sted midt oppe i de store omveltningene etter det norske PISA-sjokket i 2000. De flerkulturelle skolene vi arbeidet med, hadde et hardt press på å prestere på leseprøver og på å arbeide fokusert med lesing. I samarbeid med lærerne prøvde vi å utforske måter å arbeide med lesing på der lesing ikke ble sett som en isolert ferdighet, men som en sentral del av ulike og varierte litterasitetspraksiser. Vi hentet inspirasjon fra litterasitetsforskningens påpeking av sammenhengen mellom lesing, skriving og samtale i hverdagslivets praksiser og diskuterte hvilke miljø som kunne bygges rundt leseaktivitetene i klasserommet for å ivareta et litterasitetsperspektiv. Dermed ble det skapt grunnlag for mer autentiske kommunikasjons-situasjoner der innholdet av det leste og refleksjoner som sprang ut av de sosiale praksisene rundt tekstlesingen, kom i fokus. Samtale, og nesten alltid også skriving av ulik slag, ble koblet til lesing. På denne måten ble lesing samhandling rundt tekst, og det oppstod situasjoner som tydeligere styrket språklæringen.

I en av organiseringsmåtene som ble brukt i begynneropplæringen, skulle elevene arbeide selvstendig på ulike stasjoner, mens læreren fikk mulighet til å konsentrere seg om noen elevers lesing av gangen. Fra forskerhold ble det observert at mange elever hadde problemer med å arbeide selvstendig. På lesestasjonen forholdt de seg ikke aktivt til tekstene, men bladde raskt gjennom bøkene. På pc-stasjonen skjønte de ikke intensjonen med pc-spillene der de skulle arbeide med analyse og syntese av ord. Kanskje kjente elevene

heller ikke de aktuelle ordene på norsk, slik at også det gjorde oppgaven vanskelig. Etter en dialog med lærerne ble organiseringen endret til mer samhandling rundt tekst, og lesing og skriving ble koblet tettere. Før omorganiseringen ble iverksatt, modellerte lærerne de ønskede lese- og skrivepraksisene. På lesestasjonen ble elevene inndelt i par som skulle lese hver sin bok og fortelle den andre om boka etterpå. På pc-stasjonen skulle elevene ikke spille spill, men skrive om boka de hadde lest, eventuelt kopiere fra den. Forskjellen i elevaktivitet var merkbar. Elevene arbeidet målrettet med lesingen, noe som skapte motivasjon. De var ivrige etter å fortelle om noe de hadde lagt merke til i egen tekst, og de var engasjerte i hverandres tekster. Også skrivingen var mer målrettet. Flere var stolte av de egne tekstene og ville lese dem høyt.

Den store styrken ved de enkle omorganiseringsgrepene var at lesing og skriving tydeligere framstod som meningssøkende aktiviteter. Lesingen og skrivingen ble aktiviteter som inngikk i sosiale sammenhenger, og elevenes vekslende bruk av muntlig og skriftlig norsk styrket aktivitetenes språklæringspotensiale. Elevene deltok i det de svenske forskerne omtalte som *språkande*, og i det som står sentralt i litterasitetsforskningen: samhandling rundt tekster.

Litteratur

- Andersen, A.M. et al. (2001). *Forventinger og ferdigheter: Danske unge i en internasjonal sammenligning*. København: AKF, DPU og SFI-SURVEY.
- Au, K.H. (2011). *Literacy achievement and diversity*. New York: Teacher College Press.
- Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D. (1991). »Foreword«. I *Handbook of reading research. Volume II*, 8-9. New York: Longman.
- Berge, K.L. (2016). »Skolen og Humaniora. Noen begrunnelser for gjenopprettelse av et ødelagt forhold«. *Nytt norsk tidsskrift*, 32 (1-2), 166-173.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Danbolt, A.M.V. (2007). »Fokus på innhold og samhandling. Om å gjøre endringer i andreklassingers språklæringsmiljø«. *Nordand*, 2 (2), 49-68.
- Danbolt, A.M.V. & Kulbrandstad, L.I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glazer, S.M. (1995). »Old wine, a new bottle«. *Journal of Reading*, 38 (8), 596-597.
- Gordon, C.J., Sheridan, M.E. & Paul, A.J. (1998). *Content literacy for secondary teachers*. Toronto: Harcourt Brace.
- JLR (1996). »Editorial«. *Journal of Literacy Research*, 28 (1), 1-7.
- Kulbrandstad, L.I. (2010). »Leseopp-læring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000«. I Elstad, E. & Sivesind, K. (red.), *PISA – sannheten om skolen?* 176-198. Oslo: Universitetsforlaget.
- Laursen, H.P. (red.) (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Liberg, C. (2003). »Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget«. *Utbildning & Demokrati*, 12 (2), 13-29.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. OECD, PISA. I *Acta Didactica* 4/2001. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lund, H.R. (2016). *Sten, skærm, papir – på tur gennem skriftens historie*. Lest 13.3.2017 på <http://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/kalender/interne/status-for-literacy-2016/>
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000). *Multilingual literacies*. Amsterdam: John Benjamins.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Education and skills*. Paris.
- Pitkänen-Huhta A. & Holm, L. (red.) (2012). *Literacy practices in transition. Perspectives from the nordic countries*. Bristol: Multilingual Matters.
- Post, M.C. (2014). »What's in a Name?« *Reading Today*. December 2013/January 2014, 4.
- Skjælbred, D. & Veum, A. (red.) (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen, Damm.
- Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr. 160. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001). *PISA 2000*. Stockholm: Skolverket.
- Språkrådet (2016). *Literacy. Hvilket ord kan jeg bruke i stedet for literacy på norsk*. Lest 10.3.2017 på www.sprakradet.no.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (2006). *Education for all. Global monitoring report*. Paris: UNESCO.
- Wedin, Å. & Hedman, C. (red.) (2013). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.

På vej mod kritisk literacy i danskundervisningen i 4. klasse

Skolens literacyundervisning sigter ikke alene mod, at eleverne lærer at anvende literacy; literacyundervisningen må ligeledes bidrage til, at eleverne lærer at forholde sig analytisk og kritisk til deres egen og andres brug af literacy. Denne artikel beskriver og diskuterer et undervisningsforløb i dansk gennemført i en flersproget 4.-klasse med kritisk refleksion over literacy som omdrejningspunkt.

Undervisningsforløbet blev planlagt, gennemført og evalueret i et samarbejde mellem mig som forsker og tre lærere og pædagoger fra Søndervangskolen i Aarhus – Tina Nickelsen, Anette Stenbjerg Jensen og Else Møller-Hansen – som et led i forsknings- og udviklingsprojektet *Tegn på sprog – tosprogede elever lærer at læse og skrive*, hvor forskere og lærere samarbejder om at udvikle literacyundervisningen i flersprogede klasserum (se fx Laursen 2012).

Undervisningsforløbet havde overskriften *Skriftsprog der sælger*, og forløbet sigtede mod at skabe rammer for, at eleverne bliver kritiske, reflekterede skriftsprogsbrugere. Tematisk tog forløbet afsæt i ejendomsmægleres bevidste og strategiske brug af positivt ladede beskrivelser, og tanken var, at eleverne gennem arbejdet med dette eksempel på »skriftsprog der sælger« skulle erfare, at skriftsprog ikke er et neutralt medium. Tværtimod kan der skrues op og ned for skriftsprog, og skriftsprog anvendes aktivt til at fremme specifikke formål. I denne artikel beskriver jeg, hvordan vi arbejdede med at opbygge denne forståelse gennem undervisningsforløbet *Skriftsprog der sælger*.



LINE MØLLER DAUGAARD

Ph.d.

Docent i sprogpædagogisk praksis,

VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus

lida@via.dk

Kritisk literacy

Kritisk literacy er et både flydende og omstridt begreb. Lars Holm og Anne Pitkänen-Huhta identificerer tre forskellige epistemologiske retninger: en Freire-inspireret tilgang, hvor det kritiske knytter sig til en (uddannelses)politisk ambition om emancipation for undertrykte grupper; en nordamerikansk antropologisk tilgang, hvor det kritiske knytter sig til bestræbelser på at skabe lige adgang til det eksisterende uddannelsessystem for marginaliserede grupper; og endelig en poststrukturalistisk inspireret tilgang, hvor det kritiske består i en bestræbelse på at beskrive, hvordan de magtrelationer, der er på spil i klasserummet, både afspejler, reproducerer og er med til at forme samfundsmæssige diskurser om og værdier knyttet til literacy (Holm & Pitkänen-Huhta 2012: 7-8).

I forløbet *Skriftsprog der sælger* skriver forståelsen af kritisk literacy sig ind i denne tredje tilgang. Bag denne forståelse af kritisk literacy ligger der ikke alene et syn på literacy, men også et syn på sprog. Helle Pia Laursen og Lars Holm identificerer med inspiration fra Roz Ivanič tre forskellige tilgange til arbejdet med sproglig opmærksomhed, som trækker på tre forskellige opfattelser af sprog: sprog som mønstre, sprog som formålsbestemte handlinger og sprog som indlejret i magtforhold. *Kritisk sproglig opmærksomhed* knytter sig til forståelsen af sprog som indlejret i magtforhold, hvor sprog ses som socialt skabt og socialt skabende. Det får betydning for succes- og kvalitetskriterierne, som ikke er korrekthed eller hensigtsmæssighed, men snarere forståelse af de sociale og historiske processer, der påvirker sprog og sprogbrug (Holm & Laursen 2010: 98). Med afsæt i denne forståelse og med en let omskrivning af Laursen og Holms beskrivelse af, hvad der her gælder som »den gode sprogbruger«, kan forløbets målsætning om, at eleverne bliver kritiske, reflekterede skriftsprogsbrugere, præciseres yderligere. Forløbet *Skriftsprog der sælger* kan således siges at arbejde hen mod et ideal, hvor en god skriftsprogsbruger ikke betragtes som en, der blot kan reproducere skriftsproglige mønstre på en korrekt måde, eller en, der blot underlægger sig konventionerne for, hvad der anses for at være passende. En god skriftsprogsbruger ses derimod som en, der ved, skriftsproget er foranderligt og påvirket af sociale forhold, og herudfra kan bruge skriftsproget kreativt og i forhold til egne mål (jf. Holm & Laursen 2010: 98).

Skriftsprog der sælger

Forløbet *Skriftsprog der sælger* var bygget op omkring en særlig teksttype, nemlig den ejendomsbeskrivelse, som er en central del af en salgsoptstilling, og de tilknyttede skriftsprogsspraksisser. Som teksttype indeholder ejendomsbeskrivelsen både beskrivende og overtalende elementer, hvor det overtalende primært knytter sig til en særlig form for værdiladet beskrivelse. Sprogligt finder det sit måske tydeligste udtryk i brugen af positivt ladet sprog, eksempelvis adjektiver. Målene for forløbet *Skriftsprog der sælger* var således, at eleverne skulle kende til afsender, budskab og modtager og de sproglige spor herfor, og at de skulle kunne identificere andres brug af positivt ladet sprog og selv anvende positivt ladet sprog med særligt fokus på adjektiver.

Gennem forløbet fungerede eleverne både som læsere af professionelle ejendomsbeskrivelser og som skrivere af egne ejendomsbeskrivelser. Eleverne gik på opdagelse i »skriftsprog der sælger« i en autentisk salgsoptstilling, og herefter prøvede de i par kræfter med selv at producere »skriftsprog der sælger«. Hvert par blev tildelt et lokale på skolen, som de skulle lave en lokalebeskrivelse af. Parrene undersøgte lokalerne og identificerede styrker og svagheder, og herefter tog de flatterende billeder og udarbejdede appetitvækkende lokalebeskrivelser. Med en lokalebeskrivelse af skolens lærerværelse udarbejdede lærerne som modeltekst samlede parrene deres lokalebeskrivelser i korte powerpointpræsentationer. For at øge slagkraften og salgsfeltet blev lokalebeskrivelsernes overskrift oversat til engelsk og herudover til et andet sprog efter parrets valg og med hjælp fra forskellige sproglige ressourcepersoner på skolen. Som afslutning på forløbet præsenterede parrene deres lokalebeskrivelser for skolens leder og en kommunal konsulent, som var indbudt til lejligheden.

At skrue op og ned for sproget

Ved forløbets start blev eleverne præsenteret for en autentisk ejendomsmæglerbeskrivelse af en »engelsk inspireret storvilla i bedste 40'er-stil« beliggende på »en af vandsidens mest eftertragtede adresser« og herefter for en manipuleret negativ udgave af beskrivelsen af samme ejendom, nu fremstillet som en »en russisk inspireret kolos i kedeligste 50'er-stil« beliggende »langt uden for centrum«. En sammenligning af de to beskrivelser af samme hus dannede afsæt for en klassesamtale om, hvordan vi som sprogbrugere kan skrue op og ned for sproget. Som et eksempel blev kager nævnt, og under

samtalen voksede skemaet herunder frem på tavlen. Skemaet viser, hvordan der kan skrues op og ned for beskrivelsen af en kage med afsæt i det beskrivende adjektiv »brun«. Mens »brun« i andre tematiske sammenhænge har en ganske særlig værdiladning – fx i udtryk som »brune skoler« – kan der i forbindelse med kager skrues både op og ned for det som udgangspunkt neutralt beskrivende adjektiv »brun«. Der kan opskaleres til det positivt ladede »chokoladebrun« og nedskaleres til det negativt ladede »lortebrun« – med voldsomme konsekvenser for, hvor indbydende den brune kage umiddelbart tager sig ud. Som det blev påpeget under klassesamtalen, er en chokoladebrun kage alt andet lige for de fleste mere attraktiv end en lortebrun kage.

J	positiv	chokoladebrun	↑
K	neutral	brun	→
L	negativ	lortebrun	↓

Denne skaleringsmekanisme blev i forløbet knyttet til ejendoms­mægleres bevidste skruen op for sproget i ejendomsbeskrivelser. Den literacyfaglige pointe med arbejdet med beskrivelser­s værdi­ladning var således at anskueliggøre, hvordan beskrivelser ikke alene er beskrivende; den samme genstand, person, følelse, oplevelse eller handling kan beskrives både neutralt, positivt og negativt. Det kritiske består i at trække magten forbundet med disse sproglige valg frem: Chokoladebrune kager sælger bedre end lortebrune, ligesom en engelsk inspireret storvilla med højt til loftet og flotte sildebensparketgulve kan sælges til en langt højere pris end en russisk inspireret kolos med lavt til loftet og grimme uhøvlede bræddegulve. Som en af eleverne skrev i sin evaluering af forløbet: »Jeg har lært hvad skriftsprog der sælger betyder, det betyder at der er nogen der vil sælge et hus, så skriver de noget godt om huset, så kan det være at der er nogen der køber det«.

En dejlig og velduftende svømmehal

I deres lokalebeskrivelser skulle eleverne selv prøve kræfter med at skru­e op for sproget. To elever, som jeg i det følgende kalder Sanaz og Salma, blev tildelt skolens svømmehal. Forsiden af deres powerpointpræsentation prydes af et af pigernes egne indbydende fotos af svømmehallen, som de malende beskriver i deres efterfølgende lokalebeskrivelse:

Ny og lækker svømmehal.

På Søndervangskolen tæt på idrætsafdelingen er der en ny og flot svømmehal der kan lejes! Svømmehallen er stor og rummelig og der kan være op til ca. 50 mennesker i vandet. Det er et 25 meters stort bassin. Svømmehallen indeholder desuden 5 chokoladebrune udspringsskamler i lækker kvalitet. Der er også et fint redskabsrum med svømmefødder, badebolde og andet tilbehør når man skal lege i vandet. Der er store vinduer der giver et godt lysindfald til svømmehallen. Der er opvarmning så der er varmt og dejligt derinde. Der er højt til loftet og loftet er også helt nymalet.

Der er også 2 omklædningsrum med sauna og hvide skabe hvor der er god plads til at opbevare sine ting.

Kort sagt en dejlig og velduftende svømmehal med mange forskellige formål og funktioner.

Sanaz og Salmas lokalebeskrivelse er en komprimeret tekst, der over fire afsnit fordelt på 13 linjer med stor detaljerighed og kreativitet fremhæver svømmehallens kvaliteter: beliggenheden, rummeligheden, faciliteterne, moderniseringen og de mange muligheder for udnyttelse. Pigerne anvender et væld af positivt ladede adjektiver – »ny«, »lækker«, »flot«, »stor«, »rummelig«, »chokoladebrun«, »fin«, »varm«, »dejlig«, »nymalet« og »velduftende« – om alt fra redskabsrum til udspringsskamler. De supplerer med velvalgte positivt ladede udtryk som »godt lysindfald«, »højt til loftet« og »god plads« og afrunder deres lokalebeskrivelse med en slagkraftig opsummering: »Kort sagt en dejlig og velduftende svømmehal med mange forskellige formål og funktioner«. Ved konsekvent og kreativt at skruer op for sproget fremstiller Sanaz og Salma i deres lokalebeskrivelse svømmehallen som særdeles attraktiv og demonstrerer hermed deres evne til selv at producere »skriftsprog der sælger«.

»Skriftsprog der sælger« – på tværs af sprog

En væsentlig pointe i forløbet var, at »skriftsprog der sælger« ikke er et sprogspecifikt fænomen – der kan skrues op og ned for sproget på alle sprog. Derfor indgik der i forløbet en oversættelsesaktivitet, hvor eleverne arbejdede med at oversætte lokalebeskrivelsernes fængende overskrifter til engelsk og et andet sprog for på den måde at udvide kredsen af mulige interesserede lejere og øge adgangen til information om lokalerne. Hvis nogen nu ikke kan dansk, foreslår en elev; eller hvis lokalebeskrivelserne skal sendes til Afghanistan,

siger en anden. I et tidligere forløb havde klassen arbejdet med at oversætte enkle sætninger til et sprog efter eget valg ved hjælp af google translate med oversættelser af yderst svingende kvalitet til resultat. Disse blandede erfaringer gav nu anledning til en snak om, hvordan pålidelighed og præcision i oversættelse bygger på sproglig ekspertise. Derfor var der heller ikke frit valg mellem alle verdens sprog; parrene måtte selv vælge sprog, men det var et krav, at en sproglig ressourceperson kunne inddrages i arbejdet for at sikre oversættelsens kvalitet. Ud over elevernes egen viden stod klassens voksne til rådighed med engelsk-, fransk- og spanskundskaber, ligesom to af skolens tosprogede lærere var tilgængelige som ressourcepersoner i henholdsvis somali og dari/pashto.

Parrene var sammensat på tværs af elevernes sproglige baggrunde, og sprogvælget gav anledning til intense forhandlinger og i nogle par til udfordringer. Nabila med pakistansk baggrund arbejdede sammen med Sarban og Abdullahi med henholdsvis afghansk og somalisk baggrund, og hun skriver efterfølgende i sin evaluering: »mig og sarban og abdullahi vi har valgt at tage somalisk og mig og sarban vi har lært at sige det på somalisk og det var meget svært«.

Mens oversættelsesarbejdet for eleverne gav anledning til, at deres oplevelser af, hvad der er sprogligt vanskeligt, blev udfordret og relativiseret, knyttede de kritiske indsigter i lærergruppen sig snarere til erkendelsen af, hvilke udfordringer der kan ligge i den ulige adgang til skriftsystemer på forskellige sprog på en dansk skole. At skrive på computer på engelsk eller somali volder ingen umiddelbare logistiske udfordringer; men det kan det til gengæld gøre, hvis man vil anvende skriftsystemer, der for det første ikke er baseret på latinsk alfabetisk skrift og for det andet har højre-venstre-direktionalitet, som det eksempelvis er tilfældet for arabisk, dari og pashto. Når de to typer skriftsystemer mødes og printes i et venstre-højre-orienteret word-dokument, kan mødet mellem skriftsystemer resultere i umotiverede ordopdelinger og omflytninger, der ufrivilligt transformerer den oprindelige danske sætning *En vidunderlig aula (dari)* til den nærmest ulæselige sammenblanding *dari) alEn vidunderlig au*). Se figuren side 25.

At arbejde digitalt med skrift på flere sprog i skolen stiller således ikke alene krav til sprogpædagogisk nysgerrighed og sproglig indsigt, men gør ligeledes spørgsmål om adgang til forskellige skriftsystemer og teknologier relevante.

اطاق جالب معلمين در مکتب سونه وانگ

Attraktivt lærerværelse på Søndervangskolen (dari)

مقبولترین سالون

dari) alEn vidunderlig au)

د سونه وانگ د بنوونځي د بنوونکو په

زړه پوری کوته

på reværelselæ attraktivt pashto) Søndervangskolen)

د نړۍ ښه ترینه بنوونځیز دوکان

pashto) Verdens bedste kantine)

یک اطاق کاملاً جدید و عالی

Et helt nyt luksuslokale (dari)

På vej mod kritisk literacy

Forløbet *Skriftsprog der sælger* sigtede mod at skabe rammer for, at eleverne bliver kritiske, reflekterede skriftsprogsbrugere – skriftsprogsbrugere, der ved, at skriftsproget er foranderligt og påvirket af sociale forhold, og herudfra kan bruge skriftsproget kreativt og i forhold til egne mål. Det er et ambitiøst og langsigtet ideal, der naturligvis ikke lader sig realisere inden for rammerne af et kort undervisningsforløb. Forløbet *Skriftsprog der sælger* har således ikke i sig selv gjort alle elever i 4. klasse til kritiske, reflekterede skriftsprogsbrugere, og der var stor forskel på, hvorvidt og hvordan eleverne arbejdede med og gav udtryk for kritisk literacy.

