

Literacy i språkfagene: *Erfaringer fra et kompetanseutviklingsprosjekt*

Av Inger Langseth

This article is based on qualitative research in a Norwegian secondary school and discusses development in literacy among foreign language students. Foreign language learning carries an additional challenge compared to other school subjects. The foreign language is both the subject the students are learning and the language they are learning in. Students' literacy skills in their mother language can only be transferred to their foreign language when they have reached a certain communicative level in the foreign language. Some students struggle to reach this level, referred to as the threshold level (B1), during the years of tuition. In order to scaffold the students' competency development in literacy, teachers need theoretical knowledge about the reading and writing processes and methodological skills to promote literacy. This article intends to describe some aspects of literacy in foreign language learning, and is based on a research and development project in English in the Norwegian secondary school.

Introduksjon

Literacy betraktes som en grunnleggende kompetanse i det 21. århundre og utgjør både nasjonalt og internasjonalt et forskningsområde som former politiske retningslinjer for skole- og utdanningspolitikk. Literacy forstås i denne konteksten som lesing og skriving og defineres som følger:

“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society”. (PIAAC, 2012 s. 1)

Å utvikle elevenes literacy gjennom gode læringsprosesser i undervisningen i fremmedspråk er en kompleks aktivitet. I denne artikkelen stiller jeg spørsmålet hvilken kompetanse læreren bør ha for å undervise i literacy i fremmedspråk for at elevene blir i stand til å mestre samfunnet slik det er beskrevet i lov- og regelverk for opplæringen. Artikkelen har tre fokusområder: lærerens teoribaserte *kunnskaper* om lesing og skriving, lærerens utvikling av elevenes *ferdigheter* i lesing og skriving og elevenes *egenvurdering* av lesing og skriving på fremmedspråket.

Artikkelens teoretiske utgangspunkt finnes i sosiokulturelle læringsteorier, og beskrives gjennom begrep som *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky 1978), *scaffolding* (Wood mfl., 1976), *vurdering for læring* (William, 2010), *evidensbasert forskning* på undervisning (Hattie, 2009) og *kognitiv mesterlære* (Collins mfl., 1991, Langseth, 2011). Det såkalte skrivehjulet (Fastings mfl., 2009) står også sentralt i en teoretisk tilnærming til lesing og skriving. Det empiriske grunnlaget for artikkelen er hentet fra aksjonsforskning i et FOU-prosjekt i engelskⁱ i den videregående skolen i perioden 2008-2010. Det erfaringsbaserte grunnlaget for artikkelen er min egen erfaring som lærer i fremmedspråk i 25 år i den videregående skolen og som fagdidaktiker i fremmedspråk i seks år ved Program for lærerutdanning ved NTNU.

Bakgrunn

Alle elever er i utgangspunktet motiverte for å lese og skrive, men ikke nødvendigvis i den form det legges opp til i skolen. Forskere peker på at skolen opererer med sine egne sjangre som ikke brukes utenom undervisningen (Fasting mfl., 2009). Gloseprøver, innfyllingsoppgaver og litterære essays er eksempler på sjangre som først og fremst har en pedagogisk verdi. I lærebøkene møter elevene fremmedspråket (fransk, spansk, tysk) gjennom et knippe tilrettelagte tekster og sjeldnere gjennom autentiske tekster med kildehenvisning eller tekster de bør være kritiske til (Heimark, 2008). I engelsk møter elevene i større grad litteratur og autentisk tekster fordi det språklige nivået er høyere, men det er i liten grad snakk om ekstensiv lesing. I en slik kontekst kan vi si at unge leser og skriver mye i skolen, men at det fremdeles gjenstår å mestre det 21. århundrets mangfold av tekstkonvensjoner.

Elevenes kompetanseutvikling i literacy foregår i teknologitette klasserom på skolen, men også utenom skolen. Forskere peker på at elevene ser *teknologien* som sentral og boken som marginal i sin lesing og skriving, mens lærere ser hovedsakelig *boken* som sentral og teknologien som marginal i lese- og skriveopplæringen (Crystal, 2010a). Ved bruk av teknologi i undervisningen vil disse to arenaeneⁱⁱ for lesing og skriving kunne møtes. Teknologien legger til rette for å utvide undervisningens tradisjonelle kontekst, til å bringe verden utenfor skolen inn i undervisningen i større grad, og kan således bidra til å motivere elevene til å utvikle kompetanse i lesing og skriving i fremmedspråk i et livslangt perspektiv. Samtidig viser forskning på norske teknologitette klasserom at elevene til dels lever i sin egen digitale verden, fjernt fra lærerens undervisning (Blikstad-Balas, 2012).

