

Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning



Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 26 - 2001
Udgivet af Undervisningsministeriet
Uddannelsesstyrelsen 2001

Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 26 - 2001 under temaet *den pædagogiske proces, undervisnings- og prøveformer*.

Omslag: punktumdesign

1. udgave, 1. oplag, oktober 2001: 3600 stk.

ISBN 87-603-2072-9

ISBN (WWW) 87-603-2074-5

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Område for grundskolen og folkeoplysningen

Bestilles (UVM 9-057) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

Tlf. nr. 3392 5220

Fax nr. 3392 5219

E-mail: forlag@uvm.dk

eller hos boghandlere

Repro og tryk: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2001

Forord

I de seneste år er der i stigende grad fokuseret på behovet for styrket undervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling i det danske uddannelsessystem. Undervisning i læsning og skrivning af det danske sprog gennemføres i alle dele af og på alle niveauer i uddannelsessystemet, for børn, unge og voksne. I denne undervisning deltager i stigende omfang elever og kurser med et andet modersmål end dansk, enten i klasser eller på hold sammen med danskere eller i undervisning, der er særskilt tilrettelagt for tosprogede.

Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning retter sig primært mod den undervisning, der tilbydes voksne tosprogede fx som led i sprogcentrenes danskundervisning, på voksenuddannelsescentre (VUC), daghøjskoler, højskoler, oplysningsforbund mv., hvad enten undervisningen tilbydes inden for eller uden for rammerne af lov om forberedende voksenundervisning (FVU). Bogen vil også med udbytte kunne anvendes som redskab for den læse- og skriveundervisning, der udbydes i ungdomsuddannelserne, fx på erhvervsskoler, gymnasier, hf og i social- og sundhedsuddannelserne (SOSU).

Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning er udarbejdet af Undervisningsministeriet ved pædagogisk konsulent Gitte Østergaard Nielsen, Undervisningsministeriet, sproglærer Kirsten Andersen, Århus Kommunes Sprogcenter og sproglærer Hanne Vedel, Sprogcenter Nordsjælland.

Ministeriet har modtaget konsulentbistand fra audiologopæd Anna Gellert. Omkring 30 læselærere fra forskellige voksenuddannelsesområder har på en endagskonference bidraget med kommentarer, som efterfølgende er indarbejdet.

Det er håbet, at *Undervisning i andetsproglæsning og - skrivning* kan tjene som et nyttigt værktøj for den enkelte underviser og dermed komme målgruppen, de tosprogede, til gavn.

Uddannelsesstyrelsen, oktober 2001

Indhold

5	Forord
9	1. Læsning og skrivning, når dansk er andetsproget
10	1.1. Bogens opbygning
12	1.2. Målgruppen for undervisningen
14	1.3. Første- versus andetsproglæsning
17	2. Kommunikativ kompetence
21	3. Metoder i sprogundervisningen
24	4. Kommunikativ sprogundervisning
24	4.1. Strukturalistisk eller kommunikativ undervisning
26	4.2. Task - kommunikative opgaver
29	4.3. Fordele ved at bruge den taskbaserede tilgang
30	5. Fokus på form
32	5.1. Dictogloss
35	6. Motivation og læsning på et andetsprog
37	6.1. Læseformål og læsestrategier
39	6.2. Slugelæsning
40	6.3. Sprog og læsning
42	6.4. Læserresponsmodellen
45	6.5. Frilæsning
46	6.6. Læserapport
51	7. Informationsmængde, teksttyper og læsestrategier
53	7.1. Tekststruktur - et eksempel
53	7.2. Artikeltyper

56	8. Evaluering af læsning og læsekompetence
59	9. Læsning og skriftlig fremstilling
61	9.1. Skriftsproglig kommunikation
65	9.2. Processkrivning
68	10. Temaarbejde
73	Opgavedelen
74	Introduktion til opgaverne
83	Oversigt over opgaverne
85	Del 1. Læsning, læseformål og læsestrategier
114	Del 2. Fonologisk og morfologisk opmærksom- hed samt afkodning
131	Del 3. Syntaks
133	Del 4. Ordklasser
135	Del 5. Ordforråd
140	Del 6. Skriftlig fremstilling/læsning
156	Del 7. Stavning/dictogloss
165	Ordlister
172	Litteratur

Læsning og skrivning, når dansk er andetsprog

I *Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning* redegøres der for en række teorier og metoder i forbindelse med andetsproglæsning og -skrivning. Mange uddannelsesinstitutioner landet over har tosprogede elever, deltagere, kursister, som ikke mindst på grund af mangelfulde dansk kundskaber, herunder læse- og skrivefærdigheder, umiddelbart har vanskeligt ved at følge undervisningen med udbytte. De har behov for støtte, som mest hensigtsmæssigt gives i form af undervisning i tæt tilknytning til den uddannelse, pågældende er i gang med inden for fx det almene gymnasium, de erhvervsrettede uddannelser, SOSU eller som led i voksenuddannelse. Læse- og skriveundervisningen kan også gennemføres inden for rammerne af den forberedende voksenundervisning (FVU). Endelig tilbyder landets sprogcentre danskundervisning, herunder læse- og skriveundervisning, ligesom sprogcentre kan afholde FVU trin 1-undervisning særligt tilrettelagt for tosprogede.

Erfaringerne viser, at undervisningen ikke fungerer tilfredsstillende, hvis tosprogede med dansksproglige vanskeligheder sættes på hold med personer, der har dansk som modersmål.

Læsevanskeligheder hos tosprogede og hos læsere med dansk som førstesprog giver sig ofte samme udtryk, men da der ligger forskellige årsager til grund for vanskelighederne, må der tages højde for disse forskelligheder, når undervisningen praktiseres. Det er derfor sjældent hensigtsmæssigt at sætte tosprogede på hold med personer med dansk som modersmål, medmindre de dansksproglige forudsætninger er endog meget gode. Dette kunne sammenlignes med, at personer med dansk som modersmål fx skulle modtage læseundervisning i Frankrig på fransk sammen med franskmænd.

1.1. Bogens opbygning

Den teoretiske del

Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning er inddelt i en teoretisk del og en opgavedel. Læsningen udgør omkring to tredjedele og skrivningen resten.

Indledningsvis indkredses komponenterne i *den kommunikative kompetence*. Siden begyndelsen af 1970'erne har synet på sprog ændret sig, således at man i stedet for først og fremmest at se sproget som et abstrakt system af former i stigende grad er kommet til at se på sprog som et dynamisk, socialt og interaktivt fænomen, hvor betydningen ikke er givet med det enkelte ord eller den enkelte sætning i kommunikationssituationen, men opstår gennem komplekse forhandlinger om mening, under hvilke deltagernes holdninger og forventninger, den viden, de har om hinanden og om verden, og den situation, hvori de interagerer, spiller en afgørende rolle.

De forskellige syn på, hvad sprog er, har affødt forskellige metoder, som rides op i afsnittet *"Metoder i sprogundervisningen"*. Hvor man tidligere mente, at man bedst tilegner sig et sprog gennem en mere eller mindre eksplicit tilegnelse af de grammatiske regler, en deklarativ viden om sprogbrug, mener man nu, at sprog bedst tilegnes i brug, altså ved at man anvender sproget og derved tilegner sig en implicit viden, som så om nødvendigt kan gøres eksplicit.

Synet på sprogtilegnelse nu er altså, at sproget tilegnes gennem kommunikation eller sagt på en anden måde, gennem forhandling om mening. Sprogtilægnelsen ses som en kognitiv proces, hvor læreren på baggrund af sine forudsætninger og input opstiller hypoteser om målsproget, afprøver dem og løbende justerer dem til. Hedder det nu "løbede" i datid? Hedder "en bolle" i flertal "bøller"? Er sætningen rigtig, hvis jeg siger "Fordi jeg kan ikke taler dansk". Hypotesedannelse og -afprøvning er kernen i sprogtilægnelsen, i udviklingen af intersproget - det systematiske og dynamiske mellemsprog/overgangsprog, som i heldigste fald i højere og højere grad nærmer sig målsproget.

Som en konsekvens af denne tilgang til sprogtilegnelse må undervisningen tilrettelægges kommunikativt. I afsnittet ”*Kommunikativ undervisning*” beskrives overvejelserne bag den task-baserede tilgang, der tager udgangspunkt i kommunikative problemløsningsopgaver, for kortheds skyld også benævnt task. Idéen med disse opgaver er gennem klasseværelsesaktiviteter at få lærerne til at forstå, agere, producere eller interagere på målsproget, mens fokus for deres opmærksomhed er mening frem for form.

Det taskbaserede forløb er opbygget som et trefaset forløb, bestående af en introduktion, der primært skal motivere og forberede lærerne til opgaven, en trefaset midterdel, hvor opgaven gennemføres fra planlægning over forberedelse af fremlæggelse til fremlæggelse, og en eftertaskdel, hvor der er fokus på de sproglige problemer, der evt. opstod i forbindelse med gennemførelsen af task'en.

En række teoretikere påpeger dog, at det fokus på form, der opstår som følge af taskbaserede aktiviteter, er nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt. Sprogudvikling - på vej mod større nuancering, kvalificering og kompleksificering - fordrer også et mere målrettet fokus på sprogets forside. Som eksempel på en skrive-task, hvor der sættes fokus på form, beskrives *dictogloss*.

Personer, der har svært ved at benytte hverdagens tekster med udbytte - det være sig fx målsprogstalende med læsevanskeligheder eller udenlandske statsborgere, som hæmmes af sprogvanskeligheder - mister ofte lysten til at læse og skrive. Det er derfor altafgørende at finde *motivationen* og etablere en undervisning, som indeholder opgaver, der både kan klares, og som udfordrer, og som giver læreren læsesucceser og en oplevelse af, at færdighederne til stadighed udvikles hen imod funktionel læse- og skrivekompetence. Samtidig er det afgørende, at det er kursisternes mål og behov, der tilgodeses, og at der derfor løbende bliver samtalen og evalueret, jf. afsnittet *Evaluering af læsning og læsekompetence*.

Desuden indeholder de sidste afsnit i den teoretiske del bl.a.

beskrivelser af forskellige teksttyper og læsestrategier, ligesom processkrivningen skitseres.

Opgavedelen

Bogens anden del består af en lang række *kommunikative opgaver*, som eksemplificerer teorierne omsat til praksis. Det skal understreges, at de mange opgaver er tænkt til inspiration. Underviseren kan således - alt efter behov - fremstille tilsvarende opgaver, formodentlig med et andet tematisk afsæt, og justere til svarhedsmæssigt i forhold til den eller de kursister, der aktuelt samarbejdes med.

Det skal ligeledes understreges, at udvikling af funktionelle læse- og skrivefærdigheder fordrer megen praksis og langt mere end den, undervisningen afstedkommer. God undervisning vil imidlertid motivere til læsning og skrivning på egen hånd. Det er afgørende, at den tosprogede møder mange forskellige teksttyper og motiveres til at læse meget også i fritiden. Meget læsning vil ikke blot øge læsekompetencen, men er medvirkende til en kvantitativ og kvalitativ udvikling af ordforrådet, hvilket ikke mindst er af stor betydning i en andetsprogssammenhæng, hvor en stadig udvikling også af ordforrådet er altafgørende ikke blot for læsekompetencen, men den dansksproglige udvikling som helhed.

1.2. Målgruppen for undervisningen

Målgruppen for *Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning* er voksne, der afkoder sikkert på det latinske alfabet, som de har lært at læse og skrive i hjemlandet. Opgaverne i *Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning* er desuden konstrueret ud fra, at kursisterne har nogle mundtlige dansksproglige forudsætninger, svarende til minimum sprogcentrenes spor 2, trin 2 slut-niveau. Personer, der i hjemlandet har lært at læse og skrive det latinske alfabet, kan imidlertid meget vel have vanskeligheder, når de første gang står over for at skulle læse eller skrive tekster på dansk. Dette hænger sammen med, at færdighederne er tilegnet i forhold til et skriftsystem, der har sin rod i et andet mundtligt sprog end dansk - et sprog med andre regler - og som har andre omsætningsregler fra tale til skrift. Vanskelighederne med at afkode og forstå tekster skrevet på

dansk skyldes således manglende kendskab til regelsættene i dansk samt øvrige dansksproglige vanskeligheder og kan ikke beskrives som egentlige læsevanskeligheder. Tosprogede kursister skal derfor lære at omsætte den viden, de allerede har om afkodning og læsning generelt, til regelsættene i dansk og tekster skrevet på dansk.

Hvor hurtigt denne proces forløber, hænger - ud over motivation og indsats - sammen med de forudsætninger, kursisten i øvrigt møder til undervisningen med. For kursister med længere skolebaggrund og hermed flere erfaringer med at læse - både i betydningen studere og læse tekster - vil processen ofte forløbe hurtigt, til tider næsten usynligt, fordi kursisten "af sig selv" opdager en række af det nye sprogs systemer og omsætningsregler. For personer med kortere skolebaggrund og mindre rutine i at anvende trykt tekst i hverdagen, forholder det sig ofte anderledes: Det er nødvendigt at fokusere særskilt og grundigt på de enkelte dele af sproget og de enkelte delaspekter af læsningen og skrivningen. Derfor er der også medtaget opgaver, som omhandler afkodningsaspektet. Til sidstnævnte gruppe hører ikke mindst personer med "en skæv dansksproglig profil". Det kan typisk være kursister, som har været i landet i en årrække, og som ikke mindst via arbejdspladstilknytning har udviklet et funktionsdueligt mundtligt sprog, men som ikke i nævneværdig grad har benyttet sig af det danske skriftsprog.

Målgruppen for *Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning* kan opsummerende beskrives som personer, der fra hjemlandet har lært at læse og skrive det latinske alfabet. Når der arbejdes med danske tekster, har nogle dog behov for, at enkelte delaspekter af læsning og skrivning tydeliggøres, mens andre hurtigere kan nå målet: *en funktionel læse- og skrivefærdighed*. Omset til sprogcentertermer kan man sige, at gruppen spreder sig helt fra spor 2-kursister med svage afkodningsfærdigheder på dansk, men med de nævnte mundtlige, dansksproglige forudsætninger, til kursister, der befinder sig på sprogcentrenes afsluttende trin.

Opgavedelen vil imidlertid også med stor fordel kunne anvendes

des, når kursister med dansk som førstesprog skal have forbedret deres læsefærdigheder. Dertil rummer teoridelen overvejelser i forbindelse med den kommunikative undervisning, som også er yderst relevante, når målgruppen er kursister med dansk som førstesprog.

1.3. Første- versus andetsproglæsning

Det skriftlige medium er anderledes end den direkte, mundtlige kommunikation. Skrevne tekster har et eget regelsæt, som tager højde for, at modtageren fx ikke har mulighed for straks at gå ind med afklarende spørgsmål.

Tosprogede skal lære at læse tekster skrevet på et sprog, de ikke helt behersker - og lære selv at skrive tekster på andetsproget, som benytter sig af delvis nye regelsæt og omsætningsregler fra tale til skrift. Modersmålets regler er ikke umiddelbart anvendelige, selv om visse principper eventuelt er overførbare. Lad os tage et eksempel på tyrkisk til illustration.

Det tyrkiske sprog og den tyrkiske grammatik blev revideret og nybeskrevet, da Atatürk i første halvdel af det tyvende århundrede afskaffede brug af arabisk skrift og indførte det latinske alfabet i Tyrkiet. Der er altså tale om en ganske ung historie for det tyrkiske skriftsprog, hvilket delvis er forklaringen på, at der er meget kort afstand mellem den måde, tyrkisk udtales på og den måde, det staves på. Man kan sige, at tyrkisk skrives "lydret"/fonetisk. Ganske anderledes forholder det sig med dansk. Afstanden mellem talesproget og den måde, vi staver dansk på, er umådelig stor, og afstanden øges konstant. Det skaber fx vanskeligheder for såvel danske skolebørn som kursister med dansk som andetsprog.

For mange andetsprogede vil det danske lydsystem desuden opleves som meget fremmedartet, hvorfor de vil have problemer både med hensyn til at opfatte enkeltlyde korrekt og udtale dem. Hvis afkodningsfærdigheden bedømmes ved hjælp af omkodning til lyd, er det vigtigt at gøre sig klart, om problemerne med omkodningen skyldes afkodningsproblemer, eller om det skyldes problemer med at udtale ordene korrekt. Ikke blot omsætningsreglerne fra tale til skrift kan forekomme

fremmedartede. Sprogets regelsæt i øvrigt ligger meget langt fra modersmålets, og det skal læres - også, når man skal kunne læse og forstå en tekst, for sprog og tekster er meget mere og andet end "ord", selv om ordforrådsbeherskelsen naturligvis spiller en afgørende rolle.

Eksempel: *Kommer du ikke i morgen?*

Tyrkisk: *Yarin gelmiyecek misin?*

Yarin= i morgen

gel= roden for "kom"

mi= nægtelse= ikke

ye= støttstavelse

cek= angiver fremtid

mi= spørgepartikel

sin= angiver 2. person singularis.

Jo, når en person med tyrkisk som modersmål skal tilegne sig det morfematiske princip - regler for orddannelse i dansk - så er der mange, mange erfaringer at bygge på, da tyrkisk er et agglutinerende sprog, et såkaldt "klistresprog", som netop er kendetegnet ved at konstrueres ved sammensætning af mange enkeltbestanddele. Reglerne er blot anderledes end i dansk. Det samme gælder - som eksemplet viser - syntaksen, dvs. regler for sætningdannelsen.

Læseundervisningen skal imidlertid hverken erstattes af udtale - eller grammatikundervisning. Hvis en kursist har udtalevanskeligheder, bør vedkommende henvises til udtaleundervisning, og hvis der er særlige vanskeligheder med grammatikken, må der selvsagt også gøres en særlig indsats her. Hvis de mundtlige færdigheder skal udvikles, skal der talesprogsundervisning på skemaet. Men når læse- og skriveundervisningen er i fokus, inddrages disse aspekter kun, for så vidt det er en forudsætning for den fortsatte udvikling af læse- og skrivefærdighederne. Alle delfærdigheder skal tilgodeses, når der er behov for det, men læsningen og skrivningen må sikres rum!

Teksternes indhold kan ofte forekomme fremmedartet for tosprogede kursister og ikke blot, når emner som fx kønsroller, børneopdragelse, samlivsformer m.v. er i fokus. Dertil kom-

mer, at der til hvert system af begreber knyttes forventelige handlinger. Blot et ord som "børnefødselsdag" sætter gang i forestillingsverdenen - og gør det formodentlig forskelligt, alt efter om man er fem år, 35 eller 75, om man kommer fra Vestjylland eller Nordsjælland, eller om man kommer fra Danmark eller Tyrkiet, hvor man måske slet ikke fejrer en sådan dag. En persons skematiske viden - viden om verden og sociale konventioner - består af en uendelig række af sådanne regelsæt. Jo større afstand, der er mellem regelsættene hos den læsende og den, der har forfattet teksten, jo mindre delt viden er der, og desto vanskeligere vil det være for andetsproglæseren at læse teksten med udbytte. For andetsproglæseren kan en eventuel forbløffelse måske føre til, at man begynder at koncentrere sig om de enkelte ords præcise betydning for dog at få hoved og hale i galskaben.

Ofte har den tosprogede fra hjemlandet lært, at læsning indebærer ord-til-ord-læsning, hvor hvert enkelt ord skal forstås. Med en sådan strategi kommer man imidlertid hurtigt til kort i en andetsprogssammenhæng, da man ustandselig og uundgåeligt hele tiden støder på nye, danske ord. Den intensive læsning fordrer præcision og eventuelt hyppig brug af ordbogen, men i mange tilfælde er en sådan strategi uhensigtsmæssig og direkte blokerende for læsningen.

Et afgørende mål for læseundervisningen er derfor, at kursisten tilegner sig strategier, hvor den læsende ikke umiddelbart lader sig blokere af ukendte, danske ord, men hvor bl.a. konteksten udnyttes med henblik på at kunne indholdslæse forbi ukendt sprogstof. Kursisten skal opleve, at også hverdagens tekster kan læses på denne baggrund, og at kompetencen gradvis udvikles hen imod funktionel læsefærdighed - på trods af, at man ikke er "perfekt" til dansk!

Kommunikativ kompetence

Når to personer, A og B, taler sammen, vil muligheden for, at deres samtale forløber tilfredsstillende, øges, hvis de har en vis fællesmængde af to slags viden: *Systemisk viden* (viden om de sproglige regler) og *skematisk viden* (viden om verden og sociale konventioner). Hvis der er mangel på fælles systemisk viden, vil der blive lagt øget vægt på fælles viden om verden og omvendt. Formålet med deres samtale vil almindeligvis være at overføre meddelelser fra A's viden om verden til B's viden om verden og vice versa. Hvis kommunikationen lykkes, vil det medføre en forøgelse af den vidensmængde, A og B har tilfælles.

Sproget fungerer som et middel, der tjener det nævnte formål, og er normalt ikke selv et formål. Hvis A ikke kender B's sprog vil kommunikationen selvsagt blive en noget besværlig sag, men den er ikke umulig. Det er forbløffende, hvad der kan kommunikeres, hvis parterne i en samtale deler viden og livsopfattelse og er motiveret for at kommunikere, når der er overensstemmelse i interesser og intentioner.

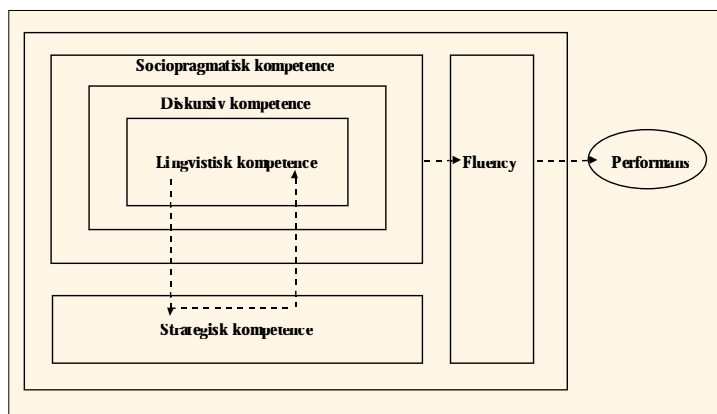
Men naturligvis er det normalt en alvorlig hindring for kommunikationen, hvis A og B mangler et fælles sprog. Sproget er et redskab til, at fælles viden om verden kan etableres. Men oprettelsen af den fælles viden forløber slet ikke altid problemøst. Hvis A og B deler sprog, har de mulighed for at etablere en fælles referenceramme, men der kan sagtens opstå større eller mindre forståelsesproblemer undervejs.

Sproget bruges til at forhandle sig frem til overførsel af information for at opnå en større overensstemmelse i viden om verden. Men det er ikke sådan, at forhandlingen først slutter, når denne overensstemmelse objektivt set er opnået. Den slutter, når samtaleparterne er tilfredse, fordi de mener, at de ved nok til, at det tjener deres formål. Kommunikation er altid relateret

til et formål. I en vis forstand opstår mening som et resultat af interaktionen mellem A og B.

Man siges at besidde *kommunikativ kompetence*, når man er i stand til at gennemføre en vellykket kommunikation i situationer, hvor man ønsker og har behov for at kommunikere. Kommunikativ kompetence rummer såvel de receptive sprogfærdigheder (lytte/forstå og læse) som de produktive sprogfærdigheder (tale og skrive).

De vigtigste komponenter i kommunikativ kompetence er lingvistisk kompetence, sociopragmatisk kompetence, diskursiv kompetence og strategisk kompetence.



Man har *lingvistisk kompetence*, når man ved, hvordan sprogets formregler - de fonologiske/ortografiske, leksikalske og grammatiske regler - fungerer, dvs. når man kan producere formmæssigt betragtet korrekte sætninger. Sprogbrugeren kan udtale/skrive ordene rigtigt (fonologi/ortografi), benytte relevante ord (ordforråd/leksikon) og opbygge sproget grammatisk korrekt (m.h.t. syntaks/sætningsbygning og morfologi/orddannelse).

Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at kunne producere formmæssigt korrekte sætninger. Sprogbrugeren skal også besidde *diskursiv kompetence*, dvs. sætningerne eller ytringerne skal indgå som meningsfulde led i forhold til hinanden. Der skal være

indholdsmæssig sammenhæng - en rød tråd - i det, der siges eller skrives.

Afhængigt af konteksten kan referencerne i en diskurs udtrykkes mere eller mindre eksplicit. Et juridisk dokument vil normalt indeholde tydelige referencer, så intet kan misforstås, mens referencerne i en uformel mundtlig diskurs ofte vil være mere implicite og situationsafhængige.

To eksempler:

Tekst A

A: Telefonen ringer.

B: Jeg må løbe nu.

I tekst A er der ingen eksplicite referencer, alle referencer er implicite og situationsafhængige. Men i den givne situation er der ikke brug for mere.

Tekst B

Telefonen ringede, men Anne havde ikke lyst til at tage den. For hun havde nemlig på fornemmelsen, at det var hendes svigermor, en evigt jamrende og klagende gammel kone. Så derfor bad hun sin mand, Bent, tage telefonen. Men han havde ikke tid, fordi han skulle nå bussen, der gik om få minutter.

I tekst B er der mange eksplicite referencer, fordi teksten repræsenterer en skriftsproglig diskurs, hvor det ikke kan forventes, at læseren kan forstå teksten, medmindre sammenhængen bliver ekspliciteret.

For at kunne gennemføre kommunikation med succes i alle situationer må man foruden lingvistisk og diskursiv kompetence også besidde *sociopragmatisk kompetence*. Ikke alle sætninger er nemlig passende eller relevante, bare fordi de er lingvistisk korrekte og passer ind i den givne diskurs. Når man lærer et nyt sprog, skal man også udvikle færdighed i at forstå og producere sætninger eller ytringer, som er tilpasset den situation og kontekst, sproget bruges i. Man skal også lære at bevæge sig i forskellige *registre*, så man ud af en lang række af muligheder op-

når færdighed i at udvælge en passende måde at udtrykke sig på, alt efter hensigten med kommunikationen, den aktuelle situation og konteksten. Den sproglige form, sproghandlerne antager, er med andre ord afhængig af, *hvad* sprogbrugeren ønsker at opnå over for *hvem* i hvilken situation.

Fx har man flere muligheder, når man vil have andre til at gøre noget for sig:

Ræk mig saltet!

Gider du lige række mig saltet?

Du kunne vel ikke være sød at række mig saltet?

De kunne vel ikke være så venlig at række mig saltet?

Disse fire ytringer er hver for sig formmæssigt korrekte, men er et udtryk for forskellige formalitetsniveauer, udsprunget af forskellige sociale kontekster. Ved forkert brug i en given social kontekst kan de opfattes som "upassende". Hvilken udtryksmåde der vil være relevant eller passende i en given situation, er i høj grad kulturelt betinget.

Den fjerde komponent i den kommunikative kompetence er *den strategiske kompetence*, dvs. færdigheden i at kunne få sit budskab kommunikeret effektivt igennem, også i situationer, hvor de sproglige virkemidler ikke umiddelbart er lige ved hånden. Når man er i færd med at lære et nyt sprog, kommer man ofte i en situation, hvor den lingvistiske, sociopragmatiske eller diskursive kompetence ikke rækker, og så gælder det om at kunne råde bod på manglerne, fx gennem sproglige omformuleringer eller nonverbale midler. Hvis man ikke kan huske, hvad *kuglepen* hedder på dansk, kan man omformulere: *Sådan en til at skrive med*, eller man kan tegne den eller beskrive den vha. gestik. Nogle vælger at trække sig fra samtalen eller vige uden om emnet, men for den sprogbruger, der tør gøre et forsøg, er der også ofte hjælp at hente - i form af forståelse, respons eller korrektion, og så er der samtidig givet midler i hænde til den fortsatte sprogtilegnelse.

Metoder i sprogundervisningen

I det følgende vil der blive argumenteret for den kommunikative tilgang i sprogundervisningen i den variant, der inkluderer fokus på form. Indledningsvis opridses det historiske perspektiv for denne tilgang.

Indtil for nylig har sprogundervisningen været kendetegnet ved to store traditioner. Den første er den århundredgamle såkaldte "grammatik-oversættelsesmetode", den anden den såkaldte "direkte metode".

I *grammatik-oversættelsesmetoden* ligger vægten på det skrevne sprog, bl.a. fordi et af hovedformålene med at lære det fremmede sprog er at blive i stand til at læse litteratur på målsproget. Lærerne har derfor brug for at lære om grammatiske regler og tilegne sig ordforråd. Metoden er *deduktiv*. Lærerne får først forklaret og eksemplificeret reglerne, hvorefter reglerne praktiseres, ved at de konstruerer sætninger på målsproget og laver oversættelsesøvelser. Denne metode vil ofte give lærerne stor viden *om* sproget, men ikke nødvendigvis sætte dem i stand til at *bruge* det i fx mundtlig kommunikation, men det lægges der som nævnt heller ikke så stor vægt på.

Den direkte metode opstod som en reaktion mod grammatik-oversættelsesmetoden. Hovedformålet med tilegnelse af et fremmedsprog er ikke i første række at være i stand til at læse litteratur, men at kunne kommunikere mundtligt. Oversættelse er bandlyst. Meningen skal opstå *direkte* gennem brug af målsproget, ikke gennem oversættelse. I den direkte metode gives der ingen forklaringer på grammatiske regler. Metoden er *induktiv*. Det antages, at hvis lærerne bliver præsenteret for eksempler på sproget, vil de selv finde ud af at konstruere reglerne. Idéen er, at lærerne samler sproget op, når de udsættes for det, på samme måde som børn tilegner sig deres modersmål.