Når Sanaz i sin evaluering skriver: »Når man vil sælge/leje noget ud og vil have der skal komme mange kunder så må man kun bruge positive ord. Man må ikke bruge negative ord«, viser hun på den ene side, at hun har forståelse for, hvordan ejendomsmæglere strategisk kan skrue op og ned for sproget. Men på den anden side kan man diskutere, hvorvidt hun med formuleringen af den temmelig håndfaste og stærkt normative regel om, at »man kun må bruge positive ord, ikke negative ord«, reelt viser forståelse for, at skriftsproget er foranderligt og påvirket af sociale forhold, eller om hun blot

underlægger sig konventioner – her konventioner etableret gennem undervisningsforløbet – for, hvad der anses for at være passende sprogbrug.

Omvendt var der i forløbet en række slående eksempler på, at eleverne på overbevisende og kreative måder bruger skriftsprog, der sælger. Som den kommunale konsulent sagde til eleverne, da han takkede dem for lokale fremvisningerne til åbent hus-arrangementet: »I kan blive dygtige ejendomsmæglere og sælgere. I har lært og vist mig mange ord og udtryk. Jeg har aldrig før tænkt på chokoladebrune ud-springsskamler og lækre vandhaner«. Eleverne i 4. klasse er således på vej mod kritisk literacy.

Noter

1. Denne artikel er baseret på Daugaard 2013.

Litteratur

- Daugaard, L. M. (2013). »Skriftsprog der sælger – på vej mod kritisk literacy«. I Laursen, H. P. (red.), *Statusrapport 6. Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*, 45-52. København: Professionshøjskolen UCC.
- Holm, L. & Laursen, H. P. (2010). *Dansk som andetsprog: Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Frederiksberg: Dansk-lærerforeningen.
- Holm, L. & Pitkänen-Huhta, A. (2012). »Setting the scene«. I Holm, L. & Pitkänen-Huhta, A. (red.), *Literacy practices in transition: Perspectives from the nordic countries*, 1-23. Bristol: Multilingual Matters.
- Laursen, H. P. (red.) (2012). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

Til forsvar for kritisk medie- literacy og digital etik

Wikileaks og falske nyheder; et amerikansk præsidentembede der varetages via twitter; *Charlie Hebdo*; hackere der laver valgmanipulation, stjæler industrihemmeligheder og lukker offentlige forsyningsværker ned; masseovervågning via internettet; 24/7-nyheder, informations- og misinformationscyklusser der bliver sendt uafbrudt på offentlige og personlige skærme; væg-til-væg dyrkning af kendisser og politisk mobning og bagvaskelse via sociale medier; sociale medier der fortrænger ansigt-til-ansigt-relationer ved spisebordet og i soveværelset; konspirationsteorier der overtrumfer fagfællebedømt videnskab ... Det er ikke underligt at unge mennesker checker ud og bevæger sig ind i verdener med videospil, tegnefilmssuperhelte og farmakologisk forandrede virkeligheder. Mens skoler og skolesystemet står fastfrosset i skæret fra forlygterne ...

Meget af det aktuelle uddannelsesmæssige arbejde med digitale literacies og multi-literacies (New London Group 1996) har heldigvis bygget på en positiv forståelse af fremkomsten af nye teknologier som medier for læring, identitetsdannelse og sociale relationer (Livingstone & Sefton-Green 2016). Mange af os, der arbejder inden for dette felt, har ihærdigt undgået den moralske panik der er forbundet med fremkomsten af nye teknologier (Luke 1990). Når det er sagt, er det også vores opfattelse at hvis man forholder sig tavs til de uddannelsesmæssige betydninger og konsekvenser af de aktuelle



ALLAN LUKE

Ph.d.

Emeritus Professor at Queensland University
of Technology, Australia

a2.luke@qut.edu.au



JULIAN SEFTON-GREEN

Ph.d.

Professor of New Media Education
at Deakin University, Australia

julian.seftongreen@deakin.edu.au

politiske, sociale og økonomiske begivenheder og kræfter, vil det være ensbetydende med at frasige sig et etisk ansvar over for skoler, unge og børn og deres lokalsamfund. I denne korte artikel vil vi fremsætte et fornyet og presserende forsvar for kritisk medie-literacy som et etisk svar på de nuværende sociale, kulturelle, politiske og ideologiske forhold.

Den nuværende situation er kritisk og lader sig formentlig ikke beskrives i få ord. Vi lever i en tid hvor regeringer og politiske kulturer former og udnytter den uetiske, umoralske og destruktive brug af digitale medier og angriber de mangeårige praksisser og kriterier der har været gældende for den trykte journalistik, radio- og tv-journalistikken og den fagfællebedømte videnskab. Børn og unge voksne bebor et onlinemiljø hvor nye former for udveksling, kreativitet og socialt fællesskab optræder side om side med nye former for kriminalitet og mobning, virkelig og symbolsk vold. Vi bliver i stigende grad formet og styret af magtfulde virksomheder som profiterer af de sociale medier og digitale værktøjers omorganisering af hverdagslivet.

Det er ikke den digitale teknologi som sådan der har forårsaget disse problemer, ligesom den heller ikke i sig selv er i stand til at løse eller fikse dem. Men den nuværende situation kræver en ny udformning af medborgerskab og etik, og en fornyet social kontrakt. Dette vil kræve en løbende »problematisering« – for at bruge Freires (1970) begreb – af disse forhold som centrale i læreplaner, tematisk på tværs af samfundsfag, humaniora og naturvidenskab. Efter vores mening kan kritisk medie-literacy, multi-literacies og digitalt design blive et nyt samlingssted for medborgere, hvor kritisk og teknisk kunnen kan føre til »forandrede«, og i nogle tilfælde »bevarede« sociale praksisser. Udfordringen med læreplaner består i at lægge grunden til en genopbygning af fællesskabsrelationer der omfatter arbejde, udveksling og tillid, og på samme tid i at give unge mennesker nye og magtfulde redskaber til at vurdere, analysere og omgås sandheder og løgne, repræsentationer og misrepræsentationer, narrativer og fiktioner, udlevede og fremspirende traditioner, konkurrerende kulturelle epistemologier og verdensbilleder.

De daglige udfordringer for unge

Hvordan håndterer nutidens unge og børn rigtigt og forkert, sandhed og løgn, repræsentation og misrepræsentation online i deres daglige liv? Hvordan foregriber de, og lever med, de virkelige konsekvenser af deres onlinehandlinger og interaktioner med andre? Hvordan navigerer de i kompleksiteten i deres omgang med andre

mennesker og i deres private liv, og hvordan forholder de sig til forældres og institutioners overvågning? Og endelig: Hvordan kan de indgå og deltage som borgere, forbrugere og ansatte i internettets offentlige og politiske, kulturelle og økonomiske sfærer? Disse spørgsmål bliver undersøgt i aktuelle empiriske studier af unges virtuelle og virkelige hverdagsliv i uddannelsesinstitutioner og hjemme (f.eks. Livingstone & Sefton-Green 2016; Quan-Haase 2016). I praksis er de problemstillinger som de digitale unge står over for i det daglige, først og fremmest af etisk art. Dette er et afgørende udgangspunkt i en tid hvor de etiske og moralske implikationer af alle former for literacy på én gang er bydende nødvendige for et oplyst og kritisk medborgerskab, for deltagelse i det civile liv og i hverdagens sociale relationer.

I denne henseende er udviklingen hen imod en kritisk digital etik og medie-literacy den centrale uddannelsesmæssige udfordring. Den er ikke ny, idet der blev igangsat et prototypisk arbejde med literacy i Canada så tidligt som i 1970'erne, som udsprang af annoncering på tv og i trykte medier og førte til det nuværende arbejde med digitale medier internationalt (Luke 1990). Men det er for det meste blevet set som et tillæg til læreplanen, hvilket betyder en forvisning af nye medier til kategorien populærkultur, således at de hverken er en del af det uddannelsesmæssige grundlag eller af veletablerede litterære eller naturvidenskabelige skolefag.

Der er nu næsten konstante offentlige krav om øget beskyttelse og overvågning af børn som svar på en udbredt moralsk panik over digital barndom (f.eks. Havey & Puccio 2016). At referere til dette som moralsk panik er ikke for at underdrive de meget virkelige udfordringer og vanskeligheder som den digitale teknologi rejser for forældre og familier, skoler og lærere. Det er for at anerkende populære diskurser og en generations udbredte frustration over de digitale teknologiers indvirkninger på dagliglivet. Disse frustrationer går lige fra bekymringer over fortrængning af kropslige aktiviteter, fysisk leg og mundtlige udvekslinger ansigt-til-ansigt gennem tvangsmæssig *messaging* og *gaming*, til onlinechikane, mobning, virkelig og symbolsk vold, fra seksuel og kommerciel udbytning af unge mennesker og børn til udsættelse for vold, pornografi, ideologisk indoktrinering og direkte kriminell adfærd. Uanset deres evne til at skabe fascinerende nye udtryksformer og relationer, til at omforme humanistiske og naturvidenskabelige områder, så forstærker sociale medier det bedste og det værste, det sublime og det dagligdags, det betydningsfulde og de mest trivielle sider af menneskelig adfærd, viden og interaktion. Og hvordan kunne det være anderledes? Det er her alt sammen online: udsagn, billeder, lyd, hadefulde

og kærlige handlinger, mobning og kæresteri, sandhed og løgne, vold og omsorg, undertrykkelse og frigørelse – og alle mulige tredje og fjerde rum i en uendelig og hastigt stigende overflod, gennemskåret af støj og rod.

Den politiske reaktion

Imens fortsætter uddannelsessystemerne med at gøre som de plejer: følger en neoliberal konsensus. Det betyder at human kapital, standardisering og varegørelse af læreplaner samt *accountability* via brugen af transnationale testregimer indsnævrer parametrene for hvad der tæller som viden og uddannelse. Den uddannede humane kapital skal bidrage til økonomisk konkurrencedygtighed. Hvis der er en utilsigtet effekt af fremkomsten af et nationalistisk og fremmedfjendsk tilbageslag, så er det at der sker en genovervejelse på tværs af OECD-landene – hjulpet og tilskyndet af PISA – af bevægelsen mod en konsensus der rent faktisk reducerer viden til en teknisk og målbar vare i den »nye økonomi«. Hvad der er gået tabt, er fokus på det som Delors et al. (1996) kaldte »lære at leve sammen« og modeller for »aktivt medborgerskab«, som heldigvis har trodset målbarhed og standardisering, men som netop derfor er blevet efterladt i vejkanterne i udviklingen af modeller for uddannelse til human-kapitalens arbejds kvalifikationer.

Alternativet består i at betragte kritisk medie-literacy som et »åbent« læreplansrum, hvor elever og deres lærere kan udforske, forholde sig kritisk til og konstruere tekster, identiteter samt fællesskabs- eller sociale handlinger (Share 2009). Dette er næsten lige så nyt som Deweys (1907/2012) diskussion om projektet (*the enterprise*). I Australien har digitale multi-literacies og kritisk medie-literacy netop fungeret fordi der ikke var en officiel læreplansdefinition, end ikke en formel akademisk/videnskabelig *doxa* om det. Men med det sidste årtis neoliberale styreform er udviklingen gået i retning af at lægge alle læreplaner og pædagogikker i en kasse med standardisering, evaluering, *accountability*, kontrol og overvågning – hjulpet på vej af arbejde inden for »læringsvidenskaberne« med hvordan man måler og evaluerer digitale praksisser, igangsat af regeringer og sponsoreret af erhvervslivet. Dermed overtager man multi-literacies og indarbejder det i det samme system med standardisering og varegørelse som defineret og afgrænset literacy i forhold til trykt tekst og til traditionelle læreplaner. Det fastsætter betingelserne for at systemerne endnu en gang kan reproducere kerneproblemerne med undervisning i literacy i forhold til trykt tekst: en »lukket« læreplan som producerer differentierede og stratificerede præstationer.

Kritisk medie-literacy og digital etik

Hvordan kan vi hverve og tøjle disse medier så de kan bruges til at lære at leve sammen i diversitet med gensidig respekt for forskelle i løsningen af komplekse sociale, økonomiske og miljømæssige problemer, mens vi opbygger levende og imødekommende, retfærdige og livsbæredygtige fællesskaber og samfund? Det er det afgørende uddannelsesmæssige problem som denne generation af unge mennesker og deres lærere står over for. Dette er en etisk vision og en etisk udfordring.

Det vi argumenterer for, er at en digital etik – ja, en etik for hvad det vil sige at være et menneske, og hvordan vi kan leve retfærdige og bæredygtige liv i disse teknologisk udfyldte samfund og økonomier – er selve kernen i spørgsmålet om læreplaner for skoleundervisning. Desuden mener vi ikke at det er et tilstrækkeligt svar på de aktuelle betingelser og begivenheder bare at dokumentere eller lovprise fremkomsten af nye digitale ungdomskulturer uden at forsøge at påpege etiske parametre og konkrete historiske konsekvenser for lokalsamfund, kulturer og selve den menneskelige eksistens i dette planetariske økosystem. Dette er et generationsbestemt og pædagogisk ansvar da vi står ved en korsvej, hvor udlevede og fremspirende kulturer mødes, hvor oprindelige og ikke-oprindelige, historisk koloniserede og koloniserende, nybygger- og migrant-lokalsamfund forsøger at forhandle om nye bosættelser, og hvor traditionelle, modernistiske og postmodernistiske former for liv og teknologier befinder sig side om side, usikkert, ofte med øget ulighed og vold. Vores holdning er at dette er et tidspunkt der kræver mere af forskere, videnskabsfolk og undervisere end beskrivelser af eksempler på lokale montager og elevstemmer. I forlængelse af Naomi Kleins (2015) analyse af virkningerne af kapitalisme, teknologi og modernitet på det planetariske økosystem, er det vores holdning at dette historiske sammenfald af kræfter og begivenheder har potentialet til at »ændre alt«.

Spørgsmålet om hvem der ejer, regulerer og kontrollerer, ja profiterer og dominerer gennem kontrol og brug af de herskende former for information, kommer frem i rampelyset idet det flytter sig fra religiøse autoriteter til staten og i sidste ende til industrielle og post-industrielle, nationale og transnationale virksomheder (Graham, under udgivelse/2017). Nogle regimer brænder bøger, andre skriver, trykker og udsteder retningslinjer for dem. Nogle regeringer censurerer internettet, alle bruger og overvåger det. Strid om hadtale, bagvaskelse og hvad der kan og ikke kan siges i den mediebaseerede offentlige sfære, er nu daglige nyheder, sammen med afsløringer af profitstrukturer, behandling af arbejdskraften, miljømæssige kon-

sekvenser og beskatningssystemer af disse medier og teknologivirksomheder, som formentlig er blevet de mest profitable og dominerende virksomheder i menneskets historie. Læg mærke til at denne kommunikationens politiske økonomi typisk ikke bliver studeret i skoler – selv når den erhvervsmæssige logik konkurrerer inden for *edu-business* (*education business*) om hvad der tæller som viden, hvordan den bliver fastlagt og evalueret inden for de samme skoler (Picciano & Spring 2012).

For at begynde på opstillingen af en læreplansdagsorden for undervisning i og læring af digital etik skitserer vi tre grundlæggende påstande. Den første er nødvendigheden af en kritisk literacy som sætter elever i stand til at vurdere, bedømme og foretage en kritisk analyse af påståede sandheder i forhold til deres former, genrer, temaer, kilder, interesser og tavsheder (Luke, under udgivelse/2017). Vores anden påstand er at læreplaner bør indebære både studiet af informationskilder og deres åbenlyse forvrængninger og ideologiske »partiskhed« (*biases*) – og at sådanne studier kan udvides til at omfatte en forståelse af forholdet mellem viden og globale, planetariske interesser, herunder virksomheders ejerskab til samt kapitalisering af og profit fra dominerende informationsformer. Vores tredje påstand udgør kernen i etableringen af et nyt sæt af etikker: at enhver skolebaseret tilgang til medie-literacy og digital etik må bevæge sig ud over tavsheder, forbud og negative påbud frem mod et rekonstruktionsprojekt der består i at udforme og gennemføre digitalt medborgerskab og levende sociale relationer og kæmpe for social retfærdighed i uddannelse, økonomi og kultur.

Oversat fra engelsk af Michael Svendsen Pedersen

Litteratur

- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Dewey, J. (1907/2012). *The school and society & the child in the curriculum*. New York: Courier Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. M. Ramos, trans. New York: Continuum.
- Graham, P. (under udgivelse/2017). *The creel century: Communication, corporatism, and eternal crisis*. New York: Routledge.
- Havey, D. & Puccio, D. (2016). *Sex, likes and social media*. London: Vermilion.
- Klein, N. (2015). *This changes everything: Capitalism and the climate*. New York: Simon and Schuster.
- Livingstone, S. & Sefton-Green, J. (2016). *The class: living and learning in the digital age*. New York: New York University Press.
- Luke, A. (1990). *Constructing the child viewer*. New York: Praeger Press.

- Luke, A. (under udgivelse/2017). *Critical literacy, schooling and social justice: Collected writings, vol. 1*. New York: Routledge.
- New London Group (1996). »A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures«. *Harvard educational review*, 66 (1), 60-93.
- Picciano, A. & Spring, J. (2012). *The great american education-industrial complex*. New York: Routledge.
- Quan-Haase, A. (2016). *Technology and society: Social networks, power, and inequality* (2). Toronto: Oxford University Press.
- Share, J. (2009). *Media literacy is elemental* (2). New York: Peter Lang.

Skriveridentitet og skrivepraktikker i elevperspektiv

Gymnasieelevers skrivekompetencer er gjort til et indsatsområde i den nye gymnasiereform som træder i kraft sommeren 2017. Allerede i den gamle reform fra 2005 var der fokus på skriftlige kompetencer; det nye er en større opmærksomhed på at mange elever har svært ved at klare de skriftlige krav, især i overgangen fra folkeskole til gymnasium (Nørrelund-Madsen & Grønvold 2017). Målet er at skabe en bedre overgang og at udvikle »progression for træningen af de skriftlige kompetencer hen over de tre år«, et arbejde som faget dansk har et særligt ansvar for, men som skal foregå løbende i alle fag (Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser, 3. juni 2016). Skrivning skal ikke længere alene foregå uden for skolen som »hjemmeopgaver«, men også på skolen, og der skal afsættes tid og ressourcer til at vejlede eleverne undervejs i skriveprocessen. Reformen åbner således for nye pædagogiske muligheder og er samtidig en udfordring til fagene om at udvikle skrivning som en del af undervisningen.

Fremmedsprogene er fag hvor der skrives meget, og hvor der er afsat tid til elevernes skrivning. Et centralt formål med skrivning i fremmedsprogene er at lære sproget, og skrivning er således et vigtigt redskab for elevernes sproglige læring i gymnasieskolen. I forlængelse af den kommunikative tilgang til sprogundervisning har skriftlig fremstilling derudover fået status som et selvstændigt fagligt mål. Det betyder at skrivning af tekster i forskellige genrer i dag indgår i undervisningen på alle niveauer, og at sprogpædagogikken har fået en skrivepædagogisk dimension. Fremmedsprogene har derfor et godt udgangspunkt for at bidrage til elevernes udvikling af skrivekompetence, ikke kun som en fagspecifik kompetence, men også som en generel skrivekompetence.



KAREN SONNE JAKOBSEN

Cand.mag.

Lektor emeritus, Roskilde Universitet

karens@ruc.dk

Denne artikel sætter fokus på fremmedsprogenes bidrag til at eleverne gennem deres gymnasiale uddannelse udvikler sig som kompetente skrivere der kan bruge skrivning til personlige, faglige og almene formål. Skrivning forstås her ikke som en isoleret færdighed, men som en skrivepraksis der foregår i skolens sociale kontekst. Artiklen går ud fra at elevernes skriveudvikling hænger tæt sammen med hvordan de opfatter skrivning og ser sig selv som skrivere i fremmedsprogene. Spørgsmålet er hvilke muligheder fremmedsproglig skrivning giver eleverne for at udvikle *skriveridentiteter*. Åbner fremmedsprogene for identifikationsmuligheder som de måske ikke så nemt får i andre fag? Hvilke udviklingspotentialer og pædagogiske udfordringer er der i fremmedsproglig skrivning? Jeg vil belyse dem på baggrund af et længdestudie af en gymnasieelevs, Jens', skrivning i tysk og engelsk og hans skriverudvikling fra 1. til 3. g.

Skrivning i elevperspektiv

Inspireret af forskningstraditionen *New Literacy Studies* (Barton 2007) bygger studiet på en etnografisk tilgang der ser på elevernes skrivning som *skrivehændelser* og *-praktikker*. Det betyder at det ikke alene er elevernes tekster der er interessante, men også den sociale kontekst de er skrevet i, dvs. hvem der deltager i skrivningen, hvad formålet er, hvilke medier der bruges osv. I skolen er elevernes skrivning lagt i faste rammer, *opgaveskrivning* som vi kender den, og at lære at skrive i fremmedsprogene går ud på at eleverne bliver fortrolige med de sprogfaglige skrivepraktikker, herunder hvordan opgaven skal forstås og afleveres, de relevante formater, genrer og fremstillingsformer, at afkode og bruge lærerrespons osv. Med en etnografisk tilgang får vi mulighed for at betragte disse praktikker fra elevernes sted og få et indblik i hvordan eleverne opfatter dem og arbejder med dem, f.eks. i forhold til tidligere skriveerfaringer eller skrivning i andre fag. En central metodisk tilgang er »talk around text« (Lillis 2009), dvs. interviewsamtaler med eleven om tekster eleven har skrevet. Endvidere giver etnografien mulighed for at få indblik i skrivepraktikker uden for eller i periferien af opgaveskrivningens rammer som kan være vigtige momenter i elevernes skrive- og skriverudvikling.

