

Design af læremidler til engelskundervisningen på mellemtrinnet

Af Benthe Fogh Jensen,
University College Syd,
og Susanne Karen Jacobsen,
Københavns Professionshøjskole

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet
(American Psychological Association System, 7th Edition):
Jensen, B. F. & Jacobsen, S. K. (2020).

Design af læremidler til engelskundervisningen på mellemtrinnet. *Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (8), 62-93.

DOI 10.7146/lt.v5i8.119778

Abstract

I denne artikel præsenterer og diskuterer vi, hvordan en rekonceptualisering af indhold og metoder i engelskundervisningen på mellemtrinnet kan kvalificere design af læremidler til fremmedsprogundervisningen. Artiklen falder i to dele. Først præsenteres vores vidensgrundlag, hvor vi med teoretiske perspektiver tager udgangspunkt i sprogtilegnelsesteorier, funderet i et sociokulturelt læringssyn og systemisk funktionel lingvistik med integrationen af register som et underliggende system for progression i relation til elevernes mulighed for at udvikle deres (fag)sprog i et kognitivt udfordrende klasserum. Herefter følger to empiriske perspektiver i form af et kritisk deltagerbaseret aktionsforskningsprojekt gennemført i 2018-2019 samt lingvistiske og sociologiske analyser af elevsprog og opgaveformuleringer til folkeskolens afgangsprøve i engelsk. I anden del operationaliserer vi de teoretiske og empiriske perspektiver igennem et konkret didaktisk design til engelskundervisningen på mellemtrinnet.

In this article, we will present and discuss how a reconceptualization of content and methods at Danish primary school level can qualify the design of teaching resources for English language teaching. The article falls into two parts. First, we present our theoretical perspective based on a socio-cultural view on language learning and systemic functional linguistics (MAK & Halliday & Matthiessen, 2014) with the integration of register as an underlying system of progression in relation to students' ability to develop their academic language (Cummins, 2016) in a cognitively challenging classroom. After this, two empirical perspectives follow in the form of a critical participatory action based research project completed in 2018-2019 (Jensen, 2019) as well as linguistic and sociological analyses of learner language and the national written exam for lower secondary school level in English (Jacobsen & Melgaard, 2019). In the second part, we operationalize the theoretical and empirical perspectives through a concrete design for English language teaching at primary school level.

Design af læremidler til engelskundervisningen på mellemtrinnet

Introduktion

Med folkeskolereformen i 2014 kom faget engelsk på skemaet allerede fra 1. klasse, andet fremmedsprog fra 5. klasse og et eventuelt tredje fremmedsprog som valgfag i udskoling. Forud for denne beslutning lå bl.a. rapporten *Sprog er nøglen til verden* (Due, Gramkow & Fristrup, 2011) fra en arbejdsgruppe nedsat af Videnskabs- og Undervisningsministeriet, hvis kommissorium var at komme med anbefalinger til en strategi for den samlede uddannelse i fremmedsprog i Danmark. Arbejdsgruppen fremsatte i alt 42 anbefalinger fordelt på alle områder af uddannelsessystemet. To af anbefalingerne var tidligere sprogstart med engelsk fra 1. klasse og andet fremmedsprog fra 5. klasse samt etableringen af forsøg med nye undervisningsformer i fremmedsprog i folkeskolen. Der blev lavet forsøg med tidlig sprogstart i engelsk flere steder i landet, bl.a. i Brøndby Strand, Københavns Kommune og Helsingør Kommune (Schæffer, 2013; Søgaard & Andersen, 2014; Tollan, Louise og Beckmann, 2014). I evalueringerne af forsøgene var der især fokus på lærernes kompetencer, læremidler og rammebetingelser samt elevernes trivsel med faget. Der var meget lidt fokus på i hvor høj grad og hvordan eleverne udviklede sig sprogligt (Søgaard & Andersen, 2014).

Kigger man på europæisk forskning i tidlig sprogstart, har især den ungarske forsker, Mariana Nikolov, bidraget væsentligt til feltet. Nikolov adresserer og problematiserer i sin forskning diskursen om, at tidligere sprogstart i sig selv giver bedre sprogkompetencer på den lange bane. Der er bred enighed om, at tidlig sprogstart ikke i sig selv garanterer dette (Edelenbos, P. og Kubanek, 2009; Nikolov, 2009). Derimod er der mange forskningsresultater, der tyder på, at hvis den tidlige sprogundervisning tilbyder eleverne kvalificerede lingvistiske og interkulturelle oplevelser, kan dette have en stor positiv og fremadrettet indflydelse på elevernes kognitive, sociale, kulturelle, akustiske, lingvistiske

Af Bente Fogh Jensen, University College Syd, og Susanne Karen Jacobsen, Københavns Professionshøjskole

og personlige udvikling og selvopfattelse, ligesom kontinuitet imellem faser i sproglæringen og klassetrin er af stor betydning (Edelenbos, P. og Kubanek, 2009, s. 45). Af kritiske fund nævnes bl.a., at mange elever, især drenge, mister motivationen for at lære sprog, hvis ikke de bliver udfordret kognitivt og indholdsmæssigt (Edelenbos, P. og Kubanek, 2009; Nikolov, 2009, 2016). De mange kommunikative aktiviteter, lege og sange, man ofte laver i begynderklasseværelset samt typiske valg af emner (mig og min familie, kæledyr mm.), bliver efter et stykke tid af mange børn oplevet som trivielle (Nikolov, 2016). Hvis man skal vinde noget ved den tidlige sprogstart, er flere af disse kritiske temaer derfor vigtige at adressere, ikke kun i begynderundervisningen, men også på mellemtrinnet.

Baseret på ovennævnte strukturelle ændringer i fremmedsprogsundervisningen i den danske grundskole, analyser af elevsprog og afgangsprøver samt danske og europæiske forskningsresultater i tidlig sprogstart har vi derfor formuleret følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan en rekonceptualisering af indhold og metoder i fremmedsprogsundervisningen tage højde for elevers sproglige og kognitive udvikling og dermed kvalificere design af læremidler til engelskundervisningen på mellemtrinnet, og hvordan kan dette operationaliseres i et konkret didaktisk design?



Teoretiske perspektiver

Sideløbende med, at elever i stigende omfang bruger engelsk uden for skolen og at engelskundervisningen nu starter i 1. klasse, er der tegn på, at engelsk er ved at ændre status fra fremmedsprog til et sprog- og kulturfag næsten på linje med danskfaget (Kabel & Svarstad, 2019). Det ændrede syn på engelsk understøttes ligeledes af flere internationale sprogforskere, bl.a. Graddol (2006). Graddol forudså, at engelsk ville ændre sig fra at være et fremmedsprog, der skal læres, til at være et globalt sprog, der skal bruges. Hos Macaro (2018) tematiseres det, hvordan globaliseringen og økonomiske faktorer har haft indflydelse på både

sprogpolitiske tiltag og et generelt behov for at kunne anvende engelsk som lingua franca samt, som en konsekvens af dette, i hvor høj grad og hvordan engelsk skal eller kan benyttes som 'medium of instruction' (undervisningssprog). Pædagogisk og didaktisk positionerer vi os derfor i feltet mellem engelsk som fremmedsprog, engelsk som andetsprog og engelsk som lingua franca. Ydermere anskuer vi sprog ud fra et funktionelt perspektiv med afsæt i sociokulturelle læringsteorier (Vygotsky, 1978).

At lære sprog ud fra et funktionelt og sociokulturelt perspektiv

Fremmedsprogs-/andetsprogsforskningen angiver forskellige faktorer af betydning for sprogtiltagelsen. Studier af input har været vigtige for at forstå nogle af de faktorer, der er af betydning for sprogtiltagelsen, men fokus har her især været på specifikke elementer på sætningsniveau i enkeltstående ytringer mere end på den kommunikative effekt og den diskursive situation som helhed (Gibbons, 2018). Swain (1995) argumenterer for vigtigheden af sprogproduktion til kommunikativ brug. Det er igennem brugen af sproget, at eleven vil opdage hullerne i sit eget lingvistiske system; et gab imellem, hvad hun gerne vil udtrykke, og hvad hun er i stand til at udtrykke. Eleven skal desuden have mulighed for at formulere og afprøve hypoteser om sprogbrug i kommunikative situationer. Det er igennem denne afprøvning, at eleven får mulighed for at modificere sit output, så det, hun vil kommunikere, kan blive forstået af samtalepartneren. Tillige fremmer det sproglæring, når eleven igennem hypoteseafprøvning tilegner sig metalingvistisk viden og forståelse. Ud fra et sociolingvistisk perspektiv er det ydermere vigtigt, at eleven lærer at kommunikere ikke blot korrekt, men også hensigtsmæssigt i forhold til den givne kommunikative og diskursive situation, og at eleven igennem sprogundervisningen får mulighed for at tilegne sig de sproglige ressourcer, der sætter hende i stand til dette (Derewianka & Jones, 2016). Og endelig anskuer vi sprogtiltagelse ud fra et sociokulturelt perspektiv, hvor læring og processen med at reorganisere egne kognitive ressourcer foregår igennem mediering og social aktivitet med andre (Gibbons, 2018; Lightbown & Spada, 2013). Vi anser desuden stilladsering som et værktøj til gradvis overdragelse af elevansvar i relation til egen læreproces (Derewianka & Jones, 2016) og dermed til at sikre, at alle elever arbejder inden for deres zone for nærmeste udvikling