Å undervise i teknologitette klasserom kan beskrives som et paradigmeskifte som også omfatter elevenes kompetanseutvikling i literacy. Teknologien endrer *språkstrukturer*. Trykkekunsten standardiserte stavingen, telefonen etablerte en ny dialogsjanger, kringkastingen etablerte

nyhetssjangeren, dokumentaren, sportskommentarene osv. og Internett gir nå rom for mange nye sjangre som e-post, weblog, nettsteder med kommentarfunksjoner osv. *Språket* i seg selv endres ikke i særlig grad av teknologien, det har blitt rikere, men grammatikken er fortsatt den samme (Crystal, 2010b). Teknologien endrer også *kulturer*. I det siste har forskere og lærere blitt mer og mer opptatt av hvordan den digitale fritidskulturen har inntatt klasserommet på bekostning av skolens læringskultur (Arnesen & Vanvik, 2012, Blikstad-Balas, 2012). Elevene ser for eksempel ut til å utvikle faste mønstre for hva de leser og skriver digitalt. I en undersøkelse blant 30 elever i spansk og engelsk i den videregående skolen (Langseth 2012), viser det seg at elevene har faste startsider, at de leser norske aviser jevnlig og at de er storkonsumenter av sosial web som Facebook og Youtube, men at de i mindre grad er produsenter i de sosiale mediene og at skriftlig produksjon foregår på læringsplattformer i lukkede rom i skolen. En utfordring i fremmedspråk er å utvide disse digitale handlingsmønstrene til også å inkludere fremmedspråklige arenaer for lesing og skriving.

Ved å knytte elevenes digitale lese- og skriveiver opp mot læreplanenes mål for literacy, kan læreren legge til rette for at elevene motiveres til å utforske tekstkonvensjoner som inkluderer deres kompetanseutvikling i literacy utenom skolen. Den pedagogiske utfordringen ligger i å synliggjøre lese- og skriveprosessen og utvikle elevenes kognisjon slik at de oppnår høy kompetanse i literacy innen både teknologi- og skriftradisjonen. Dette krever teoretiske kunnskaper om lesing og skriving, ferdigheter i å avkode, tolke og vurdere tekst og det krever elevinvolvering i læringsprosessen, slik at elevene utvikler sin kritiske tenkning. I neste del vil jeg beskrive forskningsprosjektets metodiske bakgrunn for en teoriinformert undervisning i lesing og skriving i fremmedspråk.

Metodisk tilnærming

Min empiri er hentet fra et prosjekt i programmet ”Kunnskapsløftet - Fra Ord til Handling” i perioden 2008-2010, som hadde som mål å utvikle elevenes kompetanse i engelsk på yrkesfaglige studieretninger ved to videregående skoler i Trøndelag. Seks engelsklærere fra to skoler, to rektorer, en spesialpedagog og skoleeier (Sør-Trøndelag Fylkeskommune) i samarbeid med forskere ved Program for lærerutdanning (NTNU) jobbet med følgende problemstilling: Hva kan skolen gjøre for å øke motivasjonen for og bedre resultatene i faget engelsk blant elevene på yrkesfaglige studieretninger? Forskningen i prosjektet benyttet kvalitativ metode og aksjonsforskning (Riksaasen, 2010). Ifølge Ravens (1982) er det fire basisaktiviteter i aksjonsforskning: anvendelse av vitenskapelig fremgangsmåte, søking etter hensiktsmessige avgjørelser, utveksling av gode råd og konstruktiv kritikk og læring ved ny adferd. Disse aktivitetene beskriver aksjonen i OTH-prosjektet. Tiltakene som

ble strukturert gjennom arbeid med de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, hvor skriving og lesing ble valgt ut som satsingsområder på grunn av rektorenes og lærernes bekymringer i forhold til elevenes manglende kompetanse på området.

Det faglige arbeidet med literacy var basert på språkdidaktiske teorier om språklæring og språkutvikling i Det Europeiske Rammeverket (UDIR, 2007), i Språkpermen (UDIR, 2009) og i refleksjoner med utgangspunkt i European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL, 2007). Disse dokumentene er grunnlagsdokument for læreplanene for engelsk og fremmedspråk i Kunnskapsløftet.