Hvad skal der til for at elever *udvikler sig* som skrivere? Ifølge skriveforskeren Roz Ivaničs teori om skriveridentiteter (Ivanič 1998) er skriverens *identifikation* med en skriveopgave afgørende for om han eller hun er parat til at udbygge sit repertoire af skrivepraktikker med nye, især hvis de samtidig er forbundet med nye skriveridentiteter som f.eks. at skrive »som en gymnasieelev« (og ikke længere

som en folkeskoleelev). Omvendt skaber skrivning identitet; det er blandt andet ved at skrive som en gymnasieelev at skriveren *bliver* gymnasieelev. Det er principielt de samme processer som dem der gør sig gældende i forbindelse med sproglig læring, hvor ønsket om identifikation med en social gruppe eller kultur kan være en drivkraft til at tilegne sig gruppens eller kulturens sprog. Som især Kramsch (2009) har fremhævet, kan læring af et fremmedsprog være tæt forbundet med identifikationer i den lærendes biografi. For elever i 15-18-årsalderen kan skrivning være et vigtigt medium for udforskning af nye identiteter som skrivning på fremmedsprog måske i højere grad end skrivning på førstesproget kan befordre (Jakobsen 2016).

En skriverfortælling

Jens' skrive- og skriverudvikling vil i det følgende blive fremstillet som en *skriverfortælling* (Hobel & Piekut 2016). Den bygger på analyser af elevtekster og interviews fordelt over de tre gymnasieår, og den handler om kontinuitet og forandringer i skrivepraktikker og identifikationer og om de udviklinger og udviklingspotentialer som de kan være udtryk for. Den forsigtige formulering skyldes at udvikling ikke er en jævnt fremadskridende proces, men et komplekst samspil mellem individuelle og sociale aspekter som over tid kan forme sig på uforudsigelige måder (Jakobsen & Krogh 2016).

Jens går på en bioteknologisk studieretning på stx, og han har engelsk og tysk på B-niveau. Skrivning er for Jens identisk med skoleskrivning; han skriver ikke eller kun lidt uden for skolen eller uden tilknytning til skolen. Jens læser avis, især sportssiderne, men ellers kun »når han får besked på det«, dvs. når det er lektie. Fritiden bruger han mest på fodbold og fitness og på erhvervsarbejde. Arbejde fylder meget i Jens' liv, i 1. g arbejder han både som avisbud og i et supermarked op mod 20 timer om ugen. Det er først og fremmest sporten og det sociale, kammerat- og venskaber, der binder livet i og uden for skolen sammen.

Jens' yndlingsfag er de naturvidenskabelige fag og idræt. Disse fag kan han godt lide at skrive i, mens hans forhold til skrivning i sprogfagene er mere kompliceret. Hans selvpfattelse som skriver i engelsk er præget af at engelsk efter hans eget udsagn ikke er hans »stærke side«, og at hans »ordforråd ikke er det største«. Det er med lettelse han afslutter engelsk efter 2. g. Hans forhold til tysk er mere positivt, uanset at hans sproglige niveau og karaktermæssige resultater ikke er højere end i engelsk. Den væsentlige forskel på de to sprogfag set fra Jens' perspektiv er deres forskellige opgavegenrer og

skrivepraktikker. Når Jens fortæller om sin skrivning, er det skrivepraktikkerne, skrivesituationen og den sociale kontekst skrivning er indlejret i, der er i forgrunden. Det er sjældent den sproglige eller tekstlige form i sig selv han tematiserer. »Sprog som sådan« interesserer ham ikke og er ofte negativt konnoteret, jf. hans omtale af sit begrænsede ordforråd.

Efter den første skriveopgave i engelsk, et eventyr, består skrivning i engelsk næsten udelukkende i træning af eksamensgenrer, *paper* og *essay*. Paperet er det han har lettest ved, hvad han begrundet med opgaveformuleringen: »Det er meget rart at det ligesom er delt op i spørgsmål og punkter så man ikke bare skriver ud i en smøre«. Det er en skrivepraktik som har lighedspunkter med skrivning af en naturvidenskabelig rapport: »[...] de naturfaglige fag, når vi laver en rapport så er det meget punktformet i forhold til en dansk stil fx hvor det er sådan mere smøreagtigt.« At skrive en lang, sammenhængende tekst (»smøre«) er en udfordring for Jens. Den opgavegenre han kæmper mest med, er essayskrivning i engelsk. Skrivesituationen beskriver han som »fastlåst«, hvormed han sigter dels til de faste genrekrav, dels til kravet om tekstanalyse, dvs. at man »tit bare har en tekst man skal forholde sig til«.

Modstykket til denne skrivepraktik er kreative skriveopgaver som Jens betegner som »lidt mere frie«. Dem er der flere af i tysk-undervisningen, herunder skrivning af brev, digt og fortælling. Det er praktikker han kender fra folkeskolen, og som han identificerer sig med, især med de legende elementer som i følgende eksempel fra en podcast-opgave fra midten af 2. g:

Reklame:

Kauf dein Essen auf ¹ Maria. Wir haben Milchbröchten, Schokoladebrötchen, Kakao, Süßigkeiten und Frühstück. Du hast niemals smeckt { *} etwas als schön ². 25% we(i)niger Preis, hier bekommst du mehr von dein Geld! Du bist was du isst.

Marias essen ist die bessten ³!

Intro: Introsang

“Willkommen zu **Rache nutzen nie!!**”

FIGUR 1. Jens, uddrag af elevtekst, podcast-opgave.
(Noterne henviser til lærerkommentarer.)

I podcast-opgaven arbejder Jens sammen med tre andre elever om at producere et manuskript til en radioudsendelse på basis af en novelle (Gabriele Herzog: *Meine beste Freundin*). Tekstudsnittet viser et indslag som var gruppens egen idé og ikke en del af opgaven, en reklame for skolens kantinedame. Gruppen udnytter opgavens kreative muligheder på flere planer: ved at bruge skolen som kontekst for deres tekst, ved at udvikle genren med et reklameindslag og ved at lege med sproglig form (»Du bist was du isst«). Et centralt aspekt er opgavens krav til *performance*, dvs. at teksten skal fremføres for et publikum, hvortil Jens i rollen som »studievært« leverer et tydeligt bidrag. Dette er et af flere eksempler på at skrivepraktikker hvor teksten har en funktion, i dette tilfælde som manuskript til en podcast, er praktikker som Jens kan identificere sig med. I interviewsamtalen fremhæver Jens at det var sjovt at lave podcast-opgaven, og at han tror at han lærer mere af denne type opgaver:

Int: En podcast [...] er det sjovt at lave sådan noget?

Jens: Ja [...] det var langt sjovere, og jeg tror også vi får mere ud af det når vi selv synes det er sjovere. Jeg synes helt klart det er en god ide, ja.

[...] Der synes jeg at X er en god lærer [...] Jeg synes han ligesom fik undervist på en god måde, og jeg synes det var meget rart at det ikke bare var tavleundervisning på tavleundervisning og så skriver vi en masse stile og sådan noget. Det synes jeg var meget godt.

FIGUR 2. Jens, uddrag af interviewsamtale

Som det fremgår, generaliserer han sit synspunkt til skriveopgaver i klassen der ikke er »stile«, dvs. varierede kreative-produktive skriveopgaver.

Et andet eksempel er skrivning af synopsis til et AT-projekt (Almen studieforberedelse) i tysk og idræt med titlen »Idræt, samfund og værdier«. Da Jens i midten af 2. g bliver spurgt om hvilke skriftlige opgaver han især er »stolt af« – uanset fag – er det dette AT-projekt han peger på. I interviewsamtalen fortæller han om synopsis-skrivningen med mange detaljer:

Altså, til at starte med altså / Vi synes det var nogle rimelig svære spørgsmål vi havde fundet på, så vi sad og tænkte på hvad vi skulle skrive. Og så var der én der prøvede at formulere sig lidt og så, hvis det var godt, så skrev vi det ned. Og ellers, så kunne man så komme med input hvis nu der var noget man synes der skulle laves om i det, men at det derefter var fint nok og så videre.

FIGUR 3. Jens, uddrag af interviewsamtale

Umiddelbart er der tale om to meget forskellige skrivepraktikker, skrivning af et manuskript til en podcast og skrivning af en synopsis der skal gøre rede for gruppens projektarbejde. Men der er også lighedspunkter. Det Jens hæfter sig ved i citatet, er skrivningen som en kollektiv, kreativ aktivitet; ligesom manuskriptet er synopsisen et produkt af gruppens kollaborative skrivning. Derudover er synopsisen en funktionel tekst som produceres som led i gruppens projektarbejde; i dette projekt indgik bl.a. idræt (»nogle moduler boldspil«), et punkt som Jens fremhæver som betydningsfuldt for sin identifikation med skriveopgaven. Kendte praktikker fungerer således som en ressource for Jens i en skrivepraktik som kan karakteriseres som *undersøgende* skrivning, jf. Jens' indledende konstatering af de »rimelig svære spørgsmål« som der skulle findes svar på. Samarbejde om skrivning vedbliver at være vigtigt for Jens gennem gymnasieforløbet, også i studieretningsfagene, men antager efterhånden andre, mere selvregulerede former, bl.a. gennem brug af digital kommunikation: »[...] når vi skriver opgaver så kan vi godt finde på at chatte om hvad vi skal skrive i teoriafsnittet og sådan [...] så tager vi den normalt bare over samtale på Skype«.

En analyse af Jens' skrivning i de store skriftlige opgaver i 2.- og 3. g, herunder studieretningsprojektet (Krogh 2016), viser at de både er en udfordring for Jens og samtidig basis for et spring i hans skriverudvikling. Jens beskriver studieretningsprojektet som »en helt anden slags opgave fordi man skulle tænke meget mere over hvad man skrev-agtigt, og stoffet var bare sværere [...]«. Samtidig værdsætter Jens denne nye individuelle skrivepraktik og friheden til selv at regulere tid og sted, og analysen konkluderer at den åbner for en »dybere identifikation med den undersøgende arbejdsform« (Krogh 2016: 104). Der er grund til at antage at dette spring i skriverudvikling er forberedt og støttet af de kollaborative skrivepraktikker som Jens tidligere har lært og udviklet, bl.a. gennem AT-projektet. Den betydning Jens tillægger AT-projektet, kan bero på at det tilbyder identifikationsmuligheder samtidig med at det foregriber studieforberedende skrivepraktikker.

Skrivepædagogik i fremmedsprog

Længdestudiet giver indsigter som er relevante for skrivepædagogik i fremmedsprogene. For det første at skrivning har subjektiv betydning for eleverne, og at denne betydning er afhængig af og forandres gennem deres skriveerfaringer. I den skrivepædagogiske praksis er det vigtigt at tage udgangspunkt i at sådanne subjektive betydning

ger har konsekvenser for elevernes engagement i skoleskrivning, og hvordan de forholder sig til skolens opgavegenrer.

For det andet at elevernes skriveudvikling kan ikke forstås som en lineært fremadskridende progression mod de skriftlige studiekompetencer, som det er gymnasiets mål at nå, men danner et mere kompliceret mønster. Muligheder for identifikation med skriveopgaverne og for at trække på kendte skrivepraktikker til nye formål ser ud til at befordre skriveudvikling. Når skrivning i et fremmedsprog, som fortællingen viste, kan give særlig støtte til elevernes skriveudvikling, har det at gøre med at det tilbyder forholdsvis åbne skriveopgaver og opfordrer til udforskning af skriveridentiteter. Det kan bero på at skrivning i fremmedsprog ikke er lagt i så faste rammer og ikke prøves særskilt, som det er tilfældet i tysk på B-niveau, eller det kan skyldes sprogpædagogiske traditioner for mere kreative opgavetyper. Om skrivning i fremmedsprog opleves som svær og blokerer skrivning og skriverudvikling, eller opleves som en chance for at afprøve nye identiteter, har måske mindre med sproget at gøre og mere med opgavetyper og pædagogisk praksis.

For det tredje at samtaler med eleverne om deres skrivning er givende, ikke kun som forskningsmetodisk værktøj, men også som redskab for elevernes skriveudvikling. Som citaterne demonstrerer, kan eleverne have en god, til tider avanceret forståelse af deres skrivning og skrivepraktikker som det er oplagt at trække på som en ressource i undervisningen. Samtaler – individuelle eller gruppesamtaler – giver indsigt i elevernes tilgang til og udbytte af opgaveskrivningen og kan give anledning til at de ændrer deres forståelse. Med gymnasireformens indsats for mere skrivning og vejledning på skolen tegner der sig muligheder for en skrivepædagogik der i højere grad tilgodeser elevernes opfattelser af skrivning og deres forskellige udgangspunkter for skriveudvikling.

Noter

1. Denne artikel udspringer af forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed (støttet af FKK 2010-2015)

www.sdu.dk/fos Studiet er præsenteret i Jakobsen (2016).

Litteratur

- Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, 3. juni 2016.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* [1994]. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Hobel, P. & Piekut, A. (2016). »Skrivedidaktiske udfordringer og perspektiver«. I Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet*, 245-270. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jakobsen, K. S. (2016). »Kreative skriveopgaver – Kreativitet i to elevers skrive- og skriverudvikling i fremmedsprogene«. I Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet*, 221-244. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2016). »Skriveudvikling og skriverudvikling«. I Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet*, 25-55. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Krogh, E. (2016). »De store formater. Et studie i skrive- og skriverudvikling i undersøgende skrivning«. I Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet*, 71-105. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Lillis, T. (2009). »Bringing writers' voices to writing research. Talk around texts«. I Carter, A., Lillis, T. & Parkin, S. (red.), *Why writing matters. Issues of access and identity in writing research and pedagogy*, 169-187. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing CO.
- Nørrelund-Madsen, S. & Grønvold, M. (2017). »Skriftlighed i engelsk og tysk i gymnasiets grundforløb«. *Sprogforum* 65, 49-55.

Børns semiotiske erfaringer i relation til *Minecraft*

I denne artikel lægger vi op til, at det er interessant for lærere i grundskolen at vide noget om, hvilke semiotiske erfaringer på dansk og engelsk børn får gennem deres spilaktiviteter på sociale medier. Vi giver mere præcist eksempler på, hvordan børn skaber betydning gennem deres deltagelse i uden-for-skolen-literacypraksisser i relation til *Minecraft*, belyst gennem kommentarspor og spilvideoer. På baggrund af eksemplerne berører vi didaktiske perspektiver for skolefagene dansk og engelsk, særligt på mellemtrinnet, det trin, hvor danske børns tidsforbrug på spil er særligt højt (WHO 2016). Hvordan kan lærere i deres undervisning bygge på børns semiotiske erfaringer i relation til *Minecraft*?

Vi trækker i artiklen på en socialsemiotisk forståelse af literacy som den enkeltes receptive og produktive betydningsskabelse med verbalsproget som semiotisk system (Hasan 2011). Det vil sige, at literacy inkluderer det at forstå og formulere sig gennem både skrift og tale. Med denne forståelse inkluderer vi også muligheden for, at den



KRISTINE KABEL

Ph.d.

Lektor, UCC

krka@ucc.dk



LONE KROGSGAARD SVARSTAD

Ph.d.

Lektor, Metropol

losv@phmetropol.dk



THORKILD HANGHØJ

Ph.d.

Lektor, Aalborg Universitet

thorkild@hum.aau.dk

enkelte udvikler en kritisk eller refleksiv forholden sig til betydningsskabelse, og at denne forholden sig er en vigtig dimension ved literacy. Det sociale er samtidig på flere måder afgørende for betydningsskabende valg, herunder vil disse valg altid både afspejle og medskabe sociale situationer og de værdier, som en given sprogbrug tillægges af sprogbrugere (Halliday & Hasan 1989). Vi trækker i artiklen også på begrebet *literacypraksisser* udviklet inden for New Literacy Studies, hvor begrebet hos Street (fx 1995) i delvis resonans til en socialemiotisk forståelse af literacy dækker socialt genkendelige og observerbare måder at skabe betydning på i fx skriftlige tekster samt de værdier, der kan knyttes hertil. Når vi med artiklen lægger op til, at det er interessant for lærere at vide noget om børns uden-for-skolen-literacypraksisser i relation til *Minecraft*, er det på baggrund af vores forståelse af literacy. Vi ser muligheder for en gensidig udvikling af det, som Bulfin og Koutsogiannis (2012) anskuer som børns multiple praksisser både i og uden for skolen, herunder også børns kritiske »media literacy« (Kellner & Share 2009).

Det ser vi muligheder for ved for det første at fastholde, at måder at skabe betydning på er dynamisk sammenhængende med kontekster. At bygge forstadshuse i *Minecraft* repræsenterer således bestemte forståelser af, hvad et forstadshus er, ligesom emotionel sprogbrug i kommentarspor på sociale medier afspejler og medskaber socialt genkendelige måder at skabe betydning på i disse situationer. Børns emotionelle sprogbrug i kommentarspor adskiller sig typisk og banalt fra børns emotionelle sprogbrug i for eksempel spilanmeldelser skrevet i et skolefag, fordi der er tale om to forskellige kontekster. For det andet ved at fastholde, at en øget opmærksomhed på en dynamisk sammenhæng mellem betydningsskabelse og kontekster har et refleksivt potentiale for børn. Skolen spiller her en central rolle i forhold til at synliggøre det situationsbestemte, netop gennem at bygge på, inddrage og derved også virke tilbage på de tekster, som børn enten receptivt eller produktivt er med til at skabe i deres fritid.

I artiklen giver vi eksempler på betydningsskabelse i de tekster rundt om *Minecraft*, som børn opsøger eller selv producerer på sociale medier. Vi forstår disse tekster som paratekster til spillet, det vil sige som tekster, der ligger uden om spillet selv, og vi ser med Thomas Apperley og Catherine Beavis (2011) også et specifikt refleksivt potentiale ved disse paratekster, blandt andet fordi børn her forholder sig til andre tekster, enten spillet selv eller i anden potent til tekster om spillet selv som i kommentarspor til for eksempel spilvideoer på YouTube. Hvad det første angår, opsøger børn især unge voksnes spilvideoer. Det kan være videoer, hvor en eller flere spiller sammen, det vil sige »Let's Play« videoer, eller spilgennemgange med

overskriften »How-to-Build«, hvor der gives inspiration til, hvordan der kan bygges i for eksempel *Minecraft*. I de næste to afsnit undersøger vi først børns kommentarspor på dansk til de mest populære spilvideoer, derefter videoer fra en af de mest populære engelsksprogede *Minecraft*-youtubere, som dagligt lægger spilgennemgange ud.

Robin & Samrita

I Danmark er det danske fænomen RobinSamse og senest Robin & Samrita markant på YouTube, hvor deres kanal er den, der har flest seere. Fænomenet dækker over kæresteparret Robin og Samrita, der er i begyndelsen af 20'erne. De profilerer sig på deres kanal med ordene »kærester«, »nørder« og »søde«, og de lægger forskellige videoer på dansk ud, også videoer, hvor de åbner fanpost. Jævnligt lægger de videoer ud med seriebetegnelsen *Minecraft Ekspeditionen*, hvor kæresteparret spiller sammen i en times tid, mens de kommenterer spillet. Den mest sete af deres »Let's Play« videoer fra 2012 har i marts 2017 haft 1.714.914 visninger og udløst mere end 3000 kommentarer (RobinSamse 2017), mens deres nyeste fra marts 2017 på blot en uge har haft 118.000 visninger og udløst mere end 1300 kommentarer (Robin & Samrita 2017). Vi undersøger kommentarsporet til disse to videoer for at eksemplificere børns måder at skabe betydning på, når de deltager produktivt i uden-for-skolen-literacypraksisser i relation til *Minecraft*.

Emotionel sprogbrug i kommentarspor

Emotionel sprogbrug dominerer i kommentarerne, og de følelsesbetonede holdninger er især rettet mod enten aspekter af videoen selv eller mod de andre kommentarer i sporet. Holdningerne formuleres i første person og er især rettet mod sprogborgen i såvel videoen som i de andre kommentarer. For eksempel skriver en i kommentarsporet til »Minecraft Ekspeditionen – Skyblock« (RobinSamse 2017): »what de bander meget 😊«. Ordvalget giver indtryk af overraskelse hos afsenderen, signaleret gennem »what«. Derudover evalueres Robin og Samritas sprogbrug negativt, signaleret gennem »meget«, men denne indirekte holdning opblødes med emotikonet. Afsenderen er okay med det, Robin og Samritas sprogbrug er fin eller endda sjov. Der er følelser i første person i spil i den korte kommentar. Et andet eksempel på den emotionelle sprogbrug ses i figur 1, hvor videoen først evalueres positivt som entitet i det evaluerende udsagn: »God Video!!«. Kort efter følger en kommentar, hvor den også evalueres positivt, men denne gang gennem emotionel sprogbrug i første

person. Det sker gennem »hahaha«, der signalerer, at afsenderen synes, den er sjov, suppleret af de tre sidste af de fire valgte emotikoner og formuleringen »et like«, der signalerer, at sprogbrugeren godt kan lide introen, suppleret af det første af de fire valgte emotikoner med hjerter som øjne.

Bananen for 1 dag siden
God Video!

Magnus for 1 dag siden
jeres intro er skør ligesom jer

Cornelia for 1 dag siden (redigeret)
hahahah et like for introen. 😍🙌🙌🙌

FIGUR 1. Fra kommentarsporet til videoen »SÅ FLYVER VI Minecraft Ekspeditionen – Sæson 4« (Robin & Samrita 2017).

