

Læringsfællesskaber omkring literacypraksisser

Hvordan kan sprogskolens danskundervisning for voksne udlændinge med kort eller ingen skolebaggrund få et autentisk, vedkommende og tilmed interessant indhold for den enkelte kursist? Udfordringerne for underviseren på Danskuddannelse 1 (DU1) er til at få øje på, og med et fokus på alle forhindringer i praksis kan undervisningsopgaven da også synes uoverstigelig. Denne artikel vover alligevel – og måske netop af denne grund – at give et bud på en praksis, som fremmer DU1-kursistens udvikling af grundlæggende literacy med udgangspunkt i kursisternes ressourcer og i omgivelsernes muligheder for læring. Set ud fra et ressourceperspektiv frem for et mangelperspektiv er den voksne kursist kognitivt kompetent i forhold til sit modersmål og besidder livserfaringer og en viden om verden, som er oplagt at udnytte i andetsprogstilegnelsen. Følgende praksisbeskrivelser, som er indsamlet fra min tid som underviser på DU1, tager netop udgangspunkt i kursistens hverdag, aktuelle situation og behov og forsøger via en økologisk tilgang til sprogtilegnelsen at inddrage kursisternes miljøer uden for sprogskolen i udviklingen af literacy.

Ressourcemodel til anvendelse i literacyundervisningen

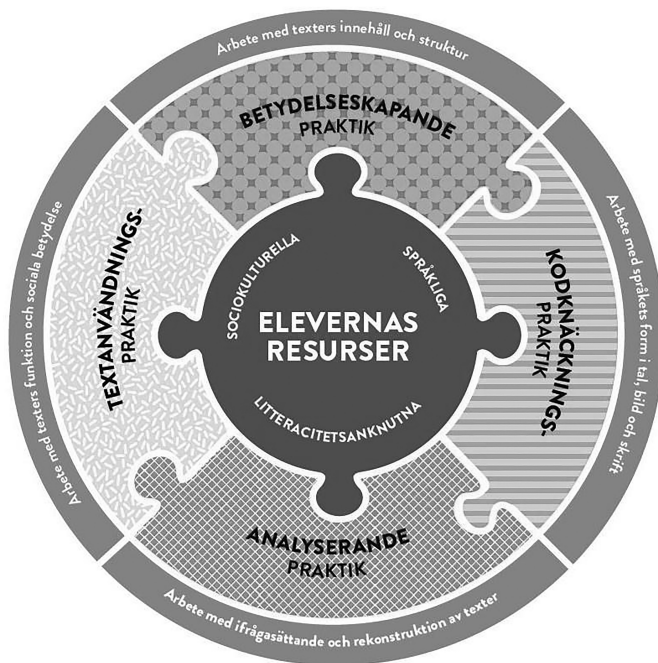
Den svenske literacyforsker Qarin Franker har med inspiration i Luke og Freebodys *The Four Resources Model* udarbejdet en ressource-



LENA MOSE

Folkeskolelærer, læsevejleder,
master i dansk som andetsprog
Lærings- og flersprogskonsulent i Viborg Kommune
lenamose@live.dk

model (figur 1), som har til formål at skabe en støttende struktur omkring det pædagogiske arbejde med grundlæggende literacy (Franker 2017).



Figur 1. Resursmodellen för litteracitetsundervisning.

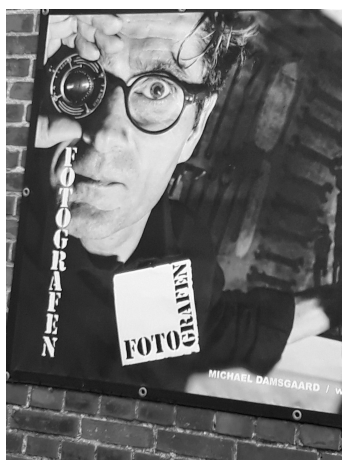
Kilde: Franker 2017: 58.