Som en kombination af de to metoder opstod der en tredje, *den strukturalistiske metode*. I denne metode ses sproget som et system af former (fonologiske, leksikalske, grammatiske), som skal indlæres og praktiseres. Sagt på en anden måde handler sprogundervisning med dette fokus om at udvikle den lingvistiske kompetence. Undervisningsplanen og lærebogen er bygget op som et lineært forløb, hvor de enkelte dele af et sprogs fonologi, ordforråd og grammatik gennemgås som et system af former og regler, som skal læres. Desuden er der en antagelse om, at der findes en naturlig rækkefølge for, hvordan et sprog tilegnes. Man kan sammenligne det med bygningen af et hus: Man bygger nedefra og op ved at lægge nogle bestemte typer af sten i fundamentet, mens andre typer bruges til taget. Metoden lægger altså som grammatik-oversættelsesmetoden vægt på grammatikken, men metoden er induktiv, og der lægges stor vægt på at udvikle det mundtlige sprog.

En variant af den strukturalistiske metode er den *audio-linguale*, hvor sprog opfattes som et sæt af vaner. Metoden er stærkt påvirket af behaviourismen. Når man skal lære et sprog, handler det om at tilegne sig de rigtige vaner. Sprogtilegnelsen foregår ved hjælp af drilløvelser, udenadslære og imitation. Fejl opfattes som "dårlige vaner", som det gælder om at undgå. Metoden er induktiv, og mundtligt sprog har forrang. Grammatikken præsenteres gennem strukturer, der er indlejret i dialoger, der er konstrueret på grundlag af dagligdags mundtligt sprog.

Alle disse metoder er lærerstyrede og bygger altså på en autoritær model. Læreren er kilden til viden og læring. Lærerne skal tage imod. De er som tomme kar, der skal fyldes.

Men i en verden, hvor folk fik stadig mere brug for at kunne interagere med hinanden på fremmede sprog, kom de gamle metoder efterhånden i miskredit. Interessen i sprogundervisningen flyttede fra *viden* om sproget over på *brug* af sproget ud fra den erkendelse, at kendskab til *sprogbrug* ikke nødvendigvis fører til, at man kan *bruge* sproget. I stedet for kun at se på sproget som noget, der hovedsageligt handlede om grammatik og sætninger, flyttede fokus til *hele* konteksten, til sammenhæng og *diskurs*. I den forbindelse opstod der også en øget in-

teresse for *sprogfunktioner*. Når vi kommunikerer, bruger vi sproget til at *gøre* noget med. Vi kommanderer, prøver at overtale, argumenterer osv., og vi gennemfører disse sproghandlinger i en social kontekst, der afgør, hvordan vi vælger at udtrykke os. Afhængigt af situationen udtrykker vi os formelt, uformelt, florumvundet, ligefremt, kortfattet eller ordrigt. Vores udtryksmåde er afhængig af vores sindstilstand og hvem, vi taler med. Den er et produkt af *interaktionen* mellem den talende og den lyttende (eller den læsende og skribenten). Den bliver til under *forhandling* om mening. Derfor er det ikke tilstrækkeligt at kende et sprogs former, betydninger og funktioner for at kunne bruge det adækvat. Man kan kun blive en flydende og præcis sprogbruger ved at deltage i interaktion med andre.

Det var erkendelsen af dette, der omkring 1980 førte til, at den kommunikative tilgang til sprogundervisning slog igennem. Den nye tilgang fik bl.a. også konsekvenser for arbejdsformerne i klassen. Som følge af antagelsen om, at mening er noget, der opstår under forhandling, skete der et skift fra den lærerstyrede form hen mod elevautonomi.

Kommunikativ sprogundervisning

Når man bruger sit modersmål, tænker man sjældent på selve sprogsystemet. Man bekymrer sig ikke bevidst om fx ordstilling, verbaltider eller substantivers endelser. Til gengæld er man optaget af at kommunikere sit budskab igennem på en måde, der passer til situationen. Man har en mening, et indhold, som man vil videreformidle på den mest adækvate måde. Her vil der fra situation til situation være stor forskel på, i hvor høj grad sproget som kommunikationsmiddel tages i anvendelse. I visse situationer vil et enkelt øjekast overflødiggøre en sproglig ytring, mens det i andre situationer vil være helt uomgængeligt at gribe til sproget for at få sin mening igennem.

4.1. Strukturalistisk eller kommunikativ undervisning

Sprogtilegnelse indebærer både at få en viden om sproget og at blive i stand til at gøre noget med denne viden.

I den strukturalistisk orienterede fremmed- og andetsprogsundervisning er hovedvægten såvel direkte som indirekte lagt på erhvervelse af viden om sproget. Det gælder ikke alene, når man præsenterer en eller flere af sprogets strukturer, men også når man efterfølgende lader kursisterne praktisere disse strukturer i form af drilløvelser, dialoger, rollespil m.m. Hensigten bag øvelserne er, at kursisterne skal automatisere den præsenterede viden. Man antager, at de derefter selv - ude i det virkelige liv - vil være i stand til at gøre noget med denne viden: forstå, tale, læse, skrive; kort sagt involvere sig i kommunikative aktiviteter, hvor de har brug for de sproglige udtryksmidler.

I den strukturalistiske tilgang er aktiviteter og materialer altså designet som et bidrag til, at lærerne kan konsolidere deres viden om sprogets strukturer - sprogets formsystem. Viden om sproget er overordnet handling med sproget. Det er det om-

vendte, der er tilfældet, når lærerne bruger deres modersmål. Så går de ikke rundt og siger sætninger med det formål at praktisere dem, og de læser ikke tekster med det formål at være opmærksomme på bestemte strukturer. I normal sprogaktivitet analyserer sprogbrugerne normalt ikke sproget. Der er der altid et formål, som ligger uden for sproget. Der er viden underordnet handling.

Den strukturalistiske tilgang fremmer ikke en naturlig brug af sproget. Sprogsystemet internaliseres som et separat vidensområde, og det lykkes ofte ikke at få lært, hvordan man skal bruge det. Lærere, der i sprogundervisningen er blevet instrueret om at lade det, de gør, være underordnet viden, får vanskeligheder med at vende denne afhængighed om og altså lade det, de ved, være underordnet det, de gør.

Den strukturalistiske metode får lærerne til at opfatte andet-sproget som noget meget forskelligt fra deres modersmål. Deres erfaring fra modersmålet er, at sprog er et middel til formidling af mening, og at der ikke er nogen grund til at opholde sig ved de formelle træk. "Sproget vil overses", som den danske sprogforsker Louis Hjelmslev sagde.

Det ser altså ud, som om den strukturalistiske undervisningsmetode ikke rigtig går i spand med undervisningens kommunikative mål.

Den kommunikative tilgang repræsenterer et forsøg på at tilpasse undervisningens indhold til det kommunikative formål. Denne tilgang er præcis omvendt af den strukturelle. Den kommunikative metode koncentrerer sig om at få lærerne til at gøre noget med sproget, at udtrykke meninger/holdninger og udføre kommunikative handlinger af forskellig art. Man forsøger at opmuntre lærerne til med andetsproget at gøre noget, som har en lighed med det, de bruger deres eget modersmål til. Den bagvedliggende antagelse er, at hvis lærerne bruger målsproget på denne måde, så vil de lære sproglige regler som en naturlig konsekvens, deres viden vil være et resultat af gøren. Man mener, at hvis lærerne handler pragmatisk med sproget, så vil de så at sige af sig selv erhverve viden om dette sprog.

Den strukturalistiske tilgang er baseret på overbevisningen om, at sprogtilegnelse finder sted, når man underviser lærerne i at mestre sprogets former. De erhverver en viden om den betydning, som disse former bærer i sig, og de vil på egen hånd lære at handle med denne viden. Den kommunikative tilgang er baseret på den modsatte antagelse: Sprogtilegnelse finder sted, når lærerne tilskyndes til at bruge sproget på en måde, der kan sammenlignes med det, de gør med deres eget sprog. Tanken er, at når blot de kaster sig ud i at bruge sproget, vil viden om sproget følge med som det tynde øl.

Den taskbaserede tilgang, som præsenteres i det følgende, bygger på de kommunikative principper og er et eksempel på kommunikativ undervisning, hvor der også efter behov fokuseres på sprogets formside. Den bygger således bro mellem de ovennævnte yderpoler: Sproget skal bruges i kommunikation, men sproglig opmærksomhed er en forudsætning for fortsat udvikling af formen og præcisionen.

4.2. Task - kommunikative opgaver

Den taskbaserede sprogundervisning er bygget op omkring kommunikative opgaver, også kaldet task. En kommunikativ opgave defineres som en aktivitet, hvor målsproget af lærerne bruges med et kommunikativt formål for øje og med den hensigt at nå et resultat.

Rammen for et taskbaseret forløb er trefaset:

- En *førtaskdel*, som har til formål at introducere og vække interesse for det valgte emne. Under denne del kan man også søge at aktivere lærernes baggrundsviden om emnet og emnerelaterede ord og vendinger, det kan være nyttigt at have præsent under udførelsen af selve task'en. Før eller evt. under task'en kan læreren give lærerne et sprogligt input ved at lade dem høre en båndoptagelse med målsprogstalende, der arbejder med en lignende opgave, eller ved at lade dem læse en tekst, der har med emnet at gøre.
- En *taskdel*, hvor opgaven gennemføres. Denne del afsluttes af en eller anden form for rapport, som enten kan være mundt-

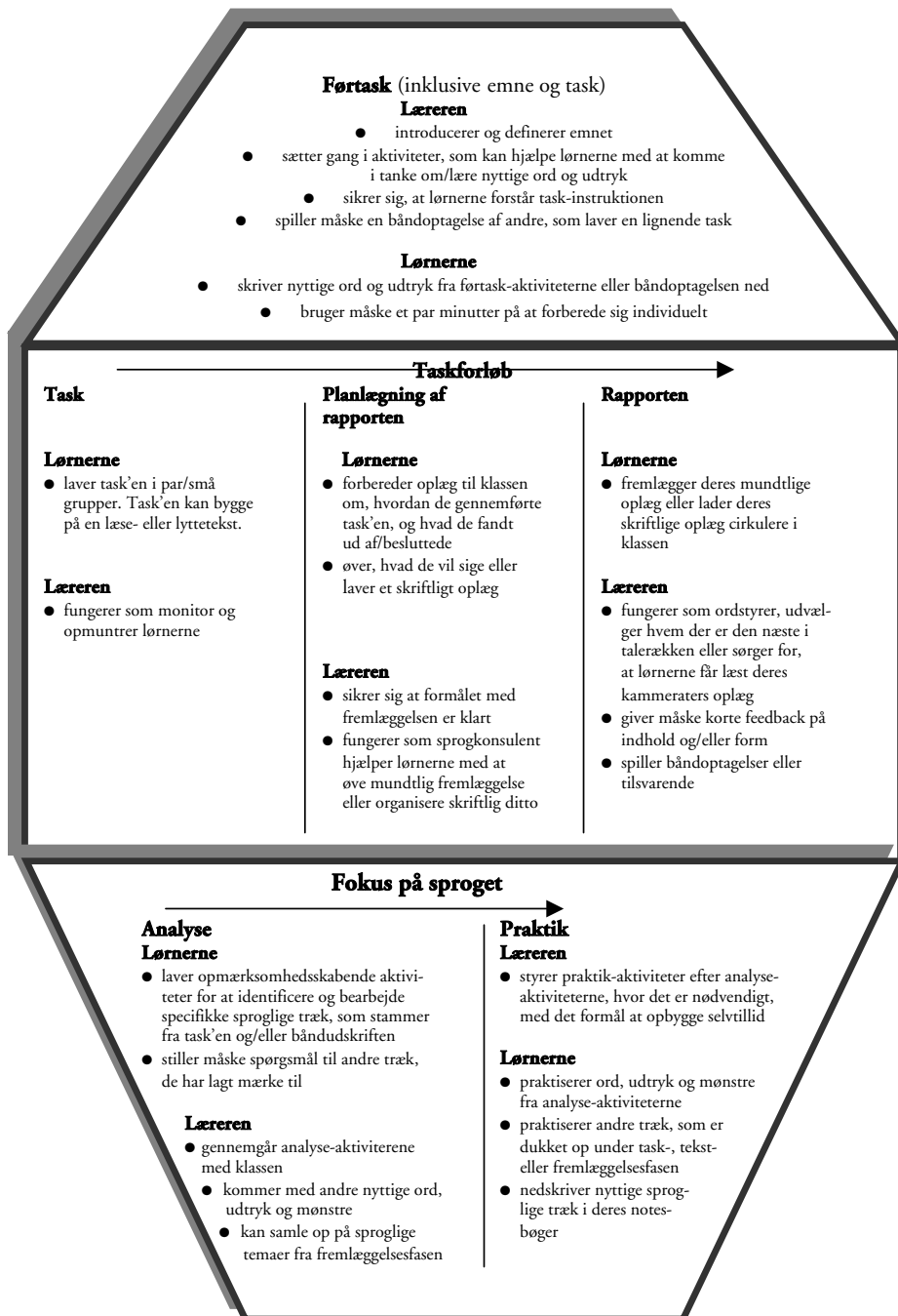
lig eller skriftlig. Under gennemførelsen af opgaven arbejder lærerne i par eller grupper og når frem til deres mål vha. de sproglige udtryksmidler, de har til rådighed. For at undgå faren for i al for høj grad at udvikle *fluency på bekostning af korrekthed*, kan lærerne under planlægningen af rapporten tilkalde læreren som konsulent.

- En *eftertaskdel*, hvor der fokuseres på sproget. I denne fase identificeres og analyseres nogle af de sproglige problemer, der er dukket naturligt op under selve gennemførelsen af opgaven. Her kan der fx arbejdes med ordforråd, morfologi, syntaks, sammenhæng, sprogfunktioner, registre, stavning og fonologiske træk. Som opfølgning på denne fase, hvor den sproglige opmærksomhed er i centrum, kan der komme en praktiseringsfase, hvor læreren sørger for, at lærerne arbejder med strukturer og ord, som er udsprunget af den kommunikative opgave.

Det vigtigste træk ved taskmodellen er, at den får lærerne til at fokusere på sproget som et middel til at kommunikere med, og får dem til at bygge kommunikationen på, hvad de selv bringer med af viden og holdninger. Først, når kommunikationen er gennemført, og man ved hjælp af den faktisk er nået frem til et resultat, fx har fået udvidet sin viden om verden, flyttes fokus til sproget. Sagt på en anden måde: I en taskbase-ret model går bevægelsen fra fluency til korrekthed - fra indhold til form, mens bevægelsen i en strukturalistisk model går den modsatte vej.

En del tosprogede kursister vil undertiden kunne få den opfattelse, at dansk i modsætning til deres eget modersmål ikke er et middel til kommunikation, men et studieobjekt, man stort set kun beskæftiger sig med inde bag skolens mure, og at mange af de aktiviteter, man beskæftiger sig med i skoletiden, mest har til formål at tilfredsstille lærerens forventninger. Alene for at få vendt den opfattelse er det vigtigt, at de oplever dansk som et sprog, man bruger til at kommunikere med.

Hele forløbet er forsøgt beskrevet i modellen her nedenfor (Jane Willis, *A Framework for Task-based Learning*, 1996).



4.3. Fordele ved at bruge den taskbaserede tilgang

Den vigtigste fordel ved den kommunikative sprogundervisning og den taskbaserede tilgang er, at alle aktiviteter i undervisningen har et klart formål. Man skriver ikke bare for at demonstrere, at man kan sætte ord sammen til korrekte sætninger, men fordi man har et bestemt budskab, man gerne vil have formidlet videre til en bestemt modtager eller en bestemt målgruppe. Man lukker heller ikke bare munden op for at sige sætninger, der demonstrerer, at man behersker eksempelvis brugen af førnutid, men fordi man har lyst til at fortælle noget, som man mener er vigtigt for nogle (bestemte) andre at høre. Man lytter og læser ikke i første række for at finde ud af, hvordan sproget er skruet sammen, men fordi man gerne vil have udvidet sin viden eller have en oplevelse. Med andre ord: Der er et formål, som gør det nødvendigt at bruge sproget.

Opsummerende kan det siges, at den taskbaserede tilgang

- giver kursisterne en oplevelse af, at de faktisk kan bruge sproget til at kommunikere med
- tilskynder dem til aktivere og bruge det sprog, de allerede har tilegnet sig, både når de lytter og læser, og når de taler og skriver
- åbner deres øjne for, hvor det ville være formålstjenligt på et givet tidspunkt under tilegnelsen at sætte ind på at forbedre sproget og afprøve nye muligheder
- udvikler sproglig opmærksomhed.

Når man primært bruger den kommunikative metode i sprogundervisningen, kan man som lærer få et problem med, hvordan man på en organisk måde får arbejdet med sprogets form-side. I den taskbaserede tilgang skal fokus på form som ovenfor nævnt ideelt set finde sted i umiddelbar forlængelse af de kommunikative aktiviteter, i eftertask'en, når kursisterne så at sige er varme og modtagelige. De har måske lige oplevet, at de ikke kunne få løst deres kommunikative behov pga. vanskeligheder med sproget. Men de ved, hvad de vil udtrykke, og de er motiverede for at lære nyt, fordi de har et umiddelbart behov. En sådan tilgang til formundervisningen har også den fordel, at den er kontekstindlejret. Formfokuseringen foregår ikke løst, men i en meningsfuld sammenhæng.

Arbejdet med formproblemer kan enten foregå som par- eller gruppearbejde kursisterne imellem, evt. med læreren som konsulent, eller det kan foregå som par-, gruppe- eller klassearbejde kursister og lærer imellem. Hvis læreren er direkte involveret, er det allerbedst at hjælpe hver enkelt kursist med det, der for ham eller hende her og nu er det mest påtrængende problem. Men ofte vil omstændighederne gøre, at læreren må tage sig af klassen kollektivt. Hvis det er tilfældet, må læreren under kursisternes gennemførelse af task'en observere, hvilke problemer der er gennemgående og mest udbredte i klassen, og så tage dem op.

Sådan arbejdes der ideelt set med sproget i et taskforløb. Men der er et problem i forhold til eftertask'ens fokus på form: For det er slet ikke sikkert, at kursisterne i kampens hede, under løsningen af den kommunikative opgave, selv har lagt mærke til "sproglige huller". Ofte har de været så optaget af at kommunikere, at de let og elegant er sprunget hen over hullerne. Ofte er det kun læreren, der har lagt mærke til, hvor kursisterne har sproglige problemer, men vedkommende har ingen mu-

lighed for at gribe ind, for det ville være det samme som ikke at tage kommunikationssituationen alvorligt og ikke respektere, at sproget under kommunikation vil overses. Det ville være nøjagtig lige så "inautentisk", som når man i strukturalistisk sprogundervisning afbryder for at rette på grammatik eller ud-tale. Ikke mindst af den grund er fokus på form henlagt til efter-task'en. Her er det så, at læreren måske er den eneste, der har lagt mærke til sproglige huller. Men læreren må nødvendigvis forholde sig selektivt til disse huller. Og derfor er det slet ikke sikkert, at kursisterne i efter-task'en oplever de sproglige problemer, de skal arbejde med, som relevante og nærværende, fordi de som nævnt måske slet ikke har registreret, at der *var* problemer.

Som konsekvens af dette kan der argumenteres for, at der i sprogundervisningen også skal indgå task, hvor fokus er på sprogets formside. Ellers risikerer vi, at kursistersnes sprog ganske vist bliver mere og mere flydende, men at de fx ikke udvikler deres lingvistiske og diskursive kompetence, at deres sprog ikke bliver stadig mere præcist og passende.

En sproglig task kan tage udgangspunkt i et konkret sprogligt problem, der er dukket op i forbindelse med løsningen af en kommunikativ opgave, eller i et generelt sprogligt problem, som læreren finder relevant. Som under løsningen af en kommunikativ opgave er forhandling og interaktion også under løsningen af en sproglig task det vigtigste element. Der vil langt snarere finde en tilegnelse sted, hvis kursisterne *forhand-*
ler sig frem til en løsning på et givet sprogligt problem, end hvis læreren bare forklarer, hvad det rigtige er. For under for-handling med ligemænd, sidder de ikke bare og nikker, hvad de ofte gør, når det er læreren, de 'forhandler' med. Når kursisterne forhandler med ligemænd, vil de være mere motiverede for at prøve sig frem og argumentere, og de vil ofte føle sig tvunget til at klargøre deres tanker for hinanden. Derved får de genbrugt deres allerede eksisterende viden, samtidig med at de får åbnet øjnene for nye muligheder under, hvad man kan kalde den kollektive refleksion i gruppen.

En sproglig task kan som den kommunikative opgave opbygges som et tredelt forløb, som består af

- sproglig opmærksomhed, at man altså lægger mærke til et bestemt sprogligt fænomen
- forhandling om form
- repetition.

Som eksempel på en sproglig task præsenteres her nedenfor dictogloss.

5.1. Dictogloss

Dictoglossteknikken har lånt lidt fra den traditionelle diktat, men adskiller sig i høj grad fra denne, såvel hvad procedure som formål angår. I dictogloss læses en kort tekst op for en klasse i normalt tempo, og kursisterne sidder og noterer ord (eller orddele), mens de lytter. Når oplæsningen er ovre, har hver kursist normalt kun et lille antal ord, som tilsammen udgør en mere eller mindre sammenhængsløs, ramponeret tekst. Kursisterne sætter sig derefter sammen i par/smågrupper og samler deres ressourcer for at rekonstruere teksten og skrive deres egen version. Til sidst analyseres alle versioner omhyggeligt og sammenlignes med hinanden og med originalversionen. Såvel gennem rekonstruktionsprocessen som gennem den efterfølgende analyse uddybes kursisternes forståelse af det sprog, de har brugt (dvs. hørt, snakket, skrevet, læst). Dictogloss fremprovokerer såvel interaktion mellem de kommunikative færdigheder som en høj grad af sproglig opmærksomhed. Proceduren er meget velegnet til brug i computerlokalet, men man skal være forberedt på et højt støjniveau, da bølgerne ofte går højt under forhandlingerne om de enkelte versioner.

Procedure for dictogloss

- 1 Aktivering af baggrundsviden, fx i form af brainstorming. Kursisterne får at vide, hvad temaet er. Evt. kan enkelte svære ord og/eller navne skrives på tavlen.
- 2 Kursisterne får at vide, at de skal rekonstruere en kort tekst.
- 3 Eleverne danner par, evt. tremandsgrupper.
- 4 Teksten læses op i sin helhed i normalt til langsomt tempo, uden at kursisterne skriver noget ned. I denne omgang skal de prøve at få fat i hovedindholdet.
- 5 Teksten læses op igen, men nu med tydelige pauser - oplæseren tæller lydløst til fem efter hver sætning. Kursisterne skriver de ord/orddele ned, de kan nå at få fat i.
- 6 De sætter sig i par ved computeren (helst) og forhandler sig med støtte i egne noter frem til en første version af teksten.
- 7 Når kursisterne er færdige med kladden (= første version) - ikke før - må de gerne gå rundt og læse og "stjæle" hos hinanden.
- 8 De sætter sig igen ved deres egen skærm og forhandler sig frem til en ny, anden version. De opfordres til at være opmærksomme på logisk sammenhæng, afsnitsinddeling og sproglig korrekthed.
- 9 Teksterne printes ud, kopieres i klassesæt og læses enten med det samme eller hjemme.
- 10 Forlægget udleveres.
- 11 Egne tekster finpudses evt. til en endelig udgave.
- 12 Klassesamtale om teksterne:
kvaliteter/misforståelser/fejl.

Kursisterne har under arbejdet alle ordbøger til deres rådighed. Dansk-danske ordbøger og Retskrivningsordbogen anbefales.

Ligesom i traditionel grammatikundervisning kan læreren også i forbindelse med dictogloss have som mål, at der bliver lagt mærke til nogle bestemte strukturer, måske fordi vedkommende har observeret, at netop disse strukturer udgør et problem for klassen som helhed. Men her må læreren være forberedt på, at det muligvis bliver helt andre sproglige problemer, kursisterne tager op under forhandlingen.

Hvis læreren så observerer, at det problem, der er serveret i dictoglossen, bliver mere eller mindre ignoreret, kan der "snydes". Ved hjælp af opmærksomhedsskabende øvelser kan læreren, efter at arbejdet med dictoglossen er færdigt, sætte fokus på problemet, hvorefter kursisterne vender tilbage til deres dictogloss for at se, hvordan det konkrete problem blev klaret her. En sidegevinst ved denne procedure er, at kursisterne får læst/genlæst deres dictogloss med et nyt fokus. Alternativt kan man vende om på rækkefølgen og begynde med de opmærksomhedsskabende øvelser og slutte af med dictoglossen, jf. opgave 7.6.

Motivation og læsning på et andetsprog

Når man læser på sit modersmål, har man som regel et formål med at læse. Dette formål afgør, hvordan man læser. Man læser jo normalt ikke en køreplan, en kærlighedsroman eller en madopskrift på samme måde. Men uanset hvorfor man nu læser, er det ikke særlig sandsynligt, at man under læsningen er interesseret i, hvordan man udtaler ordene, og det er endnu mindre sandsynligt, at man interesserer sig for de grammatiske strukturer. Man læser, fordi man har lyst til på et eller andet niveau at kommunikere med teksten. Køreplanen læser man sandsynligvis, fordi man har brug for at vide, hvornår en bestemt bus kører, kærlighedsromanen, fordi man har lyst til at hengive sig til en oplevelse, og madopskriften, fordi man har tænkt sig at servere en ny ret for sin familie og har brug for at vide, præcis hvordan man tilbereder denne ret, så resultatet bliver vellykket. I alle tre situationer er man motiveret for at læse, fordi man har et klart formål med sin læsning.

Kursister, der deltager/har deltaget i sprogcentrenes danskundervisning på spor 2 og spor 3, er defineret som læsere, forstået således, at de har knækket læsekoden. På deres modersmål er de måske endda gode læsere. Men på dansk læser de ofte for dårligt og for ufleksibelt. Det kan der være flere årsager til. Det kan naturligvis skyldes, at deres ordforråd er for lille, men ofte er årsagen, at de har fået læst for lidt og dermed ikke har fået automatiseret deres læsefærdigheder på det nye sprog. Endelig kan det også skyldes, at de i den sprogundervisning, de har fået, kun har oplevet læsning som noget, der skulle give dem viden om sproget. De har ikke oplevet læsning som noget, de kunne have kommunikative formål med. Sagt på en anden måde: De har manglet lyst til at læse, har ikke følt behov for at læse, fordi de aldrig har oplevet, at læsning på dansk var noget, de kunne bruge til noget i deres liv. Det er derfor afgørende, at de oplever, at det kan lade sig gøre at læse på dansk, og at det

er både nyttigt og rart at kunne læse, så de får lyst til at afsætte tid til at læse. For at stimulere læselysten er det vigtigt, at kursisterne har adgang til tekster, som de har lyst til at læse og faktisk kan læse, og som de har et formål med at læse.

Hvis teksterne ikke rammer kursisterne der, hvor de har deres interesser, hvor de altså har et formål med at læse, vil de læse mekanisk og uden engagement. De vil da ofte kun se en dansk tekst som en skov af ukendte ord, som det er alt for byrdefuldt og besværligt at kæmpe sig igennem. Motivationen for at læse vil forsvinde. Tanken om at læse for at få oplevelser eller informationer vil blive afvist. Her er det så, at læreren må gå ind og hjælpe den tosprogede til at opleve, at læsning på modersmål og andetsprog ikke på nogen afgørende måde adskiller sig fra hinanden. Både når vi læser på vores eget sprog og på et fremmed sprog, handler det om at udlede mening, om at kommunikere. Vi må få kursisterne til at opleve, at læsning er en interaktiv proces, hvor indholdet skabes i mødet mellem tekst og læser, og at interaktionen derfor varierer fra tekst til tekst, fra læser til læser og fra kontekst til kontekst.

For nogle tosprogede kursister skal der ikke andet til at sætte gang i lysten til at læse "normalt", end at de får mulighed for at læse tekster, der virkelig interesserer dem, måske fordi de - muligvis gennem deres modersmåls læsning - har en indre motivation til at læse.

Men ikke alle mennesker drives af en indre motivation til at læse, hvad der naturligvis kan have mange årsager. En årsag kan være negative oplevelser med læsning, måske endog regulære nederlag. Dette kan bl.a. skyldes, at teksten indholdsmæssigt og/eller sprogligt er for vanskelig i forhold til læseformålet. Hos en del deltagere er afkodningsfærdighederne i forhold til andetsproglæsningen ikke automatiseret i en sådan grad, at der er overskud til at koncentrere sig om tekstens indhold.

For sådanne kursister kan det være nødvendigt at sætte gang i læsningen ved hjælp af læseopgaver, som rummer et *formål* med læsningen, som kan simulere et læsebehov, og som afgrænser indholdslæsningen på en sådan måde, at kursisterne

kan tackle den med succes og dermed få opbygget tilliden til, at det kan lade sig gøre at læse og forstå på dansk.

6.1. Læseformål og læsestrategier

I nutidens verden, hvor vi er omgivet af tekster overalt, er det meget vigtigt, at man som læser behersker viften af læsemåder, for ellers kan man ganske enkelt ikke forholde sig til, hvordan man skal overkomme hverdagens læsekrav. For kursister, der undertiden kommer fra kulturer, hvor man måske kun har lært at råde over én læsemåde - den langsomme ord-til-ord-læsning - er det helt nødvendigt, at man i undervisningen arbejder med varierede læseformål og på den måde også får sat sving i varierede læsemåder.