De følelsesbetonede holdninger kan stærkt beskrives med det social-semiotiske redskab APPRAISAL, fordi det tilbyder fintmaskede semantiske begreber til at beskrive interpersonel betydningsskabelse med verbalsproget som semiotisk system (fx Macken-Horarik & Isaac 2014). Den emotionelle sprogbrug i første person kan også kategoriseres som affektiv sprogbrug med dette redskab. Derudover kan holdninger formuleres mindre følelsesbetonet gennem bedømmende eller påskønnende sprogbrug, hvor det første dækker holdninger rettet mod personer, det andet holdninger rettet mod entiteter. Mens eksemplerne viser, at den emotionelle sprogbrug i første person dominerer som en måde at skabe holdninger på i kommentarsporene og derved vil være semiotiske erfaringer, børn har med fra spilaktiviteterne, så vil bedømmende og påskønnende sprogbrug typisk være socialt genkendelig og værdsat i skolekontekster (Kabel 2016).

I kommentarsporene ses også, hvordan der gennem spørgsmål åbnes for dialog og udveksling af information, ligesom det sker gennem forslag i bydeform i kommentarsporene. Konkret spørger Robin og Samrita til deres følgers drøm, og mange beskriver i almindelige udsagn kort en drøm i deres kommentarer (Robin & Samrita 2017). Andre kommer med forslag gennem spørgsmål som »Kan i ikke flyve til Mars næste gang« eller gennem bydeform: »Byg et hus på månen«. De forskellige udsagn eksemplificerer den kollaborative betydningsskabelse, som Robin & Samrita også lægger op til på deres kanal og i deres spilgennemgange.

Bajan Canadian og *how-to-build*

Robin & Samrita er utrolig populære blandt pre-teenagere på mellemtrinnet. Så snart eleverne bliver lidt ældre og har tilstrækkelige engelskkundskaber, åbnes der en ny verden for dem, hvor computerspil og spilvideoer er tilgængelige på engelsk. Et eksempel på et verdensomspændende *Minecraft*-fænomen er canadieren Bajan Canadian. Hans kanal har ca. seks millioner følgere verden over. Med timers mellemrum uploader han nye videoer, hvor følgerne inviteres ind i hans hjem. De kan se, hvor han spiller, og hvordan han bor. Fælles for Robin & Samrita og for Bajan Canadian er kommentarsporenes følelsesbetonede holdninger og den kollaborative betydningsskabelse. For eksempel når youtuberens selv opfordrer til emotionel respons gennem likes:

THANK YOU ALL for the channel support lately!
Excited to keep pumping out amazing gameplay
– please SMASH a like with YA FOREHEAD on
this one, let's go for over 9k likes for more bed
wars hype! (Bajan Canadian 2017).

Et andet eksempel på populære engelsksprogede spilvideoer er en instruerende gennemgang som i serien *How to build a suburban house*, hvor følgerne præsenteres for en specialiseret faktuel viden om byggematerialer, byggeteknikker og forestillinger om og repræsentationer af, hvad et hus i en amerikansk forstad er (TSMC 2015). Der er tale om en udvælgelsesproces og en evalueringsproces, da brugeren konstant vurderer og revurderer, hvilke videoer der giver den optimale information. På den måde evaluerer spillerne også løbende deres egen mulighed for at forbedre deres eget spil (Apperley & Beavis 2011: 135). Citatet nedenfor er fra en YouTube-video til, hvordan man bygger et *suburban house*:

I'll show you how to make another suburban style house and by the way just in case you have any other house related needs suburban or otherwise just check out my other house tutorials (...) If you are going to build this particular one, here is what you need: a block of iron, grab some blocks of quartz, also grab some birch planks, oak planks, stone bricks, quartz stairs, and finally some white stained glass pane.
(TSMC 2015)

Teksten er et eksempel på, hvad børn møder i en virtuel spilverden. I forhold til at lære engelsk åbner der sig rig mulighed for at træne receptive færdigheder og få fornemmelse af fluency, fordi engelsk er det centrale lingua franca. Videoerne bruger desuden begreber fra matematik om former samt forskellige begreber for mål og størrelser. Der er således flere ting i spil i forhold til literacypraksisser. Når børn og unge orienterer sig i sådanne videoer, gør de sig værdifulde semiotiske erfaringer. Deres receptive repertoire styrkes i form af et kontekstualiseret og specialiseret ordforråd og faktisk viden om, hvordan der kan konstrueres forstadshuse i *Minecraft*. Samtidig foretager de en række betydningsskabende valg om, fx hvilken type hus de vil bygge, interiør og design af det kvarter, som huset er en del af. Disse valg afspejler og medskaber forestillinger om, hvad et forstadsmiljø er. Det giver følgere mulighed for løbende at forholde sig kritisk til eksemplerne i spilvideoerne og til de muligheder, der gives i spillet selv for at skabe bestemte repræsentationer af forstadsmiljøer i spillet.

Didaktiske perspektiver

De eksempler på interpersonel betydningsskabelse i kommentar-spor, som vi har givet ovenfor, kan være værdifulde at kende til som dansk- og engelsklærer, fordi interpersonelle måder at skabe betydning på ligeledes er centrale i de to fag, særligt når elever skal forholde sig evaluerende til professionelle tekster som noveller eller kortfilm (Kabel 2016). Det giver mulighed for at bygge på børns erfaringer med at skabe betydning på begge sprog uden for skolen og inddrage disse på en gensidigt udviklende måde i undervisningen. Der kan rettes fokus mod måder at skabe holdninger på i forskellige sociale situationer i og uden for skolen. I begge fag kan man desuden støtte elever i at forholde sig kritisk til repræsentationer ved at øge opmærksomheden på, hvilke repræsentationer der tilbydes i relation til populære spil som *Minecraft*. Mens paratekster har et refleksi-ve potentiale, så kan særligt skolen bidrage til at støtte elevers refleksive eller kritiske opmærksomhed på, hvordan repræsentationer skabes (Svarstad 2016). En tredje mulighed for at bygge på, inddrage og virke tilbage på de literacypraksisser, som elever deltager i uden for skolen, er at lade dem lave gennemgange af faglige produktioner i form af instruerende videoer og derved lægge op til fx flipped classrooms, hvor de direkte kan trække på deres erfaringer med spilgennemgange som »how-to-build«. Eleverne kan her i skolen lære selv at instruere andre i ny viden, hvor de samtidig bruger et specialiseret ordforråd.

Litteratur

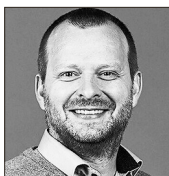
- Apperley, T. & Beavis, C. (2011). »Literacy into action: Digital games as action and text in the english and literacy classroom«. *Pedagogies: An International Journal*, 6 (2), 130-143. doi:10.1080/1554480X.2011.554620
- Bajan Canadian. (2017). Bajan Canadian – Minecraft & more. Lokaliseret 14. marts 2017 på www.youtube.com/watch?v=omENDz2by5g
- Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012). »New literacies as multiply placed practices: Expanding perspectives on young people's literacies across home and school«. *Language and Education*, 26 (4), 331-346. doi:10.1080/09500782.2012.691515
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hasan, R. (2011). »Literacy pedagogy and social change: Directions from Bernsteins sociology« [2007]. I Webster, J.J. (red.), *Language and education: Learning and teaching in society. The collected works of Ruqaiya Hasan*, 5-40. London: Equinox.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning. Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udkolingen* (Ph.d.-afhandling DPU, Aarhus Universitet).
- Kellner, D. & Share, J. (2009). »Critical media literacy, democracy and the reconstruction of education«. I Macedo, D. & Steinberg, S.R. (red.), *Media literacy. A reader*, 3-23. New York: Peter Lang.
- Macken-Horarik, M. & Isaac, A. (2014). »Appraising appraisal«. I Thompson, G. & Alba-Juez, L. (red.), *Evaluation in context*, 67-92. Amsterdam: John Benjamins.
- Robin & Samrita (2017). Robin & Samrita. Lokaliseret 14. marts 2017 på <https://www.youtube.com/channel/UCbK—zXiKAak6GJg9ChYoULw>
- RobinSamse (2017). RobinSamse. Street, B. (1995). *Social literacies*. London: Routledge. Lokaliseret 14. marts 2017 på <https://www.youtube.com/user/RobinSamse>
- Svarstad, L.K. (2016). Teaching Interculturality: Developing and Engaging in Pluralistic Discourses in English Language Teaching. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet. Kan hentes på: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phd-afhandler/Lone_Krogsgaard_Svarstad_PhD.pdf
- TSMC Minecraft (2015). *Minecraft Tutorial: How To Make A Suburban House – 4*. [Video/DVD] Lokaliseret 14. marts 2017 på <https://www.youtube.com/watch?v=WsnearsKrYc>
- World Health Organization (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study*. (No. 7). Copenhagen: World Health Organization.

Skriftlighed i engelsk og tysk i gymnasiets grundforløb

Mange nye gymnasieelever oplever en større kulturel omstilling, nogle ligefrem et kulturchok, når de kommer fra folkeskolens skrivekultur til gymnasiets skrivekultur. En lang række af de skriveformer, som de oplevede blev værdsat i folkeskolen, herunder narrativer og tekster baseret på personlige erfaringer og holdninger, er generelt ikke i høj i kurs i gymnasiets skrivekultur. Eleverne oplever, at de skal pakke deres fantasi og personlige livsverden og holdninger væk for i stedet at tillære sig nye måder at skrive på, hvor skrivningen i langt højere grad er orienteret væk fra dem selv (Krogh 2014).

Der er fra politisk hold fokus på denne overgangsproblematik, hvilket kommer eksplicit til udtryk i den politiske aftaletekst, der blev vedtaget i juni 2016, og som sætter rammerne for den gymnasie-reform, der udrulles fra sommeren 2017: »Det har vist sig, at mange elever er udfordret af de skriftlige krav, de møder i overgangen fra grundskole til de gymnasiale uddannelser. Der er derfor behov for en større indsats omkring skriftligheden i overgangen til de gymnasiale uddannelser [...]« (Undervisningsministeriet 2016).

Denne artikel behandler med teoretisk udgangspunkt i forskningsprojektet *Faglighed og Skriftlighed* (Jakobsen og Krogh 2016) en række praksiserfaringer i skriveundervisningen i grundforløbet i gymnasiets engelsk- og tyskundervisning. Vi beskriver i artiklen, hvordan kreative og subjektorienterede skriveøvelser kan være med



SØREN NØRRELUND-MADSEN

Cand.mag. i tysk og pædagogik,
supplerende sidefag i dansk
Adjunkt, Egedal Gymnasium & HF
snm@egegym.dk



METTE LAUTRUP GRØNVOLD

Cand.mag. i engelsk og tysk
Lektor, Egedal Gymnasium & HF
mg@egegym.dk

til udvikle elevernes identifikation med gymnasiets overordnede skriveprojekt og deres identitet som skrivere i gymnasiet, faktorer, der kan bidrage til at udvikle elevernes skriftlige kompetencer.

Elevernes identifikation med gymnasiets skriftlighed

Arbejdet med skriftlighed kan ikke alene anskues som et spørgsmål om, at eleverne skal lære sig forskellige instrumentelle skrivekompetencer. Skrivning på et (fremmed)sprog er ikke udelukkende en kognitiv beskæftigelse, men derimod en aktivitet, der involverer elevens identitet og sociale verden (Jakobsen 2015: 175). At skriverudvikling går forud for skriveudvikling betyder kort sagt, at elevens identifikation med skriveopgaverne og deres kontekster er en af de mest afgørende forudsætninger for, at eleven kan udvikle sine skriftlige kompetencer og udvide sit skriftlige repertoire i den lange række af skrivegenrer, som gymnasiet byder på. Elever, der udvikler deres skriver-identitet og identificerer sig med det gymnasiale skriveprojekt, har meget bedre mulighed for at udvikle og udbygge deres skriftlige kompetencer: »Skriftlige læreprocesser indebærer forandring ikke bare af ressourcer og tekster men også af skrivere, og identifikation er en nøglefaktor i læring. Når elever investerer identitetsarbejde i skrivningen, er der større sandsynlighed for at læring får permanens over tid.« (Jakobsen & Krogh 2016: 54).

Fremmedsprogenes særlige position

Fremmedsprogsfagene har en særstatus i gymnasieskolen i forhold til at arbejde med både kreativ og subjektorienteret skrivning, der kan knytte an til elevernes identitet og livshistorie (Hobel & Piekut 2016: 267). I fremmedsprogsfagene er det en legitim del af fagkulturen, at man arbejder med både narrative fremstillingsformer, livshistoriske perspektiver og elevernes holdninger og meninger i skrivningen; aspekter, der ofte kan have svært ved at komme til udtryk i gymnasiets øvrige fag.

Vi ser kreative skriveopgaver, der giver mulighed for at aktivere disse aspekter, som et væsentligt element i både den vellykkede overgang og i skrivningen igennem hele gymnasieforløbet, og vi vil i det følgende komme med eksempler fra både engelsk- og tyskfaget på, hvordan man kan arbejde med kreativ og subjektorienteret skrivning i de to fremmedsprog. Det er i denne sammenhæng vigtigt at pointere, at den kreative og personlige tilgang til skrivning, som

her præsenteres, selvsagt ikke kan stå alene, men skal udgøre en del af et mangfoldigt landskab af forskellige skriveopgaver.

Elever som skrivere i engelskundervisningen

Flertallet af de engelskelever, vi møder på Egedal Gymnasium og HF, et middelklasse gymnasium i en forstadskommune nordvest for København, har stærke mundtlige kommunikative kompetencer om hverdagsting på hverdagssprog. Elevernes bevidsthed om forskellen på skriftsprog og talesprog er oftest mindre stærk, og deres skriftsprog præges i de første skriftlige opgaver af udtryk som »gonna«, »wanna«, »sort of«, »kind of«, »and so on« og »for an example«. Det er indlysende efter få modulers undervisning, at der skal bygges bro mellem BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency),¹ blot uden at eleverne oplever, at tæppet rives fuldstændig bort under dem, og at deres skriver-identitet undermineres fra begyndelsen.

Vi har i efteråret 2016 arbejdet med en høj grad af gruppeorienteret omlagt skriftlighed² i grundforløbet i 1. g kombineret med mindre grad af individuel skrivning. De tilrettelagte opgaver i gruppeskrivning har bygget oven på de skrive- og skriver-erfaringer, som eleverne har med fra folkeskolen, hvor de i overvejende grad har arbejdet med fiktionsopgaver og kreative opgaver. Der har været indbygget en genremæssig progression, og eleverne har givet hinanden peer-feedback i klassen.

Udfordringerne forbundet med gruppeskrivningen har typisk været, at et flertal af grupper har uddelegeret opgaverne, så hvert gruppe-medlem skriver 100 ord, som sættes sammen som en opgave, uden at der laves en egentlig redigering og sammenskrivning. »Jeg kan ikke koncentrere mig, når vi skriver heroppe/når jeg skriver sammen med andre/når vi skal sidde herinde«, er typiske kommentarer. Denne arbejdsdeling medfører, at en del elever hverken oplever ejerskab for proces eller produkt. Når samskrivningsprocessen er kooperativ i stedet for kollaborativ,³ kan gruppemedlemmerne forspilde en række af de refleksive potentialer, som det kollaborative samarbejde kan indeholde, ligesom de heller ikke på samme måde får mulighed for at diskutere de indholdsmæssige og sproglige valg, de træffer undervejs. I og med at forløbet foregår i grupper på skolen frem for individuelt, er der risiko for, at nogle elever forholder sig passivt til processen og kun på overfladen stifter bekendtskab med de akademiske skrivegenrer, som gymnasiet kræver, uden at engagere sig i dem; herved kommer deres selvstændige udvikling af skriver-identitet mindre i fokus.

To opgaver, som i vores forløb i høj grad gav eleverne rum for at udvikle deres identitet som skrivere i gymnasial engelskundervisning, var en indledende opgave, »Me and English/ English and Me«, og en anden type opgave, »This I Believe«. Den første opgave er en helt traditionel opgave i gymnasiet, hvor eleverne redegør for deres erfaringer, kompetencer og forventninger til anvendelse af det engelske sprog i og uden for en undervisningssammenhæng. Denne opgave tjener det dobbelte formål at skærpe elevernes bevidsthed om deres rolle i forhold til faget, samtidig med at den er informativ for læreren, således at der kan foretages en fælles forventningsafstemning til indholdet af engelskundervisningen i gymnasiet og i den pågældende klasse samt til den enkeltes roller og ansvar.

Den anden type opgave introducerer den for engelskfaget karakteristiske genre Five Paragraph Essay (som er en eksamensgenre), samtidig med at den giver eleven mulighed for fuldstændig at påtage sig rollen som forfatter. Opgaven tager udgangspunkt i en række oprindeligt små radioforedrag som »the public dialogue about belief«, som nu er udviklet til et større projekt, der også rummer undervisningsmateriale (<http://thisibelieve.org/>). Ved at arbejde med en fast struktur og ved at skulle skrive om det, man tror på, som kan være alt fra spøgelse til glæden ved katte, udvikler eleven på en gang sine akademiske færdigheder og sin skriver-identitet, samtidig med at elevens ejerskab til engelskundervisningens samlede skriftlighedsprojekt styrkes.

Kreative og subjektorienterede skriveøvelser i tyskfaget

Over 90% af de elever, der har tysk på stx, afslutter faget på B-niveau, hvor der ikke er nogen skriftlig eksamen. Dette giver særdeles gode muligheder for at integrere kreative skriveopgaver i undervisningen, da der ikke er nogen specifikke eksamensgenrer, der skal trænes. Der er på den måde gode muligheder for at lade eleverne udforske en række faglige og personlige skriver-identiteter i skriveopgaverne. I sammenligning med engelskundervisningen skal den del af undervisningen i tyskfaget, der er rettet mod elevens produktion af selvstændigt sprog, stilladseres væsentligt mere, da elevernes færdighedsniveau, og herunder måske særligt ordforrådet, ikke er nær så stort.

En måde at stilladsere skriftlige øvelser på kan være at arbejde med forskellige former for imitationsskrivning. Imitationen af en tekst fordrer af eleverne, at de sætter sig grundigt ind i teksten, både

i forhold til indhold og form, inden de imiterer den. Kombinationen af tekstanalyse og kreative øvelser kan dermed også bidrage med nye aspekter til elevernes tekstforståelse. Eleverne skal ikke forsøge at imitere udgangsteksten fuldstændig, men de skal på baggrund af iagttagelser af forskellige tekstelementer som f.eks. genrekendetegn, ordvalg eller fortællerforhold få idéer til, hvordan de kan udarbejde deres egen tekst. Det er en kreativ proces, hvor de finder deres egen måde at skrive på med inspiration fra udgangsteksten, som udgør et repertoire, de kan låne og imitere fra.

I et forløb om multikulturalisme i Tyskland fik eleverne til opgave at skrive et imitationsdigt ud fra den tyske digter Nevfel Cumarts digt »Zwei Welten« (1996). I digtet beskriver et lyrisk jeg, hvordan vedkommende føler sig delt mellem to verdener, som synes umulige at forene. Eleverne skulle på baggrund af digtet individuelt skrive deres eget digt med samme titel, hvor de skulle tematisere to modsattede verdener, som de oplevede i deres eget liv, samtidig med at de imiterede Cumart-digtets komposition. Det kom der en række meget forskellige digte ud af. Nogle tematiserede mere generelle modsætningspar, mens en lang række digte tematiserede modsætningspar, der tog udgangspunkt i elevernes personligt oplevede livsverden, f.eks. skole og fritid, fællesskab og ensomhed, tro og ateisme, nutid og fremtid og stress og overskud. Øvelsen giver gode muligheder for, at eleverne kan bringe deres skriver-identitet og udviklingen af den i spil.

I en senere skriveøvelse i samme forløb skrev eleverne den tale, som hovedkarakteren *Hüseyin Yilmaz* skulle have holdt i filmen *Almanya*, men som han ikke får mulighed for at holde, da han dør. Talen skulle skrives i par. Opgaven er et eksempel på en funktionel og kreativ skriveopgave, der er indlejret i en fiktiv kontekst; den har tydelige genrekendetegn og indeholder flere modaliteter, da oplægget er en film, og talen eventuelt senere kan fremføres eller optages. Sådanne skriveopgaver kan virke motiverende på en del elever. Herudover er temaet for filmen og talen kultur og identitet, så talen inviterer ligeledes eleven til at reflektere over egen identitet.

Opgaven fordrer, at eleverne bruger deres fantasi og kreativitet til at opdigte talens indhold, men filmens kontekstualisering gør, at de ikke kan skrive hvad som helst. De er nødt til at gå i dialog med karakteren *Hüseyin Yilmaz* og identificere sig med ham for at finde ud af, hvad der ville være vigtigt for ham at sige i talen, og de kan på den måde komme dybt ind i filmens tema om kulturmøde og splittelse.

Parskrivningen tilskynder eleverne til at indgå i en kollaborativ skriveproces. Denne form for samskrivning indeholder store sprog-

lige potentialer i fremmedsprogsundervisningen. Makkerparrene kommunikerer sammen om, hvad der skal stå i deres tale, og hvordan de skal formulere det på tysk. De diskuterer frem og tilbage om ord, ordstilling, bøjninger etc. De gør det, som Merrill Swain kalder *languageing*. Dette udtryk beskriver, hvorledes sprogfærdigheden udvikles igennem samarbejde, sprogbrug og hypoteseafprøvning i en social sammenhæng (Swain 2009). Det er således kommunikationsbehovet, der udløser elevernes fokus på sprogets udtryk og former, og eleverne kan i makkerskabet lære af hinanden og udnytte deres samlede sproglige ressourcer (Jakobsen 2011: 148).