Det fagdidaktiske utviklingsarbeidet var forankret i de tidligere nevnte teoriinformerte tilnærmingene (Vygotsky 1978, Wood mfl., 1976, Wiliam, 2010, Hattie, 2009, Collins mfl., 1991, Fastings mfl., 2009) som vil bli behandlet senere i artikkelen, og arbeidet ble organisert etter en modell for *kognitiv mesterlære* (Collins mfl., 1991, Langseth, 2011). Modellen kan brukes av fagdidaktikeren i arbeidet med lærerne, og senere av læreren i arbeidet med elevene. Min rolle som fagdidaktiker består i å introdusere teori og begreper, og å modellere god praksis i undervisningen gjennom å sette ord på lese- og skriveprosessen som en ekspert ville ha brukt. Så følger en periode hvor kunnskapen stillasbygges, ved å innføre metodiske grep (scaffolding) som støtter læreren i form av veiledning og oppmuntring (coaching) i lærernes undervisning, slik at de utvikler metodiske ferdigheter. Etter hvert blir lærerne mer selvstendige og eksperimenterende, og min hjelp avtar (fading). Jeg blir en av flere samtalepartnere i den faglige refleksjonen i og om undervisningen i literacy i faget. Lærerens rolle etter modellen består i å tilegne seg teoretisk innsikt gjennom å forstå sentrale begrep og sammenhenger på området han skal undervise i. Så må han gå inn i en utviklingsprosess hvor han får min og andre læreres hjelp til å sette ord på og synliggjøre sin egen undervisning (articulation). Deretter må han reflektere over og vurdere sin egen undervisning i lys av elevenes læring (reflection). Arbeidet ble organisert i runder bestående av fire faser:

1. I fase én ledet jeg arbeidet med teoretiske begrep gjennom forelesninger, modellering av undervisning og til dels lange diskusjoner på samlingene.
2. I fase to arbeidet lærerne med utprøving i egen undervisning. Parallelt foregikk kollegabasert veiledning og senere foretok kompetansemiljøet observasjoner i klassene etterfulgt av veiledningssamtaler.

3. I fase tre reflekterte deltakerne sammen over egne erfaringer fra utprøvingen, teori og metodebruk. Parallelt foretok fagdiaktikeren individuelle observasjoner etterfulgt av veiledning og intervju med hver enkelt lærer.
4. I fase fire konkluderte deltakerne. De fastsatte mål og tiltak for videre arbeid, og de delte sine erfaringer eksternt.

Den første runden (fire faser) i OTH-prosjektet handlet om *skrivning*. Jeg satte ord på skriveprosessen i forhold til teori om literacy med utgangspunkt i begrepene *innhold, språk og struktur* (Langseth 2010), og introduserte *skriverammer* (Langseth, 2008) som et metodisk verktøy for å få elevene til å oppleve mestring ved å stillasbygge skriveprosessen. Såkalt *baklengs planlegging* (Wiliam 2010) bevisstgjorde lærerne på valg av læringsmål og vurderingskriterier for skrivingen. Tiltakene hadde til hensikt å synliggjøre den kognitive skriveprosessen og å utvikle en dypere, teoribasert forståelse for tekstkonvensjoner og skriveprosessen blant lærerne. I fase to prøvde lærerne ut skriverammer som metodisk verktøy i sine egne versjoner i klassene, og de brukte digitale mapper som la til rette for prosessorientert skriving. Samtidig gjennomførte lærerne kollegabasert veiledning etter en modell utviklet av kompetansemiljøet som viste hva de kunne velge å observere og samtale om i etterkant av observasjonen. I fase tre delte lærerne sine opplegg og erfaringer i samtaler, på møter og samlinger som foregikk to ganger hvert halvår. Jeg observerte også lærernes undervisning og veiledet individuelt i forhold til det metodiske arbeidet med skrivingen, valg av læringsmål og vurderingskriterier. I den fjerde fasen i runde én fremsto læringsmål og vurderingskriterier for skriftlig tekstproduksjon som teoribaserte begrep knyttet til konkrete handlinger i undervisningen. Samtidig ble lærerne utfordret til å presentere arbeidet sitt eksternt for andre lærere i regionen. Den første runden med skriving tok et år. Runden med lesing startet først etter ett og et halvt år i prosjektet og fortsatte uten prosjektmidler etter prosjektslutt, dog med mindre involvering fra kompetansemiljøet.