Læseformål er den altafgørende faktor for læsning. I den virkelige verden bestemmes læseformålet i langt de fleste tilfælde af læseren selv, men i undervisningssammenhæng kan læseren også være instrueret om sit læseformål. At have et læseformål vil ganske enkelt sige at have en grund til at læse. Man nærmer sig altså en tekst med et bestemt mål for øje, og dette mål kan naturligvis indebære såvel brug og læring som underholdning og oplevelse. Læseformålet afgør læsemåden og læsehastigheden.

Som regel sætter man, før man går i gang med en tekst, nogle mål for, hvor opmærksom man har tænkt sig at være, hvor lang tid man vil bruge på teksten og måske også, hvilke dele af teksten man vil fokusere mest på. Alligevel sker det ofte, at man under læsningen justerer målene. Måske læser man mere opmærksomt, end man havde tænkt sig. Eller man skifter fokus, fordi der dukker noget uventet interessant op.

Meget forenklet kan man sige, at man kan vælge at læse teksten eller dele af teksten enten omhyggeligt eller hurtigt. Omhyggelig læsning indebærer, at man som læser har kontakt med store dele af teksten; hurtig læsning, at man kun har kontakt med udvalgte dele af teksten. Nedenfor præsenteres de forskellige læsestrategier nærmere.

Skanning

Hvis ens hovedformål blot er at få fat *i en enkelt information*,

er læsehastigheden høj, og man prøver stort set ikke at etablere nogen forståelse af teksten overhovedet. Man lader i et meget højt tempo øjnene løbe hen over teksten for at lokalisere et symbol eller en gruppe af symboler, fx navne, datoer, tal, eller ord. Man *skanner*.

Skimming

Man kan også have som formål at danne sig et hurtigt *overblik over, hvad emnet for en tekst* er. Man lader øjnene glide gennem teksten for at finde hovedidéerne og på basis af dem få etableret makrostrukturen. Man *skimmer*. Resultatet af skimmingen er afgørende for, om man vil gå mere i dybden med teksten, eller om man vil lade det blive ved skimmingen. Denne læsemåde er uomgængelig for mange mennesker, idet de ellers ville drukne i de mængder af tekst, de bombarderes med dagligt. Skimming er også en meget nyttig strategi, hvis man står over for en svær tekst. Ved hjælp af skimmingen kan man muligvis få aktiveret baggrundsviden, som kan hjælpe én til kvalificeret gætning under en mere omhyggelig læsning af den givne tekst. For tosprogede kan det være en meget vigtig læsemåde at beherske, fordi tosprogede ofte vil komme ud for tekster, hvor de får brug for at kompensere for huller i den systemiske viden.

Søgelæsning

Man kan som formål med sin læsning også have at søge efter *bestemte klumper af informationer*. Dette er en læsemåde, man ofte har brug for ved eksamenslæsning. Dette er også i princippet en hurtig læsemåde, men det høje tempo bliver langsommere, når man læser de udvalgte tekstdele omhyggeligt. Man kan kalde denne læsemåde *søgelæsning*.

Intensiv læsning

Hvis formålet fx er at læse en tekst, fordi man vil lære noget, vil man normalt læse teksten omhyggeligt. Man vil have fat i hovedidéerne, og hvordan de underbygges, og man vil på det globale plan - ud fra hele teksten - opbygge en makrostruktur. Under denne proces kontrollerer man løbende, hvordan tekstens hovedidéer og underbygningen af dem passer med ens egne holdninger og erfaringer, med ens egen baggrundsviden. Man læser *intensivt*.

Nærlæsning

Undertiden vil man have brug for at slutte sig til betydningen af ukendte ord ud fra konteksten, eller man vil have brug for at gå i dybden med, hvordan teksten hænger sammen og er struktureret på mikroplanet, fordi man fx har brug for at forstå meget præcist. I sådanne situationer vil man læse omhyggeligt på det lokale plan. Man vil *nærlæse*.

Browsing

Endelig kan man læse mere eller mindre *planløst*. Dette er en stadig mere almindelig læsemåde i det moderne zapper-samfund. Man bladrer aviser og blade igennem for lige at se, om der er et eller andet interessant. Man surfer mere eller mindre planløst på internettet, for måske dukker der noget op. For at adskille denne læsemåde fra skimning, som er styret af et bestemt formål, kunne man kalde den for *browsing*. Men netop fordi den er planløs, altså uden formål, kan det være svært at forestille sig, hvordan man skal undervise i den. Som lærer kan man bare notere sig, at den spiller en større og større rolle i hverdagens læsning.

6.2. Slugelæsning

Hvis man skal blive god til at læse, har man brug for at se det samme ordforråd igen og igen, for at afkodningen kan blive automatisk og flydende. Sådan er det, uanset om det drejer sig om læsning på modersmålet eller på andet- eller fremmedsprog. Dette er forudsætningen for, at man kan blive en fleksibel læser, der behersker de forskellige læsemåder og altså problemfrit kan tilpasse sin læsemåde til formålet med læsningen. Dette indebærer, at hvis voksne, der har dansk som andet-sprog, skal blive gode læsere, så skal de have en periode, hvor de sluger en mængde bøger og har gode følelsesmæssige oplevelser med dem. De skal i en kortere eller længere periode læse *ekstensivt*. Læsning af store mængder tekst er desuden en afgørende kilde ikke mindst til kvantificering og kvalificering af ordforrådet.

Kravet til de tekster, som bruges til ekstensiv læsning, må være, at historien eller hovedidéerne skal være forståelige, og temaet skal vække interesse hos læseren. Det skal være noget, som han

eller hun også ville have lyst til at læse (om) på sit modersmål. Her kan det kraftigt anbefales, at man bruger historier, eksempelvis eventyr eller følelsesmæssigt medrivende tekster, som kursisterne allerede er bekendt med, såvel indholdsmæssigt som genre- og strukturmæssigt. Dette vil ofte være nok til at få kursisterne i gang med at læse. Her vil de have rige associationsmuligheder, og dermed mulighed for at blive revet med af læsningen og få lyst til at læse mere.

For den uerfarne læser må læsningen begynde med det bekendte og tiltrækkende, så der kan blive sat gang i lysten til at læse. Derfra kan de så udvide deres viden og deres erfaring med at læse, så at også mere fremmedartede tekster efterhånden kan blive integreret i deres univers. For naturligvis kan man i det moderne informationsfund ikke nøjes med at læse de tekster, man kender til og kan lide. Det offentlige liv er som bekendt fyldt med tekster, som det forventes, at man som borger kan forstå og forholde sig til.

Vi kommunikerer ikke kun med mennesker, som vi deler vores daglige tilværelse med. Vi må alle sammen - mundtligt og skriftligt - deltage i netværk, som går fra det private til det offentlige. Vi kan ikke nøjes med en kommunikation, der i hovedsagen bygger på en 'privat' fælles viden og erfaring. Vi må også referere til og gøre brug af mere alment accepterede antagelser og overbevisninger om, hvordan virkeligheden er struktureret, og om hvordan det sociale liv skal leves. Denne kulturelt betingede, fælles viden er en viden, som må erhverves som en betingelse for at kunne komme ind og blive ligeværdig samtalepartner i en given kultur eller subkultur.

6.3. Sprog og læsning

Principielt er der ingen forskel på at læse på modersmålet og på et andetsprog. Men som tidligere nævnt kan sproget naturligvis stille sig i vejen for andetsproglæseren. Det vil det især gøre, hvis den læseopgave, man har stillet sig selv, eller som andre har stillet, er for svær. Hvis man kræver, at mennesker med et begrænset sprog skal få fat i alle detaljer i en autentisk tekst, som de ingen forviden har om, og hvis struktur de ikke forstår,

vil de ikke kunne løse opgaven. I denne situation vil motivationen for at læse forsvinde og afløses af frustration.

For en del tosprogede kursister vil der gå temmelig lang tid, før de har fået deres viden om de sproglige regler, deres systemiske viden, bare nogenlunde på plads. Det vil derfor være møjsommeligt for dem at læse tekster, hvor de har brug for en stor viden om sproget for at kunne gå i dialog med teksten.

Til gengæld mangler de ikke skematisk viden, om end den naturligtvis er anderledes end en danskers. For kursister, som ikke har automatiseret den systemiske viden, vil det sandsynligvis være en fordel at læse tekster, hvor de kan danne sig mening ved at mobilisere den skematiske viden.

Her kan man sammenligne med den mundtlige samtale. Mennesker, der har en stor del specialviden og erfaring til fælles, mennesker, hvis kontekstuelle virkeligheder så at sige er tæt på at være kongruente, vil være i stand til at kommunikere med en meget sparsom brug af sproglige midler. Omvendt vil de, der kun har lidt fælles viden til rådighed, som regel i langt højere grad være henvist til at sætte deres lid til hele sproget. Man kan tænke på to mekanikere, der står og kigger ned i en defekt bilmotor. De har kun brug for meget lidt sprog for at blive enige om, hvad der skal ske med motoren. Derimod vil mekanikeren og en bilejer, der overhovedet ikke forstår sig på bilmotorer, have brug for meget sprog.

Disse forhold er det vigtigt at medtænke, når man arbejder med læseundervisning. Jo mere delt viden der er mellem læser og tekst, desto mindre vil læseren være afhængig af sprogsystemet. En vis grad af delt viden vil gøre det muligt for læseren at danne sig en forståelse ved hjælp af de hypoteser, han i kraft af sin baggrundsviden kan opstille ud fra fx nøgleord. Hvis læseren derimod har meget lidt delt viden med teksten, vil han være meget mere afhængig af sin systemiske viden.

Det er vigtigt, at vi i læseundervisningen prøver at møde vores kursister dér, hvor de har skematisk viden. Hvis vi sætter andetsprogede kursister til at læse tekster, som de ikke har nogen

delt viden med, får de ikke de tuer, småøer af forståelse, som kan hjælpe dem til at forstå hen over det, de ikke forstår.

Som lærer skal man prøve at finde ud af, hvad kursisterne interesserer sig for, og hvor de har deres viden, og bruge det som udgangspunkt, når man rådgiver dem om valg af tekster til den individuelle læsning. Ved klasselæsning af fælles tekster er det vigtigt, at man gennem en förläsningsfase sørger for, at alle i klassen får aktiveret den baggrundsviden, de har, og som de måske ikke ved, de har.

6.4. Læserresponsmodellen

Alle ovennævnte forhold bør medtænkes, når læreren planlægger sin undervisning. Men det allervigtigste for læsningen er, at kursisterne får mulighed for at læse tekster, som de ud fra de nøgler til forståelse, som de selv har med, faktisk kan forstå og få noget ud af. Som udgangspunkt for læsningen kan det anbefales at bruge læserresponsmodellen. I denne model ses læsning som en forhandling mellem hver enkelt læsers erfaringer og teksten. Meningen opstår under læsningen. Som tidligere nævnt findes der ikke én betydning af en tekst, men mange. Hver enkelt læsers baggrund, erindringer, følelser og viden - samt de associationer, der vokser frem under læsningen - er grundlaget for forståelsen. Men enhver tolkning må naturligvis vokse frem i et samspil med teksten, på samme måde som der kun kan forhandles mening under en samtale i et samspil mellem parterne.

Tekstforståelsen er betinget af den tid og den kultur, vi lever i. Læsning af en tekst kan beskrives som en begivenhed, der involverer en bestemt læser og en bestemt tekst på et bestemt tidspunkt under bestemte omstændigheder, i en bestemt kulturel kontekst og som et led i det enkelte individs udvikling.

At en tekst først bliver synlig gennem sin læser kan følgende eksempel illustrere:

Hun listede hen til vuggen og bøjede sig ned over barnet. Da hun havde kvalt ham, lagde hun sig på gulvet, og et øjeblik efter sov hun som en sten.

Uden at ordene præcis fortæller, hvad der ligger bag den grufulde handling, vil de fleste, som læser de to linjer, kunne give et bud på, hvad der er sket og hvorfor. Men budene vil nok være afhængige af, hvilke associationer, man får. Afhængig af vores erfaringer med småbørn, mødre, barnepiger, skrigeri og mangel på søvn vil vi fylde hullerne forskelligt ud. Og alt efter hvem vi er, vil vi forholde os forstående, uforstående eller afstandtagende over for personens handling.

Små ændringer kan få os til at læse helt nye ting ind i teksten:

Hun listede hen til sengen og bøjede sig ned over manden. Da hun havde kvalt ham, lagde hun sig på gulvet, og et øjeblik efter sov hun som en sten.

Forskellige læsere læser forskelligt indhold ind i teksten. Barnepigen, der har passet et kolikbarn, ser med andre øjne på handlingen i den første tekst end personen, der aldrig har haft med et sådant barn at gøre og derfor har svært ved at forestille sig, hvor forfærdeligt det kan være at skulle passe sådan et barn dag og nat. Kvinden, der har været ude for hustrumishandling, læser den anden tekst anderledes end den, der er vokset op med en psykopatisk mor og en rar far. Eksemplerne antyder noget af det, vi gør, når vi læser en tekst. Forudsat, at vi er interesseret i teksten, kan vi bl.a.

- skabe egne billeder af det, som sker
- regne ud, hvad der er sket, og hvad der videre vil ske
- samtale med teksten og stille spørgsmål til den
- studere, vurdere og bedømme det, vi læser
- fylde tekstens huller.

I læserresponsmodellen er det disse ting, der er fokus på. Kursisterne fortæller hinanden, hvad de har set i teksten og udvikler sammen med de andre kursister og læreren deres forståelse.

En række eksempler på indfaldsvinkler til en fiktionstekst:

- Hvad var din første reaktion på bogen/teksten?
- Kan du lide den? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Hvad for en person kan du bedst lide? Hvorfor?
- Var der nogen af personerne, der mindede dig om nogen, du kender? Hvem? Hvorfor?
- Hvad for en situation gjorde størst indtryk på dig? Hvorfor?
- Var der nogen af situationerne, der fik dig til at tænke på noget, du selv har oplevet? Hvilke? Hvorfor? Fortæl!
- Var der noget, der overraskede dig? Hvad? Hvorfor?
- Hvad fik du lyst til at stille (forundrings)spørgsmål til? Skriv!
- Hvad tror du, der videre sker? Hvorfor? Skriv!

Eksempler på indfaldsvinkler til en faktiv tekst:

- Fik du noget nyt at vide? Hvad?
- Fik du noget at vide, du kunne bruge/havde brug for? Hvad?
- Var der synspunkter, der overraskede dig? Hvilke? Hvorfor?
- Var der ting, du ændrede holdning til? Hvilke? Hvorfor?
- Var der ting, du også havde hørt om gennem andre kanaler (tv, radio, familie, naboer, arbejdskammerater)? Hvilke? Hvilke kanaler?

Formålet med læsning af en fiktiv tekst vil jo normalt være oplevelse, mens formålet med læsning af en faktiv tekst normalt vil være information. Men igen: Hvad enten vi læser for at få oplevelser eller information, så afhænger læsningens art af, hvad vi ønsker at få fra teksten = læseformålet. Desuden kan også andre faktorer spille en større eller mindre rolle: Hvor meget tid er der til rådighed, hvad humør er vi i, og hvilke begrænsninger sættes der eventuelt af det sted, hvor vi læser? Kort sagt: *hvordan vi læser afgøres af, hvorfor, hvornår og hvor, vi læser.*

6.5. Frilæsning

Hvis læsningen virkelig skal blive til noget, er det vigtigt, at kursisterne på egen hånd læser store mængder i fritiden. For at holde gang i læsningen og i motivationen til at læse kan det være en god idé at indbygge en form for læsekredsagtig aktivitet i undervisningen. På den måde kan man så at sige gennemføre læsekurser, hvor læsningen finder sted uden for undervisningstiden, mens respons, evaluering og opfølgning med jævne mellemrum finder sted i undervisningstiden.

Læsekurserne kan tilrettelægges efter forskellige principper for valg af tekst til frilæsning/hjemmelæsning:

- Alle kursisterne læser den samme tekst, som er valgt af læreren.
- Læreren udvælger en række tekster, som kursisterne så frit kan vælge imellem. Læreren står til rådighed som vejleder, hvis kursisterne er i tvivl om, hvad de skal vælge at læse.
- Læreren tager et depot af bøger hjem fra det lokale bibliotek. Bøgerne kan være valgt ud fra bestemte kriterier, fx at depotet skal være sammensat af: 1. kærlighedsromaner, 2. spændingsromaner, 3. livshistorier osv. Men læreren har ikke valgt de enkelte titler og har muligvis ikke på forhånd læst bøgerne. Læreren står til rådighed som vejleder, hvis kursisterne er i tvivl om, hvad de skal vælge at læse.
- Kursisterne bruger eventuelt det lokale bibliotek med læreren som konsulent.
- Kursisterne læser hjemme og vælger helt frit, hvad de vil læse.

Kursisterne får udleveret et læserapportark, der gør det lettere at holde styr på, hvad og hvor meget, de læser.

6.6. Læserapport

Skriv forfatter og titel. Skriv antal sider i bogen. Sæt kryds

Forfatter Titel	Antal sider	God	o.k.	dårlig	svær	o.k.	let	kan anbefales	kan ikke anbefales

Desuden kan der til støtte for 'anmeldelsen' udleveres anmelderark.

Anmelderark 1

Skønlitteratur

Lav et *meget* kort referat.

Referat:

- 1 Hvad hedder bogen?
- 2 Hvad handler bogen om?
- 3 Hvem er hovedpersonen?
- 4 Hvornår foregår historien?
- 5 Hvor foregår historien?
- 6 ...

Fortæl, hvad du synes om bogen:

- a) Er den god?
Hvorfor/Hvorfor ikke?

- b) Er der noget i bogen,
som du vil fremhæve
som **særlig godt,**
spændende, gribende,
morsomt, uhyggeligt ...

Hvis du kan anbefale bogen til andre, skriv da 3 argumenter **for**:

1. argument: _____

2. argument: _____

3. argument: _____

Hvis du *ikke* kan anbefale bogen til andre, skriv da 3 argumenter **imod**:

1. argument: _____

2. argument: _____

3. argument: _____

Anmelderark 2

Faglitteratur

Lav et *meget* kort referat.

Referat:

- 1 Hvad hedder bogen?
- 2 Hvad er bogens tema?
- 3 Hvordan gennemgås temaet?
- 4 ...

Fortæl, om du har lært noget nyt ved at læse bogen:

- a) Hvis ja: Hvad?
- b) Er der noget i bogen, som du vil fremhæve som **særlig godt, spændende, interessant, ...**

Hvis ja: Hvad?

Hvis du kan anbefale bogen til andre, skriv da 3 argumenter **for**:

1. argument: _____

2. argument: _____

3. argument: _____

Hvis du *ikke* kan anbefale bogen til andre, skriv da 3 argumenter **imod**:

1. argument: _____

2. argument: _____

3. argument: _____

Kursisterne fortæller 1-2 gange om måneden, hvad og hvor meget de har læst i den forløbne periode (læserapport). Evt. tæller de også op, hvor meget de tilsammen har læst (læsebarometer). Desuden registrerer de, hvordan bogen har været at læse (god/dårlig, svær/let), og om de kan anbefale den til andre.

Læserapporten kan fx foregå som en art læsekreds, hvor kursisterne fortæller om - "anmelder" - hvad de har læst. Det kan være en god idé at etablere faste grupper på fem eller seks, så kursisterne i en tryk atmosfære kan give udtryk for, hvad læsningen har givet dem og naturligvis også, hvad de har oplevet af frustrationer under læsningen. Når læsekredsen er kommet godt i gang, vil man kunne opleve den som et sted for uformel, naturlig og energisk, til tider ligefrem animeret, samtale om bøger. Og man vil opleve, at gruppens medlemmer efterhånden tager ansvar for hinandens læsning, og at mere passive medlemmer derved bliver ansporet til også at læse. Desuden giver fremlæggelserne i gruppen ofte anledning til, at gruppemedlemmerne må forklare og uddybe, finde frem til passager i bogen, de kan bruge som underbygning for et argument, eventuelt læse en passage højt for hele gruppen og referere til noter. Det hjælper kursisterne til at huske, hvad de har læst og til at gøre deres forståelse af det læste dybere.

For at grupperne ikke skal ende som isolerede øer, der ikke har kontakt med de andre i klassen, kan det indlægges som fast procedure, at en bog fra hver gruppe skal præsenteres for hele klassen. Det kan eksempelvis være den bog, der tilsyneladende har givet sin læser den største oplevelse eller de mest interessante informationer. Her kan det anbefales at bruge referent, sådan at det ikke er den udvalgte bogs læser, der præsenterer den for hele klassen. På den måde sikres det, at hver enkelt gruppes medlemmer lytter med større koncentration under fremlæggelsen for at kontrollere, at referenten nu også fremlægger "rigtigt".

En af fordelene ved læsekredsen er, at denne form lægger ansvaret for udvælgelse af læsestof over på kursisterne selv, og at det er kursisterne, der kommer til at tale om bøgerne og for-

handle mening indbyrdes. Lærerens rolle bliver meget mere tilbagetrukket. Han eller hun er mere arrangøren i baggrunden end centrum for al opmærksomhed.

Informationsmængde, teksttyper og læsestrategier

Postkassen bugner af breve, aviser og reklamer. Det offentlige spreder i tusindvis af informationer ud gennem pjecer og brochurer. Private foretagender yder også deres bidrag. Har man en computer, der er koblet op på Internettet og en e-mail adresse, vælter det ind med skriftlige meddelelser dér. Fjernsynet spreder også skriftlige informationer i form af undertekster og tekst-tv.

Om alle disse tekster anvendes ofte udtrykket "hverdagens tekster". Da det er tekster, de fleste voksne - uanset alder, køn eller uddannelse - kommer ud for at skulle kunne læse, vil det være naturligt, at de indgår i læseundervisningen. Hverdagens tekster kan inddeles i følgende kategorier:

- Informerende tekster
- Instruerende tekster
- Opslagstekster
- Udfyldningstekster.

For at undgå at drukne i informationsstrømmen må man være i stand til at læse på mange forskellige måder. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, at forskellige teksttyper ofte lægger op til brug af bestemte læsestrategier.

Informerende tekster er bl.a. brugsvejledninger, oplysende pjecer, varedeklarationer m.v. Formålet med læsning af disse tekster er at få relativt kortfattede, men præcise oplysninger. Når man læser en informerende tekst, leder man efter bestemte oplysninger, og når de er fundet, lægges teksten væk. De læsekrav, der stilles til informerende tekster, er fleksibel læsning, hvor man både skal kunne skanne og søgelæse, og ordafkodningen og forståelsen skal være meget præcis.

Instruerende tekster giver præcise anvisninger på, hvordan et bestemt arbejde skal udføres. Det kan fx dreje sig om en madop-

skrift, eller om hvordan man afkalker en kaffemaskine. Instruktioner stiller samme læsekraft som de informerende tekster.

Opslagstekster omfatter skilte, kort, oversigtstavler, prislister, køreplaner, telefonbøger, kontoudskrifter mv. Man tænker sjældent på disse tekster som egentlig tekst, da det kun er en del af den enkelte tekst, der skal læses - ofte blot enkelte ord, tal eller måske korte sætninger. Læsning af opslagstekster stiller krav om forståelse af den grafiske opbygning, præcis ordafkodning og forståelse og man skal kunne skanne for at lokalisere et symbol eller en gruppe af symboler, fx navne, datoer, tal eller ord.

Udfyldningstekster er eksempelvis blanketter, formularer, lønsedler, skemaer. Også udfyldningstekster kræver en meget præcis læsning. For at kunne skrive de korrekte oplysninger skal man kunne læse overskrifter og eventuelle vejledninger til de enkelte felter.

Skærmtekster ligner indholdsmæssigt de ovennævnte teksttyper, men adskiller sig på grund af deres visuelle fremtrædelsesform. Det er efterhånden et krav at kunne hente oplysninger fra en skærmtekst. Men det kan være uoverskueligt at orientere sig i de muligheder skærmteksterne byder på. Læseundervisningen må derfor også omfatte brug af de hjælpefunktioner, der kan give overblik over et programs struktur og indhold.

Skønlitterære tekster udnytter ofte sproglige virkemidler og symboler, som kan være vanskelige for andetsprogede at forstå. I de senere år er der dog udkommet en hel del skønlitterære bøger, der enten er læsepædagogisk bearbejdede eller skrevet direkte med en læsesvag målgruppe for øje. Det kan også anbefales at inddrage oversatte tekster fra kursisternes hjemlande både i læseundervisningen og til læsetræning, fordi baggrundsviden, som er af væsentlig betydning for forståelsen vil være etableret i forhold til sådanne tekster. Når det drejer sig om skønlitterære tekster til læsetræning, gælder det om, at kursisterne - gerne sammen med læreren - vælger en tekst, der er spændende, sjov eller interessant at læse i forhold til den enkeltes læsekompetence. At teksten rummer en handling, en god

historie, vil oftest være afgørende for motivationen til at læse den. Romaner, som man læser af lyst, vil normalt medføre intensiv slugelæsning, dog undertiden skimning af passager, som forekommer en mindre interessante.

Faktive tekster er en blandingsgenre mellem skøn- og faglitteratur. De har dels et fagligt indhold, dels rummer de en handling, som medfører, at disse tekster læses på samme måde som skønlitterære tekster. Det kan være vanskeligt at finde skønlitterære tekster med et indhold, der fanger alle, og fagtekster kan være for svære både sprogligt og begrebsmæssigt. Det kan derfor være meget motiverende at vælge faktive tekster til læsetræningen.

7.1. Tekststruktur - et eksempel

For andetsprogede kursister kan det være nyttigt at arbejde med den enkelte teksttypes struktur for fx hurtigere at kunne lokalisere nøgleinformation. Det kan eksempelvis være en stor hjælp at få indsigt i, hvordan aviser og blade er bygget op.

Aviser er typisk delt op i bestemte sektioner, som kan variere fra avis til avis. For at gøre kursisterne bekendt med avisers opbygning kan man i en periode læse en bestemt avis, så hver enkelt kursist finder ud af, i hvilke sektioner han eller hun kan finde informationer, der interesserer.

Mange blade har en indholdsfortegnelse, hvor man hurtigt kan danne sig et overblik over, hvad der kunne være interessant at læse. Forsiden fungerer som reklame for ugens eller månedens slagtilbud. Andre blade er mere indrettet som et supermarked, hvor man hele tiden flytter rundt på varerne, så man må bladre rundt for at finde ud af, om der er noget interessant.

7.2. Artikeltyper

Artikler i aviser og blade kan meget groft taget deles op i tre typer:

Nyhedsartikler er opbygget efter princippet i den såkaldte omvendte nyhedstrekant, dvs. de vigtigste informationer først, fulgt af detaljer. Det giver mulighed for at beskære artiklerne

bagfra, hvis der ikke er plads nok i avisen. Og den travle læser kan nøjes med at skimme starten af artiklen.

Featureartikler er skrevet med henblik på at underholde eller belyse baggrunden for et fænomen. Brødteksten spiller den vigtigste rolle, og artiklen kan ikke som nyhedsartiklen beskæres bagfra. Her kan det også være nyttigt for kursisterne at blive gjort opmærksomme på, at nøglesætningerne i sådanne artikler hyppigt er at finde i begyndelsen af hvert afsnit.

Debatartikler udtrykker meninger og holdninger, og er skrevet for at advokere for et bestemt synspunkt. Her vil man normalt finde den vigtigste information i indledningen til artiklen og i konklusionen eller afslutningen. Midterdelen vil typisk rumme underbyggende argumenter og eksempler. Også i debatartikler vil nøglesætningerne hyppigt være at finde i begyndelsen af et afsnit.

Hvis kursisterne kender til opbygningen af forskellige teksttyper som fx de ovennævnte, vil det naturligvis være lettere og hurtigere for dem at gå direkte til de dele, hvor de kan hente den information, de har brug for.

Ved avislæsning kan proceduren nedenfor følges:

- Læs overskriften. Beslut dig til, om du vil læse artiklen.
- Hvis du beslutter dig til at læse artiklen, så læs indledningen til artiklen omhyggeligt.
- Skim midten af artiklen.
- Læs kun slutningen, hvis du er meget interesseret i emnet.

Ved læsning af ugeblade og magasiner kan følgende procedure bruges:

- Læs titlen. Beslut dig til, om du vil læse artiklen.
- Kig på billeder, grafik o.l.
- Læs de dele af artiklen, der er skrevet med store typer. Find ud af, hvad de fortæller.
- Skim de to eller tre første afsnit i artiklen.
- Skim første sætning i de følgende afsnit. Så finder du ud af, hvordan forfatteren udvikler sit tema.
- Skim sidste afsnit.

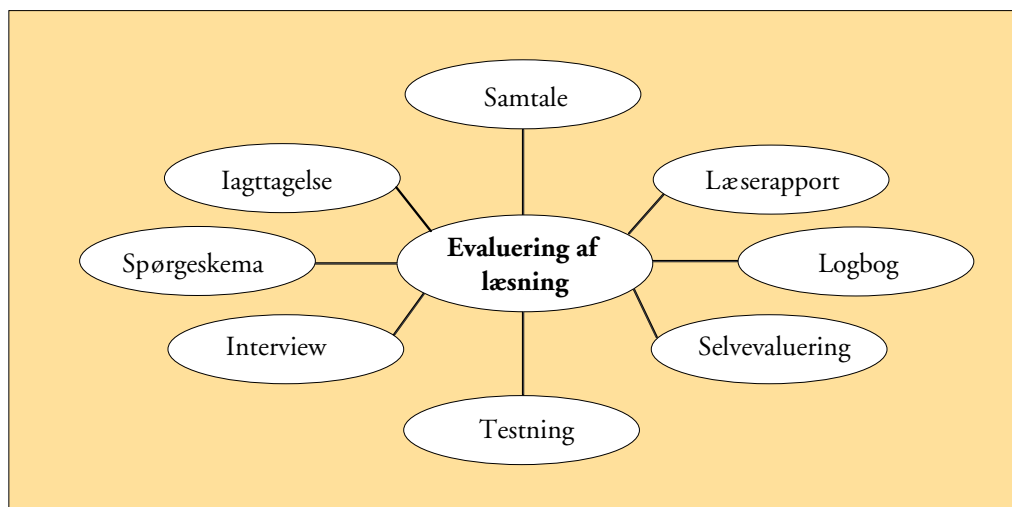
Ved debatartikler og læserbreve kan følgende procedure anvendes:

- Læs indledning og afslutning omhyggeligt for at finde ud af, hvilket synspunkt forfatteren repræsenterer.
- Skim derefter midterdelen for at se, hvordan synspunktet underbygges (= hvilke argumenter, hvilke konkrete eksempler).