Didaktiske overvejelser

Vi har i det ovenstående argumenteret for vigtigheden af, at skriftligheden i gymnasieskolens fremmedsprogssag inkorporerer kreative elementer og elementer, der bygger på elevernes personlige erfaringshorisont, og som kan udfordre og katalysere elevernes identitets- og dannelsesprocesser. Dette gælder i hele gymnasietiden, men særligt i overgangsfasen fra folkeskolen, hvor overgangsproblematikken kan mindskes, hvis der i højere grad bygges videre på de skriveerfaringer, som eleverne har med fra folkeskolen.

De kreative og elevorienterede skriveøvelser kan i høj grad være med til at befordre elevernes motivation og skrive lyst, men det er vigtigt i denne sammenhæng at pointere, at de ikke blot skal være morsomme, motiverende og løsrevne indslag i undervisningen, men derimod tænkes didaktisk ind i undervisningens overordnede ramme og målsætning.

I forhold til de samskrivningsopgaver, der indeholder store potentialer for refleksion, *languageing* og udvikling af elevernes tekst- og sprogfærdigheder, er det vores erfaring, at der skal sættes yderligere fokus på, at eleverne rent faktisk skriver sammen i kollaborative processer og ikke deler skriveopgaven op i isolerede delleverancer.

Vi tror på, at den kreative og personligt orienterede skrivning kan være en væsentlig pille under den bro, som skal bygges over kløften mellem skrivekulturerne i henholdsvis folkeskolen og gymnasiet, således at færre elever i fremtiden bliver fanget i denne kløft.

Noter

1. For en nærmere beskrivelse af begreberne BICS og CALP, se f.eks. <http://esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>
2. Omlagt skriftlighed er en hyppigt anvendt praksis i gymnasiet, hvor eleverne arbejder med deres skriftlige opgaver i dertil skemalagte moduler på skolen, og hvor læreren er til stede til at give feedback og vejledning under skriveprocessen.
3. I den kooperative (skrive)proces deles (skrive)opgaven i en række mindre delopgaver, som laves af deltagerne adskilt for så at blive sat sammen til sidst. I den kollaborative (skrive)proces arbejder deltagerne sammen hele vejen igennem i en fælles (skrive)proces.

Litteratur

- Hobel, P. & Piekut, A. (2016). »Skrive-didaktiske udfordringer og perspektiver.« I Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (red.). *Skriverudvikling i gymnasiet*, 245-270. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jakobsen, K.S. (2015). »Sprog, identitet, læring – to elevs opgaveskrivning i tysk i 1. gymnasieklasse.« I Christensen, T.S., Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (red.). *Elevskrivere i gymnasiet*, 173-199. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jakobsen, K.S. (2011). »Sprogfærdigheder – Færdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.« *Cursiv*, 7, 137-158.
- Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (2016). »Skriveudvikling og skriverudvikling.« I Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (red.). *Skriverudvikling i gymnasiet*, 25-55. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2014). »Overgangen fra grundskole til gymnasium: En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer.« I Holmberg, P. & Nordenstam, A. (red.). *Mångfaldens möjligheter – litteratur och språkdidaktik i Norden*, 155-180. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborg Universitet.
- Swain, M. (2009). »Languaging in collaborative writing.« I Mackey, A. & Polio, C. (red.). *Multiple perspectives on interaction*, 59-99. New York: Routledge.
- Undervisningsministeriet (2016). *Aftaletekst – Styrkede gymnasiale uddannelser*. <http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF16/Jun/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.ashx> [downloadet 220217]

Grundläggande litteracitets- undervisning för ungdomar och vuxna

Lärare som arbetar med ungdomar och vuxna som ska lära sig läsa och skriva samtidigt som de ska lära sig behärska ett helt nytt språk har ingen lätt uppgift. Det är ett komplext och sammansatt arbete som kräver teoretiska och didaktiska kunskaper inom flera olika områden som på olika sätt anknyter till litteracitetsutveckling ur ett flerspråkighetsperspektiv. Den modell för grundläggande litteracitetsundervisning för nyanlända utan tidigare formell skolerfarenhet som presenteras i denna artikel är tänkt att stötta läraren i detta pedagogiska arbete. Målet är att skapa en respektfull och meningsfull undervisning som ger kursdeltagarna en trygg start och ett användbart språk för vidare utbildning och arbete samtidigt som den stöttar dem i olika vardagssammanhang och underlättar deras integration i samhället (Franker 2016).

Modellen utgår ifrån *The Four Resources Model* (Freebody & Luke 1990) och beskriver de fyra olika litteracitetspraktiker som kursdeltagaren behöver utveckla för att hantera en textbaserad värld. Ursprungligen ville Freebody och Luke visa att god läsning krävde att läsaren kunde agera, inte bara som *kodknäckare* (code breaker) vilket var vanligt i läsundervisningen på 90-talet, utan även som *betydelseskapare* (meaning maker), *textanvändare* (text user) och *textanalytiker* (text critic).

Dessa fyra olika roller lyftes fram utifrån fyra olika forskningsinriktningar inom litteracitetsfältet¹ och deras modell skulle kunna ses som ett försök till syntes och integrering av dem. Senare ersattes roller med *praktiker* (families of practices) vilket gjorde att fokus flytt-



QARIN FRANKER

Ph.d.

Lektor i svenska som andraspråk,

Göteborgs Universitet

qarin.franker@svenska.gu.se

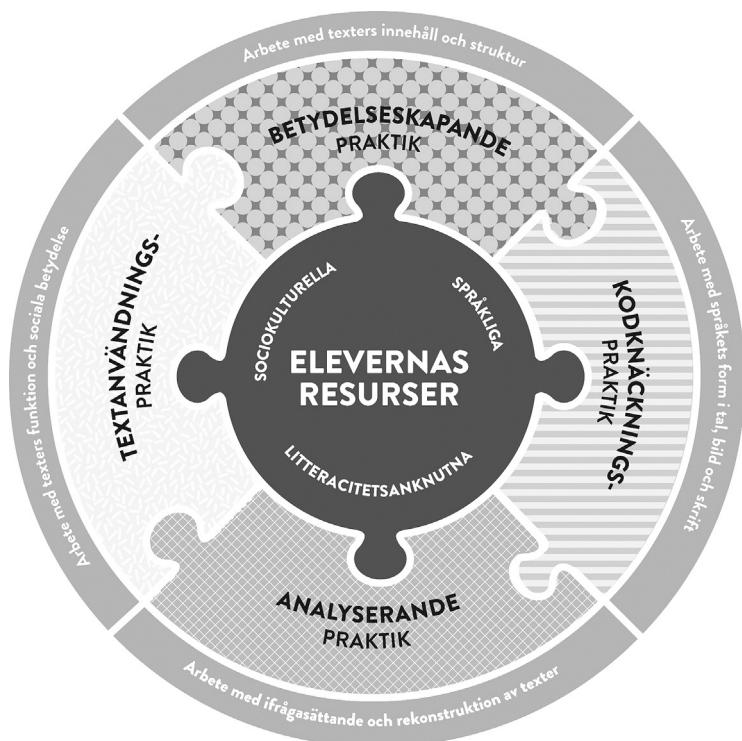
tades från individen till det sociala sammanhang i vilket aktiviteten sker (Freebody & Luke 1999). Att tala om praktiker ger en tydligare betoning på att litteracitet inte är något som enbart sker *inom* en individ utan också något som alltid genomförs i en specifik kontext och har ett specifikt syfte.

I den modell som presenteras här används begreppet *litteracitetspraktiker* dels för att betona det praktiska, funktionella arbetet med utvecklandet av litteracitetens olika dimensioner men också för att tydligare visa på vilket sätt de ingår i alla de specifika litteracitetshändelser som ständigt uppstår i vardagen, på arbetet och i skolan. De fyra praktikerna: *den betydelseskapande, den kodknäckande, den textanvändande och den analyserande praktiken* är alla nödvändiga och behövs för att bygga en stabil grund. Att enbart ha fokus på en eller ett par av dem räcker inte. Modellens syfte är att synliggöra dem och göra dem användbara för både lärare och kursdeltagare i det dagliga litteracitetsarbetet.

Utgångspunkten för arbetet med praktikerna är kursdeltagarnas språkliga, litteracitetsanknutna och sociokulturella resurser och deras angelägna kommunikationsbehov. Resurserna lyfts fram, kopplas samman och aktiveras i arbetet med de fyra olika litteracitetspraktiker som kursdeltagarna behöver utveckla. Modellens delar är utformade som pusselbitar och vill förstärka hur resurser och praktiker är ömsesidigt beroende av varandra och tillsammans skapar en helhet i litteracitetsundervisning. Med en tydlig modell kan läraren och kursdeltagarna också lättare se vilka praktiker som utvecklas och fundera på hur de kan utnyttja sina egna och andras resurser och stöttning i arbetet med att bredda, fördjupa och få bättre kontroll över arbetet.

När vi arbetar med ett tema eller ett specifikt innehåll och medvetet ser till att alla fyra praktikerna finns med och samverkar kan de effektivt stötta varje kursdeltagares litteracitetsutveckling. En kursdeltagare som inte har knäckt koden kan med stöttning av lärare och klasskamrater också vara med och förstå och skapa texter, använda sig av texter och kritiskt analysera texter. Det kan vara en informationsskylt på en tågstation, eller en nyhetssajt på nätet där man tillsammans utforskar texten t.ex. utifrån de frågor som finns under varje praktikbeskrivning senare i den här texten. Kursdeltagaren behöver då inte kunna avkoda en text helt själv för att kunna *använda* sig av texten och analysera den. De olika muntliga språk vi har tillgång till kan förstås också användas för analys och diskussion.

Här presenteras nu modellen mer i detalj med start i kursdeltagarnas resurser.



TEXTFÖRKLARING TILL BILDEN:

Kursdeltagarnas sociokulturella, språkliga och litteracitetsanknutna resurser
Utgångspunkt för arbetet med praktikerna

Betydelseskapaende praktik
Arbete med texters innehåll och struktur

Kodknäckningspraktik
Arbete med språkets form i tal, bild och skrift

Textanvändningspraktik
Arbete med texters funktion och sociala betydelse

Analyserande praktik
Arbete med ifrågasättande och rekonstruktion av texter

FIGUR 1. Resursmodell för litteracitetsundervisning. Kursdeltagarnas resurser påverkar och interagerar med de fyra nödvändiga litteracitetspraktikerna. (Modellen är inspirerad av Freebody och Lukes »The Four Resources Model«).

Kursdeltagarnas resurser

Om kursdeltagarnas resurser skriver vi i Alfarådets kompetensbeskrivning av en lärare i grundläggande litteracitet för vuxna (Det nordiska Alfarådet 2013) följande:

Läraren möter kursdeltagarna med kunskap om och intresse för deras bakgrund och omsätter deras mål och önskningar till undervisningsmål, anpassar innehåll, didaktik och metod till kursdeltagarnas förutsättningar och skapar en stöttande och kreativ vuxenpedago-

gisk lärmiljö genom att ständigt samla ny kunskap och reflektera över sin egen praktik (Det nordiska Alfarådet 2013: 8)

Detta illustreras av mittcirkeln/navet i modellen ELEVERNES RESURSER. Det är dessa resurser som tillsammans med lärarens teoretiska didaktiska kunskaper driver och formar praktikerna och arbetet. Resurserna är av tre olika slag: deltagarnas erfarenheter av språk och kommunikation, deras *språkliga* resurser, men också deras erfarenheter av text och skrift, deras *litteracitetsanknutna* resurser och slutligen deras erfarenheter av arbete, upplevelser, sociala nätverk och kontakter, deras samlade *sociokulturella* resurser. Med utgångspunkt i dessa resurser är det skolans uppgift att förbereda kursdeltagarna så att de kan skapa sig en behärskning av situationer som inbegriper läs- och skrivkunskaper av olika slag. Det gäller både det som de *vill* klara av och det som samhället *kräver* eller tar för givet att de ska klara.

Här följer en kort beskrivning av de fyra praktikerna. Inom varje praktik finns (*i kursiv*) några exempel på frågor som kan användas för att leda in i arbetet inom just den praktiken.

Den betydelseskapande praktiken

I den betydelseskapande praktiken arbetar vi med texter och bilders innehåll och struktur. Vi fokuserar på hur kursdeltagarna kan koppla ihop det valda text- och bildmaterialet med sina egna resurser i form av tidigare erfarenheter av skrift, texter, bilder och upplevelser.

Vad betyder den här texten/bilden? Hur ska jag göra för att förstå den? Vilka val har skribenten gjort och varför? Hur använder jag de resurser jag har? Hur ska jag själv göra för att konstruera en text eller skapa bilder och tydligt få sagt det jag vill?

Kursdeltagarna är ofta ovana vid att utnyttja sina resurser och har kanske inte förstått att det är tillåtet och faktiskt meningen att man ska använda sina egna erfarenheter när man läser och skriver. De får genom detta arbete en känsla av att skriftligt språkande precis som muntligt språkande handlar om att förstå och göra sig förstådd och att det handlar om att kommunicera, helt enkelt. När kursdeltagarna får vara aktiva och när de upplever att de kan påverka, tolka och förstå en text på olika sätt utifrån sina erfarenheter så ökar ofta kursdeltagarens motivation och intresse av att undersöka texter och vara med och själv skapa meningsfulla texter.

Arbetet har alltså fokus på texternas semantiska och syntaktiska dimensioner. Det innebär att förstå att varje text har sina krav på ett visst ordförråd och en viss grammatisk struktur för att bli meningsfull, men också att det finns olika valmöjligheter. Vi undersöker hur

meningsbyggnaden ser ut (längd, bisatser, komplexitet) och med vilka ord något uttrycks, det vill säga vilka semantiska val som är möjliga. Vilka konstruktioner ger »tyngd« åt ett meddelande? Vilka ordval är neutrala och vilka är politiska, etniskt färgade eller genus-specifika?

Alla dessa diskussioner sker med kursdeltagarens tidigare erfarenheter av kulturella sammanhang, texter och betydelsesystem som resurser i arbetet. Ett känt innehåll samspelar med och underlättar också avkodningsarbetet. Arbetet startar med konstruktion av mycket enkla gemensamma texter där läraren är med och stöttar och fortsätter sedan med parskrivande och individuellt skrivande. Visuella och digitala verktyg används som betydelseskapande verktyg i dessa lärandeprocesser.

Kodknäkningspraktiken

Kodknäkningspraktikens arbete har fokus på språkets form i såväl tal som i bild och skrift. Även om vi börjar i talet och fortsätter med bilder och bildtolkning så är det huvudsakliga arbetet för läraren att få kursdeltagaren att uppmärksamma och bli förtrogen med skrifttecknens olika kännetecken.

Hur kan jag knäcka koden för att förstå den här bilden eller texten? Hur får jag flyt i mitt läsande? Vilka tecken behövs och hur ska jag använda dem för att skapa egna texter? Hur får jag flyt i mitt eget skrivande?

Kursdeltagaren ska bli fonologiskt medveten. Man ska kunna särskilja de olika, i sig meningslösa, språkljuden som tillsammans bildar meningsfulla helheter med ett innehåll. Det är ofta ett mödosamt arbete att knäcka koden till hur det talade språket, som saknar synlig form men har mening och funktion, omsätts i en tydlig och synlig fast form som skrivtecken. Tecknen/grafemen är precis som de enskilda ljuden/fonemen var för sig arbiträra dvs. helt godtyckliga men satta tillsammans skapar de både mening och funktion.

Det som blir speciellt för arbetet med avkodningen och det fonologiska läsandet för denna grupp är deras flerspråkighet. När bokstäver kopplas till ett för kursdeltagaren välkänt ord underlättar vi för kursdeltagaren att minnas sambandet ljud-bokstav. Två saker är avgörande i detta arbete och det är dels att i inledningsskedet alltid låta kursdeltagarna på olika sätt få använda de muntliga språk som de redan behärskar som broar över till förståelse av språkets och skriftspråkets egenheter och dels att alltid börja i meningsfulla helheter, hela bekanta ord som kursdeltagarna kan vila i och sedan dela upp dem i stavelser och sist i enskilda ljud. Skriftspråsutvecklingen går ju från ett *logografiskt* läsande av meningsfulla helheter (ord som

betyder något) till ett analyserat *fonologiskt* läsande där läsaren kan plocka isär och ljuda samman enskilda bokstäver till ord för att slutligen även bli *ortografiskt* baserat på välkända helheter som finns lagrade i långtidsminnet (Franker 2011; Alver 2013; Winlund 2016).

Textanvändningspraktiken

Textanvändningspraktikens arbete har fokus på texters funktion och sociala betydelse. Här ska kursdeltagarna ges möjlighet att använda de texter de möter i funktionella sammanhang. De får delta i olika sociala aktiviteter i olika miljöer där texter av olika slag förekommer och uppmuntras att diskutera vilka olika kulturella och sociala funktioner texterna har. Deras egna, inte sällan omfattande, erfarenheter av sociala medier, nätspel och andra kommunikationsformer än de traditionella blir viktiga källor att lyfta fram och diskutera.

Vilket är syftet med den här texten/bilden? Varför ser texten/bilden ut som den gör? Vem är den tänkta mottagaren av texten/bilden? Hur fungerar texten/bilden i sitt sammanhang? Hur kan eller vill jag använda den information som finns i texten/bilden?

Det kan vara såväl läromedelstexter, informationsmaterial och nyhetsmaterial som annonser och reklam, skyltar och personliga meddelanden vare sig de är publicerade i pappersform eller digitalt. Här kommer kursdeltagarnas sociokulturella erfarenheter av texter de mött tidigare i sina liv och nyare erfarenheter från Sverige till användning. Undervisningen har ett tydligt utifrånperspektiv och jämför texter med varandra, intertextuella bindningar och samband blir intressanta och olika genrer och deras kännetecken ingår. Kursdeltagarna undersöker hur texters olika utformning påverkar den funktion texten får och på vilka olika sätt det kan påverka mottagarna.

Den analyserande praktiken

Den analyserande praktiken består av ett kritiskt arbete som har fokus på ifrågasättande, dekonstruktion och rekonstruktion av olika typer av texter. Tillsammans undersöker man texter, bryter ner dem genom att ord och formuleringar ändras eller byts ut texten och upptäcker att den, när den förändras och omskapas, kanske får ett annat syfte eller riktar sig till en annan målgrupp. Detta kan kursdeltagarna vara med och göra från första skoldagen.

Hur påverkar olika texter mig? Vad vill de som skrivit texten att jag ska göra eller känna? Varför? Hur kan texter jag själv skriver påverka andra?

Arbetet syftar till att visa hur texter påverkar oss och i vilka eller vems intresse de är skapade och utformade. Det centrala blir att för-

stå att ingen text är vare sig ideologiskt naturlig eller neutral utan att texter alltid representerar specifika åsikter och att texter alltid kan kritiserats och rekonstrueras (Janks 2010). Ett kritiskt textarbete ökar deltagarnas medvetenhet om den egna situationen så att de kan agera för förändringar lokalt. Kritiska perspektiv kan också bidra till att stärka deltagarna så att de kan se sig själva som aktiva producenter av mening och betydelser (Norton & Toohey 2011).

Multimodala texter kräver förändrade läsare

De texter som förekommer såväl i som utanför skolan är numera ofta multimodala och innehåller olika former av verbalspråklig text, bild, film och ljud i medvetet skapad samverkan. Interaktionen med mer och fler multimodala texter ger innehållet i litteracitetspraktikerna fler dimensioner. Kursdeltagarna behöver agera på delvis nya sätt i mötet med dessa texter. Kodknäckaren blir mer av en navigatör genom texten och betydelseskaparen blir en tydligare uttolkare av texten. Textanvändaren utökar sin frihet och blir mer som en designer och textkritikern får en tydligare roll som verklig utfrågare av textens syfte och intentioner (Serafini 2012).

Om vi ser närmare på vad mötet med multimodala texter kräver av läsaren kan vi direkt se att det inte går att med enbart kodknäckning av bokstavstecken kunna avläsa även bilder eller andra symboler som förekommer i en multimodal text. Man rör sig inte på det linjära sätt som man gör när man läser en verbaltext, det vill säga uppifrån och ner och från vänster till höger i en fast, av skribenten, förutbestämd ordning utan färdas mer som en *navigatör* genom texten på ett friare och mer oförutsägbart sätt (Franker 2011). Detta nya navigerande läsarbeteende skiljer sig alltså i många avseenden från det traditionella bokläsarbeteendet och är något som bör uppmärksammas från början i litteracitetsundervisningen. Som en betydelseskapare av multimodala texter är man mer av en *uttolkare* inbegripen i en ständig tolkningsprocess där man hela tiden konstruerar och genererar en praktisk förståelse utifrån det man ser och de erfarenheter man har med sig sedan tidigare. Men förutom det individuella uttolkande av en viss text förstärker digitaliseringen och de multimodala budskapens stora variation en ökad uppmärksamhet på den specifika sociokulturella kontext som råder och hur den ger begränsningar för hur texter kan och får se ut och vad de får innehålla. Källkritik blir ett naturligt inslag i den grundläggande litteracitetsundervisningen.

