

Akademisk literacy i engelsk i et brobygningsperspektiv

I denne artikel præsenterer vi resultaterne af et casestudie af skriftlig fremstilling i engelskfaget fra et brobygningsperspektiv. Undersøgelsen repræsenterer et delstudie af en samlet undersøgelse af skriftlighed i overgangen mellem gymnasium (stx) og universitet (KU) i sprogfagene engelsk, tysk, fransk og spansk (se Lindschouw m.fl. i dette temanummer). For engelskfaget er undersøgelsen baseret på analyser af terminsopgaver fra 3.g i gymnasiet og hjemmeopgaver fra 2. semester på BA-uddannelsen med det mål at undersøge, hvordan gymnasiet klæder eleverne på til at studere engelsk på universitetet. Derudover indgår dokumentanalyser¹ og interviews med elever/studerende samt med en gymnasielærer og en universitetsunderviser. I undersøgelsen spørger vi om, hvilke kompetencer der synes at være i fokus i gymnasiet, og hvilke der er i fokus på universi-



JOYCE KLING

Ph.d., lektor

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet

joyce@hum.ku.dk



SANNE LARSEN

Ph.d., adjunkt

Center for Internationalisering og Parallelsprogighed,
Københavns Universitet

sannela@hum.ku.dk



DORTE ALBRECHTSEN

Ph.d., lektor emerita

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet

doralbr@hum.ku.dk

tetsniveau i engelskfaget. Vi undersøger skriftlighed ud fra begrebet *academic literacy*, som defineret i oversigtsartiklen (Lindschouw m.fl. i dette temanummer). Vi vil derfor i det følgende fokusere på, hvad der forstås ved akademisk skrivning i faget engelsk på de to uddannelsesniveauer såvel som på forholdet mellem læsning og skrivning på fremmedsproget.

Akademisk skrivning: Analyse af elevers og studerendes skriftlige produktion

Opgaveformuleringerne lægger for begge uddannelsesniveauer op til akademisk skrivning. For gymnasieopgaverne er der tale om analyse og fortolkning af et tekstforlæg, typisk en novelle, med integration af sproglige observationer. Kravene er naturligvis større på universitetet, hvor opgaverne kræver analyse, fortolkning og syntese af en række tekstforlæg, der dækker både litterære og historiske emner.

På trods af disse forskelle i niveau og opgavetype ser vi i vores analyser af elever og studerendes tekster, at de gode skribenter viser evner, der er sammenlignelige. Begge niveauer viser fx evnen til at strukturere en tekst. Desuden viser de universitetsstuderende evnen til at danne syntese i tolkningen af de forskellige teksttyper, som opgaven lægger op til. Gymnasieeleverne bevæger sig på et passende abstraktionsniveau reflekteret i, at de går ud over resumering til fortolkning. Dette kan ses som en forudsætning for på et senere tidspunkt at kunne danne syntese på basis af forskellige tekstuelle input og er dermed et godt udgangspunkt for at kunne klare akademisk skrivning på universitetsniveau.

Med hensyn til de problematiske opgaver er der også visse lighedspunkter mellem de to niveauer. Både gymnasieeleverne og de universitetsstuderende har problemer med at strukturere deres tekster. Derudover bevæger gymnasieteksterne sig udelukkende på det refererende plan, ved at der kun er tale om resumeer af novellens handling. Universitetsteksterne har problemer på et andet niveau, i og med at der er problemer med fokus, hvilket gør syntesedannelse vanskelig. Med andre ord karakteriserer evnen til at integrere kravene i de stillede opgaver i en sammenhængende og argumenterende fremstilling de gode besvarelser, men den savnes i større og mindre grad ved de problematiske besvarelser afhængigt af uddannelsesniveau.

