

Kritisk læsning i sprogfagene

Af projektmedarbejder Jannie Høgh Jensen på baggrund af et samarbejde med engelsklærer Birgit Kristensen i november 2011.

I sprogfagene skal elever/kursister i almindelighed tilegne sig grundlæggende læsefærdigheder, der sætter dem i stand til at afkode og forstå indholdet i litterære tekster. Med til tekstforståelsen hører, at eleverne er i stand til at undre sig og tolke på tekstindholdet ved at danne mentale billeder af forskellige situationer. De skal kunne danne inferens, altså udfylde "tomme" pladser i teksten, så der opstår forskellige scenarier af betydning, der kan danne udgangspunkt for samtaler om teksten på klassen. I samtalerne vil eleverne som regel blive udfordret på deres tekstforståelser. De skal kunne uddybe og argumentere for deres teksttolkninger samt kunne forholde sig kritisk til det læste. Det kræver, at eleverne kan gå i dialog med både teksten og med læreren.



I en AVU-klasse på VUC har vi arbejdet med, hvordan man kan lære kursisterne at gå i dialog med prosatekster og forholde sig kritisk til teksternes fiktive verden. Læseaktiviteterne er indgået i en bredere tekstanalytisk ramme og har derfor omfattet arbejde med både kursisternes receptive og produktive færdigheder. Artiklen giver et indblik i, hvordan man som sproglærer kan styrke især kursisternes receptive færdigheder ved at sætte fokus på den betydning, der ligger mellem tekstens linjer.

Fortunato and I both were members of very old and important Italian families. We used to play together when we were children.

I AVU-klassen var det vores generelle indtryk, at en større gruppe af kursisterne havde vanskeligt ved at bevæge sig højere op ad de engelskfaglige taksonomiske niveauer, hvor man demonstrerer færdighed i at nærlæse, analysere, fortolke og vurdere tekstindhold. Derfor satte vi os for at afprøve og senere udvikle nogle sprogpædagogiske metoder, der kunne støtte eleverne optimalt i deres fremadskridende læsning.

I det følgende vil vi give et indblik i, hvad vi gjorde for at styrke især kursisternes receptive færdigheder¹ ved at sætte fokus på den betydning, der ligger mellem tekstens linjer. Det kan man blandt andet gøre ved:

At synliggøre tekstens tolkningspotentiale, mens kursisterne læser teksten.

At gøre kursisterne bevidste om, hvilke sproglige forventninger der ligger i engelskfaget til taksonomisk forståelse samt til bearbejdning og anvendelse.

Det skal understreges, at vores primære fokus var på undervejs-læsning, da netop denne fase udfordrede kursisternes analytiske/tolkningsmæssige færdigheder i særlig grad. Det var også i denne fase, at adskillige kursister indtog en passiv rolle og dermed ikke bidrog aktivt i den fælles klassedialog omkring tekstindholdet. Aktiviteter, der lagde op til tolkning og dialog, kunne være ”tunge” at komme igennem. Flere af kursisterne fik kun anvendt sproget i begrænset

1. Ved receptive færdigheder forstås her kursisternes færdigheder i læseforståelse, altså evne til at sortere og bearbejde læseindtryk.

omfang, i enkeltord eller ganske korte sætninger, der ikke rigtig kunne bidrage til at udvikle nuancer, præcision og refleksion i deres sprog. Derved fik tolkningsaktiviteterne ofte en monologisk karakter, hvor kun ganske få elever deltog aktivt. Det betød samtidig, at tekstens tolkningspotentiale stod ubenyttet hen, den efterfølgende vidensbearbejdning fik en reproducerende karakter, kun få kursister kunne gengive handlingselementer, og kursisterne kunne ikke aktualisere deres viden om verden i mødet med teksten.

Fortunato was bigger, richer and more handsome than I was. And he enjoyed making me look like a fool. He hurt my feelings a thousands of times during the years of my childhood.

Vores opfattelse var, at kursisterne havde brug for nogle strategiske greb til at få fat om tekstindholdet og få øje på de ”spor”, tekstens narrative fortæller serverede.



FOTO: SHUTTERSTOCK

Efter tids afsøgning og afprøvning af forskellige tilgange til tolkningsarbejdet med prosateksterne viste en bestemt dialogisk læseaktivitet sig at være særlig udbytterig for adskillige af kursisterne.

Hvilke spørgsmål stiller den kritiske læser?