Att utvidga textanvändaren till *designer*, visar tydligare hur läsaren mer aktivt kan utnyttja de nya tolkningsvägar som den multimo-

dala texten tillhandahåller. I och med att läsaren har större möjlighet att välja ut vad i budskapet som just hon vill ta fasta på och i vilken ordning, kan läsaren lättare skapa sin egen innebörd och förståelse av ett budskap jämfört med när det enbart är en skriven text. Speciellt kan detta gälla mer ovana läsare som ännu inte kan interferera och *läsa mellan raderna*.

Slutligen kan man genom att oftare ge läsaren rollen som *utfrågare* konkretisera det arbete som brukar benämnas textkritiker eller textanalytiker. Ett sådant förhållningssätt kan innebära att läsaren får vara mer aktiv och kanske mer ifrågasättande i sin relation till texter. En litteracitetsundervisning som riktar sig till unga och vuxna ska enligt de styrdokument vi har stå upp för ömsesidig respekt och mänskliga rättigheter och här kan det kritiska textarbetet ha en central och betydelsefull roll.

En undervisning som ger agentskap

Dessa utvidgade roller och praktiker visar hur komplexa och föränderliga litteracitetspraktikerna i samhället är och vilka spännande men komplicerade utmaningar lärare, skolor och utbildningar står inför. Utmaningar som inbegriper såväl digitalisering som diversifiering av kommunikation i olika multimodala kombinationer. Det mest grundläggande är dock att skapa en lärandemiljö som gör detta möjligt. En undervisning som präglas av en öppen klassrumsmiljö där gränserna mellan det som är användbart i sammanhang i och utanför skolkontexten och det som diskuteras och bearbetas i klassrummet suddats ut. Undervisningen kan då kännetecknas av att kursdeltagarna ges handlingsutrymme och att läraren visar en öppen, tillåtande attityd, det som kallas *student agency and teacher contingency* (Baynham 2006). I en sådan miljö får kursdeltagarna ta upp och diskutera de språkliga och litteracitetsanknutna utmaningar som de möter i samhället och där strukturerar och generaliserar lärarna deltagarnas erfarenheter så att de kan utveckla de strategier de behöver för att ta plats i de sammanhang i samhället som de önskar.

I detta arbete hoppas jag att den modell som presenterats i artikeln kan bidra med en tydlig struktur och förståelse för litteracitetsarbetets komplexitet, men också ge handlingskraft till både lärare och kursdeltagare som ska göra jobbet.

Noter

1. Bland annat individualpsykologisk och socio-kulturellt inriktad forskning, forskning om kritisk litteracitet och den systemisk-funktionella grammatiken/lingvistik.
2. Det svenska begreppet kursdeltagare (*kursister* på danska) används här om elever som är ungdomar eller vuxna.

Litteratur

- Alver Rosvold, V. (2013). »Metodisk veiledning. Lese-og skriveopplæring«. I *Metoder for alfabetisering og spor 1*. <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Metodisk-veiledning/>
- Baynham, M. (2006). »Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers«. *Linguistics and Education*, 17 (1), 24-39.
- Det nordiska Alfarådet (2013). *Kompetens-beskrivning av lärare i grundläggande litteracitet för vuxna med andra modersmål än de nordiska*. Finland: Oriveden kirjapaino: Nordiskt nätverk för vuxnas lärande (NVL). <http://www.nordvux.net/portals/o/—dokumenter/2013/swedish—brochure—for—copying.pdf>
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter. Studier om kortutbildade deltagare i sfi*. Delstudie 3. Val, vågar, variation. <http://su.diva-portal.org/smash/get/divaz:385994/FULLTEXT01.pdf>
- Franker, Q. (2016). *Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar*. Nerladdad 28.03.2017 från <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del—01/>
- Franker, Q. (2016). *Resurser och litteracitets-praktiker*. Nerladdad 28.03.2017 från <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del—08/>
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). »Literacies programs: Debates and demands in cultural context«. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5 (7), 7-16.
- Freebody, P. & Luke, A. (1999). *Further notes on the four resources model*. Posted August 1999. Hämtad 20070527 <http://www.readingonline.org/lukefreebody.html> 1999-2000 International Reading Association, Inc. ISSN 1096-1232
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis group.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). »Identity, language learning and social change«. *Language Teaching*, 44 (4), 412-446.
- Serafini, F. (2012). »Expanding the four resources model: reading visual and multimodal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7 (2), 150-164. <http://www.frankserafini.com/publications/serafini-four-resources.pdf>
- Winlund, A. (2016). *Att knäcka koden i ett känt sammanhang*. Nerladdad 25.04.2017 <https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/1-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del—04/>

Skrivning og læsning i nutidens verden med multimodalitet og sociale medier

Der er mange forhold der trænger sig på i den aktuelle sproglærings- og undervisningsverden i Europa. De falder i to kategorier: sociale og kulturelle problemstillinger, og teknologiske problemstillinger. De to kategorier er forbundet overalt, og dog må de nødvendigvis diskuteres hver for sig. Her, i dette nummer af *Sprogforum*, som beskæftiger sig med *literacy* i undervisningen i fremmedsprog og dansk som andetsprog, er mit overordnede spørgsmål: Hvad er skrivning egentlig i vores tid; hvordan skal vi forstå skrivning og læsning nu? (Kress 2003; Kress 2010; Bezemer & Kress 2016; Kress & Cowan, under udgivelse)

Hvad angår skrivning, er der to afgørende sociale/kulturelle aspekter: For det første er der den dybe etniske/sproglige/kulturelle *diversitet* der præger (næsten) alle europæiske samfund; for det andet er der spørgsmålet om *generation*, dvs. de sociale forskelle der nu bliver forbundet med alder. Effekterne af diversitet rækker dybt ind i alle sociale domæner, og i særlig grad når det gælder læring af og undervisning i sprog i formelle, institutionelle sammenhænge. Samtidig med at diversitet er et fællestræk ved alle europæiske samfund, optræder den på forskellige måder i hvert af disse samfund, hvilket betyder at det er vigtigt at gøre sig klart hvilket samfund, hvilke sprog og hvilke »adressater« man fokuserer på. Enhver særlig kombination af (lokale og ikke-lokale) sprog rejser særlige problemstillinger. I alle tilfælde spiller den større politiske kontekst en afgørende rolle.



GUNTHER KRESS

Ph.d.

Professor, UCL Institute of Education, London

g.kress@ucl.ac.uk

Det andet aspekt, generation, har andre, men lige så dybtgående kulturelle effekter. Medlemmer af generationer der er under 40-45 år, er blevet socialiseret ind i en verden der er domineret af det neo-liberale marked. Hvor den tidligere sociale verden lagde vægt på *autoritet*, *social ansvarlighed* og fællesskab, dér lægger den neoliberale verden i modsætning hertil vægt på *individ*et og *valgfrihed*. Nødvendigheden og visheden i forbindelse med autoritativ viden bliver ikke anerkendt gennem valg, i stedet er denne viden baseret på individuel »smag«. Dette har de alvorligste følger for hvordan sproglærende opfatter deres egen identitet, deres evner og potentialer i sociale situationer, herunder deres holdninger til sprog og undervisning(sformer), og deres motivation for læring. For denne generation er de nye medier og i særdeleshed de sociale medier fuldstændig normale – naturaliserede – midler til interaktion ved siden af kommunikation ansigt-til-ansigt.

De nye mediers verden er fuldstændig anderledes end den tidligere kommunikationsverden, både i den måde man anvender medierne på, og i produktionen af tekst-som-besked. De sociale mediers platforme stiller bestemte arrangementer til rådighed: sociale for interaktion og formelle i kraft af de muligheder og begrænsninger de tilbyder med hensyn til at producere tekster (deres *affordance*). Disse muligheder og begrænsninger adskiller sig fra de affordances som f.eks. sider i en bog af forskellig art tilbyder. På de nye mediers mange og forskelligartede sites har skriftlighedens funktioner og særkender gennemgået en omfattende forandring – og gør det stadig. I nutidens kommunikationslandskab er skriftlighed f.eks. ikke længere den dominerende ressource til at skabe betydning, sådan som den tidligere var (Kress 2003; Bezemer & Kress 2016). I mange tilfælde har *billedet* overtaget den plads som skriftligheden indtog.

Det engelske sprogs dominans

Der er en omstændighed som er fælles for de europæiske samfund (undtagen de anglofone), nemlig den næsten overvældende brug og dominans af det engelske sprog i mange af populærkulturens domæner såvel som i mange institutionelle sammenhænge. Dette har kolossal indvirkning på det nuancerede hierarki af kulturel vurdering af sprog i Europa og i verden udenfor. Det er et hierarki hvor engelsk (stadig) ligger i toppen. Som en faktor der har betydning for sprogundervisning og læring, kan det ikke ignoreres. Faktisk gør det på ét niveau de fleste europæiske sprog, måske med undtagelse af fransk og russisk, til »minoritetssprog« inden for visse domæner og i visse dimensioner. Det rammer ikke kun såkaldte »små« sprog, men på-

virker også et sprog som tysk der tales af mange. Dette gør undervisning i – og læring af – europæiske fremmedsprog problematisk på flere måder. For yngre generationer er engelsk stadig et førende varemærke på markedet af (fremmede) sprog, hvorved alle andre sprog bliver relativt mindre attraktive kulturelt set.

Det er en katastrofal situation som kræver innovative svar og direkte politisk støtte hvis vi ikke ønsker et omfattende sammenbrud i læringen, brugen og den fortsatte kulturelle produktivitet af (europæiske) sprog. Sagen bliver så meget mere problematisk af at mange europæiske landes højere uddannelsesinstitutioner i stigende grad er bevidste om at de opererer på et globalt marked, hvor de må konkurrere om anerkendelse, om studerende og om økonomiske midler. Akademikere føler sig i stadig højere grad under pres for at publicere og endda undervise på engelsk. Dette pres bliver ført nedad og ind i skolesystemet. Det har en skadelig effekt på »lokale« sprog idet det blokerer for den afgørende løbende kulturelle fornyelse.

Sociale og kulturelle forhold i skrivning og læsning

Den faktiske sociale/kulturelle diversitet kræver at vi med stor nøjagtighed og ned i mindste detalje forstår de dominerende, relevante, politiske, etniske og sproglige særtræk ved det samfund hvori sproget bliver undervist og lært. Uanset hvilket sprog der bliver undervist i – om det er det »indfødte«. «lokale» sprog eller et fremmedsprog – så er det afgørende at vide hvem det er der skal lære det, og med hvilket formål der bliver undervist i det. Det gør det nødvendigt at udvikle en helt ny pædagogik såvel som læreplansstrategier for undervisning og læring.

Et eksempel, som kan forekomme ret simpelt, er forholdet mellem formerne i et alfabet og de talte former i ethvert af de involverede sprog – hvad enten det er majoritetssamfundets sprog, eller det er de sprog som de sproglærende tager med sig ind i undervisnings- og læringsmiljøet. Italiensk og spansk er eksempler i Europa på sprog der indeholder forholdsvis enkle relationer mellem det latinske alfabet og de talte udgaver af sprogene (uden her at tage hensyn til de ofte særdeles markante forskelle mellem »standard«. udtale og dialektale udtaleformer). Det komplekse forhold mellem det latinske alfabet og udtalen af standardengelsk er velkendt. Det er et eksempel på noget som man – i hvert fald i princippet – må forstå og forholde sig til i forbindelse med de ganske forskelligartede fænomener som med stor sandsynlighed kan dukke op i ét og samme klasseværelse.

For mange af eleverne i et givet klasseværelse har relationen mellem deres »hjemmesprog« og det alfabet det skrives med (f.eks. det

arabiske eller det latinske, eller et alfabet fra det indiske subkontinent), formentlig formet deres commonsense-forventninger til hvad der er »normalt« i en sådan relation. I disse tilfælde bliver undervisning (og læring) et spørgsmål om at mediere mellem veletablerede forståelser af relationen mellem det talte sprog og et givet alfabet på den ene side, og på den anden side tilpasningen til/transformationen af/integrationen i nye former for regelbundethed i relationen mellem den talte form og alfabetet i det nye sprog der skal læres.

Vi ved at alfabeter ikke er sensitive over for træk som *intonation*, *accent* eller *rytme*, selvom de talte former af forskellige sprog gør brug af sådanne træk på karakteristiske måder. Kombinationen af den simple relation mellem alfabet og udtale, kombineret med de markante særtræk i intonation, skaber reelle vanskeligheder for sprog-lærende, i tale såvel som i skrivning.

Det relativt enkle eksempel med alfabeter gør det klart at lærerne må være opmærksomme på de iøjnefaldende særtræk – de lingvistiske/semiotiske ressourcer – ved de sprog som de underviser i, ligesom de må have et godt greb om de principper – om end ikke ned i detaljen – der er på spil i de sprog som eleverne tager med sig ind i undervisnings- og læringsmiljøet. Det er naturligvis ikke sådan at alle elever i klasseværelset nødvendigvis har en sproglig/kulturel baggrund der gør at et givet alfabet var, eller er, det vigtigste redskab til at producere skrivning.

Den anden sociale/kulturelle problemstilling drejer sig om generation. Inden for rammerne af det formelle skolesystem viser den sig i vidtrækkende forskelle i dispositioner, f.eks. holdningen til autoriteter. Det kan være forskelle mellem yngre og ældre elever som nu er i skolen, og forskelle mellem yngre og ældre generationer af lærere der arbejder der. Det påvirker både hvad der bliver undervist i, *læreplanen*, og hvordan der bliver undervist, *pædagogikken*. Traditionelle læreplaner giver en falsk sikkerhed på grundlag af »hvad der virkede dengang«, mens traditionelle pædagogikker (som i UK f.eks. symboliseres af en genoptagelse af tvungen brug af skoleuniformer) giver løfte om en tilbagevenden til stabile sociale relationer, i det mindste i klasseværelset. I mange lande i Europa er de gamle holdninger i det store og hele indlejret i uddannelsespolitikker, eksplicit – som f.eks. i UK – eller implicit under dække af en bred vifte af betegnelser. Men efterhånden som den tidligere forbindelse mellem skolegang og beskæftigelse der blev taget for givet, bliver stadig svagere og indirekte eller helt er forsvundet, jo mere kommer skolen under pres for at opnå det fuldstændig umulige og for at genetablere denne forbindelse.

Særtrækkene ved og effekterne af de nye medier

De nye og sociale mediers platforme udgør sociale og tekstmæssige/formelle potentialer og begrænsninger (Bezemer & Kress 2016). Hver af de forskellige platforme åbner for særlige former for identitet for deres brugere og tilbyder potentielle sociale relationer i interaktionen mellem adressater/samtalepartnere. Redskaberne til dette omfatter ikke alene interaktionsstrukturer, men også deres materielle manifestationer: enten gennem skrivning, gennem billeder – levende billeder eller still-billeder – eller forskellige kombinationer af dem, gennem tale eller gennem brugen af andre muligheder såsom layout eller farver.

På disse sites blander det sociale og det teknologiske sig med hinanden. Materielle midler – *modaliteter* – bliver brugt til at skabe betydning og skaber derigennem sociale effekter. De (ikke længere fuldstændig) nye, digitale medier bruger skærme (*screens*) snarere end sider (*pages*). På disse skærme optræder billede og skrift sammen. Omfanget af denne relation såvel som de forskellige slags kompositoriske træk styres på en grundlæggende måde af algoritmer der er specifikke for de enkelte former for medier. I mange tilfælde har *billede* på disse sites forrang for *skrift* på forskellige måder. Forholdet mellem billede og skrift bliver derfor væsentligt, herunder rumlige arrangementer mellem dem, f.eks. med hensyn til den indbyrdes rækkefølge mellem billede og tilhørende skrift.

Afslutning

Det er klart at der nu eksisterer fuldstændig nye relationer mellem kommunikationsressourcerne end det var tilfældet bare for tyve år siden, både hvad angår de modaliteter der anvendes (dvs. skriftlighed, billede, andre elementer såsom links), og kommunikationsmedierne (Kress 2003; Kress 2010). Unge mennesker i skolerne vil i de fleste tilfælde allerede have fundet sig til rette i nye former for praksisser hvilket ikke er ensbetydende med at de uigenkaldeligt har lagt sig fast på konventioner der nu er blevet »naturlige« (Bezemer & Kress 2016). Opgaven for skolerne er på den ene side at skabe en stærk motivation hos unge mennesker for at blive og forblive fortrolige med traditionelle former for skrift, hvad angår leksis, syntaks og tekstlig organisering, f.eks. genrer, og på den anden side så godt som det er muligt at gøre lærerne fortrolige med og vidende om kompositoriske principper i de nye medier. De der underviser, har brug for at forstå hvordan og hvorfor de sociale medier er indlejret i den sociale verden som de unge mennesker befinder sig i.

Vi lever i en overgangstid. Gamle former for skriftlighed og måder at skrive på bliver fortsat brugt som de magtfuldes former, selvom de sociale medier nu også bliver brugt på højeste professionelle niveau i lige så høj grad som de traditionelle former. De nyere former må forstås ud fra hvad de tilbyder i forbindelse med nutidens sociale, kommunikationsmæssige og informationsmæssige praksisser (f.eks. at bestille en Uber på iPhone). De gamle former må underkastes en kritisk undersøgelse med hensyn til deres fortsatte kulturelle fordele, og der må findes veje og udvikles redskaber som for de yngre generationer kan begrunde at der undervises i dem.¹

Noter

1. Oversat fra engelsk af Michael Svendsen Pedersen. Dette er en forkortet version af den oprindelige engelske, som fremhæver to udviklinger: for det første de signifikant forskellige kompositoriske principper i nutidens skrivepraksisser, især i forbindelse med de nye medier: udskiftningen af det hidtil styrende linearitetsprincip, der er knyttet til

skrivningen, med et spatialitetsprincip, der er knyttet til billedet. For det andet det forhold at skriftlighed i stadig højere grad bliver et partielt middel til at skabe mening, sådan at skriftlighed blot vil udgøre en – og ikke nødvendigvis den vigtigste – del af multimodale meddelelser.

Litteratur

Bezemer, J.J. & Kress, G.R. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social-semiotic frame*. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Kress, G.R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge Falmer.

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

Kress, G.R. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of graphic design*. London: Routledge Falmer.

Kress, G.R. & Cowan, K. (forthcoming). »From making meaning to meaning-making with writing: Reflecting on four-year-olds at play / Fra at skabe mening til meningsskabelse med skrivning: Refleksioner over børns leg«. I Østergren-Olsen, D. & Friis Larsen, K. (red.). *Literacy and Learning in Primary School / Literacy og læringsmål i indskolingen*. Copenhagen: Dafolo.

Børn som skabere af betydning og mening

Med folkeskolereformen fra 2014 blev engelsk indført som obligatorisk fag fra første klasse i den danske folkeskole, hvilket afspejler en international udvikling med tidligere sprogstart med især engelsk som første fremmedsprog. I forbindelse med denne udvikling er et af de centrale spørgsmål hvordan børns (sprog)læringsprocesser adskiller sig fra unges og voksnes, og hvilke konsekvenser det har for sprogdidaktikken.

For at forstå hvori disse forskelle består, er der i forskningen blevet anvendt to forskellige tilgange.

Tilgange til forståelse af børns sproglæring

I den ene tilgang bliver der taget udgangspunkt i børns udvikling, bl.a. med inspiration fra Piagets udviklingspsykologiske beskrivelser af forskellige faser i børns kognitive udvikling (Cameron 2001/2013; Pinter 2011), som sætter rammerne for hvad det er muligt for børn at lære på forskellige alderstrin. Piaget er imidlertid blevet kritiseret for



SØREN HATTESEN BALLE

BA i engelsk og litteraturhistorie
Lektor i engelsk, Center for Skole og Læring,
Professionshøjskolen Absalon
shb@pha.dk



MERETE OLSEN

Folkeskolelærer og cand. pæd. i engelsk
Lektor i engelsk, Center for Skole og Læring,
Professionshøjskolen Absalon
mol@pha.dk



MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Exam. Art. i engelsk og mag. art i litteraturvidenskab
Lektor emeritus, Institut for Mennesker og Teknologi,
Roskilde Universitet
misvpe@ruc.dk

at være alt for rigid i sin beskrivelse af hvad børn er i stand til i de enkelte faser, og senere forskning har vist at den kulturelle praksis som børn indgår i, f.eks. skoleundervisning, samt deres erfaringer og motivation har betydning for deres udviklingsproces (Pinter 2011: 13 ff.). Man må altså inddrage en sociokulturel dimension for at forstå hvordan børn skaber mening i deres verden som »active sense-makers« (Cameron 2001/2013: 4).

Det fører så over i den anden tilgang til forståelse af børns (sprog) læringsprocesser: en sociokulturel tilgang, hvor bl.a. Vygotskij har været en væsentlig inspiration (Cameron 2001/2013; Pinter 2011). For Vygotskij er børns udvikling resultatet af en social interaktion hvor voksne medierer den sociale og kulturelle verden for barnet, der internaliserer social og kulturel viden når hun/han bliver ført gennem sin nærmeste udviklingszone. Skal man forstå børns læreprocesser, må man altså undersøge det sociale miljø de befinder sig i, og de muligheder aktiviteterne i undervisningen giver eleverne for sproglæring.

I nyere barndomssociologi bliver den udviklingspsykologiske og den sociokulturelle tilgang sat skarpt op mod hinanden. Her advares mod at sammenblande børns biologiske umodenhed – og se deres udvikling som en naturlig og universel proces – med barndom som en social institution. I stedet må man forstå barndom som en social konstruktion og studere og se børns sociale relationer og kulturer i deres egen ret: Børn er aktive skabere af deres egne sociale liv (Prout & James 2015).