Franker skelner mellem fire forskellige praksisser, som kursisten må udvikle for at håndtere en kompleks og foranderlig tekstverden. De fire praksisser kalder hun *kodeknækkeren* (fokus på afkodning af tekster og billeder), *betydningsskaber* (fokus på tekster og billeders indhold og struktur samt fokus på at skabe egne tekster og billeder og sikre, at budskabet når frem), *tekstbrugeren* (fokus på tekster og billeders funktion og sociale betydning) og *tekstanalytiker* (fokus på et kritisk tekstarbejde ved at undersøge, de- og rekonstruere tekster og billeder). Modellen er udformet som et puslespil med brikker, der er afhængige af hinanden for at give mening. Alle fire praksisser illustreres således som lige væsentlige i arbejdet med literacy. I midten af puslespillet afspejles Frankers syn på kursisten som erfaren sprogbruger. Sammen med kommunikationsbehovet er nemlig placeret kursistens ressourcer: sproglige ressourcer, ressourcer tilknyttet literacy og sociokulturelle ressourcer. Modellen illustrerer, hvor-

dan ressourcer og praksisser kan ses som indbyrdes afhængige og som elementer, der tilsammen kan skabe en helhed i praksis (Franker 2017: 57). Samspillet mellem kursistens ressourcer og de fire praksisser sætter kursisten i en aktiv position i læringsprocessen, hvilket kan give grobund for motivationen og interessen for at undersøge tekster og for kursisten selv at skabe meningsfulde tekster (Franker 2017: 59). Med udgangspunkt i Frankers fire praksisser og inspireret af teorier om læring med inddragelse af omgivelserne følger herunder glimt fra praksis, hvor underviser og kursister i et læringsfællesskab udforsker omgivelserne med henblik på at fremme den enkelte kursists tilegnelse af literacy. Inddragelse af omgivelserne er eksempelvis beskrevet af Charlotte Sun Jensen som økologiske nicher (Jensen 2016, 2018). Med reference til Gibson (1986) minder Jensen om, at vores omgivelser er fulde af handlemuligheder. Nicher opstår, når handlemulighederne realiseres i autentisk sprogbrug. Det økologiske aspekt refererer til en pragmatisk tilgang til sprog, der adskiller sig fra syn på sprog, der er styret af symboler og regler (Jensen 2016).

Fælles udforskning af omgivelserne

Forløbet tager udgangspunkt i en fælles gåtur, hvor kursisterne bliver bedt om at gå på opdagelse i omgivelserne og fotografere tegn og tekster. De fotograferer således forskellige tekster som busplaner, reklame- og infoskilte og trafiktavler. De opfølgende klassesamtaler arbejder med den grundlæggende literacy ud fra Frankers fire roller. En kursist har fotograferet et skilt, som hun opfatter som en henvisning til en øjenklinik.



Figur 2. Fotografi taget af kursist.

Skiltet viser en mand med en kameralinse for øjet, og i klassesamtalen peger kursisten på fotoet og siger: "Øjne. Hospital." Underviseren gør klassen opmærksom på skiltets tekst, "FOTOGRAFEN", som en anden kursist læser højt. Underviseren giver hermed tid og plads til kursisternes egne refleksioner og forsøger at bevidstgøre dem om, hvordan alle ledetråde og informationer i en tekst kan hjælpe med til at forstå betydningen, her en overskrift med teksten "FOTOGRAFEN". Kursisten, der har fotograferet skiltet, evner selv at afkode ordet, men bliver altså først opmærksom på skiltets tekst under klassesamtalen. Kursistgruppen er her i fuld gang med i fællesskab at konstruere betydning i samspil med teksten, dels ved at afkode ordet på skiltet, dels ved at koble skiltets motiv med ordet.

En anden samtale tager sit udgangspunkt i et foto af et skilt fra en tøjbutik. På skiltet, som hænger i en børnetøjsafdeling, står der "3 FOR 2". Skiltets tekst læses højt i klassen, og hurtigt konstateres det, at skiltet handler om børnetøj. En kursist gætter på, at skiltet refererer til børns alder, det vil sige, informerer om, at tøjet her passer til børn i alderen to til tre år. En anden kursist byder ind: "Måske køber to. Og på en ikke kroner." Underviseren nikker og omformulerer for klassen: "Gratis. Ja! Hvis jeg køber tre stykker tøj, så skal jeg kun betale for to." Her er det ikke et spørgsmål om teknisk afkodning af teksten, men mere en opgave i at forstå, hvordan disse to tal kombineret med præpositionen "for" skal forstås. Som Frankers tekstbruger forsøger kursisterne også i dette eksempel at finde frem til skiltets betydning. De udnytter deres ressourcer og viden om verden, i dette tilfælde erfaringer fra hverdagssituationer som indkøb, og viser på denne måde, at begynderlæsere ikke er begyndertænkere. Rollen som tekstanalytiker er da oplagt at få i spil med fælles refleksioner omkring formål og hensigter med skiltet.