Vi startede ud fra et udgangspunkt, der handlede om, hvordan man overhovedet bliver en kritisk læser. Hvordan lærer man at udfordre tekstens betydningsverden i mødet med egne sociale og kulturelle erfaringer og at gå i dialog med teksten?

Kursisterne skulle læse en kort fortælling (short story) af Edgar Allan Poe: "The Cask of Amontillado". Under læsningen skulle de gøre adskillige stop og orientere sig i kommentarer og spørgsmål, som Birgit havde føjet til ved siden af teksten. Formålet hermed var at udvikle kursisters receptive færdigheder ved at træne dem i at opbygge forventninger og forudsige fortællingens handling løbende.

Spørgsmålene var eksemplariske bud på, hvordan en kritisk læser løbende stiller spørgsmål til en tekst og undrer sig. Samtidig gjorde Birgit opmærksom på, at kommentarerne og spørgsmålene ikke var udtømmende. Det stod således kursisterne åbent for at stille ganske andre spørgsmål undervejs i læsningen. Denne åbning var vigtig for os at understrege, da vi fra tidligere tolkningsaktiviteter havde erfaret, at styringen af kursisters blik kunne blive for markant, hvorved nogle kursister med særligt gode tolkningsfærdigheder oplevede sig begrænset i tolkningsaktiviteterne.

Hele teksten fik kursisterne udleveret i et overskueligt skema inddelt i adskillige afsnit, som de efterfølgende skulle fælleslæse i mindre grupper. På side 4 ses nogle uddrag af teksten opstillet i skema. Til venstre finder man læseteksten, til højre "Questions and Comments", som kursisterne skulle arbejde med.

Allerede fra historiens begyndelse skal kursisterne fastholde og kategorisere information om historiens karakterer, som de kan anvende i en diskussion undervejs men også senere. Med spørgsmål 1: "**What do we learn of the characters**", skal kursisterne standse op ved betydningen "*Important Italian families*", ligesom kursisterne også skal standse op ved "*We used to play together*". Meningen er, at kursisterne skal aflæse vigtig information *direkte* på linjen, men også at de skal aktivere deres sociale og kulturelle erfaringer i almindelighed i forhold til "Hvad forstår jeg ved en vigtig familie?" Hvad vil det sige at "lege sammen som børn". Hvilke billeder får jeg på det? Hvad kunne det indikere om historiens karakterer?

Fortsætter vi til spørgsmål nummer 2: "**What does the name "Fortunato" suggest?**" er det en anden type kompetencer (færdigheder), kursisterne skal udvikle. Næmlig de semantiske og lingvistiske kompetencer. Hvem er man, hvis man får tilnavnet "Fortunato"? Man skal have en grammatisk sproglig viden om, at "Fortunato" kommer af "fortunate" for at skabe mening ud af "Fortunato". Men der er også et lag mere. De pragmatiske kompetencer. Her handler det om, at kursisterne skal få fat omkring den tone og holdning, forfatteren har lagt ind i teksten og skabe et betydningsscenario omkring, hvad der ligger i "at være heldig".

Længere inde i teksten optræder igen en anden type spørgsmål. Denne gang et spørgsmål, som forudsætter et samspil af flere kompetencer hos kursisterne: "**What does this paragraph tell you about the narrator, about his social class, his attitude toward himself and others, his understanding of others?**"

Her bliver de nødt til at nærlæse og forstå teksten mere i detaljer for at kunne beskrive karakteren og ræsonnere sig frem til, hvilken "ideal-type", historiens fortæller her forsøger at fremstille.



FOTO: SHUTTERSTOCK



THE CASK OF AMONTILLADO

By Edgar Allan Poe

The Story

Fortunato and I both were members of very old and important Italian families. We used to play together when we were children. **1.**

Fortunato **2.** was bigger, richer and more handsome than I was. And he enjoyed making me look like a fool. He hurt my feelings a thousand times during the years of my childhood. I never showed my anger, however.

So, he thought we were good friends. But I promised myself that one day I would punish Fortunato for his insults to me. **3.**

Many years passed. Fortunato married a rich and beautiful woman who gave him

Questions and Comments

- 1.** What do we learn of the characters?
- 2.** What does the name "Fortunato" suggest?
- 3.** What do you think of a character who will not tolerate insult without seeking revenge?

Figur 1: Opgave fra undervisning.