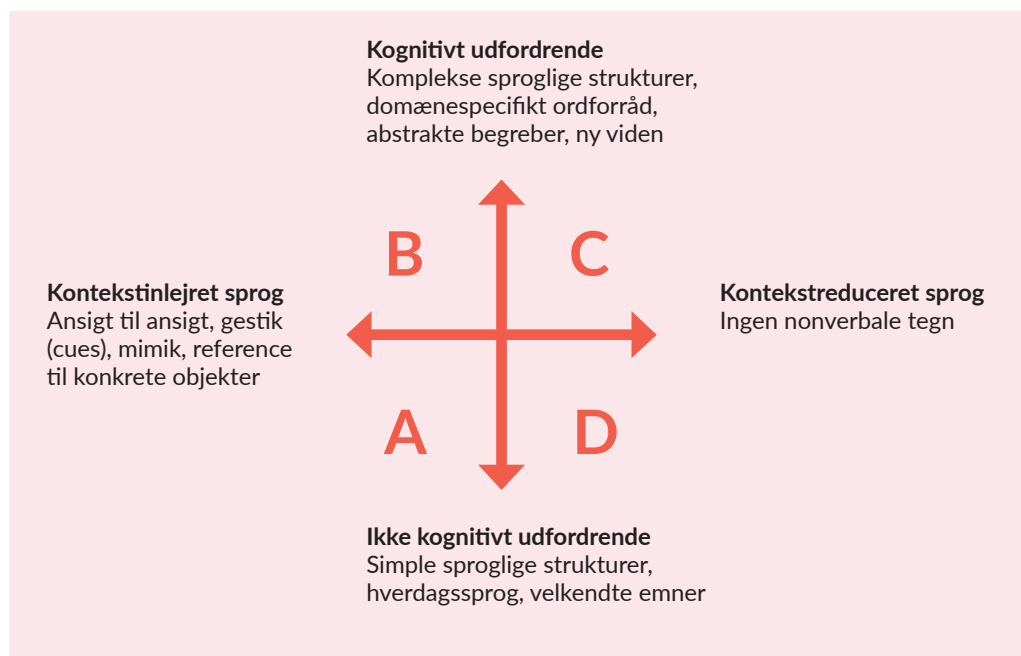
og udvikler succesfulde elevidentiteter igennem sprogtilegnelsesprocessen.

At lære sprog i et kognitivt udfordrende klasserum

For at indkredse, hvilken type sprog der kan komme i spil i vores konkrete forløb, anvender vi Cummins teori om to forskellige sproglige færdighedskomplekser, BICS: Basic Interpersonal Communication Skills (Grundlæggende interpersonelle kommunikationsfærdigheder) og CALP: Cognitive Academic Language Proficiency (Kognitiv fagsprogsfærdighed) (Cummins, 1999, 2008). BICS refererer til grundlæggende færdigheder i at kunne kommunikere med et kontekst-indlejret hverdagsprog, hvor gestik, mimik og brug af referencer til konkrete objekter er en naturlig del, og hvor formålet er at kunne kommunikere med andre om hverdagsagtige emner. CALP, derimod, refererer til skolesprogets mere akademiske eller faglige registre. Sprogbrug er her karakteriseret ved at være mere abstrakt, upersonligt, domænespecifikt og kontekstreduceret. CALP er nødvendigt til at kunne håndtere kognitive processer som analyse, syntese, hypotesedannelse, generalisering, klassificering mm. De to sprogkomplekser, BICS og CALP, blev senere udvidet til at omfatte de fire distinktioner som illustreret i kvadranterne i Figur 1, hvor kontinuummerne er illustreret gående fra henholdsvis kontekstindlejret sprog til kontekstreduceret sprog og ikke kognitivt udfordrende til kognitivt udfordrende (Cummins, 1999, 2008). De fire kvadranter i Figur 1 kan udgøre en underliggende model for, hvordan progressionen i sproglig udvikling og udvikling af ny viden om verden hænger sammen.

Eleverne kan således arbejde sig ind i et nyt domæne igennem et forløb, bestående af aktiviteter, der bevæger sig fra det mindre sprogligt og kognitivt udfordrende i kvadrant A, til det mere kognitivt udfordrende, men stadig kontekstindlejrede sprog i kvadrant B, til kvadrant C, hvor eleverne igennem tilegnelsen af nye koncepter og begreber får mulighed for at håndtere ny viden på et kognitivt højere niveau, end de var i stand til tidligere. Aktiviteter med fokus på udenadslære og træning af færdigheder hører til i kvadrant D og er i henhold til Cummins perspektiv ikke faciliterende for sproglig og kognitiv udvikling. Til at operationalisere Cummins idéer i en sprog- og kulturpædagogisk kontekst bruger vi, som beskrevet senere i artiklen, Hallidays register og Derewiankas pædagogiske registermodel, den såkaldte sneglemodel.

Figur 1.
Cummins fire distinktioner illustreret som en kvadrant (Cummins, 2008).



Cummins udviklede oprindeligt distinktionen mellem BICS og CALP til at imødegå en generel opfattelse af, at når elever trods gode grundlæggende interpersonelle kommunikationsfærdigheder klarede sig dårligt i skolen, var det på grund af dårlig begavelse eller mangel på motivation. Cummins introducerede ligeledes begrebet CUP: Common Underlying Proficiency (generel underliggende færdighed) der bygger på en forståelse af, at ens modersmål (L1) og det fremmed-/andetsprog (L2), man er i færd med at lære, ser ud til at være tæt forbundne. Hvis man har en forståelse af et begreb på L1, er det nemmere at forstå samme begreb på L2, selv om det hedder noget andet; altså et argument for at anvende elevens L1 som mulig brobygning til forståelse af abstrakte begreber på L2.

At lære sprog ud fra en funktionel tilgang til sprog

Vi ser Hallidays registermodel som en måde, hvorpå BICS og CALP kan konkretiseres og materialiseres. Ifølge Halliday (1985) kan sprog ses som potentielle ressourcer til at skabe mellem-menneskelig betydning med. Kommunikationens sociale formål

påvirkes af den kulturelle kontekst, og valget af en passende genre har en indflydelse på tekstens register som rammesættes af situationskonteksten. Sprogets tre meta-funktioner, den ideationelle, den interpersonelle og den tekstuelle, gennemsyrrer de forskellige strata fra den kulturelle kontekst med alle dens potentielle muligheder for at skabe betydning ned til specifikke instantieringer i form af ordvalg på det leksiko-grammatiske niveau (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 31), se Figur 2.

Situationskonteksten kan beskrives gennem registerkomponenterne felt, relation og måde. Feltet repræsenterer udtryk for og sammenhænge i verden og reflekterer således det vidensområde, der er i spil i kommunikationssituationen og kan beskrives på et kontinuum, der går fra det hverdagsagtige i den ene ende til det fagsproglige og specialiserede i den anden. Skolens fag repræsenterer således forskellige perspektiver på verden, som ville kunne beskrives på et sådant kontinuum, alt efter niveau. Ser man fx på et landskab, vil feltet være forskelligt afhængigt af, om man ser på det med faget geografi, eller om det er med faget billedkunst, og graden af fagspecifikke termer inden for de to respektive områder ville være afgørende for, hvor på felt-kontinuummet, man ville placere dem.

Relation beskriver sproget for mellemmenneskelige, interaktionelle betydninger, og på et kontinuum ses følelsespræget og uformel sprogbrug i den ene ende og formel og distancerende i den anden. Det er også på relationskontinuummet, at man ville markere, om de deltagende parter i en given kommunikationssituation er novicer eller eksperter.

Endelig kan måde ligeledes afbildes på et kontinuum fra mundtligt præget sprog i den ene ende og skriftsprogsagtigt i den anden. Det, at sprog er talesprogsagtigt, betyder i denne sammenhæng, at konteksten er med til at skabe betydningen, fx gennem gestik, mimik og ikke mindst gennem muligheden for at indgå i dialog om betydningen (Derewianka, 2012; Halliday & Matthiessen, 2014).