De to tilgange kan imidlertid også supplere hinanden hvis man ser på de ressourcer børn bringer med sig til klasseværelset.

Projekt om begynderundervisning i engelsk

I et udviklingsprojekt i samarbejde mellem University College Sjælland (nu Professionshøjskolen Absalon) om tidlig engelskundervisning har vi gennem analyse af observationsnoter samt video- og lydoptagelser af omkring 10 lektioner i to 1.-klasser på to forskellige folkeskoler – Skole I og Skole II – undersøgt hvad det er for ressourcer børnene har med sig, og hvordan de bliver udnyttet i undervisningen. Derudover har vi gennem pædagogiske eksperimenter forsøgt at skabe yderligere rum for børnenes muligheder for at udnytte deres ressourcer.

I det følgende vil vi præsentere nogle resultater fra projektet.

Skole I

Her kunne vi se at lærer og elever handlede i to forskellige rum. Det første rum var *et pædagogisk tilrettelagt rum*, hvor eleverne gennem forskellige aktiviteter skulle lære engelsk.

Det andet rum var et rum for *klasseledelse*, hvor læreren på engelsk og dansk forklarede og styrede de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. I grænsefladerne mellem de to rum opstod imidlertid et tredje rum, som man kunne kalde *det børnekulturelle rum*; et rum der blev skabt gennem elevernes mere eller mindre sporadiske selvinitierede sociale interaktioner og meningsprocesser. Handlingerne i dette rum gav os et fingerpeg om hvad der blev udgrænset i de to andre rum, og hvordan eleverne forsøgte at konstruere deres egne sammenhænge, betydninger og sociale relationer.

I det pædagogiske rum indgår aktiviteter der skal bidrage til at eleverne tilegner sig et ordforråd inden for bestemte semantiske felter: tal, dyr, farver, og lektionerne er bygget op omkring nogle rutiner, hvor f.eks. dyrenavne bliver præsenteret og automatiseret for derefter at blive anvendt i en gruppeaktivitet. Her er et eksempel på rutinen med gennemgang af dyrenavne (L = lærer, E = elev):

- L: Do you remember any of the names? Kan I huske nogen af navnene på dyrene?
E1: Snake.
L: A snake, yes. That's very good. E2.
E2: Snake.
L: [tysser på eleverne]
E3: Kangaroo.
L: Yes, a kangaroo. E4

Efter introduktionen af dyrenavne arbejder eleverne i grupper eller par, f.eks. med en opgave hvor de bruger et sæt billedkort med dyr. Kortene lægges på bordet med billedsiden nedad. Hver elev trækker et kort, og hvis hun/han kan sige dyrets navn på engelsk, får hun/han kortet som et »stik«. Hvis ikke, skal kortet lægges på bordet igen.

Vi kunne se at læreren havde en meget omsorgsfuld og tillidsvækkende relation til eleverne, som med stor iver deltog i aktiviteterne. Gennem en nærmere analyse af materialet fra vores observationer blev vi også opmærksomme på nogle muligheder for udvikling af tidlig begynderundervisning i sprog.

Dialogen om dyrenavnene førte til at der blev lidt uro i klassen, så læreren måtte tyse på dem – måske fordi læreren havde sin opmærksomhed rettet mod én elev ad gangen. Vi har kaldt sådanne ste-

der i undervisningen hvor eleverne – eller nogle af dem – ikke indgår i læringsaktiviteterne, for *tomme pladser*, og det er her at eleverne begynder at udfolde sig i et selvinitieret børnekulturelt rum.

Derudover kunne vi se at det ordforråd med dyr der blev arbejdet med, bestod i dyrenavne der ikke blev sat ind i en sammenhæng. Der var imidlertid flere eksempler på at eleverne selv forsøgte at sætte dyrenavnene ind i nogle meningssammenhænge, f.eks. når en elev i paraktiviteten siger »lion« og bliver rettet af en anden elev, der siger »tiger«, hvorefter den første elev siger: »De er da i familie«, eller når en elev i forbindelse med »reindeer« siger »Rudolf«.

Her relaterer eleverne selv dyrenavnene til personlige betydningsuniverser, hvilket også skete når bestemte dyr var »nuttede« eller »farlige«, eller når en elev efter en aktivitet hvor man kropsligt skulle imitere dyr, bevægede armene op og ned som en hest der stejler, og sagde: »Det der med hesten. Det ser ud som om den bedede eller et eller andet«. Vi blev i den forbindelse opmærksomme på muligheden for *kontekstualisering* af ordforrådet i undervisningen, dels ved at sætte dyrenavnene ind i forskellige sammenhænge som f.eks. gårdens dyr, dyr i zoologisk have, dels ved at inddrage børnenes egne kæledyr og erfaringer med dyr.

Endelig viste det sig at undervisningen – helt i overensstemmelse med læreplanerne – tog udgangspunkt i ordforråd, f.eks. dyrenavne, men at der var en uudnyttet mulighed for at anvende ordforrådet til kommunikative handlinger.

På den anden side foregik der i høj grad kommunikation på engelsk i forbindelse med klasseledelse. Læreren anvendte engelsk til introduktion og organisering af aktiviteter. Her blev eleverne først og fremmest lyttere, og der blev anvendt kropssprog og af og til oversættelse til dansk. Det førte dog alligevel nogle gange til en vis frustration hos eleverne, som f.eks. her hvor nogle elever protesterer:

E1: Kan du ikke sige det på dansk.

L: It's English.

E1: Så vil vi ikke være med til det.

E2: Så går vi hjem. Så gider vi ikke have undervisning.

Gennem kropssprog, praktisk demonstration og oversættelse til dansk stilladserede læreren det kommunikative sprog der bliver brugt til klasseledelse, men der ligger altså en udfordring i at sørge for at dette sprog hele tiden ligger inden for elevernes nærmeste udviklingszone, så eleverne kan følge med og kan indgå i kommunikationen på engelsk.

Skole II

Alle eleverne i klassen på Skole II sad i forbindelse med de indledende aktiviteter i en halvkreds på gulvet omkring læreren. På den måde blev der skabt rammer for et fællesskab i klassen, som blev styrket af at læreren inden lektionen havde skrevet og tegnet dagens program på tavlen og gennemgik det med eleverne. Også navnegennemgangen blev anvendt som en integrerende kommunikativ aktivitet:

L: [elevens navn], good morning.

E: Good morning.

L: How are you today?

E: I'm fine, thank you.

Der blev der skabt fælles interaktion i kraft af sammenhængen mellem de indledende aktiviteter: Eleverne sang en sang om farver; læreren viste klassen farvekort ét ad gangen, og alle skulle sige navnet på farven efter læreren; hver elev trak farvekort hvorefter klassen sang om farverne: »Green, green, hello green. Green, green, goodbye green, see you later green«. hver elev trak et farvekort, gik hen til en anden elev og sagde: »Hello, I am pink«, den anden elev svarer: »Hello, I am green«, hvorefter de byttede kort og fortsatte.

I kraft af læringsfællesskabet opstod der relativt få tomme pladser – eleverne var med i aktiviteterne og bidrog til dem ved f.eks. i forbindelse med navnegennemgangen at sige »good night« i stedet for »good morning«, hvorefter læreren siger: »Good night! Oh no! How are you tonight?»

Ligesom i Skole I var der også her et uudnyttet potentiale for kontekstualisering og inddragelse af elevernes erfaringsverden. Enkelte af aktiviteterne gik dog i retning af en kommunikativ brug af sproget. Det gælder f.eks. i navnegennemgangen og ved brugen af vendinger som: »Green, green, hello green«, »Black, black, goodbye black«, »Hello, I am pink«.

Pædagogisk eksperiment

På Skole II afprøvede vi i samarbejde med læreren et pædagogisk eksperiment der tog udgangspunkt i et stykke narrativ børnelitteratur om en wombat (French 2011). Med dette eksperiment ønskede vi dels at skabe en kontekst for elevernes brug af en mere kommunikativ sprogbrug; dels ønskede vi at undersøge muligheden for at skabe åbne pladser – i modsætning til tomme pladser – som eleverne i det sprogpædagogiske rum kunne udfylde med deres egne erfarings-

baserede aktiviteter. Netop historier egner sig til at skabe en kontekst for en holistisk tilgang til sprogundervisning og -læring (Cameron 2001/2013: 159).

Læreren fortalte historien om wombatten med udgangspunkt i billeder der illustrerede faserne i handlingen, men forinden var der en række forberedende aktiviteter: a) introduktion af ordforråd i en sang: »I say hello, and how are you. And I eat/sleep/scratch.«, b) visning af en kort film med en wombat, c) beskrivelse af hvad en wombat gør, og hvad den spiser, d) afklaring af genren »dagbog/diary« da historien er fortalt som en wombats dagbog.

Inden for fortællingens narrative ramme viste sig flere åbne pladser, f.eks. når eleverne kunne være med til at fortælle og konstruere historien og fik mulighed for at bidrage med deres egne forståelser af historien:

L: The wombat slept.

E: Nu igen!

L: Yes, again.

E: Den sover meget.

Som afsluttende stilladserende aktivitet arbejder eleverne med et memory-spil hvor de parvis skal matche et kort med en ting (f.eks. en gulerod) med en farve (orange). Eleverne skal selv supplere de kort de får udleveret, med deres egne tegnede og farvede kort, hvilket fører til følgende dialog mellem to elever der arbejder sammen:

E1: [tegner et kort]

E2: Hvad er det?

E1: En ø.

E2: En ø?

E1: Ja, en blå en.

E2: Jamen, der findes jo slet ikke ø i England.

E1: Nå, men det gør der i min verden.

E2: Nej, der gør ej [griner]. Der findes slet ikke ø i England.

E1: Jamen, det skal heller ikke være fra England.

Denne dialog viser hvordan aktiviteten skaber en åben plads hvor eleverne kan inddrage og forhandle deres forståelser og viden: Skal billedet være fra England når det nu er engelsk? Er der øer i England?

I den afsluttende aktivitet arbejdede eleverne parvis med at skrive deres egen dyrehistorie, hvor de netop fik mulighed for at inddrage deres egen erfaringsverden og forestillingsevne osv. Her så vi, at eleverne udnyttede det narrative skelet fra wombathistorien til at skrive deres egne små historier om andre dyr og handlingsforløb.

Nogle konklusioner og perspektiver

I denne artikel har vi præsenteret nogle resultater fra vores projekt som har givet os mulighed for at få øje på forskellige perspektiver for en videre udvikling af engelsk som begyndersprog i folkeskolens 1. klasse.

For det første har vi set muligheder for at *kontekstualisere* det ordforråd eleverne møder på det nye sprog, og muligheder for at eleverne kan anvende ordforrådet – så sparsomt det end måtte være på dette trin – til kommunikative formål.

For det andet har vi set hvordan grænserne mellem det pædagogisk tilrettelagte rum og rummet for klasseledelse kan åbnes og bidrage til en *kommunikativ sprogundervisning*.

For det tredje har vi set hvordan der kan skabes *læringsfællesskaber*, og hvordan de kan bidrage til at give eleverne åbne pladser for inkluderende læring.

For det fjerde har vi set hvordan en dynamisk og fleksibel *brug af dansk og engelsk* både hos lærer og elever kan være med til at udvide læringsrummet.

Vi har taget udgangspunkt i udviklingspsykologisk og socio-kulturel teori samt nyere barndomssociologi, men samtidig brugt vores praktiske pædagogiske eksperimenter til at finde ud af hvilke ressourcer og aldersbetingede grænser der er for børnenes sproglæring. Observationerne har vist os hvor mange kognitive, emotionelle, sociale og kulturelle ressourcer eleverne allerede på dette skoletrin møder op med i sprogundervisningen, og den store opgave består i at udvikle en sprogpædagogik for tidlig engelskundervisning der kan drage nytte af og videreudvikle disse ressourcer – og samtidig respektere at der selvfølgelig er grænser for hvad børn i forskellige aldre kan hamle op med.

Litteratur

- Cameron, L. (2001/2013). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- French, J. (2011). *Christmas wombat*. Sidney: Angus & Robertson/Harper-Collins.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Prout, A. & James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems.
- I James, A. & Prout, A. (red.). *Constructing and reconstructing childhood*. Oxon/New York: Routledge.

Lytteforståelse og lytteundervisning

Inden for sprogforskning og undervisning har lytteforståelse ikke fået megen opmærksomhed. Det manglende fokus står i kontrast til, at undersøgelser i både England (Graham & Santos 2015) og Danmark (Jürna 2014) viser, at learnere oplever, at lytteforståelse er noget af det sværeste, når de skal lære et nyt sprog. I denne artikel argumenterer jeg for at se lytteforståelse som en færdighed, der kan og bør undervises i på samme måde, som vi underviser i at læse og at skrive. Det kræver en mere struktureret, procesorienteret og learnerinddragende tilgang til lytteforståelse i sprogundervisningen end den, der ses i dag. Med udgangspunkt i nyere forskning inden for andetsprogstilgængelse og andetsprogpædagogik foreslår jeg to væsentlige strategier, lærere kan gøre brug af i deres lytteundervisning, nemlig 1) at facilitere forforståelse i stedet for at servere den, og 2) at mindske brug af skreven tekst i lyttearbejdet. Efter en kort gennemgang af, hvad lytteforståelse er, uddyber jeg de to strategier og foreslår konkrete opgaver, der kan bruges til at støtte lærere i at skabe en bedre og mere struktureret lytteundervisning.

Hvad er lytteforståelse?

Lytteforståelse handler både om at lytte og om at forstå. At lytte er en aktiv kognitiv proces, hvor man til en vis grad beslutter sig for at rette sin opmærksomhed mod lydlig udtryk, modsat dét at høre, som er en fysisk evne, de fleste af os er født med (Rost 2011). At forstå er også en aktiv kognitiv proces og en fysisk evne, men derudover også en socialt betinget fortolkningsproces, som er afhængig af vores individuelle baggrunde, erfaringer og viden. Hvad man forstår, kommer derfor an på, hvad man ved i forvejen, både i forhold til ling-



CHARLOTTE ØHRSTRØM

Ph.d. i dansk som andetsprog

Postdoc på Københavns Universitet, INSS/CIP

charl@hum.ku.dk

vistisk viden, såsom ord og lyde, men også i forhold til hvad man ved om den situation, man er i, og hvor vant man er til at lytte og prøve at forstå i lignende situationer. Lytteforståelse handler ligesom læseforståelse derfor ikke kun om at genkende ord, men også om at fortolke dem og få dem til at give mening for én selv i specifikke sammenhænge (se fx Haastrup 1989). Det gælder første- såvel som andet-sprog.

I min ph.d.-afhandling om voksne learners oplevelser med at lytte og prøve at forstå dansk på arbejdet, argumenterede jeg for at learners lytter efter, hvad de plejer at gøre, men også efter hvornår de gerne vil forstå, og hvordan de opfatter sig selv og den situation, de er i (Øhrstrøm 2016). Nogle er derfor tilbøjelige til at holde op med at prøve at forstå, hvis de oplever, at de generelt er dårlige til sprog, mens andre holder op med at prøve, hvis de ikke er interesseret i at deltage i en samtale eller i at bruge den mentale energi, det kræver at prøve at forstå. Omvendt er nogle gode til at udnytte de lyttesituationer, de nu er i, til at prøve at arbejde med deres lytteforståelse, og andre er gode til at spørge, når der er noget, de ikke forstår. Ved at arbejde mere systematisk med strategier i lytteundervisningen, kan learners øve forskellige strategier, men også dele deres oplevelser med hinanden og få ny inspiration til, hvordan de bedst håndterer forskellige lyttesituationer. Arbejdet med lytteforståelse og learners individuelle strategier i undervisningen uddybes i de næste afsnit.

Facilitere forforståelse i stedet for at servere den

For mange lærere er det en kendt sag, at det er en god ide at få aktiveret learners forforståelse, før de skal lytte til (eller læse) en tekst. Desværre mener jeg, at lytteundervisningen, i lighed med læseundervisningen (se Gibbons 2016), har for meget fokus på mikroniveau og de specifikke ord, som opfattes som svære af enten learner eller lærer, i stedet for på makroniveau og den overordnede ramme og kontekst for teksten. Mange learners har ofte mere behov for støtte til at koble teksten med en social og kulturel ramme end til at forstå specifikke ord (ibid.). Lyttere såvel som læsere bruger nemlig såkaldte mentaltale 'skemaer' eller 'skabeloner' over, hvad folk som regel gør og siger i bestemte situationer (se fx Holm 1999), og da disse skemaer bl.a. er kulturelt betinget, er det vigtigt at få ekspliciteret forskellige forforståelser i undervisningen. Man kan ikke gå ud fra, at alle får samme associationer og billeder i hovedet, når en lytteøvelse omhandler en dialog om fx en ferie.

Derudover er det, som Graham & Santos (2015) argumenterer for, også ofte læreren, der gør for meget af arbejdet i forlytningsfasen.

I stedet for at lade kursisterne selv etablere deres forforståelse, skriver læreren ord på tavlen og udleverer gloselister i frygt for at kursisterne mister modet og synes, det er for svært at lytte og forstå. På samme måde som under læsning kan gloselister godt hjælpe til den overordnede forståelse af en tekst under selve læsningen, men ord, man ikke har arbejdet med eller bevidst fokuseret på, er svære at huske efterfølgende. Samtidig hjælper lærerens forarbejde ikke nødvendigvis learnerne i at lære, hvordan de skal lytte i andre situationer, hvor de selv er nødt til aktivt at forsøge at etablere forståelse. Learnerne skal altså selv på banen med deres viden. De skal etablere deres forforståelse og selv sætte ord, sætninger og billeder på, hvad de tror, de kommer til at høre.

Ifølge Kirsten Haastrup (1989) lytter garvede lyttere, som voksne og unge må siges at være på deres førstesprog, effektivt, selektivt og topstyret. Effektivt vil sige at lytte med mindst muligt mental energi for ikke at blive træt, og selektivt betyder at lytte efter lige præcis nok information til at få det ud af lytteteksten, som der er brug for. At lytte topstyret omhandler at tage udgangspunkt i konteksten og viden om verden til at etablere forståelse og ikke lægge vægt på alle ord, der bliver sagt. Det er derfor de færreste, der kan gentage præcis, hvad nogen har sagt. At lytte efter at forstå alle ord er nemlig en unaturlig og avanceret lyttestrategi, som garvede lyttere så vidt muligt undgår at bruge, men som learnere såvel som lærere kommer til at lægge for meget vægt på i sprogundervisningen. Lyttere bruger i høj grad en mental proces eller strategi til at 'inferere' og udlede betydning ved at gætte ud fra allerede eksisterende viden (ibid.). Vi gætter derfor på, hvad folk vil sige, allerede før de åbner munden. Dette sker automatisk på vores førstesprog og kan med fordel trænes i andet-sprogsundervisningen.

Sproglærere kan altså hjælpe med at facilitere forforståelse hos learnerne i stedet for at servere den ved fx at stille mere åbne spørgsmål i forlytningsarbejdet, såsom: Hvad tror I, I kommer til at høre, når jeg giver jer denne titel på næste lytteøvelse? Eller: Hvad ved I i forvejen om emnet? På den måde undgår læreren at fokusere på en bestemt forforståelse eller et specifikt ordforråd og støtter samtidig arbejdet med strategier og individuelle forståelser.

Mindske brug af skreven tekst i lyttearbejdet

Som beskrevet i forrige afsnit har meget lytteundervisning et unødigt fokus på specifikke detaljer og forståelse af enkeltord. Dette hænger efter min mening sammen med, at lytteøvelser ofte involverer skriftsprog i form af enten oplæst tekst eller udlevering af skrift-

lige spørgsmål og transskriptioner før eller efter selve lytningen. Skrift kan være et godt hukommelses- og repetitionsværktøj i lytteundervisningen, men for ikke at fjerne fokus fra, at lytteforståelse omhandler mundtligt sprog, er det et godt pejlemærke for sprog-lærere at overveje, om den skrevne tekst i en lytteøvelse udgør en støtte eller er udgangspunktet for selve øvelsen.

Da der er stor forskel på skrift og lyd på dansk, er det vigtigt at arbejde med fx ordgrænser og reduktioner og skabe opmærksomhed omkring, at dét vi læser, ikke altid er det samme, som det vi siger. Af samme grund er det, som Brouwer & Nissen (2003) påpeger, vigtigt at træne at forstå skrift og lyd hver for sig, da skreven og oplæst tekst ikke repræsenterer den måde, talesprog og samtaler rent faktisk fungerer på. Mange lytteøvelser er planlagte og oplæste dialoger eller monologer, hvilket på de lavere niveauer kan fungere godt til at træne ordforråd og sætninger til brug i konkrete situationer og samtidig give learnerne succesoplevelser med at forstå målsproget. Men ved altid at have et skriftligt forlæg til rådighed under lytteøvelser, fjernes fokus fra arbejdet med forståelsen af det mundtlige sprog i sig selv. Learnerne får dermed svært ved at huske og genkende ordene, når de hører dem, fordi deres hukommelse og ordforråd er så nært knyttet til skrift. Det kan derfor, særligt på de højere niveauer, være gavnligt at arbejde med autentiske lyttetekster i sprogundervisningen. Ved at bruge fx radio eller tv kan learnerne lytte til naturligt talesprog og samtidig træne autentiske lytteroller, dvs. måder, de allerede rent faktisk lytter på i hverdagssammenhænge. Sproglærere kan altså med fordel mindske brug af nedskrevne lytteøvelser, transskriptioner og på forhånd udleverede spørgsmål, da det fastholder learnernes detaljefokus og udvikler unaturlige strategier (jf. Vandergrift & Goh 2012 i næste afsnit).