Efter læsningen indsamlede vi kursistoplevelser af den netop gennemførte tekstlæsningsaktivitet. Kursisterne udtrykte generelt velvilje i forhold til den introducerede strategi. Flere mente, at denne måde at angribe tekstlæsningen på fik dem til at:

- tænke mere over teksten
- deltage mere i læseaktiviteten
- tænke over spørgsmålene
- opretholde motivation, fordi aktiviteten var interessant

Samtidig var meldingerne, at man ”fik meget forærende”, ”fik stor hjælp i spørgsmålene”, og blev bedre klædt på til ”selv at analysere en tekst, fordi det fremgik klart, hvordan man kan gøre det.”

Hvordan kan man synliggøre fagets sproglige forventninger?


I forlængelse af arbejde med tekstlæsning og tolkning ønskede vi at sætte fokus på, hvordan kursisternes viden om kritisk læsning kunne danne et naturligt afsæt for at arbejde med de mundtlige udtryksfærdigheder. Der tegnede sig et billede af, at en større gruppe af kursister ikke i tilstrækkelig grad indgik i samtaler på baggrund



“ Alle kursister deltog aktivt i opgaven og havde også lavet kombinationsøvelsen korrekt.

FOTO: SHUTTERSTOCK

af læsning. Ikke kun i forhold til den netop genbearbejdede tekst, også i almindelighed. Enkelte kursister på holdet var i stand til at udtrykke sig i længere, reflekterede og nuancerede sætninger, mens en anden gruppe af kursister, modstræbende, udtrykte sig i ganske korte og unuancerede sætninger. Det karakteristiske for sidste gruppe af kursister var, at deres ytringer forblev på et redegørende niveau og altså derfor ikke afspejlede en dybere tekstforståelse. For at vi kunne blive klogere på, hvori den tilsyneladende usikre udtryksfærdighed bundede, lavede vi først nogle kompetenceafdækkende øvelser til kursisterne (bilag 1). Formålet hermed var at give en indsigt i den enkelte kursists (især mundtlige) tilegnelsesstrategier i almindelighed. Dernæst lavede vi en refleksionsøvelse, der skulle få kursisterne til at undersøge, hvordan det samme tekstspørgsmål til den netop bearbejdede tekst kunne besvares på flere forskellige måder, der hver især afspejlede forskellige grader af dels taksonomisk kunnen men også udtryksfærdighed, forstået som måder at bruge sproget på.

 **The Montresor family had lived in it for hundreds of years. We had buried our dead in the rooms under the palace. These tombs were quiet, dark places that no one but myself ever visited.**

Kompetenceafdækningen gav et billede af, at et mindre antal kursister selv mente, de kunne formulere sig i længere sætninger og havde meget at sige. Det var for denne gruppe sjovt at tale engelsk. En anden og forholdsvis stor gruppe af kursisterne havde selv en opfattelse af at udtrykke sig i korte sætninger. Årsagerne hertil var imidlertid forskellige. Mens nogle kursister udtrykte en nervøsitet i forhold til at formulere sig i

længere og mere nuancerede sætninger (bange for at blive til grin), udtrykte andre, at de ikke oplevede at have et behov for at udtrykke sig i længere sætninger, selv om de godt kunne snakke. Det var altså ikke et entydigt billede, der tegnede sig af kursiststrategier. Sidst udtrykte opfattelse, der går på "ikke at have behov" for at udtrykke sig i længere sætninger, kolliderede imidlertid med de sproglige forventninger, der lå i engelskfaget. Samtidig skrev kursisterne sig ubevidst ind i en sprogbrugsforståelse, der ikke gav mulighed for en optimal faglig progression. Endelig kunne en sådan strategi "legalisere" eller skabe en fællesnævner, der kunne handle om, at det var "usmart" at præstere fagligt højere.

Såfremt kursisterne skulle præstere fagligt højere var det afgørende, at de erkendte vigtigheden i at bevæge sig på flere taksonomiske niveauer og især bevæge sig på de analytisk og fortolkende niveauer i sproget. Vi besluttede derfor at give kursisterne nogle indsigter i, hvordan de kunne udvikle deres mundtlige engelsk ved også at få en bevidsthed om, hvilke forventninger der eksisterer til en tekstdialog.

Vi lavede en trin-inddelt opgave, hvor kursisterne skulle:

- Samtale parvis om de forskellige måder at besvare det samme spørgsmål på.

- Kombinere udleverede spørgsmål med forskellige svarstrategier parvis.
(Spørgsmål og svarstrategier fremgår i oversigten på næste side. Disse blev udleveret opklippet som brikker/ordkort).

- Svarstrategierne blev gennemgået på klassens fællesskab

- Parvis kategorisere spørgsmålene efter grader af taksonomisk indsigt.