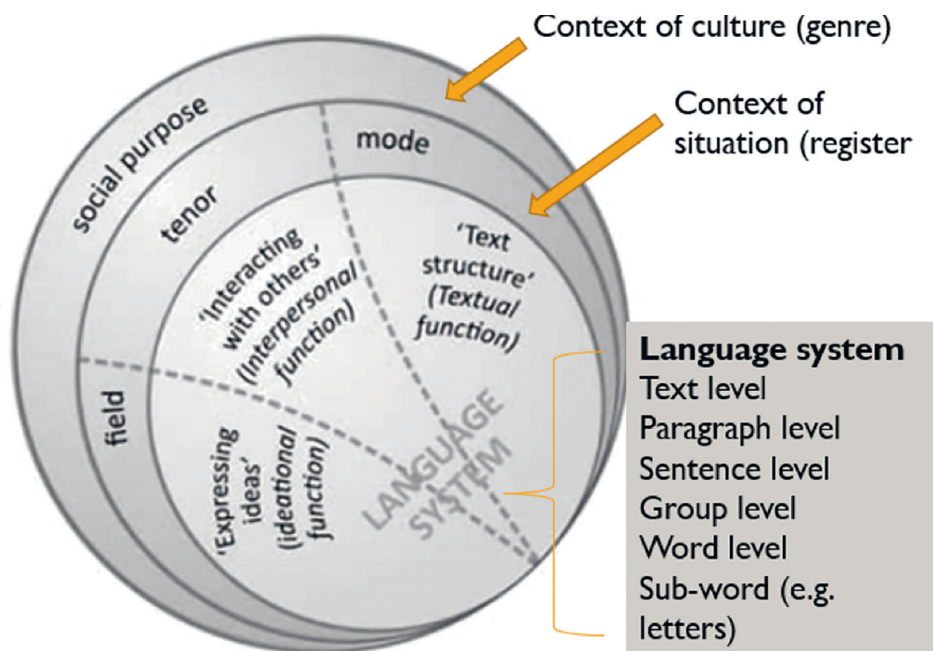
Tilsammen udgør felt, relation og måde en given teksts register, og jo længere til højre på kontinuet, desto mere fagligt avanceret, præcist og kontekstuafhængigt bliver det.

Et sprog-baseret læremiddel kan derfor potentielt bruge register som et afsæt til at beskrive en faglig og sproglig progression. Registret formes af kontekstuelle begrænsninger som fx genren og det kommunikative formål såvel som af de konkrete instantieringer af sprog på det leksiko-grammatiske niveau

(Figur 2). På samme tid er de tre registerkomponenter gensidigt afhængige: Ændres den ene, bliver de to andre også påvirket (Derewianka, 1990).

Figur 2.

Model af de forskellige strata, som gennemskæres af de tre metafunktioner (tilpasset fra Derewianka & Jones, 2016, s. 34-25).



At lære sprog gennem indhold; at lære noget om noget

Sproglig form og indhold hænger uløseligt sammen (Derewianka & Jones, 2016), hvorfor valg af indhold får stor betydning for det sprog, der kan arbejdes med (Lin, 2016). Vores afsæt for udviklingen af dette læremiddel er derfor at sikre elevers adgang til avancerede sproglige ressourcer gennem arbejde med et fagligt indhold af en vis substans. Som eleverne gav udtryk for i forbindelse med det nævnte aktionsforskningsprojekt (Jensen, 2020), der blandt andet har informeret vores overvejelser i forbindelse med udvikling af læremidlet, så vil de 'gerne lære noget om noget'. Forskere, der arbejder med stilladsering af børns skolesprog, opstiller relativt entydige kendetegn for avanceret sprog afhængigt af faglige formål (Fang & Schleppegrell, 2014; Gibbons,

2018; Martin, 2017; Polias, 2016), altså sproglige ressourcer, hvis funktion fx er at definere, kategorisere, opstille i taksonomier og ordne en omverdensforståelse. Konkrete eksempler på dette kan være lange nominalgrupper, leksikal densitet og en særlig måde at organisere tekster på (Christie & Derewianka, 2008; Halliday, 1977, 1985; Maagerø, 2009). For at få sådanne sproglige ressourcer i spil i en didaktisk sammenhæng, må de, som nævnt, præsenteres i en indholdsmæssig kontekst. Overvejelser om dette indhold bliver naturligvis overordnet set rammesat af Fælles Mål, Kompetenceområdet kultur og samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), men her trækker vi på specifikt på kulturgeografien som felt. Det gør vi med udgangspunkt i Andersson (2010), hvor arbejdet med et fagspecifikt indhold vil involvere tilegnelsen af et domænespecifikt ordforråd og et fagligt register til at kunne håndtere kognitive processer på et taksonomisk højere niveau og dermed potentielt give eleverne muligheder for at udvikle deres CALP.

Empiriske perspektiver

Sprogundervisning uden disconnects

Det første empiriske perspektiv i denne artikel er informeret af et kritisk deltagerbaseret aktionsforskningsprojekt 2018-2019 (Jensen, 2020), et forskningsparadigme, der anlægger et kritisk blik på praksis i samarbejde med alle involverede deltagere, med det formål at undersøge om konsekvenser af praksis er irrationel, uholdbar eller uretfærdig (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Til at belyse de områder i sprogundervisningen, hvor konsekvenser af praksis forekom uheldig og ikke reflekteret i didaktisk og pædagogisk viden, blev begrebet disconnects (Lin, 2016) anvendt til at skabe forbindelse mellem teoretiske perspektiver og den observerede praksis. To engelsklærere og deres to klasser (en 3./4. klasse og 4./5. klasse) fra to forskellige skoler i Syddanmark deltog i projektet sammen med forskeren. I projektets rekognosceringsfase identificeredes flere eksempler på disconnects i undervisningen. Først og fremmest opstod der intracurriculære disconnects, forstået som manglende sammenhæng imellem det sproglige input, eleverne blev tilbudt, og det sproglige output, de forventedes at skulle producere (Lin, 2016). For eksempel bestod input i 4. klasse af et narrativ om en fræk kænguru, en kreativ genre, der har til formål at underholde, hvorefter eleverne blev bedt om at skrive små faktatekster om dyr; en genre, hvor formå-

let er at reproducere viden og kunne håndtere kognitive processer så som at beskrive, definere, generalisere, klassificere mm. Der var her ingen sammenhæng mellem organiseringen af input- og outputgenrer og dermed ingen stilladsring igennem læremidlet af elevernes forventede output, hvilket gjorde opgaven meget svær, for nogle elever umulig (Jensen, 2020)

Ydermere opstod pædagogiske disconnects i relation til understøttelsen af elevernes sproglige udvikling. Ifølge Lin (2016) er mange læremidler og lærere gode til at 'pakke avanceret sprog ud' for elever, forklare fagbegreber med andre mere hverdagsagtige ord, pakke komprimerede sætninger ud og dele dem op i flere mindre sætninger mm. for at sikre, at alle elever forstår et indhold af en tekst. Dog opstår der ofte en pædagogisk disconnect i form af manglende hjælp, når eleven forventes selv at kunne 'pakke sproget igen' i de forventede output genrer (Lin, 2016). Uden lærernes bevidste stilladsring af elevens sproglige udvikling fra BICS til CALP, eller på registerkontinuummet henimod mere specialiseret fagsprog, foregik der kun begrænset sproglig progression (Jensen, 2020). Pædagogiske disconnects blev observeret i form af manglende fælles konstruktion af eksempeltekster (Derewianka & Jones, 2016) som hjælp til at anvende nyligt lært sprog i de forventede output-genrer. Læremidlerne tilbød ingen aktiviteter til dette, og dermed heller ingen hjælp til læreren.

Endelig blev intercurriculære disconnects (Lin, 2016) observeret i form af manglende sammenhæng mellem engelskfaget og de øvrige fag i skolen, men også mellem sprogundervisningen i skolen og elevernes egne behov for at kunne anvende engelsk i deres hverdag.

På et rekonceptualiseringsseminar sammen med de deltagende lærere blev der på baggrund af fælles refleksioner og indsamlet empiri arbejdet med en rekonceptualisering af lærernes sprogundervisning, og planlægningen af et aktionsinitiativ blev påbegyndt med fokus på at skabe sammenhæng imellem de observerede curriculære og pædagogiske disconnects. Aktionsinitiativet blev gennemført i efteråret 2018.

Ud fra en tematisk analyse (Clarke, Braun & Hayfield, 2015) af klasserumsobservationer samt lærer- og elevinterviews fra alle faser i projektet (Jensen, 2020) med det formål at forstå, hvilke faktorer der var af betydning for engelskundervisningen og elevernes sproglæringsproces på mellemtrinet i de to klasser i projektet, førte den tematiske analyse frem til fem overordnede temaer, hvoraf de tre er af relevans for denne artikel:

1. Elevers sproglige progression understøttes af et funktionelt syn på sprog, sprog som meningskabelse i relation til en kontekst.
2. Veltilrettelagt stilladsring på flere niveauer har betydning for elevers sproglæringsproces og dannelsen af positive elevidentiteter.
3. En sprogundervisning med meningsfuldt indhold, hvor elever bliver anerkendt både kulturelt og som deltagere i en global videnskultur, er vigtigt for elevers motivation og syn på engelskundervisningen.