Evaluering af læsning og læsekompetence

I læseundervisningen - som i al anden undervisning - bør der indarbejdes en løbende evaluering. Den er vigtig for læreren, fordi den kan bruges som navigationsinstrument ved planlægning og tilpasning af undervisningen til den aktuelle gruppe af kursister: *Hvor er de hver for sig? Hvor skal de hen? Hvordan kommer de bedst derhen?* For kursisten er den vigtig, fordi den kan hjælpe ham eller hende til at tage bestik af situationen: *Hvor er jeg? Hvor vil jeg gerne hen? Hvordan kommer jeg bedst derhen?* Den løbende evaluering skal bringe klarhed over, om undervisningen er formålstjenlig og bringer kursisten hen til det ønskede mål.

Der er mange måder at evaluere læsning og læsekompetence på. Nedenfor er angivet nogle muligheder:



Iagttagelse

Når der læses i klassen eller i læseværkstedet, kan læreren iagttage kursisterne og få et godt indblik i, hvordan det går med læsningen: Læser kursisterne langsomt eller hurtigt? Har de medbevægelser? Hvor meget bruger de deres ordbog? Går de

tilbage i teksten? Springer de dele af teksten over? I hvor høj grad inspirerer læsefællesskabet mindre motiverede kursister til at engagere sig i læsningen? Hvordan er deres koncentration? Hvilke materialer sætter kursisterne pris på, og hvilke falder helt til jorden?

Spørgeskema/interview

Læreren kan bruge sine iagttagelser til at udarbejde spørgeskemaer, der kan sigte imod at få kursisterne til at iagttage sig selv som læsere. Iagttagelserne og spørgeskemabesvarelserne kan så danne basis for en dialog i klassen, såvel mellem lærer og kursister som kursisterne indbyrdes.

Eksempel på spørgeskema:

Læs udsagnene her nedenfor, og angiv med et kryds, om de passer (ja) eller ikke passer (nej) på dig.

	Ja	Nej
1. Jeg har fået mere lyst til at læse på dansk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg har fået større tillid til, at jeg kan læse på dansk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg siger ordene, når jeg læser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg slår alle nye ord op i min ordbog.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg læser altid i samme tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg synes, det er snyderi at springe ord og afsnit over.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg glemmer tid og sted, når jeg læser en god bog.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg har svært ved at koncentrere mig om at læse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Læserapport/logbog

Et værdifuldt redskab i læseundervisning kan også være læserapporter, hvor kursisten registrerer, hvad, hvornår og hvor længe der er læst. Hvis læserapporterne suppleres med logbogsskrivning, hvor kursisterne kan gå mere i dybden, kan han eller hun få et overblik over såvel kvantiteten som kvaliteten af læsningen. I logbogen noterer kursisten under og efter læsningen personlige overvejelser over det læste:

*Var det let at forstå?
 Var det udbytterigt?
 Var der noget, der vakte undren?
 Var der noget, der gav anledning til at drage paralleller?
 Gav det lyst til at læse mere?
 Var det en god oplevelse?
 etc.*

Selvevaluering

Endelig kan kursisterne med mellemrum reflektere over, hvordan de er (blevet) til at tackle bestemte teksttyper/genrer. Selvevalueringen kan være til helt privat brug, eller den kan bruges til erfaringsudveksling kursisterne imellem eller som grundlag for en samtale mellem lærer og kursist.

Eksempel på selvevalueringsskema:

Slå en cirkel om det tal, der passer bedst til dig.

1 = Udmærket (13 – 10)

2 = Middel (9 – 7)

3 = Netop acceptabel (6)

4 = Usikker (5 – 00)

Min færdighed i

at læse og forstå breve fra det offentlige	1	2	3	4
at læse og forstå aviser	1	2	3	4
at læse og forstå brugsanvisninger	1	2	3	4
hurtigt at finde et nummer i telefonbogen	1	2	3	4
hurtigt at finde ud af, hvad en tekst handler om	1	2	3	4
at forstå en brugsanvisning meget præcist	1	2	3	4
hurtigt at finde frem til bestemte oplysninger på internettet	1	2	3	4

Læsning og skriftlig fremstilling

I den traditionelle sprogundervisning kontrolleres læseforståelse ved hjælp af læseforståelsesspørgsmål, de såkaldte ”spørgsmål til teksten” (displayspørgsmål). En typisk læselektion så/ser sådan ud: Kursisterne læser en tekst, typisk en kort lærebogstekst, hvorefter de svarer på en række spørgsmål. Læreren fungerer som dommer eller kontrollant. Derefter forklarer læreren vanskelige ord og grammatiske strukturer. Der illustreres med (kontekstfrie) eksempler og praktiseres evt. i form af drilløvelser m.v. Desuden kan der indgå højtlesning af teksten, hvor udtalen trænes. I næste lektion læses en ny tekst, og proceduren gentages.

Dette kan sammenlignes med traditionel skrivepædagogik, hvor interessen er fokuseret på produktet, den færdige tekst. Kursisterne får en opgave, som de skriver hjemme. Målgruppen for det skriftlige produkt består af én person, læreren, men ofte betragtes læreren ikke som en normal læser, som skribenten vil formidle et budskab til, men som kontrollant af ordvalg, grammatik, stavning og tegnsætning, som korrekturlæser. Måske supplerer læreren med nogle strukturøvelser. Derefter får kursisterne en ny hjemmeopgave, og proceduren gentages.

Problemet ved traditionel læse- og skrivepædagogik er *ikke* interessen for grammatik, for tilegnelse af grammatik og viden om sproget er naturligvis en del af det at være kommunikativt kompetent. Det kan være stærkt problematisk for udvikling af læsefærdigheder, hvis det eneste formål med at læse tekster er at kunne besvare spørgsmål, hvortil oven i købet hører en facitliste med læreren som dommer. Kursisterne oplever da ikke, at spørgsmål er noget, man som læser selv stiller til teksten, og at de spørgsmål, man stiller, er tilpasset formålet med læsningen. I værste fald oplever kursisterne denne type spørgsmål som nogle, man kan svare på uden overhovedet at have forstået et ord af teksten.

Teksten:

Pøls glipsede ulmigt råsken i sotten.

Opgaven: Læs teksten og svar derefter på spørgsmålene:

- Hvem glipsede råsken?
- Hvad lavede pøls?
- Hvor glipsede han råsken?
- Hvordan glipsede han råsken?

På samme måde kan det være problematisk, at kursister ikke har andre målgrupper for deres skriftlige fremstilling end læren. For så oplever kursisterne ikke, at det at skrive også i meget høj grad handler om at kunne tilpasse sit skriftlige budskab til en bestemt situation og en bestemt modtager. De oplever kun det at skrive som noget med at producere grammatisk korrekte sætninger, hvor lærerens opgave så at sige uden interesse for indholdet, budskabet, løber teksten igennem sætning for sætning med en "fejlstøvsuger". Den korrekte sætning bliver det eneste mål for skrivningen. Man kan se det, når man kigger ud over en traditionel skriveklasse. Kursisterne skriver et par ord, slår op i ordbogen, skriver et ord mere og så fremdeles, indtil sætningen er skrevet færdig. Så stopper de op, tjekker bøjningsendelser, ordstilling, stavning og tegnsætning. Den nøjsommelige konstruktion af næste sætning kan påbegyndes. Man kan sige, at kursisterne er fanget i sætningen. Hvis de så oven i købet får stillet opgaver som "Sport i dit hjemland" uden angivelse af formål, bliver læreren og lærerens røde kuglepen målet for anstrengelserne. Korrekt grammatik, korrekt stavede ord, korrekt tegnsætning, ikke følelsesmæssigt eller intellektuelt engagement i at formidle fx viden, erfaringer og holdninger, bliver målet for den skriftlige fremstilling. De skriver noget, som ikke interesserer nogen for at kunne praktisere noget andet.

Men at læse og at skrive er kommunikative aktiviteter, der finder sted i overensstemmelse med de generelle principper, der gælder for brug af sproget i kommunikation. Og så nytter det ikke at bygge op med udgangspunkt i de mindste sproglige

dele i håbet om, at resultatet bliver et velformet hele. Indholdet og helheden må være udgangspunktet - gradvis kan man i løbet af processen arbejde sig fra helhed over større enkeltdele og ned til de mindste detaljer til sidst.

9.1. Skriftsproglig kommunikation

I mundtlig kommunikation foregår der en forhandling mellem to eller flere samtalepartnere. Det gør der også i skriftlig kommunikation, men hvor forhandlingen i mundtlig diskurs er åbenlys og reciprok, er den i skriftlig diskurs skjult og ikke-reciprok, chat-genren undtaget. I mundtlig interaktion skiftes kursisterne til at ytre sig i en åben forhandling om mening. Skribenten derimod er alene. Den person, som han vil overføre information til, er ikke til stede og undertiden også til en vis grad ukendt. Det betyder, at skribenten så at sige skal udfylde begge deltageres roller. Eftersom der ikke er mulighed for at få øjeblikkelig respons, må han prøve at regne ud, hvordan den efter al sandsynlighed ville være og tage højde for misforståelser, der kunne opstå pga. mangel på fælles viden. Skribenten kan som mål have at informere, overbevise, regulere en handling osv., men uanset hvad hans formål er, må han lægge sit budskab sådan til rette, at det mest effektivt går igennem. Han gør dette ved hele tiden under skriveprocessen at skifte mellem at være "afsender" og at være "modtager". Nedenfor gives et eksempel:

I de seneste år er mulighederne (for de ældre) for at vælge en type bolig, der passer til de forskellige behov, blevet meget større. Det er i dag muligt for ældre at vælge inden for en bred vifte af boligformer, der spænder fra ejerboliger over andels- og støttede boliger til egentlige plejeboliger. Der er kommet ny lovgivning om kommunal garanti til andelsboliger, og kommunerne har fået bedre muligheder for at bygge flere nye plejeboliger. (Fra indledningen til pjecen: 'Boliger til tiden')

Denne tekst er blevet til ud fra følgende diskurs:

I de seneste år er mulighederne (for de ældre) for at vælge en type bolig, der passer til de forskellige behov, blevet meget større.

Hvad for typer af boliger kan ældre vælge imellem? Giv mig nogle eksempler.

Det er i dag muligt for ældre at vælge inden for en bred vifte af boligformer, der spænder fra ejerboliger over andels- og støttede boliger til egentlige plejeboliger.

Hvordan er det gået til, at der er kommet så mange nye boligtyper at vælge imellem?

Der er kommet ny lovgivning om kommunal garanti til andelsboliger, og kommunerne har fået bedre muligheder for at bygge flere nye plejeboliger.

Denne skjulte interaktion hjælper skribenten til at opfylde det mål, han har med at skrive. Men det kan også ændre karakteren af den information, som skribenten vil videreformidle. For mens han er i gang med denne indre forhandling, kan der dukke nye synspunkter op, som får ham til at ændre kurs. Interaktionen under skrivningen ikke alene letter formidlingen af budskabet, den frembringer også nye tanker, akkurat på samme måde som når man i mundtlig interaktion lader sig påvirke af det, de andre siger. Skriveprocessen er altså også et vigtigt led i selve tænkeprocessen.

Under læsning finder der også en skjult interaktion sted. Læseren interagerer med teksten for at hente det ud af teksten, som han ud fra det givne formål har brug for. Men mens skribenten i sin diskurs må prøve at forudse sin læsers spørgsmål og anstrenge sig for at udforme en sammenhængende og syntaktisk velformet tekst, så kan læseren nøjes med at fokusere på de dele af teksten, hvor han kan få svar på sine spørgsmål. Hvis hans skematiske viden i forhold til den givne tekst er stor, kan han måske nøjes med at fokusere på ordforrådet og kun fokusere på syntaksen, når ordforrådet alene ikke kan give ham den information, han har brug for.

For utrænede læsere og skrivere er det svært i ensomhed at få den ikke-reciprokke skriftlige diskurs. Det er derfor vigtigt at

gøre både læsning og skrivning til sociale aktiviteter, hvor kursisterne kan komme til at fungere som støtte for hinanden. Ved før-skrivning kan kursisterne som ved før-læsning komme til at opleve, at de har en baggrundsviden og en forforståelse, en skematisk viden, de kan trække på. Ved skrivning kan de få respons af klassekammeraterne, som går ind og agerer modtagere og giver kritik, positiv som negativ. De kan sende breve eller e-mail til hinanden. For det er nødvendigt, at de oplever, at også skriftligt sprog er et middel til at forhandle overførsel af information med reference til fælles viden. De skal opleve, at man altid skriver til *nogen*. Man prøver så, så godt man kan, at fastlægge omfanget af fælles viden. Når kursisterne skriver til hinanden, skal de vænne sig til at reagere, hvis afsenderen forudsætter en fælles viden, som ikke er der.

Men man skal naturligvis også arbejde med andre tekstgenrer end breve. Kursisterne skal lære, at forskellige formål med at skrive medfører forskellige udformninger. Konventionerne og den retoriske organisering er ikke ens for et brev til en kær ven og et essay om børneopdragelse. Også under den slags skriftlige aktiviteter kan kursisterne fungere som hinandens læsere og give vigtig respons. Til støtte for den slags aktiviteter kan der fx arbejdes med et bedømmelsesskema som nedenstående:

Bedømmelse af tekster

Fortæl,

- hvad du synes om indholdet?
forklar, hvad du godt kan lide/ikke kan lide ved det
- hvad du synes om organiseringen?
god / ikke så god / let at følge / lidt uklar / ...
- hvad du synes om præsentationen af temaet?
klar / tydelig / uklar / præcis / upræcis / mangler / ...
- hvad du synes om argumentationen / underbygningen / dokumentationen / de konkrete eksempler?
logisk / ulogisk / sammenhængende / usammenhængende / ...
- hvad du synes om afslutningen / konklusionen?
klar / tydelig / uklar / præcis / upræcis / mangler / ...
- hvad du vil fremhæve som særlig godt?

Sæt jer sammen i små grupper, og snak om teksterne. Vælg en referent, som skal referere jeres diskussion/mening om teksterne til hele klassen.

Spørgsmål til forfatteren:

- Er der noget, du/I vil spørge forfatteren om?
Hvis ja: Hvad?
- Synes du/I, at der mangler noget?
Hvis ja: Hvad?
- Er der noget, du/I ikke kan forstå?
Hvis ja: Hvad?

Efter skrivning kan kursisterne hjælpe hinanden med at tjekke sproget: Er der sammenhæng i det, de har skrevet, er syntaksen i orden, er det de rigtige ord, der er brugt, er retskrivningen og tegnsætningen i orden? Fra at være en møjsommeligt og ulystpræget aktivitet, kan skrivning blive et fælles projekt, hvor der både bliver forhandlet mening og sprog.

9.2. Processkrivning

For den gode skribent forløber fremstillingen af et skriftligt produkt som en proces, hvor der løbende sker en lang række justeringer. I første omgang handler denne proces om at få ideer og at få disse ideer knyttet sammen til et organisk hele. Under denne proces er den gode skribent hele tiden opmærksom på sin læser: Mængden af anslået fælles viden afgør graden af eksplicitering, den sociale kontekst afgør graden af formalitet (registret/registrene) osv. Processen er ikke lineært fremadskridende, men rekursiv, og indeholder følgende delprocesser:

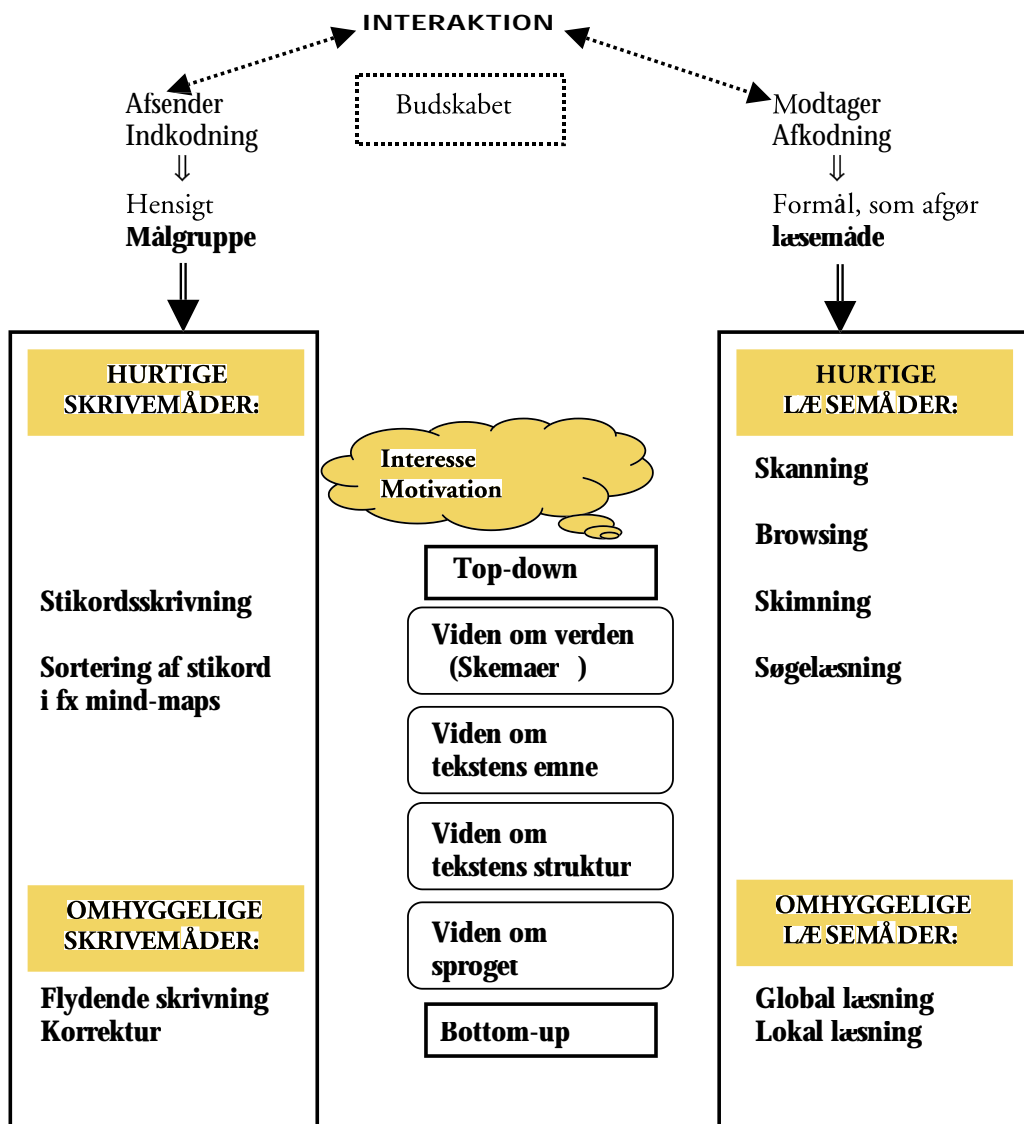
- Førskrivning (indsamling af ideer fx gennem brainstorming, sortering m.m.)
- Nedskrivning af udkast (ofte mange)
- Revidering (omskrivning, tilføjelse, sletning, omrokering)
- Redigering (opsætning, overskrifter m.m.)
- Korrektur.

Det er vigtigt, at kursisterne bliver indført i denne skriveform, således at de ikke bare er fokuseret på produktet, men også på selve processen, der fører til dette produkt. De skal opleve klasseværelset som et skriveværksted, hvor de i fællesskab kan arbejde sig igennem alle faserne og dermed efterhånden tilegne sig dem.

På næste side kan den praktiske undervisning i læsning og skriftlig fremstilling ses i et skema, som prøver at vise parallelliteten mellem læse- og skriveprocessen.

Læsning med det formål at læse en tekst fra ende til anden med fokus på omhyggelig global forståelse	Skriftlig fremstilling med det formål at skrive en sammenhængende tekst
FØR LÆSNING	FØR SKRIVNING
Brainstorm for at aktivere baggrundsvi- den og forforståelse til teksten	Brainstorm for at aktivere baggrundsvi- den og få idéer til, hvad der skal med i teksten
UNDER LÆSNING	UNDER SKRIVNING
Hurtig → omhyggelig konstruktion af makrostrukturen	Hurtig → omhyggelig konstruktion af makrostrukturen
Skimming af teksten for hurtigt at få fat i emnet for diskursen og med henblik på at få etableret makrostrukturen ud fra hovedidéer og nøgleord/nøglesæt- ninger	Nedskrivning af hovedidéer og nøgle- ord i fx mindmap for ud fra disse at få etableret makrostrukturen i teksten i skeletform
↓	↓
Omhyggelig global læsning for ud fra hele teksten at få konstrueret makro- strukturen og for fx at kunne drage slutninger om referencer (hvad, hvem), tids- og stedsforhold (hvornår, hvor), år- sags- og mådesforhold (hvorfor, hvor- dan), forfatterens holdninger og inten- tioner og skille fakta fra fiktion.	Omhyggelig skrivning med henblik på at tydeliggøre emnet for diskursen, fx forklare tids-, og stedsforhold, årsags- og mådesforhold, argumentere og angive løsninger.
EFTER LÆSNING	EFTER SKRIVNING
Læserrespons	Respons med henblik på redigering
Perspektivering, personliggørelse, realia	(indhold og organisering)
Omhyggelig lokal læsning: Feedback på	Korrektur: Feedback på
Sammenhæng (indre/ydre tekstbånd)	Sammenhæng (indre/ydre tekstbånd)
Syntaks	Syntaks
Morfologi	Morfologi
Ordforråd	Ordforråd
Udtale	Stavning
	Tegnsætning

Læsning og skrivning som parallelle aktiviteter, der i mange henseender spejler hinanden.



For at skabe en fælles ramme for undervisningen kan det anbefales, at holdet arbejder med det samme overordnede tema, der vælges ud fra kursisternes erfaringer, interesser og behov. Dette giver mulighed for at kommunikere om noget bekendt og trække på eksisterende viden. Udgangspunktet i det bekendte er en nødvendig forudsætning for at lære nyt og udvikle (læsning på) andetsproget.

At arbejde med et tema som den organiserende enhed rummer bl.a. mulighed for at afsætte den nødvendige tid til at forstå og bearbejde stoffet både med hensyn til indhold og form, og temaforløb sikrer, at meget stof /et centralt ordforråd gentages på forskellig måde.

Temaforløb kan tilrettelægges i før-, under- og efterbearbejdningsfaser. I før-fasen introduceres temaet og kursisternes interesse, videnskæssige og sproglige ressourcer aktiveres. Emnet behandles på forskellig vis i under-fasen og i efter-fasen opsummeres arbejdet både indholdsmæssigt og sprogligt. Afslutningsvis evalueres det samlede forløb.

Forslag til overordnet tema indhentes fx gennem brainstorm med en af kursisterne som ordstyrer. Holdet forhandler sig frem til enighed om et overordnet tema . På baggrund af det valgte forslag kan kursister og lærer i fællesskab træffe beslutning om: tidsperiode, materialer og metoder, arbejdsformer.

Nedenfor gives der forslag til, hvordan man kan arbejde med to forskellige temaer.

Tema: Vis din by og omegn frem for udenlandske gæster

Emnet introduceres gennem brainstorm, hvor kursisterne aktiverer deres viden om byen, fx geografi, seværdigheder, indkøbsmuligheder, restauranter, nattelev m.m. Der skrives stikord

på tavlen og stikordene systematiseres i fællesskab. På baggrund af brainstormen formulerer kursisterne forskellige opgaver, fx:

- Vælg 5 seværdigheder i jeres by, som I gerne vil vise frem. Find tekster og billeder, der fortæller, hvad man kan se. Find oplysninger på internettet om bl.a. åbningstider, priser, transport.
- Vælg 5 mulige restauranter, som I kan invitere jeres gæster på.
Hvilken slags mad kan man få?
Hvordan er priserne?
Hvordan er åbningstiderne?
Skaf menukort og evt. billeder fra restauranterne.
- Vælg 5 mulige seværdigheder i omegnen, som I gerne vil vise frem.
Find tekster og billeder, der fortæller, hvad man kan se og foretage sig.
Find oplysninger på internettet om bl.a. åbningstider, priser, transport.
- Vælg 5 muligheder for aftenunderholdning (koncert, biograf, diskotek m.m.).
Skaf oplysninger om de forskellige former for underholdning.
Undersøg tider, priser etc. enten på internettet, i aviser eller på telefon.
- Vælg 5 typisk danske retter, gerne egnsretter. Skaf opskrifter og billeder af retterne.

Kursisterne vælger emne efter interesse. Hver gruppe får til opgave at skaffe informationer (først og fremmest på internettet, men også på bibliotek, turistbureau, DSB-station, i aviser m.m.). Kursisterne læser de fremskaffede tekster og vælger, hvilke tekster og billeder, der skal kopieres til resten af holdet. Herefter fremlægger hver gruppe resultatet af arbejdet.

På baggrund af gruppernes fremlæggelse og de udleverede tekster sammensætter holdet et program for de udenlandske gæster.

På denne måde får samtlige kursister mulighed for at arbejde med forskellige teksttyper og forskellige læsestrategier.

Undervejs evalueres forløbet, fx ved logbogskrivning:

- Hvordan går det med læsningen?
- Hvilken hjælp er der brug for?
- Hvordan forløber samarbejdet? etc.

Samtidig vælger kursisterne, evt. støttet af læreren, hver især tekster, som de skal læse hjemme og efterfølgende give en kort anmeldelse af i klassen (jf. afsnit 6). Teksterne kan omhandle byens/egnens historie, geografi, kendte personer, skildringer af byen etc. Ved gennemførelsen af programmet vælger kursisterne forskellige opgaver. Det kan bl.a. dreje sig om:

- at være guide og fortælle
- at fotografere
- at købe billetter
- at observere og notere, hvad der sker undervejs
- at bestille plads m.v.

Efter turen udarbejder kursisterne i grupper en beskrivelse af de steder, de har besøgt, og de oplevelser, de har haft undervejs. Herefter fremlægger grupperne deres produkter for hinanden.

Som afslutning evalueres hele forløbet. Kursisterne kan fx forholde sig til, hvad de har fået ud af forløbet både sprogligt og videnskabeligt, og hvad der har været godt, og hvad der har været mindre godt.

Tema: kriminalitet

Emnet introduceres gennem brainstorm, hvor kursisterne kommer med bud på forskellige former for kriminalitet: tyveri, indbrud, hærværk, røveri, vold m.m. Der skrives stikord på tavlen og stikordene systematiseres i fællesskab.

Kursisterne går sammen i grupper på tre - fire. Hver gruppe får udleveret en række aviser - dagblade, ugeaviser - og får til opgave at finde tekster (notitser eller små artikler) omhandlende de forskellige former for kriminalitet. (Læreren kan evt. have fundet tekstsamlinger på forhånd). Hver gruppe udarbejder en planche, hvor de skriver svar på følgende spørgsmål på baggrund af det læste:

- Hvad er der sket?
- Hvem har gjort det?
- Hvor er det sket?
- Hvem er offer/ofre?
- Hvordan er forbrydelsen blevet opdaget?
- Hvad er straffen?

Grupperne fremlægger for hinanden. På baggrund af gruppearbejdet søges de forskellige former for kriminalitet defineret i plenum. Herefter går grupperne sammen igen og sammenholder de definitioner, holdet er nået frem til, med de forklaringer/definitioner, de kan finde ved at slå op i en ordbog eller i et leksikon.

En kriminalroman skrevet på let dansk udleveres. På baggrund af titel, forsidebillede og bagsidetekst udarbejdes et mindmap over, hvad kursisterne tror, bogen handler om. Bogen læses som hjemmearbejde. Kursisterne kan eventuelt forinden opstille antagelser om indhold og handlingsforløb, antagelser, der kan justeres under læsningen.

Næste undervisningsgang arbejder kursisterne sammen to og to og justerer/udvider mindmappen.

Herefter finder parrene sammen med et andet par og sammenligner/diskuterer deres mindmap.

I grupperne diskuteres følgende spørgsmål: Synes I bogen var spændende? Hvorfor? Hvorfor ikke? Grupperne fremlægger deres synspunkter for resten af holdet.

I grupper interviewer kursisterne hinanden om, hvorvidt de

selv eller andre, de kender, har oplevet noget tilsvarende. I fællesskab skriver grupperne små historier/notitser med passende overskrifter. Grupperne læser hinandens historier og stiller uddybende spørgsmål.