- Samtale med lærerne om den netop gennemførte øvelse og udbytte heraf.

Question:
How does the narrator behave around his "friend" Fortunato?

Answer 1:
The narrator behaves rather falsely when he's around "Fortunato". He smiles whenever his friend is around although his thoughts are filled with hate!

Answer 2:
He smiles.

Answer 3:
I get a picture that the narrator is like the wolf in "Rødhætte", pretends as if everything is fine, makes a good impression and smiles although he wishes his friend dead.

Answer 4:
It seems that the narrator is perhaps missing the courage to confront "Fortunato" with his real feelings? If you look at page 1 he tells: "I never showed my anger" and on page 2 he tells: "I never said anything that showed him how I really felt".

Answer 5:
The narrator is hiding his real feelings although the hate to "Fortunato" is eating him up.

Svar-strategier

- Lærerens spørgsmål som svarindleder
- Svar søgt direkte fra tekst
- Sammenligning
- Hypotese
- Metafor

Figur 2: Opgave fra undervisning.

Alle kursister deltog aktivt i opgaven og havde også lavet kombinationsøvelsen korrekt. Det fremstod tydeligt af opgaven, at kritisk læsning og efterfølgende dialog skal foregå på højere taksonomiske niveauer. Ligesådan fremstod det også tydeligt, hvilke forventninger vi stillede til kursisternes faglige præstationer, og hvordan man kan præstere fagligt bedre.

Det handler også om sproglig kompetence i et bredere perspektiv

I en opfølgende og afrundende dialog med kursisterne ekspliciterede vi, at arbejdet med kritisk læsning og mundtlig udtryksfærdighed indbefatter en central "narrativ" kompetence, man skal udvikle (vi anvendte ikke begrebet "narrativ" men beskrev og forklarede færdigheden under brug af konkrete eksempler). At være "narrativ

kompetent" handler om at kunne sætte sig ind i den lyttendes situation: *Har den lyttende interesse i det, jeg fortæller? Har den lyttende forkundskaber eller viden inden for området? Forstår den lyttende de ord og udtryk, jeg bruger?*

Når man skal bearbejde og diskutere et indhold, er det derfor ikke tilstrækkeligt alene at være i besiddelse af et bredt ordforråd, man skal altså også kunne aflæse sin lytter og anvende sproget uddybende, dialogisk og præcist nok til, at den lyttende kan "følge med". Denne muligvis åbenlyse og selvfølgelig pointe overser vi måske af og til i undervisningen. Men ikke desto mindre er pointen afgørende, hvis vi holder fast i, at kursister/elever i sprogfagene i almindelighed skal kunne danne sig et fuldt overblik over, hvilke sproglige kompetencer de forventes at skulle tilegne sig.

Hvad virker positivt på min tilegnelse af engelsk?

Hvad fremmer min lyst til at tale engelsk på holdet?

Hvilke situationer? <i>(Sæt streg under og/eller tilføj flere)</i>	Uddyb:
<p><i>Når jeg kender indholdet eller er godt forberedt hjemmefra?</i></p> <p><i>Når jeg har tænkt sætningen igennem i mit hoved?</i></p> <p><i>Når jeg har en masse ord, jeg kan sætte sammen til en sætning?</i></p> <p><i>Når jeg bare ikke kan lade være med at deltage i en spændende diskussion?</i></p> <p><i>Når jeg føler mig tryk i.f.t. resten af holdet/læreren?</i></p> <p><i>Når jeg finder emnet/aktiviteten motiverende?</i></p> <p><i>Andet...?</i></p>	

Hvordan udtrykker jeg mig oftest på engelsk i samtaler?

<i>(Sæt kryds)</i>	Begrund:
<input type="checkbox"/> I enkeltord? <input type="checkbox"/> I korte sætninger? <input type="checkbox"/> I længere sætninger?	

Hvilke ord kan jeg hurtigt "finde frem" i samtaler?

<i>(Sæt streg under og/eller tilføj flere)</i>	Uddyb:
<p><i>Substantiver/navneord inden for emnet? (ord med en/et foran)</i></p> <p><i>Verber/udsagnsord? (de såkaldte "gøre-ord", løbe, springe, kalde, huske, glemme, elske osv...)</i></p> <p><i>Adjektiver/tillægsord? (fantastisk, skrækkelig, ond, ansvarlig, ubeslutsom osv....)</i></p> <p><i>Konjunktioner/bindeord: da, så, og, men, derimod, ligesom, derfor, alligevel osv....</i></p>	