Nødvendigheden af gode læremidler, der støtter læreren i at skabe sammenhænge i sprogundervisningen og undgå disconnects, viste sig derfor at være af stor betydning. I et forsøg på at eksemplificere en mulig rekonceptualisering og transformation af indhold og metoder generelt i engelskundervisningen på mellemtrinnet har vi i vores didaktiske design i anden del af artiklen derfor bygget videre på det læremiddel, som deltagerne i ovennævnte projekt udviklede sammen i rekonceptualiserings- og aktionsinitiativfaserne.

For yderligere diskussion og metodologiske overvejelser, se Jensen (2020). I denne sammenhæng nævnes projektet, fordi det har været med til at informere arbejdet med læremidlet, som foldes ud i artiklens del 2.

Sprogundervisning i grundskolen og forventet outcome

En sociologisk og lingvistisk analyse dels af folkeskolens afgangsprøveopgavesæt til fri skriftlig fremstilling og dels af en række elevbesvarelser tyder på, at såvel opgaveformulering som besvarelser domineres af kontekstafhængigt hverdagsprog (Jacobsen & Melgaard, 2019). Kontekstafhængigheden kommer til syne gennem en analyse med det sociologiske begreb, semantisk tyngde, SG (semantic gravity) (Maton, 2014; Sigsgaard, 2013), som viser, i hvilken grad et begreb er knyttet til sin kontekst. Ved en stærk tilknytning er der tale om stærk semantisk tyngde, og omvendt ved en svag tilknytning til konteksten, fx ved abstrakte fænomener, er der tale om en svagere semantisk tyngde. Der er ikke nogen værdiladning tilknyttet svagere eller stærkere semantisk tyngde, men uden tilstedeværelsen af svag semantisk tyngde i en læringsammenhæng, bliver det vanskeligt at etablere forståelser

hos eleverne, der rækker ud over den konkrete situation. Såvel opgaveformuleringer for FP9 2013-2019 som besvarelser fra en 9. klasse af et konkret opgavesæt (maj 2018) viste en klar dominans af stærk semantisk tyngde: Eleverne skulle skrive en e-mail til en onkel for at takke ham for billetter til en konkret begivenhed og skulle således ikke forholde sig til noget for dem ukendt, abstrakt eller generelt. Med et SG-perspektiv på undervisning og læremidler kan man således se på, hvilken udvikling af betydning der sker og hvilken opbygning af viden, der forekommer i undervisningen.

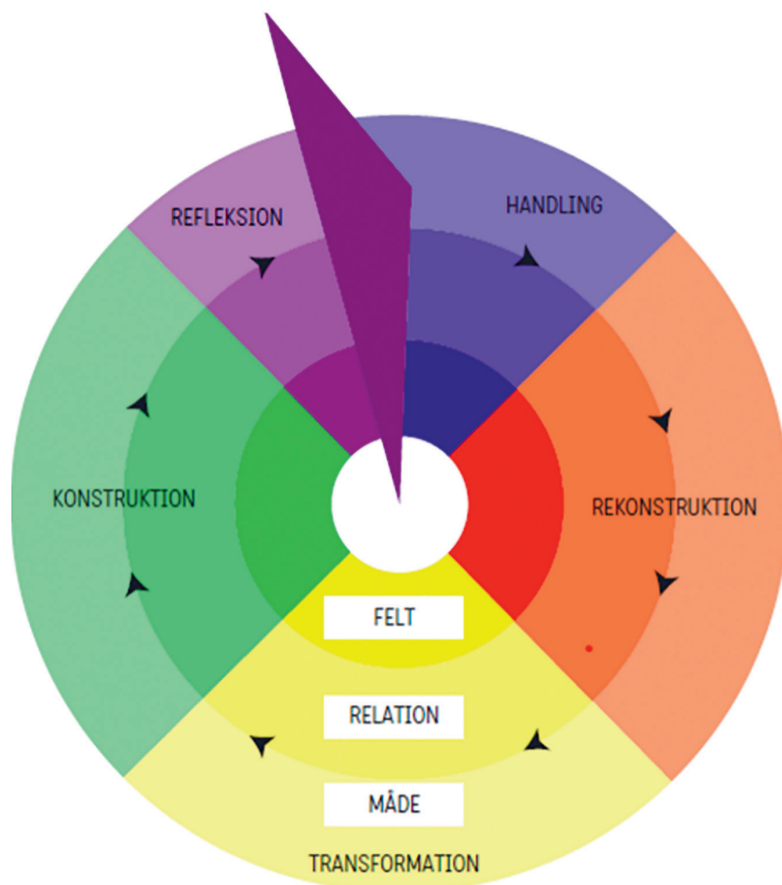
På samme vis blev det tydeligt gennem en lingvistisk analyse funderet i systemisk funktionel lingvistik, SFL (Halliday & Matthiessen, 2014) at elevernes tekster befandt sig til venstre i registerkontinuumet med et hverdagsagtigt felt, en uformel relation og med en måde præget af talesprogsagtigt sprog (Jacobsen & Melgaard, 2019). På det leksiko-grammatiske niveau viste dette sig fx ved tilstedeværelsen af mange materielle processer. Processer, som realiseres af verber, inddeles i flere typer afhængigt af, hvad deres funktion er i kommunikationen. Den materielle proces angiver konkret handling, som så at sige er materialiseret i verden. Til sammenligning kobler relationelle processer elementer til hinanden i teksten, mentale processer angiver en grad af tankevirkosomhed, og verbale processer angiver, at nogen siger eller udtrykker noget. Et andet tegn på, at elevteksterne befandt sig i den venstre side af registerkontinuumet, var de mange konkrete, specifikke og navngivne deltagere. En deltager i den systemisk funktionelle lingvistik er et sætningselement, der håndteres af processen og som typisk realiseres af en nominalgruppe eller et pronomen. I de analyserede tekster var deltagerne fx 'my best friend, Clara' og 'the best day of my life'. I tekster, der omhandler mere generelle emner, ville deltagerne således fx være mere abstrakte og generelle. Af samme grund var der i de analyserede tekster en markant mangel på tilstedeværelse af grammatisk metafor. Grammatisk metafor er en sproglig ressource til at udtrykke kondenserede betydninger, fx gennem brug af nominaliseringer (Christie & Derewianka, 2008; Halliday & Matthiessen, 2014; Maagerø, 2009). Nominaliseringer karakteriseres ved, at egenskaber eller handlinger, som normalt ville udtrykkes gennem ordklasserne adjektiv eller verbum, bliver tingsliggjort og udtrykt gennem et substantiv. Beherskelsen af den grammatiske metafor er helt central for at kunne lykkes i skolesammenhæng og er tæt forbundet med fx opbygning af fagsprog (Christie, 1998).

Noget tyder således på, at eleverne ved grundskolens afslutning ikke bliver ansporet til at producere kontekstafhængigt eller avanceret sprog i engelskundervisningen.

Registermodellen som ramme til operationalisering og udvikling af et didaktisk design

For at imødegå vores teoretiske og empiriske vidensgrundlag og således undgå at skabe pædagogiske og curriculære disconnects og på samme tid stilladsere elevens udvikling af CALP benyttes som det underliggende princip registerkomponenterne, felt, relation og måde til at operationalisere vores didaktiske design, som foreslået af Derewianka (1990) og modificeret af Mulvad (2011) i den såkaldte sneglemodel (se Figur 3). Her etableres progressionen med udgangspunkt i elevernes hverdags erfaringer og ditto forståelse af verden med et minimum af sproglige krav, som i Cummins model (s. 6) ville referere til kvadrant A, feltet mellem ikke kognitivt udfordrende, kendte emner og kontekstindlejret sprog, og i retning af en større og dybere forståelse af feltet, gående fra kvadrant B til C i Cummins model, hvor elevernes tilegnelse af domænespecifikke begreber og sprog gradvist gør dem i stand til at håndtere viden på et taksonomisk højere niveau. Gennem denne bevægelse søges tillige en progression i elevernes positionering fra novice til eksperter og endelig en progression fra sprog, der i højere grad er præget af talesprog, BICS, hen imod et mere kontekstafhængigt CALP-informeret fagsprog.

Figur 3.
Den planlagte makrostilladsering i form af en registerbaseret teaching learning cycle inspireret af Derewianka (1990) og videreudviklet af Mulvad (2011) fra Knudsen & Wulff (2017).