Kursisterne diskuterer i grupper tre-fire ting, det kunne være relevant at arbejde videre med efter læsning af romanen. Grupperne skriver stikord ned og fremlægger deres valg for resten af holdet, fx: forsikring, unge og kriminalitet, straf, kriminalpræventive råd. Holdet kan vælge, at alle arbejder med samme emne/emner, eller de kan vælge at arbejde med et af emnerne i mindre grupper, som så fremlægger deres arbejde for de andre. I forbindelse med ovenstående emner kan følgende tekster inddrages:

- Forsikring: pjecer, tabeller, skrivning af lister og blanketudfyldning.
- Unge og kriminalitet: romaner, noveller, artikler fra aviser og ugeblade, læserbreve, statistikker.
- Kriminalpræventive råd: instruktioner, pjecer, brochurer.
- I forbindelse med alle delemner kan der arbejdes med informationssøgning på bibliotek, på internet m.m.

Samtidig med at der arbejdes med de andre emner, vælger kursisterne hver især en krimi - evt. blandt et passende udvalg medbragt af læreren - som de skal læse hjemme og efterfølgende give en kort anmeldelse af i klassen. Som afslutning evalueres hele forløbet.

Opgavedelen

Introduktion til opgaverne

Del 1. Læsning, læseformål og læsestrategier

Del 2. Fonologisk og morfologisk opmærksomhed samt afkodning

Del 3. Syntaks

Del 4. Ordklasser

Del 5. Ordforråd

Del 6. Skriftlig fremstilling/læsning

Del 7. Stavning/dictogloss.

Opgaverne er udelukkende tænkt til inspiration, således at underviseren kan få ideer til at udvikle tilsvarende eller beslægtede opgaver, der er justeret til indholdsmæssigt og m.h.t. sværhedsgrad efter den enkelte kursists aktuelle forudsætninger og behov og mål med undervisningen. Nogle kursister vil kun have behov for få opgavetyper, andre for flere.

Del 1 indeholder forslag til, hvordan man kan arbejde med **læseforståelse, læseformål og læsestrategier**. Yderligere forslag findes i afsnittene *Motivation og læsning på andetsprog* (afsnit 6) og *Temaarbejde* (afsnit 10).

Læseundervisningen kan opdeles i tre faser: *før* læsningen, *under* læsningen og *efter* læsningen. Fordelen ved en sådan tilrettelæggelse er bl.a., at der systematisk fokuseres på forskellige dele af læseprocessen.

Før læsningen

I denne fase drejer det sig om at sikre, at kursisten er parat til at gå i gang med selve læsningen.

Ikke mindst skal den nødvendige forforståelse være til stede eller etableres. Udbyttet af læsningen sikres ved, at man kan forbinde indholdet i en tekst med kendte forhold. Den viden, den enkelte kursist allerede har om et givet emne, kan aktiveres gennem aktiviteter som fx

- brainstorm på baggrund af tekstens emne, overskrift, illustrationer, bagsidetekst m.m.
- udarbejdelse af mindmap.

For at sikre størst muligt læseudbytte, er det samtidig væsentligt, at

- læseformålet afklares
- at læsestrategi overvejes i forhold til teksttype og formål med læsningen.

Under læsningen

I denne fase, hvor "den egentlige læsning" finder sted, arbejder kursisterne selvstændigt og uforstyrret. Kursisternes udbytte af læsningen kan øges, hvis de fx er i stand til

- at stille spørgsmål til teksten under læsningen
- understrege vigtig information i teksten
- at opstille hypoteser undervejs ved læsning af fortællende tekster.

Efter læsningen

I efterbearbejdningsfasen fokuseres der på udbyttet af læsningen fx via:

- justering af mindmap
- besvarelse af stillede spørgsmål
- fokus på ny information i teksten
- perspektivering af indholdet i det læste.

Der kan fokuseres på læseprocessen ved

- at vurdere, om den valgte læsestrategi fungerede tilfredsstillende
- at vurdere udbyttet af læsningen
- at drøfte, hvad der var let og svært.

På baggrund af diskussionen og evalueringen udstikkes i fællesskab rammer for det fortsatte arbejde med samme eller andre emner.

Del 2 indeholder forslag til, hvordan man kan arbejde med fonologisk og morfologisk opmærksomhed samt afkodning.

Selvom tosprogede kursister er læsere på deres eget sprog, kan det være nødvendigt at arbejde med udvikling af fonologisk og morfologisk opmærksomhed samt afkodning (det fonematiske og det morfematiske princip) i forhold til dansk. Ringe afkodningsfærdigheder medfører en usikker og upræcis læsning af enkeltord og går ud over læsetempoet, hvilket modvirker, at den læsende kan danne sig et overblik over indholdet i teksten.

Arbejdet med udvikling af fonologisk og morfologisk opmærksomhed samt afkodning bør så vidt muligt finde sted på baggrund af det tale- og skriftsprogsmateriale, som i øvrigt indgår i undervisningen, typisk i efterlæringsfasen. Langt fra alle kursister har behov for at arbejde med afkodningsaspektet, men dette vil fremgå af den indledende afdækning af kursistens læsefærdigheder.

Fonologisk opmærksomhed i forhold til talt sprog er en forudsætning for at kunne tilegne sig *det fonematiske princip*, at kunne læse "lydret". De færdigheder, kursisterne allerede har tilegnet sig på deres eget sprog, bl.a. at kunne fortage *lydanalyse*, dvs. skelne forskellige lyde i et ord, og *lydsyntese*, dvs. sætte enkeltlyde sammen, skal overføres til det danske lydsystem.

I forbindelse med udvikling af fonologisk opmærksomhed er det vigtigt at skelne mellem kursistens receptive og produktive færdigheder. Hvis kursisten opfatter en lyd korrekt, men udtaler den forkert, er der tale om et udtaleproblem. Ved udtalevanskeligheder bør der sættes ind med separat udtaleundervisning.

Udnyttelse af basale lydfølgeregler, dette at kunne læse "lydret", er en forudsætning for udvikling af effektive læse- og skrivefærdigheder. I undervisningen kan man arbejde med lister af lydrette ord, fx i nævnte rækkefølge (k = konsonant, v = vokal):

- kv (fe, si osv.)
- vk (is, øl osv.)

- kvk (vin, mus, osv.)
- kvkv (visa, Fona osv.)
- kkvk (skat, plan osv.)
- kvkk (mælk, film osv.)
- kkkv (kjole, fløde osv.)

Man skal sikre sig, at kursister med afkodningsvanskeligheder kan *stavelsesdele*, da denne strategi er væsentlig at have til sin rådighed, når længere, ukendte ord læses første gang. Stavelsesdeling kan trænes med udgangspunkt i kendte, lydrette navne som fx Madonna, Platini.

De færreste ord i dansk læses/skrives lydret, idet en lang række omsætningsregler fra tale til skrift influerer på stavemåden. Man kan begynde med at introducere enkle regler i hyppige forekomster, fx stumt h foran v og j, stumt d efter l, r og n (fx *kald, bord, mand*) e og er i udlyd (fx *pige, piger*) og lang/kort vokal ved markering af enkelt- eller dobbeltkonsonant (fx *hane/ Hanne*). I arbejdet med lydfølgereregler kan læreren udarbejde ordlister, der sætter fokus på en bestemt problemstilling ad gangen.

Morfologisk opmærksomhed i forhold til talt sprog er en forudsætning for at kunne tilegne sig *det morfematiske princip*.

Nå man udnytter *det morfematiske princip*, er man i stand til at analysere et ord i dets enkeltbestanddele (morfemer). Der er fire forskellige morfemtyper:

- *rodmorfemer*, der er ord i sig selv og som regel bærer grundbetydningen i et ord
- *bøjningsendelser*, der informerer om fx ordets køn, tal, tid og grad.
- *forstavelse* (*bekæmpe*) og *afledninger* (*elskelig*), der som bøjningsendelserne ikke kan optræde som fritstående ord, men som kan indvirke på rodmorfemets betydning og/eller ændre ordklassetilhørsforhold.

Morfemer er således både indholdsberere og bærere af grammatisk information (fx information om tal: *pigen/piger*, om ordklasse: *forelske/forelskelse*, om tid: *læser/læste*).

Morfemerne skrives uanset kontekst og udtale på samme måde, hver gang de forekommer, fx *vide* versus *vidste*. *dét* bevares i datidsformen, selv om det ikke udtales. Det morfologiske princip vinder - som her - i de allerfleste tilfælde over det fonematiske princip i dansk skriftsprog. Derfor er udvikling af morfologisk opmærksomhed og tilegnelsen af det morfematiske princip afgørende, når læsningen/skrivningen skal udvikles til at være sikker, præcis og flydende.

I undervisningen er det hensigtsmæssigt at begynde med de semantisk tungeste og dermed lettest identificerbare morfemer, nemlig rodformerne, subsidiært enklere bøjningsformer. Dernæst kan der sættes fokus på et mere udviklet bøjningssystem og forstavelser og afledninger. Kendskab til ordklasser og deres bøjningsformer samt til forstavelser og afledninger hjælper til at kunne identificere rodformer også i tilsyneladende helt nye ord. Samtidig er sådanne færdigheder en forudsætning for at kunne benytte de fleste ordbøger.

Også sammensatte ord (komposita) og deres betydning bør der sættes fokus på. I sammensatte ord er det sidste rodform semantisk tungest. Fx betegner ordet "hjørnesofa" en bestemt slags sofa, selv om den ikke altid er anbragt i et "sofahjørne". På andre sprog, fx arabisk, placeres den semantisk tungeste del først.

Del 3 indeholder forslag til, hvordan man kan arbejde med **syntaks**, regler for sætningdannelse.

På dansk er ledfølgen i en sætning betydningsbærende: fx "Kommer du?" (spørgsmål) versus "Du kommer" (konstatering). "Per elskede Lis" - hvem er her subjekt og hvem objekt? Det kan i dette tilfælde kun en kontekst afgøre, fx "For Lis var det kærlighed ved første blik. Per, derimod, så slet ikke til hendes side".

I dansk er ledfølgen fast - enkeltleddene kan med andre ord ikke placeres vilkårligt, uden at det får konsekvenser, jf. eksem-

plerne ovenfor. Også regler for ledsætningsdannelse kan variere meget fra sprog til sprog.

Hvis man har et modersmål, hvor de syntaktiske midler er meget anderledes end i dansk, kan alene syntaktiske forhold hindre en korrekt forståelse. Læseundervisningen skal ikke udvikle sig til et grammatikkursus, men det kan være nødvendigt at arbejde med syntaks for at støtte forståelsen. Også arbejde med syntaks vil typisk være en aktivitet, der finder sted i efterlæsningsfasen.

Del 4 indeholder forslag til, hvordan man kan arbejde med **ordklasser**

Det er vigtigt at have kendskab til ords leksikalske betydninger og betydningsnuancer for at kunne læse eller skrive en tekst. Men det er også vigtigt at kende de egenskaber, et ord har i kraft af dets ordklassetilhørsforhold. Kendetegnende for fx ordklassen substantiver er, at de betegner personer, ting eller begreber, at de er genusbestemte og kan bøjes i køn og tal. Der gælder faste regler for, hvordan substantiver kan kombineres med andre ordklasser og fungere som sætningsled eller indgå som en del af forskellige led i en sætning. Der hersker ligeledes forholdsvis faste regler for sammensætninger og afledninger.

Ordklasserne inddeles ofte i indholdsord og funktionsord.

Indholdsord er substantiver, verber, adjektiver og adverbier.

Funktionsord er artikler, pronominer, konjunktioner, præpositioner, hjælpeverber og interjektioner.

Indholdsordene er semantisk tungest og ”peger stærkest ud af teksten”, mens funktionsordene i højere grad har grammatiske funktioner inden for en tekst. Arbejdet med ordklasser finder typisk sted i efterlæsningsfasen. Kendskab til forskellige ordklassers egenskaber er også afgørende, når ordbogen tages i brug.

Del 5 indeholder forslag til, hvordan man kan arbejde med **ordforråd**.

Ordforrådet har afgørende betydning for muligheden for at forstå en tekst. Andetsproglæsere vil i denne henseende naturligvis ofte være ringere stillet end modersmålslæsere. Om man lærer et nyt ord, afhænger bl.a. af, hvor hyppigt man møder det nye ord, og af muligheden for at arbejde med betydningsnetværk. Kursisterne skal derfor have lejlighed til at møde samme ordforråd mange gange og i forskellige kontekster, fx via temaarbejde og selvstændig læsning.

Som en tommelfingerregel siger man, at nyt ordforråd skal optræde mindst fire gange, første gang kursisterne præsenteres for det. Derefter skal det repeteres mindst tre gange i efterfølgende lektioner. Pointen her er, at ord og udtryk dels skal optræde i meningsfulde sammenhænge, dels hyppigt.

Kursisterne kan bearbejde ord ved fx at arbejde med

- synonymmer og antonymer
- over- og underbegreber
- semantiske felter.

Under arbejdet med ordforråd kan der benyttes forskellige former for sorteringsøvelser i form af graderingsøvelser (*slank, tynd, mager, radmager*) og klassificeringer i over- og underbegreber, kryds- og tværsopgaver, billedbeskrivelser, associationer i forbindelse med brainstorm, forskellige udfyldningsøvelser.

Nyere forskning fastslår, at en stor del af en persons sprog består af automatiserede helheder, såkaldte chunks, som er betydningsfulde for udviklingen af et flydende og korrekt sprog, da de udgør "tilegnede heller", som tillader koncentration om andre aspekter af sprogproduktionen. Chunks er ofte tilegnet i uanalyseret form. Begrebet dækker et temmelig upræcist spektrum af ordkombinationer, lige fra faste ordpar (fx *sur mælk, bedømmer situationen*), institutionaliserede udtryk (fx *nu må det være nok, det ved jeg faktisk ikke*) og sætningsdele (*i det store og hele*), sammensatte verber (*holde af, holde med, holde ud*) til

lange idiomatiske udtryk (*gå i folk med træsko på, stå med fletningerne i postkassen*).

For tosprogede kan det ofte være vanskeligt at gennemskue den præcise betydning af mange af disse chunks, da man sjældent kan regne sig frem til betydningen ud fra de enkelte ords grundbetydninger.

Ordforrådstilegnelsen er ikke kun et spørgsmål om at huske og forstå ord. Der må derfor også inddrages opgavetyper, som sikrer, at kursisterne får lejlighed til at bruge ordene produktivt. Kryds- og tværsopgaver, hvor kursisterne skal forklare de manglende ord for hinanden, kommunikative problemløsningsopgaver og dictogloss er velegnede til at repetere et bestemt ordforråd.

Opgaver, hvor kursisterne i par eller grupper udarbejder et mundtligt eller skriftligt referat på baggrund af en række nøgleord efter læsning af en tekst, er egnede som repetitionsøvelser.

Del 6 indeholder opgaver, der dækker skriftlig fremstilling/læsning. Der henvises desuden til afsnit 9.

Parallelt til læseundervisningen kan undervisningen i skriftlig fremstilling tilrettelægges i faserne: *før* skrivning, *under* skrivning og *efter* skrivning.

Før skrivningen aktiveres eller etableres den fornødne forforståelse, der opstilles formål med skrivningen og lægges en plan for arbejdet.

Under selve skrivningen udarbejder kursisterne udkast (gerne flere) og reviderer indholdet. Det er hensigtsmæssigt at anvende computer og arbejde to og to om opgaveløsningen.

Efter skrivningen foregår rette- og justeringsarbejdet. Først gennemgås og redigeres indholdet. Når indholdet er tilfredsstillende, kan der fokuseres på den sproglige form. Som udgangs-

punkt arbejdes med større helheder før mindre. Søgelyset rettes således først mod ordforråd, dernæst kommer syntaks og morfologi i fokus. Til sidst rettes koncentrationen mod retskrivningen.

Endelig evalueres processen og udbyttet heraf.

Del 7 indeholder forslag til, hvordan man kan arbejde med **stavning/dictogloss**. Der henvises desuden til afsnit 5.1.

Det vil være naturligt at knytte undervisningen i stavning til arbejdet med afkodningen. Efter den første fase med lydret stavning, bør der sættes fokus på omsætningsreglerne fra tale til skrift.

Herefter arbejdes der med det morfematiske princip i stavning. Staveudviklingen forløber således i de samme faser som tilegnelsen af afkodningsfærdighederne.

I forbindelse med fx diktatskrivning kan der fokuseres på enkeltord, enkeltsætninger eller sammenhængende tekst. Det er vigtigt, at kursisten får mulighed for at forberede sig på aktiviteten hjemme. Hvis kursistens forberedelse og diktatskrivningen skal have relevans, er det hensigtsmæssigt at fokusere på et særligt staveproblem, fx at enkeltkonsonant følger efter lang vokal og dobbelkonsonant efter kort. Ordforrådet i diktaterne bør, hvad enten det drejer sig om enkeltordsdiktat eller om diktat af sammenhængende tekst, bestå af kendt ordmateriale og fungere opsummerende i forhold til arbejdet med omsætningsregler fra tale til skrift og morfemer.

En givende måde at arbejde med stavning og skriftlig produktion på er opgavetyperne dictogloss, hvor arbejdet med skriftsproget kommer langt videre omkring end fx den traditionelle diktatskrivning.

Oversigt over opgaverne

Aktivitet	Fokus
85 Del 1. Læsning, læseformål og læsestrategier	
85 1.1. Førlæsning	Aktivering af baggrundsviden
86 1.2. Miniforløb 1	Ordforråd, skimning, skanning
88 1.3. Miniforløb 2	Skimning, intensiv læsning, perspektivering, personliggørelse
92 1.4. Der mangler et afsnit	Intensiv læsning
94 1.5. Hvilken sætning passer hvor?	Intensiv læsning
96 1.6. Passer dine gæt til teksten?	Nærlæsning
98 1.7. Hvordan ser de huset	Læseformål
100 1.8. Hvilken tekst passer til billedet	Skimning
102 1.9. Søgning efter bestemte oplysninger	Søgelæsning
103 1.10. Find ordet/ordene	Skanning
104 1.11. Hvad betyder ordet?	Konteksten
106 1.12. Sæt teksten sammen	Tekstsammenhæng, intensiv læsning
107 1.13. Indre og ydre tekstbånd	Konteksten
109 1.14. Hvad for et ord passer?	Identifikation af ordklasse ud fra tekstsammenhæng
111 1.15. Indre tekstbånd	Kohæsi
114 Del 2. Fonologisk og morfologisk opmærksomhed samt afkodning	
114 2.1. Find lyden	Opmærksomhed på enkeltlyd
117 2.2. Sæt lydene sammen til ord og del ordene i lyde	Lydanalyse og lydsyntese
118 2.3. Læs ordene 1	Det fonematiske princip ved lydrette ord
119 2.4. Læs ordene 2	Det fonematiske princip ved gængse omsætningsregler
121 2.5. Del ordene i stavelser	Stavelsesdeling
122 2.6. Morfologisk opmærksomhed	Opmærksomhed på morfemer
123 2.7. Find roden	Rodmorfemer
125 2.8. Find bøjningsendelserne	Bøjningsendelser
127 2.9. Find forstavelsen	Forstavelser
129 2.10. Find afledningerne	Afledninger

131	Del 3. Syntaks	
131	3.1. Er sætningen rigtig?	Syntaks
133	Del 4. Ordklasser	
133	4.1. Find ordklassen	Ordklasser
135	Del 5. Ordforråd	
135	5.1. Hvad betyder ordene?	Synonymer, antonymer, kategorier
140	Del 6. Skriftlig fremstilling/læsning	
140	6.1. At skrive enkle instruktioner	Instruktioner
141	6.2. Tøm billedet for ord	Ordforråd, ordklasser, stavning
142	6.3. Skriv et signalement	Ordforråd
143	6.4. Pennevenner	Brevskrivning
145	6.5. Skriv om billedet	At skrive historier
146	6.6. At sætte idéer i rækkefølge i en historie	Kronologi
148	6.7. Skriv historien færdig	Sammenhæng
149	6.8. Blanketter	Nærlæsning, blanketudfyldning
151	6.9. Skriv et postkort	Personlige hilsner
152	6.10. På jagt efter helte	Søgelæsning på nettet, intensiv læsning, interaktiv skrivning
153	6.11. At skrive sin egen historie	Søgelæsning på nettet, interaktiv skrivning
155	6.12. Hvad gør du ved problemet	Søgelæsning på nettet
156	Del 7. Stavning/dictogloss	
156	7.1. Stavning af lydrette ord	Det fonematiske princip
157	7.2. Ord, der staves under indflydelse af ortografiske konventioner	Ortografi
158	7.3. Udnyttelse af det morfematiske princip i stavning	Det morfematiske princip
159	7.4. Orddiktat	Svære ord
160	7.5. Teksten, der forsvinder	Den visuelle hukommelse
161	7.6. Dictogloss	Sammenhæng, syntaks, morfologi, stav- ning

Del 1.

Læsning, læseformål og læsestrategier

Opgave 1.1. Førlæsning

Formål	At aktivere kursisternes viden om et bestemt emne, inden de skal i gang med læsning af en tekst.
Forberedelse	Læreren udarbejder en liste med fx romantitler.
Arbejdsform	Pararbejde.
Fremgangsmåde	Se eksemplet nedenfor.

Eksempel

Læreren beder kursisterne læse følgende titler på bøger og sætte kryds ved dem, de tror er krimier:

Den mørke gade	—	Mord på Malta	—
Jeg elsker dig	—	Historien om Emma	—
Stedfar	—	Livsfarlig tur	—
Et lille håb	—	En anden verden	—
Indbruddet	—	Bankrøveriet	—
Et skud	—		

Kursisterne forklarer efterfølgende, hvad for nogle af de bøger, de har sat X ved, der lyder mest spændende.

Opgave 1.2. Miniforløb 1

Formål	At arbejde med ordforråd inden for et valgt emne, skimming og skanning.
Forberedelse	Find små notitser om fx emnet straf i aviser og kopier et ark med notitserne til kursisterne. Udarbejd et par spørgsmål om ordforrådet til teksterne.
Arbejdsform	Individuel læsning, pararbejde, gruppearbejde.
Fremgangsmåde	Start med brainstorm for at aktivere kursisternes ordforråd. Giv kursisterne fem - ti minutter til at finde informationer i teksterne. Herefter sætter kursisterne sig sammen to og to og sammenligner deres svar - hjælper hinanden med evt. ordforklaringer.
Opfølgning	Tilføj evt. nye ord til den liste, der allerede er udarbejdet på tavlen. Klasseundersøgelse, hvor kursisterne finder ud af hinandens mening om de forskellige former for straf (aktiv brug af ordforrådet).

Eksempel

- Brainstorm: Hvilke former for straf kender I? De forskellige bud skrives på tavlen.
- Lav en liste over de strafformer, der bliver nævnt i teksterne.
- Sæt jer sammen to og to og sammenlign jeres lister.
- Har I fået nye ord om strafformer? Hvilke?

- Hjælp hinanden med at forklare evt. nye ord, brug en ord-bog eller spørg læreren.
- Tilføj evt. nye ord til listen på tavlen.

Sæt jer sammen med et andet par og diskuter de forskellige former for straf. Prøv at finde ud af, hvilken forbrydelse den enkelte straf er givet for. Synes I, straffen er passende?

Straf	Forbrydelse	Hvilken straf synes I er passende?

Sammenlign jeres lister med de andre grupper.

Opgave 1.3. Miniforløb 2

Formål	Aktivering af baggrundsviden, skimming, intensiv læsning, læserrespons (samtale, diskussion), perspektivering og personliggørelse.
Forberedelse	Find en fortællende tekst på et sprogligt niveau, der passer til kursisterne. Lav en skimmeopgave til teksten. Lav en tre-fire spørgsmål, der kun kan besvares udtømmende, hvis hele artiklen læses grundigt.
Arbejdsform	Individuel læsning, gruppearbejde.
Fremgangsmåde	Start med brainstorm for at aktivere kursisternes baggrundsviden. Derefter får kursisterne fem-ti minutter til at læse artiklen og danne sig et overblik over, hvad eller hvem den handler om. Læserrespons i grupper. Kursisterne læser hele artiklen grundigt. Læserrespons i grupper.
Opfølgning	Klasseundersøgelse hvor kursisterne finder ud af hinandens personlige meninger om spørgsmål, der er udledt af teksten.

Eksempel

1 Brainstorm = Aktivering af baggrundsviden

Sæt jer sammen i to eller tre grupper. Vælg en fra klassen til at skrive stikord ned. Vælg en referent til at referere jeres forslag til hele klassen.

Kig på billedet af manden. Hvem er han? Ved I det? Hvis ikke: Hvad tror I? Kom med mange forslag.

2 Skimming

Læs teksten *Ikke som de andre* (Ud og Se, januar 2001) hurtigt igennem (maks. 5 minutter).

Prøv at finde ud af, hvem manden på billedet er. Når du skimmer teksten, skal du først og fremmest prøve at danne dig et overblik over, hvem og hvad teksten handler om.

Koncentrér dig under læsningen om nøgleord og nøglesætninger. Nøglesætningerne finder du ofte først i et afsnit.

Hvordan passer jeres brainstorming til de informationer, I har fået under skimningen?

3 Omhyggelig global læsning

Læs teksten *Ikke som de andre*.

Prøv at læse nogenlunde hurtigt.

Prøv at lade være med at bruge ordbog.

Svar derefter på følgende fire spørgsmål:

- a. Synes du, at Zlatko Buric har et spændende liv?
Hvorfor? / Hvorfor ikke?
- b. Er der nogen ligheder mellem dit liv og hans liv?
Hvis ja: Hvilke?
Hvis nej: Hvorfor ikke?
- c. Kunne du tænke dig at lære Zlatko Buric at kende?
Hvorfor? / Hvorfor ikke?
- d. Hvilke tre ting i teksten overraskede dig mest?

Sæt jer sammen i grupper og snak om jeres svar på spørgsmålene.

Vælg en referent. Referenten skal referere til hel klassen. når gruppesnakken er færdig.

4 Perspektivering og personliggørelse

Hjemmearbejde: Forberedelse til samtale/oplæg i par. Læs spørgsmålene igennem og tænk over, hvad du vil svare på spørgsmålene.

I klassen: Sæt jer sammen i par og fortæl om jer selv.

Oplæggene refereres derefter til hele klassen. Referér først og fremmest de mest interessante ting.

Spørgsmål

- Hvordan var dit barndomshjem?
- Hvordan var dit forhold til dine forældre?
- Hvordan var dit forhold til dine søskende?
- Hvad lavede du i dit hjemland?
- Hvordan havnede du i Danmark?
- Hvordan oplevede du Danmark, da du flyttede hertil?
- Fik du nogen kulturchock? Kulturchock over hvad?
- Hvordan oplevede Danmark dig?
- Har du mødt racisme i Danmark? Hvis ja: Hvad slags racisme?
- Forstår du den danske humor? Hvis nej: Kan du forklare hvorfor?

5 Task: Gruppeundersøgelse

Sæt jer sammen i grupper på 5 eller 6. Lav lister over,

- hvordan I oplevede Danmark i den første tid, efter at I var flyttet hertil,
- hvilke kulturchock I fik og
- hvilke former for racisme, I har oplevet.

Diskuter derefter, hvordan I vil kategorisere jeres lister på en skala fra 1 til 9, hvor 1 på liste 1 (Danmark) betyder det mest fremmedartede og 9 det mindst fremmedartede, 1 på liste 2 (Kulturchock) betyder det største kulturchock og 9 det mindste, og hvor 1 på liste 3 (Racisme) betyder den mest ubehagelige form for racisme og 9 den mindst ubehagelige.

K	Liste 1: Danmark	K	Liste 2: Kulturchok	K	Liste 3: Racisme
1		1		1	
2		2		2	
3		3		3	
4		4		4	
5		5		5	
6		6		6	
7		7		7	
8		8		8	
9		9		9	

Sammenlign jeres lister og kategoriseringer med de andre grupper i klassen, og afslut opgaven med en **rapport** til hele klassen.

Opgave 1.4.

Der mangler et afsnit

Formål	At læse en tekst intensivt med fokus på sammenhæng.
Forberedelse	Læreren finder en kort tekst, der har en sammenhængende struktur. Et afsnit fjernes.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/Pararbejde.

Der mangler et afsnit i teksten. Læs teksten, og sæt kryds der, hvor afsnittet mangler. Det manglende afsnit står neden under teksten.

Køer har brug for kærtegn

Taler man pænt til køerne, giver de mere mælk, viser undersøgelser, som en engelsk husdyrforsker har lavet. Han har gennem længere tid studeret forholdet mellem køerne og dem, de bliver malket af.

Undersøgelserne viser, at den glade malkeko giver op til 15 procent mere mælk end den sure ko, der er blevet dårligt behandlet. Ifølge den engelske husdyrforsker kan køerne godt lide, at man stiller dem venlige spørgsmål. Det kan fx være: 'Hvordan har du det i dag, gamle tøs'. Derimod går køerne helt i baglås, når man råber noget surt efter dem som fx 'Kom så af sted, din lede ko'.

'Vi har netop lavet nogle forsøg, der ligner de engelske. Vores resultater peger i samme retning. En venlig behandling af køerne giver ca. ti procent højere mælkeydelse end en uvenlig behandling,' siger Lene Munksgaard.

Hun indrømmer dog også, at det kan være svært for landman-

den at gå rundt og nusse om hver enkelt ko, hvis besætningen er på 100 køer.

‘Men måske er det heller ikke nødvendigt, hvis bare man ellers behandler dem ordentligt. Det vigtigste er, at køerne får tillid til den person, der malker dem,’ siger Lene Munksgaard.

Hvis landmanden bliver nødt til at gøre noget ved koen, som gør ondt, kan koen miste tilliden til ham, lige meget hvor venligt landmanden taler til den til daglig. Men ifølge Lene Munksgaard kan det problem tilsyneladende løses ved, at landmanden tager en anden farve kittel på, når han udsætter sine køer for ubehagelige oplevelser.