Interviews med gymnasielærere og gymnasieelever

Gymnasielæreren fremhæver i interviewet, at eleverne ved overgangen til gymnasiet møder et andet taksonominiveau (se Lindschouw m.fl. i dette temanummer). Der arbejdes derfor på at føre eleverne fra redegørende til analyserende tilgange til skrivning, samtidig med at der sættes fokus på et register til at udtrykke sig vurderende. Det analyserende niveau og de teoretiske begreber kræver, at eleverne kan se overordnet på teksten og kan understøtte deres pointer. De skal væk fra deres tendens til at fremhæve, om de kan lide teksten eller ej. Med lærerens ord:

Det er vigtigt at tvinge dem [eleverne] op på det analyserende niveau, for ellers kan de godt lide at skrive om, hvad historien handler om. Det er en af vores opgaver på gymnasiet at få dem til at skrive analyserende. Det lykkes for mange, og ved de svage elever kan det ende med at blive et kommenterende referat, som ikke kun er redegørende, men heller ikke analyserende, det er mere en mellemting.

Ud fra denne lærers udtalelser lægges der stor vægt på at oparbejde en akademisk tilgang til at skrive på engelsk. Der gøres meget ud af at støtte elevernes udvikling af skriveprocessen gennem en nøje tilrettelagt progression. Gymnasielæreren anvender differentieret feedback i forhold til sprog, indhold og struktur. Skriftlig feedback understøttes af rettelser i klassen for at sikre, at eleverne bider mærke i deres afvigelser fra målsproget. Læreren har også gode erfaringer med mundtlig feedback til de svage elever. Det giver ofte anledning til den form for metarefleksion og dialog, der kan føre eleverne hen imod det rette taksonomiske niveau.

Læreren peger på, at konteksten for skrivning i engelskfaget har ændret sig med introduktionen af Ny Skriftlighed, hvilket har betydet, at skriftlighed er kommet meget i fokus og skal integreres i den øvrige undervisning. De mange skriftlige opgaver inkl. studieretningsopgaven (som dog skrives på dansk) giver eleverne kompetencer, der er vigtige i et brobygningsperspektiv, og som ifølge læreren er “relevant[e] for den generelle studieforberedelse, uanset om de skal på ENGEROM [Institut for Engelsk, Germansk og Romansk] eller et andet sted hen”.

Da eleverne bliver spurgt om, hvad de har lært i gymnasiet i forhold til skrivning, som kunne være særligt vigtigt i forhold til videregående uddannelse, nævner de “den generelle tekstanalyse”, “det

at kunne læse en tekst og derefter udlede, hvad der er relevant og vigtig”, og viden om, “hvilke ting man opstiller i en tekst for at få den til at være interessant”. Deres svar på spørgsmålet om, hvad de forbinder med akademisk skrivning, peger også på, at de oplever at tage relevant viden og færdigheder med sig i forhold til at kunne skrive. I lighed med deres lærer forbinder de akademisk skrivning med “noget med taksonomiske niveauer”, uddybet som en “balance” mellem det redegørende og diskuterende, samt med metodebevidsthed og en kildekritisk tilgang. Eleverne nævner, at de her særligt trækker på større opgaver såsom studieretningsprojektet.

Udviklingen i skrivekompetence beskrives ofte som en overgang fra vidensreproduktion til transformation af viden. Reproduktion af viden ses fx, når eleverne kun bevæger sig på det refererende plan, og transformation af viden ses fx, når eleverne bevæger sig på højere taksonomiske niveauer. Især på gymnasieniveau er lærerens opgave således at hjælpe eleverne væk fra en *knowledge telling* og frem mod en *knowledge transforming* (Bereiter & Scardamalia 1987) tilgang til skrivning på fremmedsproget, som vil blive udviklet yderligere på universitetet.

Interviews med universitetsunderviser og studerende

Konteksten for underviserens udtalelser er et introduktionskursus i 1. semester, hvor fokus ligger på at forberede de studerende til akademisk læsning og skrivning på engelsk, som er essentielle kompetencer for succes med engelskstudiet.

Underviseren fremhæver, at da de studerende kun kender til de genre- og teksttyper, de har mødt i gymnasiet, er det afgørende, at de hjælpes til at forstå akademisk skrivning som disciplin ved at skabe større metabevindthed om genrer inden for engelskfagets forskellige fagspor og akademiske tekster. De studerende kommer med god sprogfærdighed og god mundtlighed, men de skal støttes i forhold til at skabe tekstsammenhæng både på mesoniveauet (*paragraphing*) og på makroniveauet. Denne kompetence i tekstproduktion er lige så vigtig i tekstreception.