Endnu et eksempel på et læringsfællesskab omkring literacy-praksisser ses i følgende samtale omkring et foto af en butiks information om dens åbningstider.



Figur 3. Fotografi taget af kursist.

Man kan tænke, at her er der igen tale om en enkel og ukompliceret tekst, men den følgende samtale gør opmærksom på koder i teksten, som kun den erfarne læser ubesværet vil afkode og forstå betydningen af. Det drejer sig om det lille tegn, bindestregen. Kursistgruppen oversætter hurtigt forkortelsen af ordene på skiltet til de pågældende ugedage, mandag og torsdag, og konstaterer, at tallene handler om tid. Gruppen konstaterer også straks, at skiltet har til formål at informere om åbningstider for en butik. Allerede her har rollen som kodeknækker og tekstbruger været i spil. Besvarelsen af underviserens spørgsmål i forhold til forståelsen af informationsskiltet går også i første omgang uproblematisk, eksempelvis besvarelse af lukketiden fredag og åbningstiden torsdag. Da underviser spørger, om butikken har åbent om onsdagen, svarer en kursist straks: "Nej. Ikke onsdag." En anden kursist byder ind: "Måske. Tirsdag, onsdag. Måske." Underviseren beder denne kursist komme op til smartboardet og pege på, hvor hun kan se, at butikken skulle have åbent tirsdag og onsdag. Kursisten peger på linjen "Man.-tors.", mens hun læser højt: (peger på "Man.") "Mandag, (peger på bindestregen) tirsdag, onsdag, (peger på "tors.") torsdag." Dette er tydeligvis en øjenåbner for flere i klassen, og der bliver efterfølgende en snak om bindestregens betydning og anvendelse i denne sammenhæng. Underviseren går videre i samtalen og spørger herefter til, hvilken dag butikken har lukket. En kursist svarer: "Nej skriver lukket." Underviseren spørger: "Har butikker i Danmark normalt åbent alle dage?" Samme kursist svarer: "Nej, søndag lukket." Det bekræfter underviseren, og kursisten undrer sig over, hvorfor det så ikke fremgår af skiltet: "Ikke ser søndag." I den efterfølgende snak forsøger underviseren at gøre kursisterne bevidste om at trække på deres viden og erfaringer, forholde sig kritisk og undrende og anvende det i læsning og forståelsen af tekster: Hvornår har butikker normalt åbent og lukket? Hvordan er det i Danmark i forhold til mit hjemland? Hvad kan årsagen være til evt. forskelle?

Når praksis overskrider klasseværelsets rammer

Ovenstående eksempler er et bud på, hvordan der tidligt i danskundervisningens forløb for voksne udlændinge kan arbejdes med udviklingen af grundlæggende literacypraksisser. Ved at lade kursisterne tage del i og få medansvar for undervisningens indhold skabes der mulighed for meningsfuld og relevant læring for den enkelte. Kursisterne indsamler således råmateriale til klasserummet til en fælles fordybelse og refleksion over de observationer, de har gjort sig. Noget andet – og lige så interessant i forhold til læring – er det, der

sker, når man som underviser står ude i situationen sammen med kursisterne. Her må underviseren øve sig på at slippe kontrollen og lade nysgerrigheden styre processen. Nye roller indtages helt automatisk, når kursisterne spontant og på eget initiativ søger svar på sproglige eller kulturelle spørgsmål. Samtidig indtager underviseren en mere observerende og vejledende position og kan i øjenhøjde med kursisterne udforske nye veje til læring. Observationer heraf beskrives i det følgende.

Undervejs i opgaven med at fotografere tekster i hverdagens omgivelser til senere samtale i klasseværelset dukker der som nævnt interessante læringsituationer op, og inde i tøjbutikken er kursisterne således pludselig i gang med at opdage og reflektere over egne huller i deres målsprog. En kursist undrer sig eksempelvis over butikkens måde at angive tøjstørrelser på, for hvad betyder “116” og “152”? Hun vil gerne vide, hvad tallet indikerer i forhold til barnets alder: “Hvor gammel?”, spørger hun. Det giver anledning til at finde butikkens størrelsesguide og derudfra tale om formålet med at informere om højde frem for alder. En anden kursist har stillet sig op i køen ved kassen, og dette giver mig som underviser mulighed for at sætte fokus på strategier i forhold til den kommunikation, der kan opstå under ekspeditionen ved kassen: “Hvad tror du, ekspedienten siger til dig – hvad spørger hun mon om, og hvad svarer du så?” Det bliver til en hurtig snak om pris, betalingsmåde og hilsemåder. Ved kassen spørger ekspedienten så: “Er det til en gave?” Kursisten svarer prompte ja, selvom dette ikke er tilfældet, og svaret udløser sirlig gaveindpakning og informationer om bytteret. Praksis er som bekendt uforudsigelig, og det er denne situation et udmærket eksempel på. Mekanisk indøvede dialoger er oftest ikke tilstrækkelige til at begå sig i verden uden for klasserummet, for oftest sker der jo noget helt andet. Derfor giver det god mening at forholde sig nysgerrigt og åbent til disse autentiske situationer og gribe muligheden for sammen at udforske dem for læring. Denne form for praksis giver underviseren adgang til, og dermed viden om, kursisternes egne sproglige strategier – eller roller, som Franker kalder det – i autentiske miljøer, og begynderkursisterne her indtager i høj grad på egen hånd roller som både kodeknækker, betydningsskaber, tekstanvender og kritisk analytiker.