I det følgende afsnit viser vi, hvordan vi har brugt sneglemodellen som ramme for et didaktisk design. Gennem konkrete nedslag ses, hvordan vi har indtænkt stilladsering af avancerede sproglige ressourcer, tilegnelse af ny viden i et specifikt domæne inden for kulturgeografien samt udvikling af elevernes sproglige, kognitive og faglige kompetencer.

Det overordnede formål med designet er, at eleverne skal lære, hvordan nabolag ('hoods') kan være forskellige i forskellige kontekster og få adgang til sproglige ressourcer, der kan beskrive steder. Der er således hele tiden to parallelle spor: Et indholdsmæssigt spor, der handler om, at eleverne skal arbejde med et vidensområde inden for kulturgeografien og sætte deres egen ver-

den i perspektiv til andres verden, og dels et sprogligt spor, der skal sætte dem i stand til at udtrykke sig præcist og nuanceret om dette indhold.

Afsættet tages i det, der i sneglemodellen kaldes handling (Mulvad, 2011). Nærmere bestemt er rammen en fælles oplevelse, hvor de sproglige krav til eleverne er minimale. Konteksten er rammesættende for sprog som ledsagelse til handling, idet situationen ikke kræver meget verbalsprog fra eleverne, idet de kan se, pege og røre. Denne første oplevelse skaber det fælles afsæt for sproglig og faglig udvikling og vil således også være præget af stærk semantisk tyngde (Maton, 2014). Helt konkret skal eleverne ud og tage fotos af forskellige lokationer på skolens område (se Figur 4). Denne aktivitet kræver ikke specifikke sproglige ressourcer; man kan sagtens tage fotos af noget, man ikke kan beskrive med ord. Den tilrettelagte situationskontekst gør aktiviteten genkendelig for eleverne, idet måden at erfare og skabe betydning på er velkendt fra deres almindelige hverdag i modsætning til en skolekontekst, hvor det er sproget alene, der konstruerer betydning, eksempelvis i fagtekster.

Figur 4.
Beskrivelse af aktivitet i fasen handling,
eleverne skal tage fotos af lokationer på
skolens område.

Let's do some action



In groups of 3:

Go outside and take photos of a place at your school or school surroundings.



Efterfølgende bruges sprog som rekonstruktion. Her rekonstruerer eleverne sprogligt den fælles oplevelse ved at berette om oplevelsen for læreren og hinanden. De sproglige krav er en smule mindre kontekstafhængige i takt med, at oplevelsen kommer på afstand. Lærerens rolle her er gennem dialog at forbinde elevernes verden med fagets forståelser fx ved brug af det som Gibbons (2018) kalder interaktionel stilladsering, altså det at indgå i dialog med eleverne på en sådan måde, at deres sprog strækkes, fx gennem brug af recasts. I den konkrete aktivitet skal eleverne beskrive deres foto og får gennem dialogen stillet de sproglige ressourcer til rådighed, som de har brug for. Der er i aktiviteten (se Figur 5) indbygget en informationskløft, som er med til at skabe meningsfuldhed i kommunikationen, idet eleverne har taget fotos af forskellige steder på skolens område. Kløften består i, at

stederne, som eleverne har taget billeder af, er forskellige, og at de øvrige elever skal gætte, hvor lokationen er ved at lytte til den sproglige forklaring. De specifikke sproglige ressourcer konsolideres i den opfølgende sorteringsøvelse, hvor eleverne skal kategorisere de nye ord, de nu har lært. Alle ordene kan potentielt indgå i en beskrivelse af steder, som er omdrejningspunktet for det samlede forløb.

Figur 5.
*Interaktionel stilladsering gennem
 klassedialog samt informationskløftopgave
 fra rekonstruktionen.*

Class talk

Tell your teacher about your place and what you can see in your photo
 Listen to your friends' description of their places.
 Can you guess where they have been?



In groups – sorting game

Step 1: Sort the cards into different piles of colour, quality, shapes and sizes materials and things or places.

Step 2: Shuffle the cards again and sort them into different piles.
 You decide the headlines this time.

Colours	Quality	Shapes and sizes	Materials	Thing or place
Bright dark Brown Yellow white beige Grey Dull Green Red	New Old Rusty Shiny	Round Square Triangular Tall Huge Enormous Petite Small Pointy Tall	Wooden Plastic Brick concrete	Building Swing Playground Slide

Efterfølgende påbegyndes en bevægelse hen imod mere komplekse sproglige strukturer. Her bliver eleverne præsenteret for begrebet 'text participants', deltagere; for kategorien ting og steder, der er en central kategori i elevernes billeder og senere i en beskrivelse af et nabolag. Jf. Figur 2 og den stilladsring, sneglemodellen foreslår, anlægger vi et top-down perspektiv på arbejdet med sproglige strukturer ved at arbejde med sprog som en betydningsbærende ressource. Vi bevæger vi os nu længere til højre ad registerkontinuumet og fra kvadrant A mod kvadrant B i Cummins model med en begyndende introduktion til, hvordan man kan komprimere information i lange, detaljerede nominalgrupper. Eleverne skal i denne aktivitet (se Figur 6) konstruere små nominalgrupper til beskrivelse af ting eller steder på skolen ved at tilføje information før tingen eller stedet, i fagsprog kaldet bestemmere og beskrivere. Derefter skal en partner finde og tage et billede af den pågældende lokalitet med sin mobiltelefon. Udover en begyndende forståelse af, hvordan man kan komprimere information i nominalgrupper, får eleverne potentielt en erfaring med betydningen af detaljer i beskrivelser. Der er således stadigvæk høj grad af sammenhæng imellem det anvendte sprog og den konkrete situation, hvori det opstod.

Figur 6.

Introduktion til begrebet tekstdeltagere samt bestemmere og beskrivere i nominalgruppen til at give information 'foran en ting eller et sted' i rekonstruktionen.

Class talk

Tell your teacher about how you sorted the pictures.
Give arguments for your headlines.

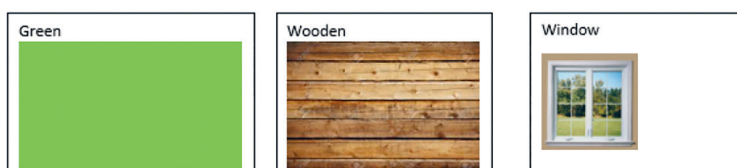
Explanation – over to you

The category we called things and places are the main elements in your pictures. We call them **text participants**, because they tell us what your picture is about. To give more details about your thing or place, you can add more information in front of the thing or place. For example:

A new wooden building,
A small green slide,
A new round playground,

In pairs – challenging your partner

Use the words cards from before and order them with information in front of a thing or place.



Now challenge your partner to find the thing or place as shown with your cards.

Your partner must take a photo of the thing or place with his mobile phone and show to you.

Now switch.

How many photos can you get?

Sprog som rekonstruktion efterfølges af sprog som transformation, hvor eleverne igennem dekonstruktion af en modeltekst får adgang til flere relevante sproglige ressourcer til beskrivelse af steder, lige som metasproglige og faglige begreber af relevans for temaet om udviklingen af nabolag og beskrivelsen af disse introduceres for eleverne. Hermed sættes de potentielt i stand til ikke alene at håndtere den konkrete opgave her og nu, men desuden lignende opgaver fremover. Her ser vi en gradvis bevægelse hen imod kvadrant C i Cummins' model. Det er netop i denne fase, vi ser begyndende karakteristika fra CALP, idet elevernes eksisterende viden potentielt transformeres til ny viden i kombination med, at eleverne gennem tilegnelsen af domænespecifikke begreber får adgang til at kunne håndtere den nye viden (Mulvad, 2016). For eleverne kan det betyde, at aktiviteterne opleves som

meningsfulde her og nu samtidigt med, at de bliver i stand til at håndtere fremtidige lignende situationer og kontekster.

Modelteksten i første del af transformationsfasen handler om en amerikansk dreng, der bor i Qingdao, Kina, sammen med sin familie, da faderen som ansat i et multinationalt selskab midlertidigt er udstationeret der. Den 10-årige dreng, Landry, giver i teksten først en kort introduktion af denne kontekst, hvorefter han beskriver forskellige kendetegn og særpræg fra sit 'hood'. Eleverne får mulighed for at få forskellige interkulturelle oplevelser igennem læsningen og arbejdet med teksten. De bliver opfordret til at være nysgerrige og se verden ud fra Landrys perspektiv, fx bor der ikke kun kinesere i Kina, men også andre nationaliteter, mange aktiviteter foregår udendørs (old people flying kites, ballet classes at the seaside), og man kan tage på vandreture i bjergene bag byen. Desuden bliver eleverne opfordret til at sammenligne kulturelle fænomener, fx at børn i Kina også synes, det er sjovt at købe 'fake Gucci bags' (som Landrys søster og veninder gør), at der er et undervandsakvarie (lige som vi kender fra Danmark), og at Qingdaos skyline (som man kan se under indflyvningen til byen) ligner New Yorks skyline.