Den danske agronom Lene Munksgaard er enig i, at landmanden kan tjene penge på at være god mod sine køer.

Varianter

- a. Fjern første og sidste afsnit. Lav fire-fem ekstra afsnit, der ikke kan fungere som indledende og afsluttende afsnit i teksten. Bland afsnittene på et stykke papir.
Opgave: Find ud af, hvilke afsnit der passer bedst som henholdsvis første og sidste afsnit.
- b. Placér et af afsnittene i teksten forkert.
Opgave: Find ud af, hvilket afsnit der er placeret forkert, og hvor det skal sættes ind.
- c. Bland afsnittene hulter til bulter.
Opgave: Organisér afsnittene, så rækkefølgen bliver passende. Her kan det være en god idé at udlevere en saks, så kursisterne kan klippe afsnittene fra hinanden og sidde og pusle med dem.

Opgave 1.5.

Hvilken sætning passer hvor?

Formål	At læse en tekst intensivt med fokus på sammenhæng.
Forberedelse	Læreren finder en tekst, der har en sammenhængende struktur. Alle førstesætningerne i afsnittene fjernes. De anbringes under teksten sammen med en eller to ekstra sætninger (distraktorer).
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.

I træning som storesøster

- om forventninger til den store, når man venter en lille ny.

A Hendes forældre synes måske nok, det er lidt tidligt at få et nyt spædbarn så tæt på Sara, men når graviditeten nu engang er en realitet, synes de, at det kan være praktisk at få det med spædbørn og bleer overstået på en gang.

B Mor viser hende den voksende mave og fortæller hende, at der er en baby derinde, som snart kommer ud og skal bo sammen med hende og mor og far. Problemet er bare, at Sara ikke forstår en pind af, hvad der foregår. Dels har et 1 1/2 år gammelt barn ikke en så udviklet begrebsverden, at det kan forestille sig en baby inde i mors mave. Tænk bare på, hvor stor en baby er sammenlignet med Saras egen størrelse. En gravid mave er faktisk utrolig abstrakt for alle andre end den gravide selv.

C Det giver ikke mening for Sara, når hendes mor siger, at baby »snart« kommer ud. Børn skal være tre til fire år gamle, før de kan begynde at forholde sig til tid, og da til et tidsbegreb som knytter sig til kendte og erfarede oplevelser som årstider og højtider - barnet forstår tiden »over langs«.

D Sara kan jo med egne øjne se, at mor har svært ved at bukke sig og tage hende op til sig. Men det er ikke nødvendigt med en længere forklaring, som samtidig lægger op til forventning om, at lille Sara skal forstå og forholde sig til en kommende familieførøgelse. Det er hun endnu slet ikke i stand til.

- 1 Desuden er tidsopfattelsen vanskelig for så lille et barn.
- 2 Det er vigtigt at give Sara konkrete informationer, hvis mor fx ikke kan løfte hende, som hun plejer, efterhånden som maven bliver stor.
- 3 Hvis der er andre babyer i familien eller vennekredsen, er der en naturlig anledning for Sara til at komme tæt på.
- 4 Om fire måneder skal Sara på 1 1/2 år være storesøster.
- 5 Sara er allerede så stor, at hun kan klare meget alene, hvis hun får lov.
- 6 Saras forældre vil gerne medvirke til, at hun bliver så lidt jaloux som muligt.

Skriv tallene under det bogstav, det passer til.

A	B	C	D

Opgave 1.6.

Passer dine gæt til teksten?

Formål	At (nær)læse en tekst for at kontrollere, hvor god man er til at gætte.
Forberedelse	Læreren finder en passende tekst og laver en række displayspørgsmål til teksten. Spørgsmålene kan være udformet sådan, at den efterfølgende læsning opleves enten som overraskende eller som bekræftende.
Arbejdsform	Individuelt arbejde → smågrupperarbejde.
Fremgangsmåde	Kursisterne får udleveret displayspørgsmålene. De svarer på dem. Derefter får de udleveret teksten og læser for at kontrollere, om deres svar på spørgsmålene holder stik. Derefter kan kursisterne sætte sig sammen i smågrupper og snakke om svar og tekst.

Eksempel

Spørgsmål til teksten, før den læses

- *Hvorfor blev kunderne i en kagebutik i Toronto overraskede?*
- *Hvad havde gangsteren under armen?*
- *Hvad ville gangsteren have?*
- *Hvad truede han med at gøre?*
- *Hvad skete der så?*

Gangster tog gås som gidsel

Kunderne i en kagebutik i Toronto i Canada blev noget overraskede, da der kom en mand ind i butikken med en gås under armen. Men folk i butikken forstod hurtigt, hvad mandens kriminelle planer gik ud på. - Giv mig nogle penge, eller jeg slår gåsen ihjel, sagde den ukendte mand truende.

En dyrevenlig kvindelig kunde prøvede at få manden til at slippe gåsen fri. Det gjorde han ikke. Tværtimod begyndte han at true med at kvæle det stakkels dyr direkte op i den dyrevenlige kvindes ansigt.

Gangsterens trussel virkede. Kvinden sagde, at hun straks ville løskøbe gåsen med sine egne penge. Derefter gik hun hen og hævede penge i en kontantautomat i nærheden. Hun gav manden pengene. Han slap straks gåsen og løb hurtigt væk. Historien fortæller ikke, om gåsen havde brug for krisehjælp efter den chokerende oplevelse.

Politiet i Toronto regner med, at kidnapperen havde skaffet gåsen i en af byens parker, hvor der ofte kommer gæs på besøg. Hvis politiet fanger gangsteren, bliver han blandt andet anklaget for dyremishandling.

Opgave 1.7.

Hvordan ser de huset?

Formål At tydeliggøre over for kursisterne, hvor stor indflydelse et givet læseformål har på udbyttet af læsningen.

Fremgangsmåde Se eksemplet her nedenfor.

Eksempel

Del kursisterne i tre grupper. Giv hver gruppe en skriftlig instruktion:

Huskøbere

I er interesseret i at købe et hus. Læs beskrivelsen nedenfor. Læg derefter beskrivelsen væk og skriv stikord ned til alt det, I lagde mærke til ved huset.

Indbrudstyve

I er indbrudstyve og leder efter et godt hus at bryde ind i. Læs beskrivelsen nedenfor. Læg derefter beskrivelsen væk og skriv stikord til alt det, I lagde mærke til ved huset.

Ejendomsmæglere

I er ejendomsmæglere og skal sælge et hus. Læs beskrivelsen nedenfor. Læg beskrivelsen væk og skriv stikord ned til alt det, I lagde mærke til ved huset.

Hr. og fru Knudsen er et ældre ægtepar, der bor i en stor villa på en ugenert grund lige ned til en lille sø, hvor de har deres egen bådebro. De elsker deres hjem, hvor de har boet i over 30 år, men de overvejer at flytte. De synes efterhånden, at huset, der har et boligareal på 280 kvadratmeter plus kælder, er for stort til dem. De har også svært ved at holde både huset og den store have. Beslutningen om at flytte er ikke nem, for ægteparret har gennem årene anskaffet sig en masse ting, som de nødig vil skille sig af med. Hr. Knudsen er glad for kunst og har mange værdifulde malerier. Parret har også rejst meget og på deres rejser købt en hel del antikviteter og ægte tæpper.

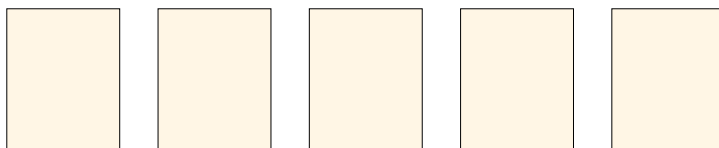
Selve villaen er bygget i palæstil i to etager med sort tegltag. I stueetagen er der en stor hall med trappe til første sal, herreværelse og tre stuer en suite. Fra den ene stue er der udgang til en terrasse med trappe, der fører ned til haven. Der er et stort spisekøkken med de oprindelige elementer og et lille toilet. På første sal er der et soveværelse med fransk altan, 3 børneværelser og stort badeværelse med kar.

Grunden er en naturgrund med mange træer.

De tre grupper fremlægger nu deres beskrivelser af huset for hinanden og diskuterer forskelle i beskrivelserne.

Opgave 1.8. Hvilken tekst passer til billedet?

Formål	At skimme en tekst.
Forberedelse	Læreren finder et antal billeder og skriver en tekst, der kun passer til ét af billederne. NB! For at opgaven kan løses ved skimming, skal billederne være tydeligt forskellige fra hinanden. Hvis billederne kun indeholder små forskelle, vil opgaven skulle løses ved brug af intensiv læsning.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.



Kig på de fem billeder. Læs derefter teksten. Hvad for et billede passer til teksten?

Lis står henne ved vinduet og snakker i telefon. Hun snakker med sin veninde. Lis kigger ud ad vinduet. Hun kigger ikke på Mette, der sidder alene ved spisebordet. Mette kigger på det lille lampeglas. Hun ved ikke, hvad der er i lampeglasset. Hun synes, det ligner vand. Hun tager lampeglasset. Det lugter godt. Måske er det sodavand, der er i glasset. Hun vil gerne smage på det. Lis snakker og snakker. Hun har helt glemt Mette og lampeolien. Hun snakker med sin veninde om den fest, de skal holde om aftenen. Hun fortæller sin veninde, hvad de skal have at spise. Hun fortæller også, hvem der kommer. Lis elsker at snakke i telefon. Mette er glad for at mor snakker

i telefon. Så kan hun drikke det, der er i glasset. Hun tror, det er sodavand. Hun elsker sodavand. Men hun må kun få sodavand, når de har gæster.

Varianter

- a. Klip flere forskellige tekster ud af et blad eller en avis, men kun overskriften til et af billederne. Kursisterne skimmer teksten for at finde ud af, hvilken tekst der passer til overskriften.
- b. Find en tekst, og lav en liste med forskellige emner. Kursisterne kigger listen med emner igennem og skimmer derefter teksten for at finde ud af, hvilket emne der bedst passer til teksten. Opfølgning: Kursisterne argumenterer for deres valg, især hvis der er valgt flere forskellige emner.
- c. Find nogle avisartikler, som handler om et bestemt emne, og nogle som ikke gør. Kursisterne sorterer artiklerne efter, om de handler om emnet eller ej.
- d. Find flere forskellige avistekster (eller andre tekster) om samme emne. Kursisterne kategoriserer teksterne på en eller anden måde. Fx artikler om en kriminalsag: Hvilke aviser vurderer, at den anklagede er skyldig, hvilke at han er uskyldig? Hvilke gør nærmere rede for omstændighederne ved sagen? osv.
- e. Find nogle læserbreve, hvor der er mange af en bestemt kategori. Kursisterne sorterer læserbrevene efter kategori: klager, ros etc. Kursisterne fortæller, hvilken kategori der er flest af.

Opgave 1.9. Søgning efter bestemte oplysninger

Formål	At arbejde med søgelæsning.
Forberedelse	Læreren kopierer fx dagens tv-program eller en biografoversigt til kursisterne og udarbejder en instruktion og nogle få spørgsmål.
Arbejdsform	Individuelt arbejde.
Fremgangsmåde	Kursisterne søger hver især svar på de stillede spørgsmål i teksten.

Eksempel

Du har lyst til at se en krimi i fjernsynet.

Hvad for nogle krimier er der i aften?

På hvad for et program?

Hvad tid?

Er der en krimi, du har lyst til at se? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Variant

Du er i Odense og vil gerne i biografen og se en krimi. En ven har anbefalet dig at se LIVSTEGN. Du vil helst se filmen så tidligt på dagen som muligt.

- Hvad for en biograf skal du vælge?
- Hvornår går filmen?

Opgave 1.10. Find ordet/ordene

Formål	At skanne en tekst efter enkeltord.
Tidsforbrug	Under tidspres.
Forberedelse	Læreren finder passende tekster/teksttyper og forbereder mundtlige instruktioner. Mundtlige instruktioner sætter tempoet i vejret.
Arbejdsform	Individuelt arbejde.

Opgavetyper

Instruktion: Slå op på side 10 i bogen.

Opgave: Hvornår blev X født?

Instruktion: Slå op på side 23 i bogen

Opgave: Hvor mange gange står der fx *han* på siden?

Instruktion: Tag ordbøgerne (= ens dansk-danske ordbøger).

Opgave: På hvilken side står der fx *pebermø*?

Instruktion: Tag aviserne (fx tilbudsaviser o.l.).

Opgave: På hvilken side findes fx overskriften: *Vidunderbarnet har vokseværk?*

Eventuelt kan ordene skrives på tavlen eller vises på overhead på en transparent.

Opgave 1.11.

Hvad betyder ordet?

Formål	At blive opmærksom på, at det kan lade sig gøre at forstå ukendte ord vha. konteksten.
Forberedelse	Læreren finder en tekst, hvor et eller flere ord erstattes med volapykord.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.

Eksempel

Læs teksten og find ud af, hvad *pyk* betyder.

Pyk - en dansk specialitet

Markedet i dag bugner af *pyk* i forskellige varianter, og som almindelig forbruger kan det være svært at skelne mellem de forskellige kvaliteter. Men der findes heldigvis nogle enkle retningslinjer, man kan gå efter på jagten på *pyk* af god kvalitet:

Et godt *pyk* er fremstillet af en rigtig surdej - det giver den karakteristiske *pyksmag*. En passende lang hævetid er med til at give et rigtigt godt *pyk* - og en god spiseoplevelse. Det er en god ide at vælge et *pyk*, der er bagt på mel fremstillet af hele korn - der er noget at tygge på, og det smager af mere. Vælger man et godt *pyk*, der virkelig smager af noget, er det også mere fristende at spise tykkere skiver *pyk* og putte mindre pålæg på. *Pyk* af ordentlig kvalitet er en dejlig spise - *pyk* behøver ikke bare at være det der kedelige, der ligger under leverpostej eller spegepølsen. Det er også sundt at spise meget *pyk*. Nye undersøgelser tyder på, at rugens indhold af antioxidanter kan nedsætte risikoen for at udvikle visse sygdomme, bl.a. kræft og hjertekarsygdomme.

Desuden findes de fleste mineraler og masser af B-vitamin i

pyk. *Pyk* har et højt indhold af de gode, umættede kulhydrater, som kroppen skal have mange af for at fungere optimalt. Det er noget, sportsfolk har vidst i mange år. Derfor spiser de masser af *pyk*.

Pyk betyder _____

Opgave 1.12.

Sæt teksten sammen

Formål	At udvikle opmærksomhed på tekstmæssig sammenhæng og at arbejde med intensiv læsning.
Forberedelse	Find en fortællende tekst fx en avisartikel med en klar kronologisk opbygning. Klip teksten i passende afsnit og udlever tekststykkerne til kursisterne.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.
Fremgangsmåde	<ol style="list-style-type: none">1. Brainstorm i klassen om hvad artiklen handler om på baggrund af overskriften.2. Bed kursisterne hver især sætte tekststykkerne sammen til en sammenhængende tekst. Bed dem understrege de ord i tekststykkerne, der leder dem på sporet.3. Kursisterne sætter sig sammen to og to og sammenligner deres tekster.
Opfølgning	Udlever den oprindelige tekst og lad kursisterne sammenligne deres forslag med teksten. Diskuter om teksten kan hænge sammen på anden måde, end den gør i den oprindelige tekst.

Opgave 1.13.

Indre og ydre tekstbånd

Formål	At arbejde med indre og ydre tekstbånd. At bruge konteksten til at regne ud, hvilket ord der mangler.
Forberedelse	Find en lille tekst. Skriv eller skan den ind i et tekstbehandlingsprogram. Eller find en tekst på internettet. Den kan flyttes direkte ind på tekstbehandlingen. Fjern et ord på hver linje. Skriv ordene i tilfældig orden under teksten.
Arbejdsform	Pararbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

- 1 Hvert par får en kopi af teksten. De skal nu markere, hvor der mangler et ord i teksten, og derefter skrive det manglende ord ud for den linje, hvor det hører til. De manglende ord er placeret i en boks under teksten.

“Tiden var inde...”

Paula Bugge kalder sig selv noget af ~~X~~ natteravn *en* _____
Hun godt lide at sidde og læse eller løse _____
krydsord til hen mod midnat. Derfor føler sig _____
ikke så ofte på plejehjemmet. På den anden _____
side er ikke nemt, når man ___ som hun ___ er her _____
som en af de få beboere. - Desværre er der _____
ikke så tilbage, som man kan snakke med, _____
siger hun.

I dag er Paula Bugge år og oldemor til to drenge. _____
 For seks år siden hun og hendes mand ind _____
 på Plejehjemmet Klørvangen, ligger i den _____
 vestlige udkant af Skødstrup i Kommune. _____
 De kom fra et i Egå, lidt længere mod syd. _____
 Manden været assurandør, hun hjemmegående. _____
 Til sidst var han ofte at falde om og være konfus, _____
 og hun havde svært ved at tumle ham. Gennem datter _____
 hørte de om og så på det. De fandt det meget _____
 tiltalende med de lange 70'er huse og den direkte _____
 kontakt det åbne land. _____

(BY & BOLIG Ministeriet: Bolig til tiden, s. 28)

begyndt	friske	mørkerøde
deres	havde	89
det	hun	rækkehus
en	kan	som
ensom	Klørvangen	til
flyttede	mange	Århus

- 2 Bagefter sammenligner kursisterne parvis hinandens tekster og diskuterer de steder, hvor der er problemer.
- 3 Forlægget udleveres og læses som stillelæsning.

Opgave 1.14.

Hvad for et ord passer?

Formål	At bestemme ordklasse ud fra tekstsammenhæng.
Forberedelse	Læreren finder en passende tekst, hvor der med passende mellemrum fjernes et substantiv, et verbum eller et adjektiv. Til hvert hul i teksten skrives tre ord i hver sin ordklasse.
Arbejdsform	Individuelt arbejde → pararbejde.

Benene

En molbo havde engang været en tur i Århus, og dér var han kommet til at (1)_____ lidt for meget. Han var en velhavende mand og også en pæn mand, men alligevel skete der et uheld med ham, da han var på (2)_____ hjem. Mens han gik på vejen, snublede han over sine egne ben, og da han først lå ned, blev han liggende og faldt i (3)_____.

En (4)_____ mand, som kom forbi, fik lyst til hans fine bukser. Han trak dem forsigtigt af og (5)_____ den sovende molbo sine egne gamle, hullede på i stedet for, og så gik han glad sin vej.

Nogen tid efter kom der en mand kørende hen ad vejen, og da molboens ben lå ud over vejen, slog han knald med (6)_____ og råbte: »Flyt dine ben, ellers kører jeg over dem!« Molboen (7)_____, gned sig i øjnene, løftede hovedet og så på benene. Men da han så de grimme, hullede bukser, vidste han straks, at det ikke var hans, for han havde et par pæne, hvide bukser på. Så derfor lagde han sig ned igen, lukkede (8)_____ og sagde ganske roligt: »Kør du bare til! Det er ikke mine ben!«

Sæt kryds ved det ord, der passer.

1	tørstig	drikke ✗	øl
2	hurtig	gik	vej
3	søvnig	sove	søvn
4	fattig	manglede	fattigdom
5	gavmild	gav	gave
6	piskende	piskede	pisken
7	vågen	vågnede	hoved
8	synlig	så	øjnene

Opgave 1.15. Indre tekstbånd

Formål	At arbejde med kohæsion (indre tekstbånd), her pronominer.
Forberedelse	Find en lille tekst med pronominer, som henviser til forskellige personer og ting. Forstør teksten, eller skan den ind i et tekstbehandlingsprogram. Brug dobbelt linjeafstand. På internettet kan man også finde mange velegnede tekster, som kan flyttes direkte ind på tekstbehandlingen.
Arbejdsform	Individuelt arbejde → pararbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

- 1 Kursisterne får hver en kopi af teksten. De får forklaret, at der i alle tekster er ord, som først får mening, når man ved, hvad de refererer til/peger på. Kursisterne skal nu hver for sig slå en cirkel om alle de 'tomme' ord i teksten og med en streg markere, hvad ordene refererer til.

“Tiden var inde...”

Jette Bentzen har bygget en rede til sin tredje alder. Hendes børnebørn elsker at komme hos hende “i det lille hus ved vandet”. De oplever en rolig og intim hulefornemmelse, når de besøger hende. Og netop roen, overskueligheden og det tætte nærvær er en af de store gevinster ved at være flyttet fra den 160 kvadratmeter store villa i Risskov til et lille arkitekttegnet rækkehus på Skæring Strand nord for Århus.

Huset er på 72 kvadratmeter. Det ligger kun få meter fra van-

det med en smuk udsigt til Mols Bjerge. Indvendig er det specielt opbygget med niveauforskydning mellem rummene.

Da Jette Bentzen i 1992 var 51 år, mistede hun sin mand. Det yngste barn var flyttet hjemmefra. Alt i alt var tiden inde til at bryde op. Hun havde ikke længere brug for de mange kvadratmeter og ville prioritere sine ressourcer, så hun fik mest mulig handlefrihed i sit livs efterår. Med fire børn, der hver for sig har travlt med deres - karriere, og seks børnebørn er det langt vigtigere for hende at være mobil og kunne rejse rundt og være med på børnenes præmisser end at leve i en stor bolig, som familien mest kan have glæde af, når den mødes få gange om året.

(BY & BOLIG Ministeriet: Bolig til tiden, s. 8)

- 2 Kursisterne sætter sig sammen to og to og sammenligner deres tekster. De diskuterer forskelle og ligheder i indcirklinger og streger.
- 3 Kursisterne læser teksten højt. Hver gang, de kommer til et pronomen, stopper de op og spørger, hvad det refererer til:
Kursisten: Jette Bentzen har bygget en rede til sin tredje alder.
Klassen: Hvis tredje alder?
Kursisten: Jette Bentzens tredje alder.
- 4 Kursisterne læser teksten igen, men denne gang som stillelæsning, for at konsolidere deres fornemmelse for de henvisende ord.
- 5 Til sidst kan kursisterne parvis prøve at skifte *Jette Bentzen* ud med *Jens Bentzen*, *lille rækkehus* med *lille lejlighed* og *mand* med *kone* og så prøve at undersøge, hvad der sker med de henvisende ord.

Varianter

- a. Hver kursist får en kopi af teksten og får forklaret, at de skal skrive de ord, der mangler i teksten. Ordene kan de finde i kassen under teksten.

Der var engang en konge, _____ havde et stort kongerige. _____ var sådan en rigtig gammel konge, _____ sad og regerede hele dagen med en stor krone på hovedet.

_____ konge havde kun en eneste datter, men _____ var da også den smukkeste prinsesse i hele verden; og den gode, gamle konge sagde, at _____ elskede _____ højere end hele _____ guldkrone. _____ var så omhyggelig for _____, som om _____ var af spindelvæv, og hver gang _____ skulle kysse _____ til godnat, sagde _____:

Hør _____ søde pige, lad _____ se, at _____ ikke _____ trækker _____ tøj af, for det er så anstrengende. Lad pigerne gøre det. Lad så pigerne løfte _____ op i _____ prægtige silkeseng, _____ er beslæet med guld.

som han din denne dig hun dit han du hende
mig han min han sin hende hun hende han

- b. Hver kursist får en kopi af teksten og får forklaret, at de skal vælge det rigtige af de tre ord i parentes og skrive det på den tomme plads i teksten.

AUTOMATISK EL-KEDEL

Før brug første gang

- Det anbefales, at De _____ (derefter - først - så) læser brugsanvisningen nøje og gemmer den til senere brug. _____ (derefter - hermed - først) fjernes al emballage og klistermærker.
- Det anbefales, at el-kedler med filter koges igennem et par gange _____ (længe - før - ofte) brug første gang, _____ (derfor - så - da) der kan forekomme støv i apparatet pga. emballagen, opmagasinering eller lignende.
- _____ (dermed - til sidst - derfor) undersøges om spændingen på apparatet stemmer overens med Deres el-installationer.

Del 2. Fonologisk og morfologisk opmærksomhed samt afkodning

Opgave 2.1. Find lyden

Formål	At udvikle opmærksomhed på enkeltlyd.
Forberedelse	Læreren vælger ordmateriale, hvor de lyde, det er relevant at arbejde med indgår.
Arbejdsform	Klasse- og gruppearbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

Læreren siger et ord. En kursist siger ordets forlyd. Samme kursist vælger et nyt ord, og en anden kursist siger forlyden.

Varianter

- Lærer og kursister udvælger en række forlyde. Kursisterne bliver bedt om at finde billeder i aviser, billedblade og reklamer af ting, der begynder med de valgte lyde. Billederne kategoriseres efter lyd.
- Læreren siger tre ord. To af ordene begynder med samme lyd, det tredje begynder med en anden lyd. Kursisterne skal nævne det ord, der begynder med en anden lyd, fx
SE / TI / TÅ
BUS / HUS / BOR
GUL / SUL / SI

- c. Læreren siger et ord, fx *vin*. Kursisterne skal gentage ordet og benævne den sidste lyd i ordet. Kursisterne finder et nyt ord, der begynder med slutlyden, fx *næse*.
- d. Samme fremgangsmåde som til øvelsen med forlyde - men nu skal kursisterne kategorisere billeder efter slutlyde.
- e. På tavlen tegnes tre felter.

--	--	--

Hvert felt repræsenterer først i ordet, midt i ordet og sidst i ordet.

Læreren siger fx: Hvor i ordet kan du høre /s/ i *ost*.
Kursisterne sætter X i det midterste felt.

- f. Læreren spørger fx.:
Hvilken lyd begynder *søl*/med? Kursisterne svarer /s/
Hvilken lyd slutter *søl*/med? Kursisterne svarer /l/
Hvilken lyd er der inde i *søl*? Kursisterne svarer /o/
- g. Lærer og kursister udvælger i fællesskab tre lyde, som skrives øverst på kuponen. Læreren nævner en række ordpar efter hinanden, og kursisterne skal sætte kryds for at angive, hvilken af de tre lyde der er fjernet.

Kupon

	f	v	s
1. føl/øl			
2. vaske/aske			
3. fuld/uld			
4. vom/om			
5. slide/lide			
6. from/rom			
7. snyde/nyde			
8. sand/and			
9. væg/æg			
10. får/år			

- h. Lærer og kursister udvælger i fællesskab tre lyde, som skrives øverst på kuponen. Læreren nævner en række ordpar efter hinanden og kursisterne skal sætte kryds for at angive, hvilken af de tre lyde, der er lagt til.

	d	t	g
1. is/dis			
2. arm/tarm			
3. øde/døde			
4. lide/glide			
5. op/top			
6. øje/døje			
7. abe/gabe			
8. om/dom			
9. ris/gris			
10. år/går			

Opgave 2.2. Sæt lydene sammen til ord, og del ordene i lyde

Formål	At udvikle færdighed i at sætte enkeltlyde sammen til og dele ord i enkeltlyde.
Forberedelse	Læreren vælger ordmateriale, hvor de lyde, det er relevant at arbejde med, indgår.
Arbejdsform	Individuelt arbejde.
Fremgangsmåde	Se eksemplerne nedenfor.

Eksempler

Læreren siger en lyd ad gangen. Kursisterne skal sætte lydene sammen til ord, fx.

Lærer:	Kursist:
/s - i/	SI
/s - o - l/	SOL
/g - r - i - s/	GRIS

Læreren siger et ord, og kursisterne skal dele ordet op i lyde fx:

Lærer:	Kursist:
SO	/s - o/
MÅL	/m - å - l/

Opgave 2.3. Læs ordene 1

Formål	At træne kursisternes færdigheder i at udnytte det fonematiske princip i forbindelse med læsning af lydrette ord.
Forberedelse	Læreren udarbejder lister med lydrette ord - både rigtige ord og nonsensord.
Arbejdsform	Individuelt arbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

	rigtige ord	nonsensord
1.	min	mif
2.	mas	mys
3.	ilt	ult
4.	fil	fål
5.	emu	elu
6.	ase	ese
7.	ble	bla
8.	tro	tri
9.	fri	fre
10.	pli	ple
11.	kro	kra
12.	dato	dita
13.	sofa	safu
14.	visa	kisa
15.	reol	rial
16.	platan	plutin
17.	politi	palitu
18.	koloni	kalanu
19.	symfoni	simfuna
20.	amfetamin	imfatimun

Opgave 2.4. Læs ordene 2

Formål	At træne kursisternes færdigheder i at udnytte det fonematiske princip i forbindelse med læsning af ord, der følger gængse omsætningsregler.
Forberedelse	Læreren udarbejder lister med ord, der følger gængse omsætningsregler - både rigtige ord og nonsensord.
Arbejdsform	Individuelt arbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

Lister med ord med gængse omsætningsregler, fx k-t-p i indlyd, vokalkvalitet og vokallængde ved dobbeltkonsonant, hv- i forlyd, rd- i udlyd.

	rigtige ord	nonsensord
1.	skab	skeb
2.	skel	skol
3.	stol	stul
4.	spise	spese
5.	hatte	hutte
6.	moppe	mippe
7.	tykke	tække
8.	hvem	hvam
9.	hvor	hvir
10.	bord	bird

Varianter

- Læreren udarbejder små tekster, hvor der indgår så mange

ord som muligt med de bogstavsammensætninger/omsætningsregler, der arbejdes med i klassen.

- b. Læreren beder kursisterne finde ord med de bogstavsammensætninger/omsætningsregler, der arbejdes med i de tekster, der indgår i klassens arbejde.

Opgave 2.5.