I lighed med underviseren peger de studerende på det at skulle gå i dybden med en tekst og det argumenterende som væsensforskelle i forhold til gymnasieniveauet. De oplever, at de bliver godt klædt på til at tackle akademisk skrivning gennem kurserne i det første studieår. Her opnår de en genrebevidsthed gennem læsning og analyse af forskningsartikler, som de ser som model for deres egen skrivning både i forhold til argumentation og det sproglige udtryk. Desuden

fremhæver de, at førstesemesterkurset i sprog og kultur har givet dem en forståelse af, hvordan skrivning udformes forskelligt fra disciplin til disciplin, og hvordan tilgange til skriveprocessen dermed også kan være forskellige.

Forholdet mellem læsning og skrivning

På både gymnasie- og universitetsniveau indgår læsning og skrivning centralt i engelskfagets arbejde med at analysere, fortolke og formidle tekster, og de to færdigheder hænger tæt sammen (fx Hirvela 2016). Læsekompetence kan ses som en udvikling fra læsning for resumering (*text model*) til bearbejdning af det læste i relation til ens baggrundsviden (*situation model*) (se fx Grabe 2009). Dette er afgørende for den dimension af akademisk skrivning, som handler om at skrive for at lære indhold (jf. Lindschouw m.fl. i dette temanummer), dvs. for tilegnelse af viden og indsigt gennem skrivning. Nedenfor kigger vi nærmere på denne sammenhæng i forhold til at læse for at skrive på de to niveauer.

Som beskrevet ovenfor arbejder læreren i gymnasiet med at føre eleverne fra en redegørende til en analyserende tilgang til skrivning ud fra en nøje tilrettelagt progression. I forhold til at læse for at skrive så involverer dette særligt, at eleverne lærer at læse med henblik på at understøtte deres pointer med evidens fra teksten snarere end ud fra personlige holdninger. Eleverne skal med andre ord lære at se mere overordnet på en tekst og ikke bare fortælle, om de kan lide den eller ej. En anden væsentlig udfordring er at få eleverne til at læse tekstforlæggene i dybden ifølge læreren:

Der skal skabes en kultur, hvor man læser grundigt, helst med en blyant i hånden, og gerne flere gange. Dem, der nogle gange får lavet nogle ikke så stærke analyser, der vil jeg påstå, at det nogle gange er, fordi det går for stærkt, det hele. Søndag aften, hvor de skimmer en novelle, og så forsøger de at skrive noget med nogle temaer, hvad ved jeg. Men ligesom der skal sættes tid af til korrekturlæsning, så skal der også sættes tid af til at læse. Og de skal tænke over, hvad karakteren gør i novellen, der er jo ikke nogen ting, der er tilfældige i en novelle, de skal stille nogle flere spørgsmål undervejs.

Særligt elever, som er svage læsere, er ifølge læreren dårligt stillede i forhold til at skrive, og ender ofte med at producere overfladeskrivning. En dårlig læsefærdighed kan føre til deciderede misforståelser af teksten, eller at de ikke fanger vigtige nuancer, hvilket påvirker

deres mulighed for at skrive i forhold til et overordnet mål med egen tekst. Selvom læreren tydeligvis udviser en forståelse for sammenhængen mellem læsning og skrivning, påpeger læreren også, at der ikke er samme grad af fokus på at understøtte læsefærdighed i undervisningen som skrivefærdighed. Som nævnt er der med Ny Skriftlighed lagt op til en større grad af integration af færdigheder, hvilket betyder, at læreren fremover vil søge at give eleverne mere træning i at integrere læsning og skrivning. Dette synes vigtigt, ikke mindst fordi eleverne ser læsning af faglige tekster på engelsk som en vigtig kompetence i deres videre studier. For de elever, som ender med at læse engelsk på universitetet, er relationen mellem læsning og skrivning helt central.