Landrys beskrivelse følger den karakteristiske struktur for teksttypen 'informerende beskrivelse' (Mulvad, 2009, s. 100). I det første aktivitetseksempel i transformationsfasen er fokus imidlertid på en videreudvikling af elevernes forståelse og anvendelse af nominalgrupper. Som en del af dekonstruktionen af modelteksten bliver der først arbejdet med at finde deltagerne i teksten efterfulgt af et dyberegående arbejde med nominalgrupper med 'the noun group maker' (se Figur 7). Eleverne får udleveret et stykke karton med tre sprækker samt et kopiark med tre koloner bestående af dekonstruerede nominalgrupper fra modelteksten organiseret i 'information before', 'place or thing' og 'information after'. De tre koloner klippes ud, og eleverne skal nu konstruere deres egne nominalgrupper (se billede øverst til højre i Figur 7). Her er intentionen, at eleverne lærer, hvordan det er muligt at tilføje bestemmere og beskrivere før en ting eller et sted, men også tilføje kvalificerende informationer i form af nedrangerede sætninger og præpositionsforbindelser efter tingen eller stedet. Eleverne noterer derefter deres eksempler på nominalgrupper i deres 'Language Treasure Chest'. Den sproglige skattekasse bliver introduceret for eleverne allerede i rekonstruktionsfasen og kan anvendes af eleverne til at samle og gemme de sproglige ressourcer, der bliver arbejdet med igennem forløbet.

Begrebet sproglig skattekasse er ikke tilfældigt valgt, men et forsøg på at visualisere over for eleverne, at sprog er en ressource til meningsskabelse for at kunne kommunikere i verden og ikke kun en række regler, der skal overholdes for ikke at gøre noget forkert. Der er altså fokus på at stimulere og motivere eleverne til sproglige hypotesedannelser (Gibbons, 2018; Swain, 1995).

Figur 7.
Beskrivelse af 'the noun group maker'
fra transformationen.

Noun group maker

In pairs

- Get a copy sheet from your teacher and a piece of cardboard
- Now it's your turn to add details to places and things.
- Pull the paper slips up and down in the noun group maker to create new noun groups.
- There's also room for your own new noun groups.
- Make sure to note down your detailed *noun groups* in your **LANGUAGE TREASURE CHEST**



TREASURE CHEST



Information before	Thing or place	Information after
A beautiful	city	in Denmark
A very nice	place	with 200 inhabitants
One of the first	things	in my town
Fake Gucci	bags	from China
A	place	called Jimu Lu
A bright red	sculpture	which is called Whirlwind

Det andet eksempel fra transformationsfasen (Figur 8) viser, hvordan eleverne bliver introduceret til domænespecifikke begreber fra feltet kulturgeografi. I aktiviteten skal eleverne parvis finde ud af, hvor mange forskellige slags 'buildings and functions' de kan finde i deres nabolag og derefter kategorisere disse under kategorierne 'industry', 'commerce' eller 'residential areas'. Her ses en yderligere bevægelse ind i kvadrant C i Cummins model, idet eleverne igennem aktiviteten får tilbudt sproglige ressourcer til at analysere, hvilke funktioner der findes i deres nabolag. Eleverne får dermed mulighed for at tilegne sig ny viden om deres nabolag samt begreber til at kunne håndtere denne viden på et taksonomisk højere niveau. Gennem denne bevægelse er desuden intenderet en progression i elevernes positionering gående fra novicer til eksperter og endelig en progression fra sprog præget af kontekstindlejret talesprog, BICS, hen imod et mere kontekstuafhængigt CALP-informeret fagsprog. Introduktionen af tre begreber, 'industry', 'commerce' eller 'residential areas' er desuden et eksempel på, at den semantiske tyngde svækkes. Med disse begreber kan man se på et hvilket som helst område, hvorved læring i den konkrete kontekst rækker ud over denne og gøres generaliserbar.

Figur 8.
 Introduktion af fagbegreber fra
 kulturgeografien til analyse af egne nabolag
 fra transformationen.

Industry, commerce and residential areas

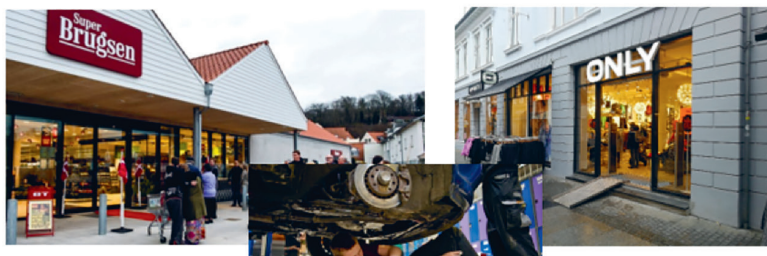
Class talk

What does your neighbourhood offer?
Can you buy clothes or groceries (commerce), are there any factories or other firms, for example a blacksmith, a mechanic or a plastic factory (industry), are there places where people live and have their homes (a residential areas)

In pairs

Finish the grid by adding what your neighbourhood offers

Buildings and functions	How many?	Industry, commerce or residential place?
Grocery store Clothes shop Bank Sports equipment store Electronics store Kiosk Pizza place Doctor Nursing home Homes		

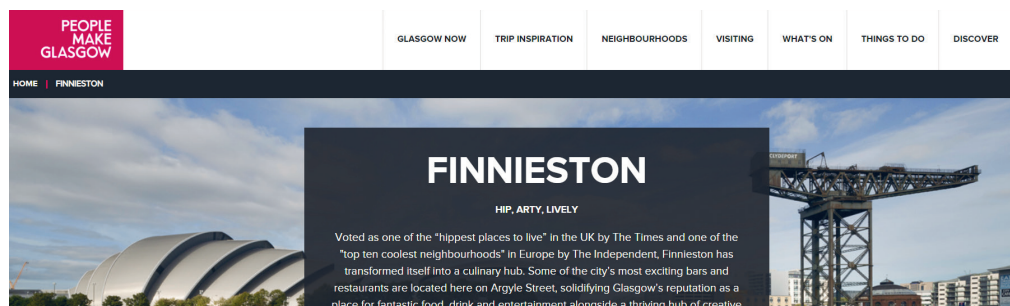


Idet vi etablerer sprogbrugssituationer, der er gradvist længere til højre i registerkontinuumet, tilrettelægges en kontinuerlig stilladsering for eleverne. Netop etableringen af denne kæde af sprogbrugssituationer og stilladseringen betyder, at vi kan introducere en meget kompakt og avanceret tekst om bydelen Finnieston i Glasgow (se Figur 9), som udgør det tredje nedslag i transformationsfasen. Teksten er valgt i forhold til indhold, da Finnieston repræsenterer et prototypisk eksempel på det, man i kulturgeografien kalder for gentrificering, altså det at et område skifter karakter gennem byfornyelse og værdistigning. Gennem de tre introducerede begreber, 'industry', 'commerce' og 'residential area' kan det anskueliggøres for eleverne, hvordan et industriområde er blevet transformeret til et område præget af boliger og handel. Derudover er teksten pga. dens sproglige særkende, hvor

informationen er pakket i lange nominalgrupper og med brug af grammatisk metafor (i.e. 'reputation' og 'entertainment').

Figur 9.

Tekst fra hjemmesiden 'People Make Glasgow' fra transformationen.



Teksten lyder:

Voted as one of the "hippest places to live" in the UK by The Times, and one of the "top ten coolest neighbourhoods" in Europe by The Independent, Finnieston has transformed itself into a culinary hub. Some of the city's most exciting bars and restaurants are located here on "the strip" on Argyle Street, solidifying Glasgow's reputation as a place for fantastic food, drink and entertainment alongside a thriving hub of creative businesses.



Eleverne vil på ingen måde kunne læse denne tekst på egen hånd, men fordi de foregående aktiviteter har henledt deres opmærksomhed på nominalgruppe-konstruktioner, er udtryk som 'Some of the city's most exciting bars and restaurants' og 'a place for fantastic food, drink and entertainment alongside a thriving hub of creative businesses' genkendelige for eleverne. En vigtig måde at stilladsere læsningen af teksten er desuden en detaljeret læsning (Rose & Martin, 2012), som starter med lærerens mere hverdagsagtige måde at genfortælle tekstens indhold på: "Finnieston is in the West End of Glasgow, next to the river Clyde. It used to be an industrial area, but not anymore.