Del ordene i stavelser

Formål	At træne kursisternes færdighed i at udnytte stavelsesdeling i forbindelse med læsning.
Forberedelse	Læreren udarbejder lister/kort med ord med forskellige antal stavelser ud fra de tekster, der arbejdes med i klassen.
Arbejdsform	Individuelt arbejde.

Eksempel

Læreren beder kursisterne indsætte fx følgende ord i skemaet:
chokolade - hjem - gardin - dør - værelse - musikbånd
tallerkener - forsikring - tegn - indbrud - betjent - fuld
tæsk - retsbygningen - lokalet - elever - dommen -
betinget - hærværk - computer - kontor - forsvareren -
hus - historie

1 stavelse	2 stavelser	3 stavelser	4 stavelser

Varianter

- Kursisterne får hver et kort med en stavelse. Kursisterne finder sammen to og to, så de tilsammen danner et ord. Efterhånden kan øvelsen udvides med tre eller fire stavelser.
- Læreren beder kursisterne finde lange ord i den tekst, der arbejdes med, skrive dem på tavlen og inddеле dem i stavelser efter at have sat prik under vokalerne.

Opgave 2.6.

Morfologisk opmærksomhed

Formål	At udvikle opmærksomhed på de enkelte ords bestanddele.
Forberedelse	Læreren vælger en række ord, der kan deles i morfemer.
Arbejdsform	Individuelt - eller klassearbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

Læreren siger et ord. En kursist opdeler ordet i morfemer. Eksempler på ord, der kan deles i morfemer: te - kop, sommer - hus, kaffe - kande - r, dreng - e - ne , jul - e - gave, sød - mælk, arbejd - s - bord m.m.

Varianter

Læreren siger et ord. Kursisten skal konstatere, om ordet er sammensat eller ej.

Eksempler på ord: biograf, brandmand, person, agurk, arbejdsplads, telefon, keramik, stoleben, isvaffel, politi, sportsmand m.m.

Læreren siger begyndelsen af et ord. Kursisten fuldender ordet, så der dannes et sammensat ord.

Eksempler: skole-, barn-, kaffe-, penge-, cykel-, politi-, blyant-, rød-, m.m.

Opgave 2.7. Find roden

Formål	At udvikle opmærksomhed på rodformer.
Forberedelse	På baggrund af de tekster, der arbejdes med i klassen udarbejder læreren en række ordlister, hvor kursisterne skal identificere rod morfemet/rod morfemerne.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

Læreren beder kursisterne om at finde rod morfemet i de kursiverede ord ved at sætte streg mellem rod morfemet og resten af ordet og skrive rod morfemet:

Lars *køber* ind i Brugsen. _____
Han havde købt 10 *røde* roser. _____
Hun kan ikke lide at *køre* i bil. _____
Lejligheden lå på 1. sal. _____

Varianter

- Læreren beder kursisterne dele de sammensatte ord i rod morfemer ved at sætte streg mellem de to ord og forklare, hvilket morfem, der angiver hovedbetydning/kategori, fx:
sommerhus
musikbånd
gulvtæppe
barskab
morgenkåbe
politibil
politistation

klasseværelse
skoleklasse

- b. Læreren beder kursisterne lave andre sammensatte ord, hvor *hus* er det andet rod morfem.
- c. Læreren beder kursisterne lave andre sammensatte ord, hvor fx *sommer* er det første rod morfem.
- d. Læreren giver nogle eksempler på sammensatte ord, der indeholder et limebogstav (enten et - e eller et - s) fx:

retssag	ret - s - sag
domsmand	dom - s - mand
badeværelse	bad - e - værelse

og beder kursisterne finde andre sammensatte ord, der indeholder et limebogstav (enten et - e eller et - s) i den tekst, der arbejdes med i klassen.

- e. Kursisterne finder i aviser og blade ord, der er sammensat af mere end to rod morfemer.
- f. Kursisterne får udleveret kort med en rod fx kaffe - kande - ord - bog osv. De skal nu finde sammen to og to, så de danner et kendt ord.

Opgave 2.8.

Find bøjningsendelserne

Formål	At udvikle opmærksomhed på bøjningsendelser.
Forberedelse	På baggrund af de tekster, der arbejdes med i klassen udarbejder læreren en række ordlister, hvor kursisterne skal identificere bøjningsendelserne.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

Find rodmorfemet i substantiverne, sæt streg efter roden og skriv endelsen:

bilen _____
dage _____
gardinet _____
tallerkener _____
flasker _____
computeren _____
reglerne _____
dørene _____
køkkenet _____
forsikringen _____
borde _____
elever _____

Kursisterne arbejder sammen to og to og sorterer ordene efter deres endelser.

Læreren beder kursisterne finde ud af, hvad de enkelte endelser betyder.

Varianter

- a. Kursisterne arbejder sammen to og to om den tekst, der arbejdes med i klassen. Parrene konkurrerer om, hvem der hurtigst kan finde:

5 substantiver i bestemt ental

5 substantiver i ubestemt flertal

5 substantiver i bestemt flertal

- b. Find rod morfemer i verberne og sæt streg og skriv endelsen:

falde _____

skriver _____

drikker _____

kommet _____

mente _____

sove _____

lavede _____

læste _____

arbejdede _____

gået _____

Kursisterne arbejder sammen to og to og sorterer verberne efter endelser.

Læreren beder kursisterne finde ud af, hvad de enkelte endelser betyder.

- c. Kursisterne arbejder sammen to og to om den tekst, der arbejdes med i klassen. Parrene konkurrerer om, hvem der hurtigst kan finde:

10 verber i nutid

10 verber i datid

- d. Kursisterne får enten udleveret en række kort med en rod eller en endelse. De skal nu finde sammen to og to, så de danner et kendt ord.

Opgave 2.9. Find forstavelserne

Formål	At udvikle opmærksomhed på forstavelser.
Forberedelse	På baggrund af de tekster, der arbejdes med i klassen udarbejder læreren en række lister med ord, der begynder med forskellige forstavelser.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

De er uvenner. Hvad betyder ordet uvenner?

Del ordet i forstavelse og rod:

Hvad betyder forstavelsen u- ?

Læreren beder kursisterne finde andre ord med forstavelsen u - ?

Varianter

- a. Læreren beder kursisterne om at lave nye ord og skrive sætninger med nedenstående rodformer og forstavelsen be-

	tage
	give
	arbejde
be +	svare
	handle
	stå
	holde

- b. Læreren beder kursisterne finde ord med forskellige forstavelser i aviser og blade.
- c. Læreren beder kursisterne finde rodformer, der kan danne ord med flere forstavelser fx:

tænke:
betænke
mistænke

- d. Kursisterne skriver sætninger med nedenstående ordene, således at også betydningforskelle fremgår.

skrive	stille	tro	lykkes	mærke
beskrive	bestille	mistro	mislykkes	bemærke

- e. Kursisterne får udleveret enten en række kort med en forstavelse eller en rod. De skal nu finde sammen to og to, så de danner et kendt ord.

Opgave 2.10. Find afledningerne

Formål	At udvikle opmærksomhed på afledninger.
Forberedelse	På baggrund af de tekster, der arbejdes med i klassen, udarbejder læreren en række lister med ord med forskellige former for afledninger.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

Kursisterne skriver rodmorfemet og afledningsendelsen:

venlig _____
hyggelig _____
rolig _____
heldig _____
mandig _____
bygning _____
spisning _____
sandhed _____
dumhed _____
værelse _____
forståelse _____

Kuristerne diskutere i par ordklassetilhørsforhold, når der er tilføjede afledning.

Variant

Kursisterne danner så mange ord som muligt af nedenstående morfemer:

forstavelse	rod	afledningsendelse
be-	læs(e)	-ning
mis-	ven	-lig
u-	tænk(e)	-else
af-		-er

Del 3. Syntaks

Opgave 3.1. Er sætningen rigtig?

Formål	At udvikle kendskab til syntaks.
Forberedelse	Læreren udvælger og nedskriver en række sætninger fra den tekst, der arbejdes med i klassen eller finder en række overskrifter fra aviser/blade.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

Læreren beder kursisterne bytte om på rækkefølgen af ordene i en række sætninger fx:

Lise vækker Morten	Jens tænker på Kim.
Han synger højt	Lise skynder sig ud til Jens.
Standser Jens motoren?	Morten har været en tur ved stranden.

Kursisterne skal finde ud af, om sætningerne stadig er rigtige, og om betydningen af sætningerne er ændret.

Varianter

- Læreren giver kursisterne en række sætninger, hvor der mangler et ord, fx verbalet.
Kursisterne skriver de korrekte sætninger og finder ud af, hvad for en slags ord der mangler.

Jens træt hjem fra skole.

→ _____

Senere på dagen telefonen.

→ _____

Hun ikke noget.

→ _____

Jens sig på en stol.

→ _____

Naboen på hovedet.

→ _____

Hun sin morgenkåbe på.

→ _____

- b. På samme måde kan der udarbejdes øvelser, hvor andre ordklasser er udeladt.
- c. Læreren beder kursisterne læse overskrifterne og omformulere til hele sætninger, fx:

1. **Udvist af Danmark efter utallige tyverier, røverier og overfald**

3.

Bøde for at gå med hue

2.

Livstid til Lundin

4.

Pinochet fri igen

6.

Intens jagt på morderne i nat

5.

Mejet ned af hætteklædte mænd

Del 4. Ordklasser

Opgave 4.1. Find ordklassen

Formål	At udvikle kendskab til ordklasserne.
Forberedelse	Læreren udarbejder lister/kort med ord i forskellige ordklasser.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

Læreren beder kursisterne sætte streg under det ord, der ikke passer sammen med de tre andre, og forklare hvorfor.

1. Jens - Kim - lærer - Bente
2. øl - drikker - køleskab - seng
3. han - betjent - de - hun
4. sover - stor - venlig - vred
5. spiser - chokolade - går - skriver
6. dejlig - flaske - motor - penge

Varianter

Læreren laver en række kort, først med fx substantiver og verber. Senere udvides med andre ordklasser. Hver kursist får et kort og skal finde sammen med de kursister, der har ord i samme ordklasse.

Læreren beder kursisterne hurtigst muligt finde først 10 forskellige substantiver, 10 forskellige verber og 10 forskellige adjektiver i den tekst, der arbejdes med. Ordene skrives i tre lister.

Læreren beder kursisterne finde substantiverne i en opgave, fx:

1.	ligger nu svært huset	K A U I	6.	lige seddel skulle så	P U X T
2.	ikke elever sidde mange	B N G Y	7	dømt bliver jeg ting	L S I D
3.	hun øl og sover	B D O S	8.	åbner brev stille igen	R D Å G
4.	fredag sidste har sig	B Æ R F	9.	højere din græder nabo	I A W E
5.	vred kvinde hen hvad	C R Ø J	10.	mangler os dommen gerne	Ø Q T U

Kursisterne skal finde kodeordet:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Del 5. Ordforråd

Opgave 5.1. Hvad betyder ordene?

Formål	At styrke kursisternes ordforrådsindlæring såvel receptivt som produktivt ved at arbejde med øvelser, hvor de skal finde synonymer og antonymer, kategorisere og sortere.
Forberedelse	På baggrund af det ordforråd, der indgår i de tekster, der arbejdes med i klassen, udarbejder læreren øvelser som fx nedenstående.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/pararbejde.
Fremgangsmåde	Se eksempel nedenfor.

Eksempel

Læreren beder kursisterne finde det ord, der betyder det modsatte:

lille _____ høj _____

sidst _____ tom _____

lang _____ langsom _____

træt _____ dejlig _____

Muligheder:

kort - fuld - lav - stor - dårlig - frisk - hurtig - først

Varianter

- a. Læreren beder kursisterne finde det ord, der betyder det samme:

ringer _____

nervøs _____

rydder op _____

i stykker _____

hærværk _____

vred _____

venlig _____

rækker _____

Muligheder:

gal - ødelæggelse - giver - telefonerer - bange - ordner - ødelagt - rar -

- b. Læreren beder kursisterne arbejde sammen to og to og sætte streg under det ord der ikke passer sammen med de tre andre. Kursisterne skal forklare, hvorfor det valgte ord ikke passer:

1. glad - munter - fornøjet - sur
2. tallerkener - cd'er - glas - kopper
3. glas - sodavand - vin - øl
4. øl - vin - snaps - saft
5. sko - frakke - sandaler - støvle
6. hus - lejlighed - bil - villa

- c. Læreren beder kursisterne arbejde sammen to og to og finde et overbegerbet, der dækker alle tre ord:

1. indbrud - hærværk - tyveri

2. chokolade - bolsjer - lakrids

3. stol - bord - sofa

4. sommer - efterår - vinter

5. maj - juli - september

6. regn - blæst - solskin

d. Læreren beder kursisterne udarbejde lignende opgaver til hinanden.

e. Læreren beder kursisterne arbejde sammen to og to og blive enige om 5 egenskaber, som kendetegner en god lærer:

ærlig - retfærdig - gift - flittig - klog - tolerant - sjov - venlig - rig - autoritær - glad - pæn - fantasifuld
--

Efterfølgende sammenligner parrene deres lister med de andre gruppers og begrundet deres valg.

f. Læreren beder kursisterne arbejde sammen to og to og diskutere, hvilket af de tre ord, der bedst dækker det fremhævede, fx:

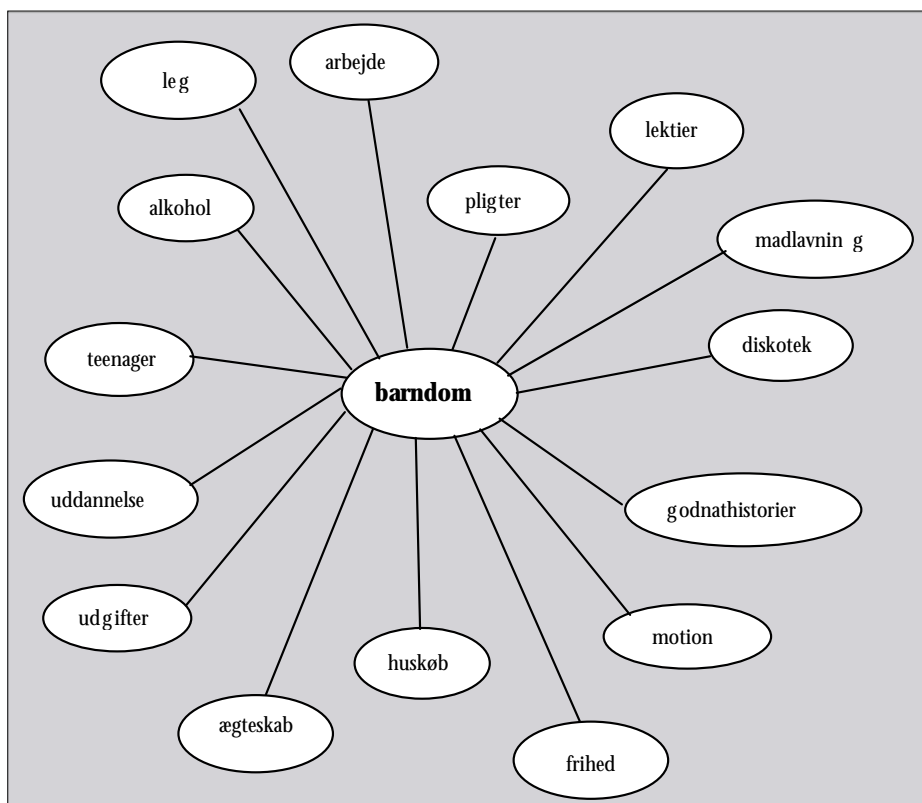
dommer: skole - fodbold - retssag

straf: opdragelse - opvask - fængsel

indbrud: tyveri - hærværk - roderi

Parrene begrundet deres valg for resten af klassen.

- g. Læreren beder kursisterne arbejde sammen to og to og strege de ord ud, som de ikke synes passer til fx ordet *barndom*.



Kursisterne sammenligner og diskuterer deres valg.

- h. Læreren udarbejder en kryds- og tværsopgave på baggrund af læst ordforråd.

Opgaven deles i to: på den ene side findes kun lodrette ord, på den anden kun vandrette.

Kursisterne arbejder sammen to og to. Den ene får udleveret side A, den anden side B.

A skal forklare de ord, der står på A's opgave. Det er ord, som mangler i B's opgave.

B skal forklare de ord, der står på B's opgave. Det er ord, der mangler i A's opgave.

A: De vandrette ord er der. De lodrette ord mangler.

			1. P	O	L	I	5. T	I		
7.									9.	
2. T	Y	V					3. V	O	L	D
4. F	O	R	S	I	K	R	I	N	G	
				10.						
		5. D	O	M	M	E	R			
		6. B	11. Ø	D	E					

B: De lodrette ord er der. De vandrette ord mangler.

			1.				8. T			
7. S							Y		9. I	
2. T							3. V	L		
R							E	D		
A							R			
4. F							I			
				10. C						
				O						
		5.		M			12. R			
				P			Ø			
				U			V			
				T			E			
	6.	11. Ø		E			R			
		L		R			I			

Del 6. Skriftlig fremstilling/læsning

Opgave 6.1. At skrive enkle instruktioner

Formål	At nedskrive en madopskrift (ingredienser/tilberedelse).
Forberedelse	Læreren finder en madopskrift gerne med et billede til.
Arbejdsform	Pararbejde.
Fremgangsmåde	<ol style="list-style-type: none">1 Kursisterne kigger på billedet og snakker om, hvad det er for en ret, og diskuterer, hvilke ingredienser der er brugt i retten, og hvordan man laver den. Derefter læser de opskriften.2 Kursisterne får som opgave at skrive en opskrift ned til nogle danske bekendte.
Opfølgning	Kursisterne udveksler opskrifter og diskuterer, om de har lyst til at prøve opskrifterne.

Opgave 6.2.

Tøm billedet for ord

Formål	Aktivering af ordforråd, stavning af kendte ord, arbejde med ordklasser.
Forberedelse	Kopier et billede, som rummer mange ting og handlinger.
Arbejdsform	Pararbejde.
Fremgangsmåde	Kursisterne snakker to og to om alle de ord, de kender på billedet. Herefter hjælper de hinanden med at skrive/stave ordene. De kan evt. bruge en ordbog. Herefter skal de kategorisere ordene i substantiver, verber, adjektiver, andet. Hvis der er ord, der ikke passer til de tre første kategorier, kan man evt. efterfølgende snakke om, hvilke ordklasser det drejer sig om.

Eksempel

Kig på billedet og skriv så mange danske betegnelser for ting og handlinger som muligt.

Inddel ordene i substantiver, verber, adjektiver eller i "andet".

Opgave 6.3.

Skriv et signalement

Formål At skrive et signalement.

Forberedelse Ingen.

Arbejdsform Pararbejde.

Fremgangsmåde Se eksempel.

Eksempel

1. Brainstorm: Skriv alle de ord, man kan bruge til at lave signalement af en person.
2. Kategoriser derefter ordene i disse grupper:
 - køn alder
 - højde bygning
 - vægt hårfarve/frisure
 - øjnenfarve særlige kendetegn
 - påklædning
3. Skriv et signalement af en af de andre kursister i klassen. Du må ikke skrive navn og køn.
4. Læs dit signalement højt og lad de andre kursister gætte, hvem det er.

Opgave 6.4. Pennevenner

Formål	At skrive et brev.
Forberedelse	Læreren finder nogle pennevenneannoncer i ugeblade e.l.
Arbejdsform	Individuelt arbejde/gruppearbejde.

Eksempel

(Inklusive instruktion til kursisterne)

- Brainstorm: Prøv at komme i tanker om ord, der beskriver folk efter personlighed, interesser og udseende. Skriv ordene på tavlen, og sortér dem derefter i kategorier.
- Vælg et brev, og skriv et svar, hvor du fortæller om dig selv.
- Sæt jer sammen i grupper, og læs jeres breve højt for hinanden. Tag stikord på det, I har til fælles med andre i gruppen. Skriv også navnet på den, I har noget til fælles med. Fortæl de andre, hvad I har til fælles med dem. *Jeg kan lide at strikke ligesom Jasmin.*
- Skriv derefter et brev, hvor du fortæller om dig selv ud fra alle de stikord, du har skrevet ned under gruppearbejdet.

Jeg er en ung mand på 25. Jeg kender ikke så mange, derfor vil jeg gerne have en penneven. Mine interesser er naturen, rejser, historie, fodbold og god mad. Jeg er lidt genert, men folk, som kender mig, siger, at jeg er en rar fyr. Skriv til mig.

Jeg er en mand på 38 år, som søger en penneven. Jeg har mange interesser, bl.a. elsker jeg musik af mange slags, og jeg spiller klaver. Jeg kan også godt lide at læse og se film. Jeg cykler meget i naturen, og så kan jeg godt lide at rejse. Jeg er høj og vist nok ret intelligent. Hvis du har lyst til at lære mig at kende, kan du skrive til: Michael, Roskilde.

Jeg er en ung pige på 22 år, som søger en penneven. Mine interesser er dyr, musik, grønne planter, madlavning og lange ture i skoven. Jeg er lidt buttet, fordi jeg godt kan lide god mad, men doven er jeg ikke, for jeg har altid gang i noget. Hvis du har lyst til at lære mig at kende, så skriv til mig. Lisbeth, Horsens

Opgave 6.5. Skriv om billedet

Formål	At skrive en historie på basis af et fotografi.
Forberedelse	Læreren opfordrer kursisterne til at tage fotografier fra familiealbummet med. Kursisterne præsenterer mundtligt personer og historien/situationer på billederne. Derefter skriver de historien ned. Rammen kan være, at det lokale museum indsamler fotografier med en historie. Alternativt kan billederne være pressebilleder med en historie eller her-og-nu billeder optaget med digitalt kamera.
Efterbearbejdning	Kursisterne sætter sig sammen i smågrupper og læser hinandens historier.
Arbejdsform	Smågruppe → individuelt arbejde → par eller smågruppe.

Familiebillede

Pressefoto

Digitalt foto

Opgave 6.6. At sætte idéer i rækkefølge i en historie

Formål	At fortælle en historie i kronologisk rækkefølge.
Forberedelse	Læreren finder en spændende, gerne lidt mystisk fortælling i en avis eller et blad (en af hverdagens tekster), og laver en række spørgsmål til historien i kronologisk orden.
Fremgangsmåde	Fortæl kursisterne, at de skal prøve at besvare spørgsmålene, hvorefter de skal skrive en kronologisk historie. Fortæl også kursisterne, at spørgsmålene kun skal bruges som ramme, og at de gerne må være kreative inden for denne ramme. Hvert par kan komme frem til meget forskellige historier.
Arbejdsform	Pararbejde.
Opfølgning	Sammenlign med den originale historie. Find andre historier, der ligner i struktur.

Eksempel

Spørgsmål

- Hvad tog tyvene i chaufførernes omklædningsrum?
- Hvad forsvandt der ved det første indbrud?
- Hvad forsvandt der ved det andet indbrud?
- Hvad var det for en idé, chaufførerne fik?
- Hvorfor fik tyvene et chok, da de brød ind tredje gang?
- Hvad viste sporene på badeværelset?
- Hvordan kunne man genkende tyven?

Den originale historie:

Tyvene troede, der var grønt lys

Tyvene fik deres livs chok.

Da de brød skabet op, eksploderede der en farveampul over dem.

Nu jager politiet to grønne mænd.

Der havde været to indbrud på kort tid hos busselskabet i en svensk by. Begge gange gik tyvene ind i chaufførernes omklædningsrum og tog kasserne med vekslepenge ud af skabene.

Ved det første indbrud forsvandt der 50.000 kroner. Anden gang var det en mindre sum penge plus en del personlige ejendele.

Da var det, at man fik idéen med farveampullen. En af de ansatte satte efter aftale med politiet en ladning grøn farve ind i et tomt skab. Farven skulle give den eller de, som åbnede skabet et regulært brusebad i farve, som man ikke uden videre kunne vaske væk de næste tre uger.

Så kom det tredje indbrud. Tyvene brød ind i omklædningsrummet. De fik tømt en hel del skabe, inden tyveturen fik en brat afslutning.

- De må være blevet grønne fra top til tå, fortæller en chefen for busselskabet og griner. Der var grøn farve både på væggene og på loftet.

Sporene viser, at tyvene forsøgte at vaske farven af ude i bruserummet. Men det lykkedes ikke.

- Nej den, som har lavet blandingen siger, at farven sidder godt fast. Og selv når man tror, at den er forsvundet, kan man se den i ultraviolet lys.

Chefen for busselskabet har selv prøvet at få lidt farve på sig.

- Den er giftiggrøn og ses tydeligt.

Opgave 6.7. Skriv historien færdig

Formål	At skrive en tekst, som hænger sammen.
Forberedelse	Læreren laver a) en række begyndelser på historier eller b) tager begyndelserne fra nogle eksisterende historier. Rammen kan være en novellekonkurrence.
Arbejdsform	Individuelt arbejde eller pararbejde.
Opfølgning	Kursisterne sammenligner deres historier. Hvis model b) er blevet brugt, kan kursisterne også læse den originale tekst og sammenligne med den.

Ulykken

Det er fredag aften ude på motorvejen. Politiet er efter de to drenge, Thomas og Brian. De har stjålet en bil. Drengene kan høre sirenerne. De kører over 140 km. i timen. Det regner. Foran dem kører der en stor, tung lastbil ...

Alene hjemme

Jens og Merete bor i et dejligt, nyt hus. En aften er Merete alene hjemme. Pludselig banker det på døren. Udenfor står der en fremmed ...

Kunden

Lise er på arbejde i kiosken. Klokkeren er ni om aftenen. Hun er helt alene. Pludselig går døren op, og en mand kommer ind med højre hånd i lommen. Han går hurtigt hen til disken ...

Opgave 6.8. Blanketter

Formål	At arbejde med præcis ordafkodning, skrivning.
Forberedelse	Læreren fremskaffer forskellige blanketter, skemaer og formularer.
Arbejdsform	Individuelt arbejde eller pararbejde.
Fremgangsmåde	Kursisterne læser instruktionen eller blanketten. Hvis det drejer sig om en blanket, er det vigtigt at være opmærksom på, at der er nogle rubrikker, der ikke skal udfyldes af afsenderen, at der skal skrives tydeligt med blokbogstaver m.m.
Opfølgning	Kursisterne hjælper hinanden med at kontrollere, at blanketten er korrekt udfyldt.

Eksempel

Fredag den 9. november bliver en travl dag for Karen Jensen. Kl. 8.30 skal hun til tandlæge. Kl. 11 skal hun til jobsamtale. Kl. 14.30 skal hun mødes med sin søster på Cafe Amokka. Om aftenen skal hun til middag hos sine venner, Bo og Gitte, kl. 18.30.

Skriv Karens aftaler ind i kalenderen:

Varianter

- Du har fået et nyt fjernsyn og vil derfor sælge det gamle. Du sætter en annonce i Lokalavisen. Udfyld blanketten.
- Du vil gerne have mere information om indboforsikring. Udfyld blanketten.

- c. I har læst en roman, hvor hovedpersonens hjem er udsat for hærværk.
Skriv en liste over de ting, der er blevet ødelagt i hovedpersonens hjem.
- d. Forestil jer, at de samme ting er blevet ødelagt hjemme hos jer.
Udfyld en skadesanmeldelse.
- e. Cykeltyveri
Du kommer til Østerport Station i København lørdag aften ved 22-tiden. Du går hen til cykelstativet, hvor du har stillet din cykel tidligere på dagen. Din cykel er væk. Du leder og leder, men den er der ikke. Du går ud fra, at den er blevet stjålet. Du bliver meget sur, for det er en helt ny cykel - en blå Mountain Bike af mærket Everton.
Du tager bussen hjem og finder papiret med cyklens, stelnummer, og købsdato.
Stelnummer: VXP2415281
Købsdato: 28 .4. 2001
Pris: kr. 3. 675.

Du ringer med det samme til den politistation, der ligger nærmest Østerport. Det er stationen i St. Kongensgade. Du slår op i telefonbogen for at finde telefonnummeret på politistationen. Hvad er nummeret?

Du ringer og anmelder tyveriet. Bagefter tager du bussen hjem. Om mandagen ringer du til dit forsikringselskab og beder dem om at sende en anmeldelsesblanket til cykeltyveri. Du får anmeldelsen med posten tirsdag. Du udfylder anmeldelsen.

Opgave 6.9. Skriv et postkort

Formål	At læse og skrive postkort eller andre korte hilsner
Forberedelse	Læreren finder nogle postkort fra familie og venner. Postkortene deles rundt i klassen, og kursisterne læser hver sit og lader det derefter cirkulere. Efter læsningen kan kursisterne fx tage stilling til spørgsmål som dem i boksen her nedenfor.
Arbejdsform	Individuelt arbejde og smågrupperarbejde.
Opfølgning	Til næste lektion skal kursisterne købe et postkort, som de har lyst til at sende til en, de kender. Hvis de sender postkortet til en dansker, skal de naturligvis skrive på dansk. Men de kan også sende et postkort til en person i deres hjemland. Så skal de naturligvis skrive på deres modersmål. Hvis de gør det sidste, skal de bagefter oversætte postkortet til dansk: Først mundtligt og så skriftligt.

Hvad for et af postkortene har det smukkeste, sjoveste, mest spændende motiv?

Har teksten på bagsiden noget med billedet at gøre? Hvordan?

Hvad for et postkort er mest interessant at læse? Hvorfor?

Hvad for en håndskrift kan du bedst lide? Hvorfor?

Hvad for et kort ville du helst modtage? Hvorfor?