På universitetsniveau sættes tekstreception og tekstproduktion i tæt relation af både universitetsunderviseren og de studerende. På førstesemesterkurset, som universitetsunderviseren blev interviewet om, trænes de studerende eksplicit i, hvordan de kommer fra at læse en tekst til at anvende den som input til egen tekstproduktion. Dette forhold har de studerende som regel en overfladisk og ureflekteret forståelse af i underviserens optik:

[En særlig udfordring med læsning er] det at få læst teksterne, så de forstår dem og kan bruge dem til noget bagefter. Det virker, som om mange har en vane med bare at læse det, fordi de skal læse det, og ikke nødvendigvis prioriterer det, så de også får læst for at forstå, hvad der står.

Eftersom de studerende mangler forudsætninger for at læse tekster med et bestemt formål, er dialog om forskellige læsemåder vigtig for at give metabevisthed med hensyn til måder at læse på, såsom at skimme eller at læse grundigt. Ifølge universitetsunderviseren handler det også i høj grad om at lære de studerende “at kunne gennemskue en tekst ud fra strukturen” og “forstå, hvilke genrekonventioner der er inden for de forskellige akademiske tekster, så de også kan bruge dette i deres læsning og forståelse”.

De universitetsstuderende giver udtryk for, at de gradvist opbygger færdigheder til at nærlæse og dybdeanalysere tekster igennem diskussion af tekster i undervisningen i forskellige fag på studiet. De nævner, at deres evne til at analysere tekster i dybden underbygges af den mere dybdegående viden, som de får om historie, samfundsforhold osv. gennem engelskstudiet. At læse for at skrive understøttes også af skriveopgaver, der knytter an til arbejdet i timerne med nærlæsning og tolkning af litteratur. Den genreviden, som de universi-

tetsstuderende har brug for til at skrive deres opgaver, synes også til dels at komme gennem læsning og analyse af forskningsartikler, der fungerer som en model for deres egen skrivning med hensyn til både indhold (argumentation) og form. Gennem udbredt brug af peerfeedback får de god øvelse i at forholde sig til, hvorledes tekstforlæggene integreres i deres egne tekster, og svage studerende får ad den vej ekstra hjælp via input fra medstuderende. Der er dermed tegn på den metabevidsthed om genre, som universitetsunderviseren fra førstesemesterkurset peger på som essentiel for både opbygningen af læse- og skrivefærdigheder på universitetsniveau.

Konkluderende bemærkninger

Som svar på spørgsmålet om, hvilke kompetencer der synes at være i fokus i gymnasiet og på universitetsniveau, viste vores casestudie, at akademisk skrivning kræves på begge niveauer, om end der er tale om forskel i manifestation. På gymnasieniveau arbejdes der på, at eleverne når et taksonomisk niveau, der sætter dem i stand til at præsentere en analyse og fortolkning, medens kravet på universitetsniveau herudover er at kunne præsentere en syntese. Det ser det ud til, at gymnasiet klæder eleverne godt på til de udfordringer, de møder på engelskstudiet. Dog synes læsning i forbindelse med skrivning at være et område, som kunne være mere i fokus i gymnasiet, end tilfældet er i dag. Vores casestudie har fokuseret på forholdet mellem engelsk i gymnasiet og engelsk på BA-niveau på universitetet. Engelskfaget i gymnasiet har en meget bredere opgave end at føre eleverne frem til et sprogstudium. Man kunne antage, at læsedimensionen som beskrevet her ville være afgørende for studerende generelt, da megen litteratur på universitetet er engelsksproget. Det ville derfor være interessant at undersøge, hvorvidt engelsk i gymnasiet klæder eleverne på til andre universitetsstudier, hvilket eleverne i ovenstående interview antager, vil være tilfældet.

Noter

- 1 Vi har hovedsageligt anvendt gymnasiet og studieordningen for læreplanen for stx engelsk i engelsk BA (se referencelisten).

Litteratur

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). *Læreplan Engelsk stx*. A. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/engelsk-a-stx-august-2017.pdf.
- Fagstudieordning bacheloruddannelsen i engelsk (2019). København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Lokaliseret d. 6. januar 2021 på hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/engelsk/engelsk_ba/.
- Grabe, K. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirvela, A. (2016). *Connecting reading and writing in second language writing instruction* (2. udg.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lindschouw, J. m.fl. (2021). Akademisk literacy i engelsk, fransk, spansk og tysk – et brobygningsperspektiv. *Sprogforum*, 73, 23-34.