Now, lots of people think it is a popular place to live. It says so in the newspapers. This is because Finnieston has changed. Now there are lots of restaurants and bars in the area. Also, there are many artists, musicians and designers' workshops." Herved styrkes den semantiske tyngde, SG, og vi kommer længere til venstre på registerkontinuumet. Denne 'oversættelse' til hverdagsprog kan følges op af en fælles læsning, der sætning for sætning tager eleverne gennem teksten. Ved at genfortælle sætningens indhold på en mere tilgængelig og hverdagsagtig måde og ved at stille spørgsmål, der leder elevernes opmærksomhed hen på de betydningsbærende elementer, guider læreren eleverne gennem teksten. Hermed får de adgang til mere avanceret sprogbrug. De sproglige ressourcer fra teksten skal siden genbruges i elevernes egne tekster. Her kommer bevægelsen igen til at gå mod højre på registerkontinuumet og den semantiske tyngde, SG, svækkes. En sådan variation i SG kaldes en semantisk bølge, da den semantiske tyngde bevæger sig fra at være svag (i det første møde med teksten) til at styrkes (gennem genfortællingen af teksten) til igen at svækkes (når eleverne selv skal skrive med brug af samme sproglige ressourcer). Flere studier har vist, at netop denne bølge er en effektiv måde at give elever adgang til den viden, der er værdifuld, eller legitim, i en skolesammenhæng (Maton, 2013).

Næste fase kaldes konstruktionen. Her konstruerer eleverne tekster først i samarbejde med læreren og senere på egen hånd. Gennem den fælles konstruktion støttes elever til at bruge passende sproglige valg og konstruktive skrivestrategier og bliver således guidet til at blive kompetente skribenter (Gibbons, 2015; Rose & Martin, 2012). Det, at eleverne bliver sat i en situation, hvor de skal pakke informationen ind igen, er med til at dæmme op for pædagogiske disconnects. Eleverne får i stigende grad mulighed for at påtage sig ekspertrollen samtidigt med, at læreren fjerner stilladset. Eleverne skal i sidste ende producere en tekst om deres eget nabolag, nu med det faglige perspektiv, at forskellige steder har forskellige formål ('industry', 'commerce' eller 'residential areas'), og med de sproglige ressourcer, som de har fået modelleret gennem hele forløbet. De har dermed fået et fagligt blik på deres egen verden samt metasprog til at håndtere udfordringen, se Figur 10.

Figur 10.
Oplæg til elevernes fælles og individuelle skrivning i konstruktionsfasen.

Text construction

We have now looked at how good writers describe their surroundings in a positive way: Landry was happy about his new hood in Qingdao, and therefore he wanted to pinpoint all the nice things about it. In the text about Finnieston in Glasgow they wanted people to visit, and maybe spend their money there.

Now you are also going to write a text where you present your neighbourhood. You are going to include photos of your neighbourhood and possibly even a video.

But before you are on your own, we are going to practice together.

This is when you get to meet Rosie!

Your goal is to write your own **descriptive report** about your neighbourhood in a tool called Book Creator.



BOOK CREATOR

A descriptive report

<p>Purpose: To give information about for example a particular place or a <i>neighbourhood</i></p> <p>For whom: Your classmates</p>	<p>Text structure: <u>Title:</u> What do we call the text? Think of a title which will let the reader know what the text will be about.</p> <p><u>Identification:</u> background and what this is about the writer tells the reader who it is about and where we are.</p> <p><u>Information grouped into topics with subheadings:</u> about features and characteristics of your neighbourhood, commerce, industry, recreation and what to do.</p>	<p>Language focus:</p> <ol style="list-style-type: none"> How do we organize (bundle) information? Details about places and things (text participants) Details about where (circumstances) Using your language volume button for turning up your language a little, showing what you like about your neighbourhood Packing information in longer sentences Using pictures to document and visualize your descriptions
---	---	--

Inden stilladset helt bliver fjernet, og eleverne skal skrive på egen hånd, tages de gennem en fælles skrivning, hvor alle de indholds- mæssige og sproglige ressourcer, de har samlet gennem hele forløbet, sættes i spil. Hele tiden holdes tekstens formål, nemlig at informere, for øje, og metasprog som 'text participant' og 'circumstance' eksemplificeres, modelleres og konsolideres.

Slutproduktet i forløbet er en informerende beskrivelse om elevens eget 'hood', som forventes lavet i app'en Book Creator, der giver mulighed for at integrere billede og tekst. Intentionen er, at

eleverne ikke alene har udviklet et blik for og tilegnet sig sproglige ressourcer til at beskrive deres egen verden, men også nu er blevet bevidste om, at de deler levevilkår med jævnaldrende børn rundt omkring i verden.

I den sidste del af forløbet bruges sprog som refleksion. (Mulvad, 2016; Østergaard, 2017). Nu er eleverne potentielt i stand til at anvende sproget på en langt mere kontekstuaafhængig måde. Det er her, at der evalueres og reflekteres over, hvad man har lært. Først evaluerer eleverne deres egen tekst ud fra 'Questions for Assessing independent Descriptive reports' (Figur 11), hvor fokus er på elevernes arbejde med tema, sproglige ressourcer og arbejdsformer, og hvordan arbejdet har været medvirkende til, at de har udviklet sig sprogligt, har kvalificeret egne tekster og er blevet i stand til at positionere sig som eksperter inden for det beskrevne tema. Skemaet er delt op i fire koloner:

- 'Clear writing' – hvor der lægges op til, at en klassekammerat skal læse teksten og give feedback på, om formidlingen er klar og forståelig,
- 'Organizing the ideas' – er teksten organiseret i meningsfulde faser og er informationen grupperet i logisk afgrænsede afsnit, evt. med underoverskrifter for hvert nyt emne/ny kategori, der tages op,
- 'Text participants and circumstances' – i hvor høj grad er det lykkedes at komprimere sproget ved at anvende lange og detaljerede nominalgrupper i både deltagere og omstændigheder og dermed give bedre og mere detaljerede beskrivelser af ting og steder, men også organisere indhold i færre og længere, semantisk tættere sætninger med brug af domænespecifikt ordforråd, og endelig
- 'Multimodality' – i hvor høj grad layout, farver og billeder er brugt som illustration og dokumentation af indhold.

I skemaet er der plads til, at eleven evaluerer sig selv, bliver evalueret af en kammerat og endelig bliver evalueret af læreren. Elevernes egne evalueringer har i høj grad fokus på de konkrete sproglige ressourcer, der er blevet arbejdet med i det didaktiske design. I lærerens egen vurdering af elevernes tekster er det vigtig også at have blik for i hvor høj grad, eleverne har lært at

arbejde med det givne tema på et højere taksonomisk niveau, og om elevernes tekster i det hele taget reflekterer de sproglige aktiviteter, der har været genstand for klassens arbejde med det kulturgeografiske felt, nabolag. Ud fra de to evalueringsspektiver får læreren mulighed for at danne sig et nuanceret billede af i hvor høj grad, eleverne er blevet i stand til at anvende sprog som refleksion, har udviklet et CALP-informeret fagsprog og på denne måde er blevet i stand til at positionere sig som eksperter i formidlingen af deres analyse og beskrivelser af eget nabolag.

Figur 11.
Evalueringsark til eleverne, refleksionsfasen.

Questions for Assessing independent descriptive reports			
Clear writing	Organizing the ideas	Text participants and circumstances	Multimodality
-Has a classmate read your writing? -Did your classmate understand all of your ideas?	-Have you organized your ideas well? -Have you written a nice identification or background? -Have you grouped your information about features and characteristics of your neighbourhood into topics? -Have you given each topic a sub-heading?	-Have you used long <i>noun groups</i> to describe details about places and things? -Have you used <i>circumstances</i> to describe details about where?	Have you used pictures to document and visualize your descriptions?
Your comments or your classmate's comments	Your comments or your classmate's comments	Your comments or your classmate's comments	Your comments or your classmate's comments
Your teacher's comments	Your teacher's comments	Your teacher's comments	Your teacher's comments

Som afslutning på arbejdet med temaet 'My Hood' skal eleverne lave en aktivitet, der hedder 'In their shoes'. Eleverne arbejder i par og skal bestemme, om de vil være i 'Rosie's shoes' eller 'Landry's shoes'. Læreren stiller nu fem spørgsmål om, hvad Rosie eller Landry ville tænke, føle, gøre, håbe på i forskellige situatio-

ner, og hvad eleverne selv ville svare, hvis det var dem. Eleverne diskuterer, hvad svarene kunne være, og aktiviteten rundes af med en klassesamtale, hvor læreren på et stort stykke papir, fx borddug, samler op på, hvad eleverne har lært, og i hvor høj grad eleverne har øget deres viden om verden med det særlige fokus, der har været på et spirende kulturgeografisk blik som et godt afsæt til en fortsat udvikling af deres interkulturelle kompetencer: Med andre ord, viser eleverne tegn på, at de er nysgerrige og kan sætte sig i den andens sted, og at de kan drage paralleller til deres egen verden.