Opgave 6.10. På jagt efter helte

Formål:	Intensiv læsning, søgelæsning på nettet og skrivning af kort tekst med en begrundelse.
Arbejdsform:	Pararbejde
Fremgangsmåde:	Brainstorm på begreberne helt, heltinde, idol og forbillede. Teksten <i>På jagt efter helte</i> læses. Kursisterne diskuterer to og to, om de kender nogle danskere, som de synes ovennævnte begreber passer på. Kursisterne bliver enige om en person, de vil skrive om. De skriver herefter en kort tekst med begrundelse for valg og sender den til museets hjemmeside www. koldinghus.dk
Opfølgning:	Kursisterne læser hinandens valg af helte og begrundelserne herfor på museets hjemmeside. Evt. går de på jagt efter flere heltehistorier på hjemmesiden.

Opgave 6.11.

At skrive sin egen historie

Formål	At skrive en lille historie fra sin barndom kombineret med søgelæsning på internettet (www.dr.dk/barndomshistorier)
Forberedelse	Læreren tjekker, om hjemmesiden for barndomshistorier er åben, eller finder lignende sider på internettet.
Fremgangsmåde	Kursisterne søger efter barndomshistorier på internettet. De læser historierne hurtigt igennem (skimmer) for at finde en eller flere historier, der får dem til at tænke på noget, de selv har oplevet i deres barndom. Kursisterne skriver deres egen historie ned.
Arbejdsform	Individuelt arbejde.
Opfølgning	Kursisterne læser hinandens historier og snakker om dem. Evt. går de på jagt efter flere barndomshistorier på internettet eller på biblioteket.

Eksempel

1. Luk øjnene og prøv at se stedet for din barndomshistorie for dit indre blik. Brug alle dine sanser: Se, lugt, lyt, føl og smag.
2. Skriv din egen historie ned i stikord.
3. Fortæl din historie til en anden i klassen. Svar på eventuelle

opklarende spørgsmål om tid, sted, personer og selve oplevelsen/historien.

4. Skriv din historie ned.

5 Byt historier med nogle andre i klassen. Læs hinandens historier og snak om dem.

Opgave 6.12.

Hvad gør du ved problemet?

Formål:	Søgelæsning på nettet. (www.ask-alex.dk)
Arbejdsform:	Hold - og pararbejde.
Fremgangsmåde:	Brainstorm, hvor kursisterne i fællesskab formulerer spørgsmål, de gerne vil have svar på inden for de mulige kategorier. Spørgsmålene fordeles mellem kursisterne, der arbejder to og to om at finde svar på nettet.
Opfølgning:	Kursisterne fortæller hinanden, hvordan de problemer, de har søgt svar på, skal løses.

Eksempel

1. Lav spørgsmål til Alex indenfor følgende kategorier:

Spørg Alex

Du kan spørge	Bil	Drinks	Spil & leg
Alex om en lang	Bolig	Fest	Stueplanter
række ting inden for	Båd	Have	Vask & rengøring
følgende kategorier	Cykel	Mad	

På www.ask-alex.dk

2. Fortæl de andre i klassen, hvilket/hvilke svar I har fået.

Del 7.

Stavning/dictogloss

Opgave 7.1.

Stavning af lydrette ord

Formål	At træne udnyttelse af det fonematiske princip i stavning.
Forberedelse	Læreren skriver en liste med de lydrette ord, der skal trænes. Kursisterne får udleveret listen og skal som hjemmearbejde øve sig på ordene. Den følgende undervisningsgang skrives ordene efter diktat - enten som enkeltord eller i en sætning.
Arbejdsform	Individuelt arbejde

Eksempel

1. Hun er en køn _____ .
2. Han har lige købt en ny _____.
3. De holder altid _____ hjemme.
4. Han havde glemt sit _____.
5. Han får _____ kl. 16.
6. Hvad _____ er det i dag.
7. Drengen leger med _____.
8. Han skal søge om _____.

1. tøs 2. bil 3. jul 4. pas. 5. fri 6. dato 7. lego 8. visa

Opgave 7.2. Ord, der staves under indflydelse af ortografiske konventioner

Formål	At træne kendskab til de ortografiske konventioner i forbindelse med stavning.
Forberedelse	Læreren skriver en liste med de ord, der skal trænes.
Fremgangsmåde	Kursisterne får udleveret listen og skal som hjemmearbejde øve sig på ordene. Efterfølgende undervisningsgang skrives ordene efter diktat - enten som enkeltord eller i en sætning.
Arbejdsform	Individuelt arbejde.

Eksempel

Diktat med ord der begynder med hv- eller hj-:

1. Han bad om _____.
2. _____ går toget?
3. Han kommer _____ ved tre - tiden.
4. Huset ligger på et _____.
5. _____ svarer du ikke?
6. Bilen havde tabt det ene _____.
7. _____ vandt fodboldkampen.
8. Han havde ondt i sit _____.

1. hjælp 2. hvornår 3. hjem 4. hjørne 5. hvorfor
6. hvem 7. hjul 8. hjerte

Opgave 7.3. Udnyttelse af det morfematiske princip i stavning

Formål	At træne udnyttelse af det morfematiske princip i forbindelse med Stavning.
Forberedelse	Læreren udarbejder diktater, hvor bøjningsendelsen mangler enten i substantiver eller verber.
Fremgangsmåde	Kursisterne får udleveret listen og skal som hjemmearbejde øve sig på ordene. Efterfølgende undervisningsgang skrives ordene efter diktat - enten som enkeltord eller i en sætning.
Arbejdsform	Individuelt arbejde.

Eksempel

1. Han mødte sin ven i tog_____ .
2. Der er mange folk på gade_____.
3. Gade_____ var helt tomme.
4. Hun har to pige_____.
5. Dreng_____ hedder Jens og Jonas.

1. toget 2. gaden 3. gaderne 4. piger 5. drengene

Opgave 7.4. Orddiktat

Formål	At stave svære ord eller typer af ord, som man arbejder med i undervisningen.
Forberedelse	Læreren finder femten ord fx fra en tekst og opdeler et ark i to halvdele: Kursisterne skal instrueres om på den ene halvdel at skrive de ord, de er sikre på, på den anden halvdel de ord, de er usikre på. Efter orddiktaten sætter kursisterne sig sammen i par og sammenligner ord. Ord, som de er usikre på, tjekkes efter i en ordbog
Arbejdsform	Individuelt arbejde → pararbejde

Eksempel

1. kagebutik
2. overrasket
3. kriminelle
4. truende
5. dyrevenlig
6. ansigt
7. trussel
8. løskøbe
9. kontantautomat
10. krisehjælp
11. chokerende
12. oplevelse
13. kidnapperen
14. gangsteren
15. dyremishandling

Sikker	Usikker

Opgave 7.5. Teksten, der forsvinder

Formål	At skrive diktat på basis af den visuelle hukommelse.
Forberedelse	Læreren finder en lille tekst, der egner sig som diktat.
Arbejdsform	Individuelt arbejde → pararbejde.
Fremgangsmåde	Teksten skrives på tavlen. En kursist læser teksten højt. Derefter fjerner læreren tre-fire ord. De fjernede ord markeres med en streg. Næste kursist læser teksten højt inkl. de fjernede ord. Læreren fjerner yderligere tre-fire ord. Teksten læses højt af næste kursist og så fremdeles. Når næsten hele teksten er væk, skriver kursisterne teksten af fra tavlen. De 'visuelle' diktater sammenlignes. Til sidst udleveres forlægget, og kursisterne sammenligner med dette.

Variant

Læreren skriver tre ord på tavlen. Kursisterne kigger på ordene i nogle få sekunder. Læreren visker ordene ud. Efter yderligere nogle få sekunder skriver kursisterne de tre ord. Læreren skriver tre nye ord. Proceduren kan også gennemføres med en overhead og nogle transparenter.

Denne form for diktatskrivning kan kombineres med almindelig oplæst diktat, hvor man så kan sammenligne resultaterne.

Opgave 7.6. Dictogloss

Eksempel på dictogloss

Tekstmateriale	Bearbejdet avistekst med mange verbalformer
Formål	Fokus på tekstsammenhæng, syntaks og morfologi
Arbejdsform	Par- eller smågruppearbejde

1 Brainstorm før dictogloss

Uhyggelige oplevelser

Tema i denne dictogloss: En uhyggelig oplevelse med en fisk

2 Dictogloss

(1) Engang var en mand taget ud på en sø for at fiske sammen med sin kone. (2) Ude på søen fangede konen en lille fisk, som manden tog af krogen og rensede. (3) Men da han så ville skylle fingrene i søen, var der en stor fisk, der bed ham i hånden. (4) Manden blev naturligvis bange og ville trække hænderne op. (5) Men fisken havde bidt sig godt fast i hans ene hånd. (6) Fisken slap først taget, da den havde hængt i hans hånd i nogle minutter.

(7) Manden blev naturligvis meget chokeret. (8) Blodet sprøjtede voldsomt fra et sår, der var fem centimeter bredt, og båden blev hurtigt farvet rød af blod.

(9) Mandens kone skyndte sig at ro båden ind til land, og så kørte hun ham på hospitalet, hvor lægerne fik ordnet såret i hans hånd.

Supplerende aktiviteter med fokus på form

Tekstmateriale	Bearbejdet avistekst med sproglige fejl i.
Formål	Fokus på sproget med specielt henblik på verbernes former.
Arbejdsform	Par- eller smågrupperarbejde.

Eksempel (inklusive instruktioner til kursisterne)

Opgave 1

I teksten her nedenunder er der en del problemer med verbernes former. Der er **fejl i verbalkæderne**, og der er **stavfejl** og **bøjningsfejl**. Sæt jer sammen to og to, og læs teksten. Sæt en streg under de forkerte verbalformer og diskutér, hvorfor de er forkerte. Korrigér dem derefter.

Skambidt af storgedde

foregik

Denne historie foregik i Norge.

Tor Fjeld var en dag ude i sin robåd sammen med sin kone. Hun havde lige trække en fin lille fisk ombord, som Tor taget af krogen og rensede. Da han derefter ville skyller fingre i søen, hugge rovfisken til. Tor Fjeld hørte en høj lyd og ville trak hænderne op. Men fisken havde bidt sig fast i hans ene hånd. Gedden, som være omkring en halv meter lang, hang i nogle sekunder, før den slippede taget.

Det var en frygtelig oplevelse for Tor Fjeld. Blodet sprøjtede voldsomt fra et sår, der være fem centimeter bredt, og båden blivede hurtigt farver rød af blod. Tor Fjeld var dybt chokeret, og han kunne næsten ikke tror sine egne øjne. Så han spørgede sin kone, om han drømte. Men hans kone kunne fortælle

ham, at det var rigtig nok. Der havde hængede en gedde i hans hånd i et par minutter.

Tor Fjelds kone roede båden ind til land, og så kørt hun ham på hospitalet, hvor lægerne fik ordnede såret i hans hånd.

Opgave 2

Her nedenfor er teksten "Skambidt af storgedde", men uden fejl. Læs den, og sammenlign med teksten med fejl i.

Skambidt af storgedde

Denne historie foregik i Norge.

Tor Fjeld var en dag ude i sin robåd sammen med sin kone. Hun havde lige trukket en fin lille fisk ombord, som Tor tog af kroge og rensede. Da han derefter ville skylle fingre i søen, huggede rovfisken til. Tor Fjeld hørte en høj lyd og ville trække hænderne op. Men fisken havde bidt sig fast i hans ene hånd. Gedden, som var omkring en halv meter lang, hang i nogle sekunder, før den slap taget.

Det var en frygtelig oplevelse for Tor Fjeld. Blodet sprøjtede voldsomt fra et sår, der var fem centimeter bredt, og båden blev hurtigt farvet rød af blod. Tor Fjeld var dybt chokeret, og han kunne næsten ikke tro sine egne øjne. Så han spurgte sin kone, om han drømte. Men hans kone kunne fortælle ham, at det var rigtig nok. Der havde hængt en gedde i hans hånd i et par minutter.

Tor Fjelds kone roede båden ind til land, og så kørte hun ham på hospitalet, hvor lægerne fik ordnet såret i hans hånd.

Opgave 3 - Hultekst

Indsæt verberne i parenteser i teksten i den rigtige form og i samme rækkefølge som i parenteser.

Engang _____ en mand _____ ud på en sø for at _____ sammen med sin kone. (**være / tage / fiske**)
Ude på søen _____ konen en lille fisk, som manden _____ af krogen og _____. (**fange / tage / rense**)

Men da han så _____ fingrene i søen, _____ der en stor fisk, der _____ ham i hånden. (**vile / skylle / være / bide**)

Manden _____ naturligvis bange og _____ hænderne op. (**blive / ville / trække**)

Men fisken _____ sig godt fast i hans ene hånd. (**have / bide**)

Fisken _____ først taget, da den _____ i hans hånd i nogle minutter. (**slippe / have / hænge**)

Manden _____ naturligvis meget chokeret. (**blive**)

Blodet _____ voldsomt fra et sår, der _____ fem centimeter bredt, og båden _____ hurtigt _____ rød af blod. (**sprøjte / være / blive / farve**)

Mandens kone _____ sig at ro båden ind til land, og så _____ hun ham på hospitalet, hvor lægerne _____ såret i hans hånd. (**skynde / køre / få / ordne**)

Opgave 4

Læs jeres dictogloss igen. Snak om verbalformerne.

Ordliste

* **antonym**

Ord, som betyder det modsatte af et andet ord, fx *ung* versus *gammel*.

* **baggrundsviden**

Den måde, vi bruger og forstår sprog, er påvirket af vores specifikke kulturelle baggrund, vores erfaringer og vores anskuelse af og viden om verden.

* **bottom-up læsning**

Termen *bottom-up* bliver brugt om læsemodeller, hvor vægten ligger på teksten som den styrende del i processen, og hvor meningsdannelsen under læsning forstås som resultat af en lineær proces, der går fra de mindste betydningsadskillende elementer (grafemer, fonemer) over de mindste betydningsbærende dele (morfemer) til ord, ordgrupper, sætninger og derfra til hele teksten.

* **browse**

Læse planløst i håbet om at falde over noget, der kan vække interesse.

* **chunk**

Automatiseret helhed, som ofte er tilegnet i uanalyseret form.

* **deduktiv tilgang**

En tilgang i undervisning, hvor lærerne præsenteres for en regel, hvorefter de skal tilegne sig reglen gennem praktiske øvelser.

* **dictogloss**

En mellemting mellem en diktat og en genfortælling, hvor proceduren er, at to eller tre kursister sammen ved hjælp af stikord (ord, ord- og sætningsdele) skal rekonstruere en oplæst tekst.

* **diskurs**

Organisering af sproget over sætningsniveau og den enkelte talemåde, hvorved meningen opstår gennem forhandling under interaktionen.

* **diskursiv kompetence**

Hvis en sprogbruger inden for forskellige genrer kan producere sætninger eller ytringer, der indgår som meningsfulde led i en sammenhængende mundtlig eller skriftlig tekst, kan sprogbrugerens siges at besidde diskursiv kompetence.

* **fonem**

Et fonem er den mindste, lydlige betydningsadskillende enhed i sproget (fx er det kun udskiftningen af vokalen i *lys* og *lys*, der medfører skift i betydning).

* **fonematiske princip, det**

Det fonematiske princip indebærer, at der til hvert fonem (betydningsadskillende lyd) svarer et grafem (et bogstav). Når en person har tilegnet sig det fonematiske princip, kan vedkommende læse lydret, og den alfabetiske kode er knækket.

* **fonologisk opmærksomhed**

En forudsætning for tilegnelsen af det fonematiske princip er fonologisk opmærksomhed i forhold til talt sprog. Dette indebærer en opmærksomhed på, at talte ord kan opdeles i forskellige lyde, og at forskellige lydsekvenser kan sammensættes til ord.

* **forforståelse**

Den forståelse af en teksts indhold, som en læser før læsningen af teksten kan etablere ud fra fx titel, indholdsfortegnelse og billeder.

* **funktionsord**

Ordklasser kan inddeles i funktionsord og indholdsord. Funktionsord er artikler (kendeord), pronominer (stedord), konjunktioner (bindeord), præpositioner (forholdsord), hjælpeverber (hjælpeudsagnsord) og interjektioner (udråb).

* **fælles viden**

Den viden, man som talende eller skrivende forudsætter bekendt for den lyttende eller læsende og derfor ikke ekspliciterer.

* **global forståelse**

Læsning med henblik på at forstå hovedideerne og makrostrukturen i en tekst.

* **global læsning**

Læsning med henblik på at forstå hovedindholdet og sammenligne det med egen baggrundsviden.

* **grammatik**

Syntaks (regler for sætningsdannelse) og morfologi (regler for orddannelse).

* **idiomer**

Faste forbindelser i sproget, herunder også såkaldte faste billedlige udtryk, fx *at vende det døve øre til*.

* **indholdsord**

Ordklasser kan inddeles i indholdsord og funktionsord. Indholdsord er substantiver (navneord), verber (udsagnsord), adjektiver (tillægsord) og adverbier (biord).

* **induktiv tilgang**

En tilgang i undervisning, hvor lærerne præsenteres for specifikke eksempler med det formål, at de selv skal regne sig frem til reglen (generaliseringen).

* **interaktiv læsning**

En tilgang til læsning, der bygger på den opfattelse, at læseprocessen foregår på mange niveauer samtidig, altså som en vekselvirkning mellem bottom-up og top-down.

* **lingvistisk kompetence**

Hvis man som sprogbruger har et passende ordforråd og behersker de vigtigste regler for udtale, orddannelse, sætningsdannelse og stavning, kan man siges at besidde lingvistisk kompetence.

* **lokal læsning**

Læsning med henblik på at forstå mikrostrukturen i en tekst.

* **læse intensivt**

Læse omhyggeligt globalt for at få fat i en teksts hovedindhold med henblik på at sammenligne med egne forestillinger og egen baggrundsviden.

* **makrostruktur**

Makrostrukturen er diskursens globale niveau, dvs. strukturen af hele teksten.

* **metakognitiv bevidsthed**

Opmærksomhed på egne tankeprocesser og egen indlæring

* **mikrostruktur**

Mikrostrukturen er diskursens lokale niveau, dvs. strukturen af de enkelte sætninger.

* **morfem**

Et morfem er sprogets mindste betydningsbærende enhed. Der findes forskellige morfemtyper: *rodmorfemer* (ofte stammen i et ord; et ord kan være sammensat af flere rodmorfemer, fx ord-bog), *bøjningsendelser* (fx *pigerne*, *spiste*) *forstavelser* (fx *af*, *forelsket*) og *afledninger* (fx *læsning*, *venlig*).

* **morfologisk opmærksomhed**

Opmærksomhed på de enkelte ords bestanddele.

* **morfematiske princip, det**

Det morfematiske princip indebærer, at et morfem normalt staves ens, uanset den kontekst det forekommer i, fx *vidst*. *Vidst* skrives med *i* og *d*, for ordet er en bøjningsform af *vid*.

* **kohærens**

Indholdsmæssig sammenhæng i mundtlig eller skriftlig tekst.

* **kohæsion**

Sproglig markering af sammenhæng i mundtlig eller skriftlig tekst, fx konjunktioner, adverbier, adverbelle fraser, pronomi-ner, tempus og substantivers bestemtheds morfemer.

* **komposita**

Ord sammensat af mindst to rodformer, fx *ordbog*, *postgi-robblanket*.

* **nærlæse**

Læse omhyggeligt lokalt for at danne sig en præcis forståelse på basis af syntaks og tekstsammenhæng.

* **ordklasse**

Gruppe af ord med fælles grammatiske egenskaber (bøjnings- og funktionsmuligheder) fx substantiver, verber, adjektiver. Ordklasser kan inddeles i indholdsord og funktionsord.

* **ortografi**

Retstavning.

* **overbegreb**

En samlende betegnelse for ord, der har betydningsfællesskab, fx er ordet 'fugl' overbegreb for underbegreberne 'ravn', 'gråspurv' og 'skade'.

* **performans**

Den faktiske brug, man gør af sin sproglige viden (kompetence) i konkrete situationer.

* **produktive sprogfærdigheder**

Tale og skriftlig fremstilling benævnes ofte produktive færdigheder.

* **receptive sprogfærdigheder**

Lytning og læsning benævnes ofte receptive færdigheder.

* **register**

Den sprogb brug og -tone, som vælges afhængigt af den givne kontekst.

* **semantiske felter**

Ord, der har fælles indholdstræk, fx 'impressionisme', 'kubisme' og 'surrealisme' eller 'en skov', 'et træ' og 'materialet træ'.

* **skanne**

Læse hurtigt for at finde specifikke informationer: fx ord, tal og symboler.

* **skema**

En af de måder, hvorpå det antages information opbevares i langtidshukommelsen. Skemaer er store informationsstrukturer, som organiseres omkring fælles emner eller temaer. Som eksempel kan nævnes de kulturspecifikke skemaer for begivenheder som bryllup og begravelse.

* **skematisk viden**

Viden om verden og sociale konventioner.

* **skimme**

Læse hurtigt for på basis af en teksts hovedidéer at danne sig et overblik over, hvad den handler om.

* **slugelæsning**

Læseforskere mener, at hvis børn skal blive gode, flydende læsere, skal de igennem et stadium, som kan kaldes slugelæsningsperioden, dvs. et stadium, hvor de læser meget (ekstensivt) af lyst. Det samme gælder sandsynligvis også, når man skal blive flydende læser på et andet sprog.

* **sociopragmatisk kompetence**

En sprogbruger, der kan producere og forstå ytringer under hensyntagen til faktorer som formålet med interaktionen, de deltagendes sociale status og normer og konventioner for interaktionen, kan siges at besidde sociopragmatisk kompetence.

* **sprogfunktion**

Betegnelse for de kommunikative hensigt, man har, når man handler med sproget. Eksempler: bede om tilladelse, instruere, hilse osv.

* **strategisk kompetence**

En sprogbruger, som kan nå et kommunikativt mål ved hjælp af såvel verbale som non-verbale strategier, kan siges at besidde strategisk kompetence.

* **synonym**

Ord, der betyder det samme eller næsten det samme, fx 'ofte' og 'tit'.

* **systemisk viden**

Viden om sprogets struktur og sproglige regler.

* **søgelæsning**

Læse hurtigt for at søge efter nøgleinformationer ud fra på forhånd fastlagte mål.

* **task**

En aktivitet i sprogundervisningen, hvor målsproget af lærerne bruges med et kommunikativt formål for øje og med den hensigt at nå et mål.

* **top-down læsning**

Termen *top-down* bliver brugt i modeller for læsning, hvor læsning ses som en læserstyret proces, hvor læseren forsøger at forstå tekstlig information ved brug af skemaer, der er baseret på viden om verden eller tekststruktur.

Litteratur

Alver, Vigdis og Vigdis Lahaug: *Alfabetisering - mer enn å lære bokstavenne*, Novus Forlag, 1999.

Dalby, Mogens A. et al: *Bogen om læsning*, Munksgaard, 1989.

Day, Richard R. & Julian Bamford: *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge University Press, 1998.

Frederiksen, Pernille Rosborg & Stine Knudsen: *Skriv! - Procesorienteret skrivning i dansk som andetsprog*, Akademisk Forlag, 2000.

Hvenekilde, Anne, Vigdis Alver, Elisabeth Bergander, Vigdis Lahaug og Kari Midttun: *Alfa og omega*, Novus Forlag, 1996.

Nuttall, Christine: *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann, 1996.

Oliveira, Gunilla & Maria Berggren: *PBL i språkundervisningen*, Natur och Kultur, 1996.

Urquhart, Sandy & Cyril Weir: *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*, Longman, 1998.

Widdowson, H.G.: *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, 1990.

Willis, Jane: *A Framework for Taskbased Learning*, Longman, 1996.

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne.
I 2000 og 2001 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:*

2000

- Nr. 1: Udvikling af arbejdsmiljøundervisningen - social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-300) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Ideer til læring i praktikken - i social- og sundhedsassistentuddannelsen (UVM 7-301) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Evaluering 1998-2000. Den Fri Ungdomsuddannelse. 2. delrapport (UVM 0080) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 4: Hvad venter vi på? - om it i fremmedsprogsundervisningen (UVM 7-302) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter. En evaluering af erhvervsskolernes biblioteksprojekter (UVM 7-303) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Naturvidenskabelige klasser i gymnasiet (UVM 6-264) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Hf-forsøg 1997-1999. Status 1999 for arbejdet i hf-evalueringsgruppen samt foreløbige konklusioner vedrørende 2-årige hf-forsøg, 1997-1999. (UVM 6-267) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 8: De fire tværgående dimensioner på htx (UVM 6-265) (Erhvervs gymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Elevansvar og elevindflydelse på tværfaglige htx-projekter (UVM 6-266) (Erhvervs gymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: Fleksibel voksenundervisning. Kortlægning af fleksible tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 0073) (Voksenuddannelser)
- Nr. 11: Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Produktionsskolerne i Danmark - deltagere og skoleprofiler (UVM 7-306) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 14: Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Fra Kierkegaard til Calvin Klein, Gymnasietilværelser i 90'erne - en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile (UVM 6-268) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 17: Fysik og almindelse - rapport fra en konference på Askov Højskole (UVM 6-270) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 19: Behovet for lærerqualificering - blandt lærere ved folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler og voksenuddannelsescentre. 2. delrapport i forskningsprojektet "Focus på voksenlæreren" (UVM 9-052) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Uddannelsesværksteder på VUC (rekv. hos KAD, tlf. 3283 8383) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 21: Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler. Pro-Tek-forsøget (UVM 7-311) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 24: Feltarbejde i religion (UVM 6-271) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25: Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisning i gymnasiet og hf (UVM 6-260) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 26: Internationaliseringsstrategi for erhvervsskoler - en håndbog (UVM 7-318) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 27: Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling (UVM 7-319) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter - mellem vision og realitet (UVM 5-357) (Grundskolen)
- Nr. 29: Logbog og forløbsplan - pædagogiske redskaber på produktionsskolerne (UVM 7-321) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 30: Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32: Tosprogede elever på htx - muligheder og barrierer (UVM 6-272) (Erhvervs-gymnasiale uddannelser)
- Nr. 33: Vejledning til at være en kompetencegivende daghøjskole (UVM - VOF) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 34: Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 35: Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan (UVM 7-324) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Den vejledende erhvervsskole (UVM 7-325) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2001

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-053) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Praktik i udlandet - for social- og sundhedselever. Erfaringer og inspiration (UVM 7-328) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: .. kun løs er al fremmed tale? Modersmålsundervisning i gymnasiet i en række europæiske lande (UVM 6-276) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 4: HF-forsøg 1997-2000. Evaluering af 2- og 3-årige forsøg. Statusrapport fra Hf-evalueringsgruppen (UVM 6-273) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 5: Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundydelse (UVM 7-329) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Indslusningsforløb for flerkulturelle elever på sosu og pgu (UVM 7-330) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 7: Kommunernes vejledning af børn og unge med særlige behov (UVM 5-372) (Grundskolen)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 8: På vej mod et nyt hf. Resultater af HF-evalueringsgruppens arbejde. 1. del (6-274)
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000
(UVM 7-332) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM
7-331) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000
(UVM 7-333) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Sådan gør vi - integration af tosprogede småbørn i store og små kommuner
(UVM 5-378) (Grundskolen)
- Nr. 13: Kvalitetsudvikling i VUC - et værktøj til selvevaluering (UVM 0101)
(Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning - i erhvervsuddannelserne
(UVM 7-335) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Rapport fra arbejdsgruppen om gymnasiernes økonomi og kvalitet (UVM 6-275)
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 16: Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Projektarbejde i kemi - i gymnasiet og hf (UVM 6-277) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Fleksible læringsmiljøer i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-055)
(Voksenuddannelser)
- Nr. 19: At lære fysik : Et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik (UVM 6-278)
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 20: Evaluering af Den Fri Ungdomsuddannelse. Slutrapport (UVM 7-337)
(Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 21: Elever i erhvervsuddannelse - mellem skole og virksomhed (UVM 7-338)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Eleven i centrum : Om elevindflydelse og medbestemmelse på htx (UVM 6-279) (Erhvervs-
gymnasiale uddannelser)
- Nr. 23: Kvalitetsudvikling i gymnasiet (UVM 6-280) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Nye dimensioner i erhvervsskolernes vejledning (UVM 7-339) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 25: Nye måder - nye midler. Banebryder II (UVM 5-381) (Grundskolen)
- Nr. 26: Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning (UVM 9-057) (Voksenuddannelser)
- Nr. 27: Fakta om sosu-reformen 2001 (UVM 0106) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud (UVM 7-341)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29: Skoleeksempler - erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede (UVM 7-343)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30: Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler (UVM 7-344)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: På vej mod et nyt hf. Resultater af hf-evalueringsgruppens arbejde 2. del (UVM 6-2xx) (Al-
mengymnasiale uddannelser)
- Nr. 32: Fra klar besked til dialog - idékatalog til det lokale uddannelsesudvalg (UVM 7-346)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 33: Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring (UVM 7-345)
(Erhvervsfaglige uddannelser)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 34: Fag, pædagogik og IT i det almene gymnasium - status og perspektiver - 1. faglige rapport Det Virtuelle Gymnasium (UVM 6-258) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 35: Modeller for fag og læring i Det Virtuelle Gymnasium - 2. faglige rapport (UVM 6-250) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 36: Organisation og IT i Det Virtuelle Gymnasium - 3. faglige rapport (UVM 6-238) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 37: Det Virtuelle Gymnasium - Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet - Vision og strategi (UVM 6-245) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 38: Evaluering af forsøg på hf-enkeltfag (UVM 6-282) (Almengymnasiale uddannelser)

Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.

*På UVM's website findes en oversigt over temahæfter udgivet i 1999 og 2000 på adressen:
<http://www.uvm.dk/katindex.htm>*