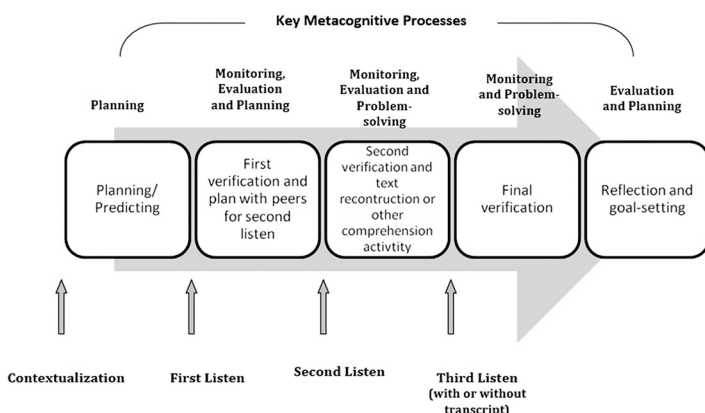
En god måde at arbejde med tekst på i lytteundervisningen kan dog være at arbejde med learnernes egne tekstfremstillinger efter en lytteøvelse i form af fx dictoglossøvelser, hvor learnerne i grupper skal sammenfatte en tekst, ud fra hvad de har lyttet til. Målet er, at teksten ikke behøver at være identisk med selve lytteteksten, men skal være en sammenhængende form- og indholdsmæssigt gennemarbejdet tekst ud fra det oplæste tema. Traditionelle dictoglossøvelser involverer oftest en oplæst tekst, men i forlængelse af dette afsnits pointer kan sproglærere også forsøge sig med autentiske lyttetekster i form af fx oplæg eller radioklip, hvor learnerne i stedet for at forsøge at efterligne den oprindelige tekst skal producere deres egne referater. På den måde får learnerne arbejdet med lyttestrategier, de allerede har til rådighed på en systematisk måde. I næste afsnit udbygges og eksemplificeres arbejdet med lyttestrategier yderligere.

En struktureret, procesorienteret og learnerinddragende lytteundervisning

Ifølge lytteforskerne Vandergrift & Goh (2012) fokuserer meget lytteundervisning for lidt på selve processen hen imod forståelse og for meget på det konkrete produkt af en lytteøvelse som fx at svare på specifikke spørgsmål, udvalgt af enten læreren eller materialet og ofte udleveret før selve lytteøvelsen. Lytteundervisning får derfor karakter af *comprehension checking* (Marcaro, Graham & Vanderplank 2007) på samme måde som i tests, hvilket ikke hjælper lytterne til at blive bedre lyttere, men primært træner dem i at løse lytteøvelser på den rigtige måde. Vandergrift & Goh (2012) argumenterer i forlængelse af det for, at en procesorienteret tilgang til lytteundervisningen sætter learnerne i centrum ved at få deres individuelle baggrundsviden og strategier i spil, men samtidig træner strategier, som de allerede bruger og har til rådighed, såsom at forudsige, at monitorere, inferere, evaluere og problemløse (se figur 1).

Pointen er først at facilitere forforståelse ved i grupper at lade learnerne gætte og forudsige ord og sætninger, de tror, de kommer til at høre ud fra fx titlen eller temaet for lytteøvelsen, før de lytter. Efter en før-gætte-fase lytter learnerne til lytteteksten og diskuterer igen i grupper, hvad de forstod, og om hvad de havde gættet på var rigtigt, dvs. de monitorerer og evaluerer deres forståelse og planlægger næste lytning. Derefter foretager de nye gæt og gentager lytningen og diskussionen i grupper. Læreren kan herefter vælge at udlevere lytteøvelsen på tekst for at arbejde med sammenhængen mellem skrift og lyd eller hjælpe learnerne med gloser, så klassen i fællesskab opnår en følelse af tilfredsstillende forståelse af lytteteksten. Efter dette andet lyt arbejde arbejdes altså med samme strategier som før, men også med problemløsning af konkrete forståelsesproblemer, og et eventuelt tredje lyt bidrager til den videre monitorerings- og problemløsningsproces. Til sidst evaluerer learnerne deres lytning, deler erfaringer og individuelle strategier, samt planlægger, hvad de kan forbedre og afprøve næste gang.

Denne form for proceslytteøvelse skal derfor træne at lytte og at forstå nok men ikke alt, ligesom lyttere gør på deres førstesprog. En procesorienteret lytteundervisning fokuserer altså på at arbejde med netop de processer og strategier, alle lyttere i forvejen bruger, men i et tempo, som er til at arbejde med på alle niveauer, og som inddrager learners individuelle viden, erfaringer og strategier. Ved at arbejde med selve lytteprocessen og learners egne strategier og



FIGUR 1. Proceslytningsskema fra Vandergrift & Goh (2012: 109)

problemer, kan lytteundervisningen få en klarere struktur for både lærer og learner. Strukturen ligger i den konstante tilbagevenden til proceslytningsformatet, men også i den løbende evaluering og problemløsning, learnerne selv foretager over udviklingen af deres lytteforståelse, hvilket med fordel kan suppleres med forskellige typer af skemaer, hvor learnerne selv udfylder, hvad de gjorde, og hvor meget og hvad de forstod (ibid.). På den måde får både lærer og learner også mulighed for at observere learners individuelle lytteudvikling og lave målrettede opgaver, der kan støtte fx arbejdet med forskellen mellem skrift og lyd, ordopdeling og ordgenkendelse.

Afrunding

I denne artikel har jeg argumenteret for, at sproglærere med fordel kan fokusere mere på processer og strategier i deres lytteundervisning. Især arbejdet med forforståelsen og skreven tekst i lytteundervisningen spiller en væsentlig rolle i en mere proces- og learnerorienteret lytteundervisning, som har til hensigt at træne i at lytte på en måde, som learnerne rent faktisk har brug for i forskellige situationer i hverdagen. Mange oplever, at lytteforståelse er noget af det sværeste ved at lære et nyt sprog, og derfor er det vigtigt at vise learnerne, hvordan de bedre kan støtte deres lytteforståelse og opnå en følelse af kontrol i stedet for afmagt og nervøsitet, når de lytter. At blive bedre til at lytte og forstå vil også gavne learners generelle sprogtilegnelse, da de vil blive bedre til at opfange og lægge mærke til sproget uden for klassen.

Litteratur

- Brouwer, C.E.R. & Nissen, A. (2003). »At lære dansk som andetsprog i praksis: Et sprogpædagogisk koncept med konversationsanalyse som fagligt grundlag«. I *Samtalen på arbejde: Konversationsanalyse og kompetenceudvikling*, 52-72. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen, sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Frederiksberg. København: Samfundslitteratur i samarbejde med Professionshøjskolen UCC.
- Graham, S. & Santos, D. (2015). *Language strategies for second language listening*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Holm, L. (1999). »Lytteforståelse«. I Holmen, A. & Lund, K. (red.). *Studier i Dansk som Andetsprog*, 323-352. København: Akademisk Forlag.
- Haastруп, K. (1989). »Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse«. I Kasper, G. & Wagner, J. (red.). *Grundbog i Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.
- Jürna, M. (2014). »Linguistic realities at the University of Copenhagen – parallel language use in practice as seen from the perspective of international staff«. I Hultgren, A.K., Gregersen, F. & Thøgersen, J. (red.). *English in nordic universities: Ideologies and practices*, 225-249. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Macaro, E., Graham, S. & Vanderplank, R. (2007). »A review of listening strategies: focus on sources of knowledge and on success«. I Cohen, A.D. & Macaro, E. (red.). *Language learner strategies : thirty years of research and practice*, 165-185. Oxford: Oxford University Press.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Harlow, England; New York: Longman.
- Vandergrift, L. & Goh, C.C.M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Øhrstrøm, C. (2016). *L2 listening at work. A qualitative study of international employees' experiences with understanding Danish*. Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of Humanities, Department of Nordic Studies and Linguistics.

Godt Nyt 65 – Literacy

Udvalgte nyere bøger til Sprogforum, temanummer 65, fra udgivelsesårene 2006 til 2017 på AU Library, Campus Emdrup (DPB).

- Abraham, L.B. & Williams, L. (2009). *Electronic discourse in language learning and language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Alvermann, D.E., Unrau, N. & Ruddell, R. B. (2013). *Theoretical models and processes of reading*. (6. ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Anckar, J. (2011). *Assessing foreign language listening comprehension by means of the multiple-choice format: Processes and products*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Berne, J. & Degener, S. (2012). *Strategic reading groups: Guiding readers in the middle grades*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bland, J. (2013). *Children's literature and learner empowerment: Children and teenagers in English language education*. New York: Bloomsbury Academic.
- Browne, A. (2007). *Teaching and learning communication, language and literacy*. London: Paul Chapman Publications.
- Budal, I.B., Theil, R., Tonne, I. & Thorvaldsen, B.Ø. (2015). *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk*. (Landslaget for norskundervisning). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christiansen, A. & Løntoft, J. (2009). *Læse tilegnelse på andetsproget dansk: Baggrund, overvejelser, læseaktiviteter*. Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Cruickshank, K. (2006). *Teenagers, literacy and school: Researching in multilingual contexts*. London: Routledge.
- Derewianka, B. & Jones, P. (2012). *Teaching language in context*. South Melbourne, Vic.: Oxford University Press.
- Ditze, S. & Halbach, A. (2009). *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Drew, I., Sørheim, B. & Hasselgreen, A. (2012). *The young language learner: Research-based insights into teaching and learning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dymoke, S., Barrs, M., Lambirth, A. & Wilson, A. (2014). *Making poetry happen: Transforming the poetry classroom*. London: Bloomsbury Academic.
- Elsner, D., Helff, S. & Viebrock, B. (2013). *Films, graphic novels & visuals: Developing multiliteracies in foreign language education: An interdisciplinary approach*. Berlin: Lit.
- Erben, T., Ban, R. & Castañeda, M. (2009). *Teaching English language learners through technology*. New York: Routledge.
- Fletcher-Campbell, F., Reid, G. & Soler, J. (2009). *Understanding difficulties in literacy development: Issues and concepts*. Milton Keynes: Sage Publications.
- Friis, K., Østergren-Olsen, D. & Ankerstjerne, T. (red.). (2016). *Literacy og læringsmål i dagtilbud og børnehaveklasse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Golden, A. & Selj, E. (2015). *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grünewald, A., Plikat, J. & Wieland, K. (2013). *Bildung – Kompetenz – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Gunderson, L. (2009). *ESL (ELL) literacy instruction: A guidebook to theory and practice*. (2. ed.). New York: Routledge.
- Haynes, J. & Murris, K. (2012). *Picturebooks, pedagogy, and philosophy*. New York: Routledge.
- Helman, L. (2016). *Inclusive literacy teaching: Differentiating approaches in multilingual elementary classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hougen, M. C. & Smartt, S. M. (2012). *Fundamentals of literacy instruction and assessment, pre-K-6*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Janks, H. (2009). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Janks, H. (2014). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Kim, Y. & Hinchey, P. H. (2013). *Educating English language learners in an inclusive environment*. New York: Peter Lang.
- Knorr, D., Heine, C. & Engberg, J. (2014). *Methods in writing process research*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Krogh, E., Sonne Jakobsen, K. & Spanget Christensen, T. (red.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. (Projekt: Faglighed og Skriftlighed). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kuby, C. R. (2013). *Critical literacy in the early childhood classroom: Unpacking histories, unlearning privilege*. New York: Teachers College Press.
- Kuzminykh, K. (2009). *Das Internet im Deutschunterricht: Ein Konzept der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Lese- und Schreibdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Laursen, H. P. (2015). *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Laursen, H. P. (red.). (2010). *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. (1. udg.). København: Professionshøjskolen UCC.
- Laursen, H. P. (red.). (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. (Projekt: Tegn på sprog). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Liberg, C., Säljö, R., Bagga-Gupta, S. & Evaldsson, A. (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.
- Lloyd, A. & Talja, S. (2010). *Practising information literacy: Bringing theories of learning, practice and information literacy together*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Lütge, C. & Bland, J. (2013). *Children's literature in second language education*. London: Bloomsbury.
- O'Sullivan, E. & Rösler, D. (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Otnes, H. (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2010). *Artifactual literacies: Every object tells a story*. New York: Teachers College Press.
- Pitkänen-Huhta, A., Holm, L., Daugaard, L. M. & Laursen, H. P. (2012). *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries*. Bristol: Multilingual Matters.
- Reissman, R. & Gura, M. (2016). *Project-based literacy: Fun literacy projects for powerful common core learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Robinson, R. D., McKenna, M. C. & Conradi, K. (2012). *Issues and trends in literacy education* (5. ed.). Boston: Pearson.
- Rodriguez, A. J. (2010). *Science education as a pathway to teaching language literacy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sadler, R. (2012). *Virtual worlds for language learning: From theory to practice*. Bern u.a.: Peter Lang.

- Staschen-Dielmann, S. (2012). *Narrative Kompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht: Didaktische Ansätze zur Förderung der schriftlichen Diskursfähigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Street, B.V. & Hornberger, N.H. (2008). *Literacy*. (2. ed.). New York: Springer.
- Thomas, M. & Reinders, H. (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. London: Continuum.
- Traavik, H. & Frislid, M.E. (2014). *Lese, skrive, regne: Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. (2. udg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vasquez, V.M., Tate, S.L. & Harste, J.C. (2013). *Negotiating critical literacies with teachers: Theoretical foundations and pedagogical resources for pre-service and in-service contexts*. New York: Routledge.
- Wedin, Å. (2010). *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Winch, G., Johnston, R. R., Holliday, M. [et al.]. (2006). *Literacy: Reading, writing, and children's literature*. (3. ed.). South Melbourne: Oxford University Press.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wyse, D., Andrews, R. & Hoffman, J.V. (2010). *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*. London: Routledge.
- Zima, P., Sibrt, R., Tax, V. [et al.] (2010). *Oracy and literacy: Their autonomy and complementation in language communication*. München: LINCOM Europa.

Se flere bøger og e-bøger i Sprogpedagogisk Informationscenters sprogsamling. Alle findes på AU Library, Campus Emdrup (DPB).

Besøg centrets nye hjemmeside:

<http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>

Andet Godt Nyt 65

Udvalgte nye bøger på AU Library, Campus Emdrup (DPB).

- Arnaut, K., Blommaert, J., Karrebæk, M.S. & Spotti, M. (2017). *Engaging superdiversity: Recombining spaces, times and language practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bygate, M. (2015). *Domains and directions in the development of TBL: A decade of plenaries from the international conference*. (International Conference on Task-Based Language Teaching). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Compernelle, R.A.V. & McGregor, J. (2016). *Authenticity, language and interaction in second language contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Daugaard, L.M. [et al.] (red.). (2016). *Flersprogethed i dagtilbud og skole: Lingvistisk etnografiske analyser af sprog­pædagogisk praksis*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- De Florio-Hansen, I. (2015). *Standards, Kompetenzen und fremdsprachliche Bildung: Beispiele für den Englisch- und Französischunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dunker, D. & Perregaard, B. (red.). (2017). *Creativity and continuity: Perspectives on the dynamics of language conventionalisation*. København: U Press.
- Ferraresi, G. & Liebner, S. (red.) (2014). *SprachBrückenBauen: 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Hinkel, E. (2017). *Handbook of research in second language teaching and learning*. (Vol. 3). New York: Routledge.
- Husby, O. (2017). *Innvandrerers morsmål: En ressursbok for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Isaacs, T. & Trofimovich, P. (2017). *Second language pronunciation assessment: Interdisciplinary perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Johnson, K. (2017). *An introduction to foreign language learning and teaching*. (3. ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Karlsson, O. (red.) (2017). *Svenska skrivregler*. (4. uppl.). (Språkrådet). Stockholm: Liber.
- Kleppin, K., Böcker, J. [et al.] (2015). *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis: Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Küster, L. (2015). *Individualisierung im Französischunterricht: Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lamy, M. & Zourou, K. (2013). *Social networking for language education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Maier, S. (2016). *Analyse von Facebook-Kommentaren zu politischen Themen: Wie deutsche und französische Jugendliche und junge Erwachsene Nachrichten bewerten und kommentieren*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Murphy, D. & Evans-Romaine, K. (2016). *Exploring the US Language Flagship Program: Professional competence in a second language by graduation*. Bristol: Multilingual Matters.

- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P. & Smit, U. (2016). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Shin, S.J. (2016). *English language teaching as a second career*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tin, T.B. (2016). *Stimulating student interest in language learning: Theory, research and practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Vanderplank, R. (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Verstraete-Hansen, L. & Øhrgaard, P. (2017). *Sprogløse verdensborgere: Om en uddannelsespolitik, der forsvandt*. København: Jurist- og Økonomiforbundet.
- Zetterholm, E. & Tronnier, M. (2017). *Perspektiv på svenskt uttal: Fonologi, brytning och didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Se mere på: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>

LÆREMIDLERNES DANSKFAG

Læremidler spiller en afgørende rolle i grundskolen. Alt fra kopiark til bøger og digitale portaler kræver, at lærere træffer didaktiske valg og vurderer, hvad eleverne skal lære og hvorfor. Det gælder også i skolens største fag, dansk, hvor læremidlerne præsenterer højst forskellige bud på god danskundervisning. Det kræver sin lærer at vælge til og fra.

I Læremidlernes danskfag undersøger en gruppe forskere fra DPU, Aarhus Universitet, hvilke bøger og portaler der faktisk optræder i danskfaget, og hvad der kendetegner dem. På den baggrund diskuterer forskerne, hvordan læremidlerne lever op til de krav og udfordringer, som et globaliseret og digitaliseret samfund stiller.

Bogen tegner et broget billede af danskfaget, hvor formelle færdigheder og nationale forestillinger dominerer, mens elevernes egne erfaringer og kommunikation med omverdenen sjældent bliver inddraget. Det centrale spørgsmål er, om vi har det danskfag, vi ønsker os.



Pris: 299,95 kr.

286 sider

Paperback

Udgivet oktober 2017

ISBN 978 87 7184 126 8

Aarhus Universitetsforlag
AARHUS UNIVERSITY PRESS



HVAD ER SCENARIO- DIDAKTIK?

I folkeskolen spiller en 3. klasse Minecraft i dansktimen, mens to 7. klasser forestiller sig, hvordan danmarkshistorien havde set ud, hvis Stauning var gået i krig mod Hitler. På sygeplejeuddannelsen behandler tre studerende den koldsvedende dukke Anne™, samtidig med at deres medstuderende overværer det dramatiske scenarie. Hvad gør de, hvis pulsen pludselig falder, eller feberen stiger?

Det kan lyde som en leg, men faktisk er det meningsfuld læring i en gennemtænkt didaktisk ramme. Læreren trækker omverdenens praksisformer ind i klasseværelset og gør elevernes og de studerendes forestillinger om dem til udgangspunkt for undervisningen. Det er den praksis, forskere kalder scenariedidaktik.

I *Hvad er scenariedidaktik?* gentænker bogens forfattere en række grundlæggende didaktiske perspektiver på skole og uddannelse. På den baggrund undersøger de, hvordan lærere i grundskolen og undervisere på videregående uddannelser kan forstå og bruge scenariedidaktiske tilgange, så læring føles som meningsfuld leg.



Pris: 299,95 kr.

283 sider

Paperback

Udgivet december 2017

ISBN 978 87 7124 967 5

Aarhus Universitetsforlag
AARHUS UNIVERSITY PRESS



Kommende udgivelser af Sprogforum

66 Arbejdsmarkedsrettet andetsprog – maj 2018

67 Innovation og kreativitet – oktober 2018

68 Sproglig opmærksomhed – maj 2019

Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

1 Kulturforståelse (udsolgt)

2 Didaktiske tilløb (udsolgt)

3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)

5 Mellem bog og internet (udsolgt)

6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)

8 Projektarbejde (få eksemplarer)

9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

10 Sprogtilegnelse (udsolgt)

11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)

12 Sprog og fag

1999

13 Internationalisering

14 Mundtlighed (udsolgt)

15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

16 Sprog på skrift (udsolgt)

17 Brobygning i sprogfagene

18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

19 Det mangesprogede Danmark

20 Task (udsolgt)

21 Litteratur og film

2002

22 Lytteforståelse (udsolgt)

23 Evaluering

24 Sprog for begyndere

2003

25 Læringsrum

26 Udtale

27 Kompetencer i gymnasiet

28 Æstetik og it

2004

29 Nordens sprog i Norden

30 Sproglig opmærksomhed

31 Den fælles europæiske referenceramme

32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

33 H.C. Andersen

34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis

35 Undervisningsmaterialer- og indhold

2006

36 Sociolingvistik (udsolgt)

37 Almen sprogforståelse

38 E-læring og m-læring

2007

39 Åbne sider

40 Børnelitteratur i sprogundervisningen

41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

42 Profession sproglærer

43 Førstesproget som ressource

44 I tale og skrift

2009

45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009

46 Sprog på universitetet

47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

48 Curriculum

49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

51 Første-, andet- og tredjesprog

52 Test!

53 Cooperative Learning

2012

54 It NU

55 Verdensborger

2013

56 Indholdsbaseret sprogundervisning

57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

58 Begyndersprog

59 Læremidler uden grænser

2015

60 Kritisk sprog- og kulturpædagogik

61 Læringsmål

2016

62 Sprog, kultur og viden

63 Genrepædagogik

2017

64 Arrangerede sprog- og kulturmøder

Tidsskriftet Sprogforum udgives af DPU, Aarhus Universitet, og Aarhus Universitetsforlag.

Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.