Konklusion og afrunding

Vi har med denne artikel forsøgt at operationalisere teoretisk og empirisk viden i et bud på et læremiddel til engelskundervisningen på mellemtrinnet. Læremidlets ambition er at imødekomme de udfordringer, der er fulgt med den tidlige sprogstart, og de øgede forventninger om de engelskkundskaber fremtidens borgere skal være i besiddelse af. Med Cummins teorier som en underliggende model til at beskrive progressionen fra BICS til CALP i det kognitivt udfordrende klasserum, et funktionelt sprogbeskrivelsessystem, SFL, og en konkret måde at indtænke stilladsering og progression gennem en genrepædagogisk tilgang lægger vi an til, at eleverne i deres engelskundervisning skal arbejde med elementer, der repræsenterer en vis faglig dybde til at opnå interkulturel og kommunikativ kompetence. I indeværende eksempel har vi lånt elementer fra kulturgeografien, men en pointe er, at vi lige så godt kunne have valgt et andet fagområde, fx biologi eller billedkunst. Vigtigst er det, at fagområdet – eller feltet – har så meget volumen, at eleverne kan fordybe sig i det i en længere periode. Eleverne skal ikke blive geografer, eller biologer for den sags skyld, men ved at trække på etablerede faglige felter, skabes der også automatisk adgang til tilhørende sproglige ressourcer, der i højere grad er præget af CALP end af BICS. Vi har i læremidlet desuden tilstræbt, at elever skulle finde det meningsfuldt at engagere sig i de forskellige aktiviteter. Det, tænker vi, sker med lige dele fokus på deres eget liv og 'det andet'.

Referencer

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk Faghæfte*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Engelsk_2020.pdf

- Christie, F.** (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. I: F. Christie & R. Misson (red.), *Literacy and Schooling*.
- Christie, F. & Derewianka, B.** (2008). *School Discourse*. Continuum.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N.** (2015). Thematic Analysis. I: J. Smith (red.), *Qualitative Psychology, A Practical Guide to Research Methods*. SAGE.
- Cummins, J.** (1999). BICS and CALP: Clarifying the Distinction. *Eric*, 1, 1-9.
- Cummins, J.** (2008). *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. January 2008. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Derewianka, B.** (1990). Rocks in the Head: Children and the Language of Geology. I: R. Carter (red.), *Knowledge about language and the Curriculum* (s. 197-215). Hodder & Stoughton.
- Derewianka, B.** (2012). *A New Grammar Companion for Teachers*. PETAA Publishing.
- Derewianka, B. & Jones, P.** (2016). *Teaching Languages in Context* (2. udg.). Oxford University Press.
- Due, B., Gramkow, K., Fristrup, D., Hansen, C., Holmgaard, K., Larsen, I., Majaard, K. & Nybøle, S.** (2011). *Sprog er nøglen til verden*. <https://www.ft.dk/samling/2011/almdele/buu/bilag/277/1157987.pdf>
- Edelenbos, P. & Kubanek, A.** (2009). Early foreign language learning: Published research, good practice and main principles. I: M. Nikolov (red.), *The Age Factor and Early Language Learning*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1515/9783110218282.39>
- Fang, Z. & Schleppegrell, M.** (2014). *Reading in Secondary Content Areas, A language based pedagogy*. Michigan Teacher Training.
- Gibbons, P.** (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning – Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P.** (2018). *Bridging Discourses in the ESL Classroom* (2. udg.). Bloomsbury Academic.
- Graddol, D.** (2006). *English Next*. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf
- Halliday, M. A. K.** (1977). Text as Semantic Choice in Social Contexts. I: T. A. van Dijk & J. S. P. De Gruyter (red.), *Grammars and Descriptions*. De Gruyter. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1515/9783110839609-009>
- Halliday, M. A. K.** (1985). *An Introduction to Functional Grammar* (1. udg.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C.** (2014). *Halliday's Introduction to functional grammar* (4. udg.). Routledge.
- Jacobsen, S. K. & Melgaard, B.** (2019). *Danish learners' written language proficiency is dominated by basic interpersonal communicative skills – why is this a problem?* (Konferenceoplæg, ASFLA 2019, 3. okt., 2019, Sydney, Australien).
- Jensen, B. F.** (2020). Kvalitet i engelskundervisningen på melletrinnet – et kritisk blik. *Studier i Læreruddannelse -Og Profession*, 5(2).
- Kabel, K. & Svarstad, L. K.** (2019). Refleksiv literacy og interkulturalitet i L1 og L2. In A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring*. Samfundslitteratur.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R.** (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Knudsen, S. K. & Wulff, L.** (2017). *Kom ind i sproget*. Akademisk Forlag.
- Lightbown, P. & Spada, N.** (2013). *How Languages are Learned* (4. udg.). Oxford University Press.
- Lin, A.** (2016). *language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts – Theory and Practice*. Springer.

- Maagerø, E.** (2009). Om at læse på sætningsniveauet. I: E. Maagerø & E. Seip Tønnesen (red.), *At læse i alle fag*. Klim.
- Macaro, E.** (2018). *English Medium Instruction*. Oxford University Press. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/001>
- Martin, J. R.** (2017). Revisiting field: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse. *Onomazein*, 35, 111-148. <https://doi.org/10.7764/onomazein.sfl.05>
- Maton, K.** (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8-22. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>
- Maton, K.** (2014). *Knowledge and the Future of the Curriculum. International Studies in Social Realism*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137429261>
- Mulvad, R.** (2009). *Sprog i Skole*. Alinea.
- Mulvad, R.** (2011). Kan det være sjovt at skrive om havdyr? I: K. Friis & S. Madsbjerg (red.), *Skrivelyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Mulvad, R.** (2016). Sprogbaseret pædagogik – genrepædagogik. *Tidsskrift for Sprog- og Kulturpædagogik*, 63, 12-22. https://unipress.dk/media/14971/9788771842944_sprogforum-63.pdf
- Nikolov, M.** (2009). *The Age Factor and Early Language Learning*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1515/9783110218282>
- Nikolov, M.** (red.) (2016). *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*. Springer. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0>
- Polias, P.** (2016). *Apprenticing Students into Science – doing, talking & writing scientifically*. Lexis Education.
- Rose, D. & Martin, J. R.** (2012). *Learning to Write, Reading to Learn – Genre, Knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Schæffer, A.-M.** (2013). *Evaluering – engelsk 2. klasse 2012-2013* (Evaluering, Helsingør Kommune). https://ucc.dk/sites/default/files/evaluering_af_engelsk_i_2_klasse_juni_2013.pdf
- Sigsgaard, A.-V. M.** (2013). *Who knows what? The Teaching of Knowledge and Knowers in a Fifth*. Aarhus Universitet.
- Søgaard, K. & Andersen, N. S.** (2014). Evaluering af tidlig engelsk-undervisning i Danmark. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 58, 68-74. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/26065/22937>
- Swain, M.** (1995). Three functions of output in second language learning. I: B. Cook, G. & Seidlehofer (red.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford University Press.
- Tollan, Louise & Beckmann, C.** (2014). TESS – Tidlig Engelsk Sprog Start på Brøndby Strand Skole. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 20(58). <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/26057>
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Østergaard, W.** (2017). Registerkontinuum – et værktøj til planlægning og refleksion. I: L. Knudsen, Stine Kragholm & Wulff (red.), *Kom ind i Sproget* (1.udg., s. 63-85). Akademisk Forlag.

Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi

Udgives af Læremiddel.dk

Learning Tech er et forskningstidsskrift, hvor alle artikler er forskerbedømt i form af dobbeltblindt peer review. Tidsskriftet bringer artikler, der rammer genstandsfeltet mellem læremidler, didaktik og teknologi, og hensigten er at spille en betydelig rolle som platform for den voksende skandinaviske læremiddelforskning.

Redaktion

Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
(ansvarshavende redaktør)

Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon

Hildegunn Juulsgaard Johannesen, University College Syd

Ove Christensen, Professionshøjskolen Absalon

René Boyer Christiansen, Professionshøjskolen Absalon

Thomas R.S. Albrechtsen, University College Syd

Redaktionssekretær

Trine Ellegaard, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Temareaktion

Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Thomas R.S. Albrechtsen, University College Syd

Design og grafisk tilrettelæggelse

Trefold – grafisk design og kommunikation

Tryk

Narayana Press, Gylling

ISSN 2445-7981 (Tryk)

ISSN 2445-6810 (Online)

Rettigheder

© 2020 Læremiddel.dk og forfatterne

Kontakt

Læremiddel.dk, Niels Bohrs Allé 1, 5230 Odense M

www.laeremiddel.dk