Kursisternes læringsstrategier i hverdagen

Lignende observationer er dog også mulige at gøre sig i den daglige undervisning i klasseværelset – interessant nok ofte i situationer, der

ikke hænger direkte sammen med underviserens program. Eksempelvis anvender mange kursister på eget initiativ mobiltelefonen som et brugbart læringsredskab: En kursist viser mig et foto af en pakke kød fra det lokale supermarked, og hun vil gerne vide, om det er svinekød – et eksempel på analytikerens. Fotoet kompenserer for de skriftsproglige udfordringer, og kursisten hindres dermed ikke i muligheden for at kommunikere om et emne, der er relevant for hende. En anden ung kursist gør mig nysgerrig efter at vide, hvordan han kommunikerer med sine danske venner på mobiltelefonen. Han viser mig, hvordan han anvender en blanding af emojis, fotos og det danske ordforråd, han indtil videre har tilegnet sig. Indimellem sniger der sig også engelske ord ind. Når dette ikke rækker, optager han en video og sender dermed en mundtlig besked på dansk. Han er fagligt stærk i mundtlig dansk og forstår altså at udnytte sine ressourcer, også de flersprogede, på fornemste vis i denne digitale kommunikation. En tredje kursist formår på trods af skriftligsproglige udfordringer at anvende mobiltelefonen til at tjekke tog- og busplaner. I det hele taget er en stor del af DU1-kursistgruppen i stand til at anvende mange af mobiltelefonens muligheder i utallige dagligdagssituationer i deres nye tilværelse i Danmark. Disse observationer, der dukker op mellem det planlagte og styrede program i undervisningen, er værdifulde for mig som underviser. Ved at stille mig nysgerrig over for kursisternes egne handle-mønstre og strategier i hverdagen får jeg mulighed for at udnytte og bygge videre på disse strategier eller roller, som DU1-kursisten på egen hånd benytter.

Er der overhovedet tid til sådanne småudflugter i DU1-undervisningen, hvor det elementære læse- og skrivearbejde, de løbende modultest og behovet for gentagelser kræver en stor opmærksomhed? Ovenstående eksempler på literacypraksisser er blot en af mange måder, hvorpå kursisternes hverdag uden for klasseværelset kan inddrages i den daglige praksis på DU1. Gennem dialog og ved at udnytte hinandens ressourcer skabes et stillads til fælles udforskning, analyse og forståelse af nicherne uden for klasseværelset. Derved genererer dette læringsfællesskab ikke blot en viden om den nye verden, men kobler målsproget med emner fra hverdagen, så arbejdet med målsprogstilignelsen bliver relevant og vedkommende.

Litteratur

Franker, Q. (2016). *Grundläggande litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar*. Lokaliseret

d. 30. september 2018. på: <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/>

- path/larportalen/material/inriktningar/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M27_7-9Gym_01A_%20grundlaggande.docx.
- Franker, Q. (2017). Grundläggande litteracitetsundervisning för ungdomar och vuxna. *Sprogforum*, 65, 56-64.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.
- Jensen, C.S. (2016). Økologiske nicher og handlemuligheder i andetsprogstilegnelse, læring og undervisning. *Nydanske Sprogstudier, NyS*, 50, 150-182.
- Jensen, C.S. (2018). Inddragelse af hverdagen i andetsprogsundervisningen. *Sprogforum*, 66, 40-47.
- Mose, L. R. (2018). *Billeder i DU1-undervisningen*. Masterprojekt. Aarhus: Aarhus Universitet, DPU, Campus Aarhus.