I OTH-prosjektet inntok jeg to forskjellige roller. Som fagdidaktiker var jeg en del av kompetansemiljøet. Skolelederne og pedagogene fungerte som samtalepartnere gjennom regelmessige strukturerte møter i prosjektperioden. Disse møtene resulterte i korrigeringer av fremdriften i min del av prosjektet. I tillegg førte jeg regelmessige formelle og uformelle samtaler med pedagogen ved NTNU om fagdidaktikerens roller i prosjektet (Riksaasen, 2010). Som lærer var jeg en fagperson, siden jeg selv underviser i engelsk på yrkesfaglig studieretning. Min egen klasse fungerte som en referanse til arbeidet i prosjektet, hvor jeg prøvde og feilet på lik linje med lærerne. Dette ga meg legitimitet i lærergruppen. Disse rollene førte til at jeg reflekterte holistisk i en teoretisk- og erfaringsbasert ramme sammen med deltakerne over egen praksis som lærer og over min rolle som fagdidaktiker i prosjektet.

I neste del presenteres mitt teoriinformert utgangspunktet for lærernes praksisendringen i lese- og skrive opplæringen i fremmedspråk i prosjektet.

En teoriinformert utvikling av literacy

Utvikling av literacy kan beskrives gjennom teorier om læring som igjen knyttes til metoder i undervisningen. Med mitt utgangspunkt i et *sosiokulturelt* læringssyn og en affektiv tilnærming til læring ser jeg på språklæring som en kommunikativ prosess som kjennetegnes ved *interkulturell kompetanse* som kan forstås som evnen til å kommunisere med andre mennesker med en annen kulturell bakgrunn, og *språkbad* som kan forstås som evnen til å oppholde seg i fremmedspråklige kontekster hvor målspråket brukes (Trebbi, 2005). Fremmedspråket læres ved at det tas i bruk fra første stund, og elevene blir deltakere i den fremmedspråklige konteksten gjennom prøving og feiling i sine møter med den fremmedspråklige teksten. Utgangspunktet for undervisningen er elevenes motivasjon for å kommunisereⁱⁱⁱ på fremmedspråket (Holec, 1981). *Elevmedvirkning* forutsetter at undervisningen gjøres eksplisitt for å gi elevene muligheter til gradvis å utvikle literacy gjennom egne “strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål” (KD, 2006 s. 4).

Elevene leser og skriver innen *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky, 1978). Det innebærer at de får oppgaver som kan løses på deres eget nivå og at de får hjelp fra en kompetent person, enten læreren eller en medelev. Eleven lærer gjennom lærerens modellering av tekster som viser hvilken kompetanse elevene skal oppnå, og gjennom veiledning i lesing og skriving etter at eleven selv har gjort et tekstlig arbeid. Sentrale ferdigheter *stillasbygges* (Wood mfl., 1976) gjennom bruk av spørsmål, *lese- og skrivestrategier* og *skrive- og leserammer* som strukturerer elevens kognisjon rundt selve lese- eller skriveprosessen. Stillasene utgjør knagger elevene kan henge sin kompetanse på helt til de har internalisert tenkemåten som ligger bak. Elevenes fremmedspråk vurderes etter grad av *kommunikativ kompetanse* (Hymes, 1972) slik den kommer til uttrykk i kompetansemålene i læreplanen for fag, og som er nærmere beskrevet i Rammeverket (UDIR, 2007) og i Språkpermen (UDIR, 2009).

Elevene involveres i læringsprosessen. Det innebærer at de deltar i utviklingen av læringsmål og vurderingskriterier, forstår hvilken kompetanse de skal utvikle gjennom oppgaver de gjør og at de er i stand til å vurdere sin egen lese- og skriveferdighet med referanse til den kompetansen de skal utvikle, slik prinsippene om *vurdering for læring* fastslår (William, 2010). I en læringskontekst som går ut over læreboka, vil bruk av teknologi kunne legge til rette for reelle mottakere og autentisk kommunikasjon hvor elevene kan utforske og leke med språket.

Læreren må balansere sine erfaringer opp mot forskning og nye konvensjoner som enda ikke er ferdig utviklet, slik som i undervisning i teknologitette klasserom. Dette krever både prøving og feiling. Uansett kontekst, så viser forskning at å gi elevene tilpassede oppgaver før, under og etter lesingen (OECD, 2006)(Alderson, 2000) og skriveoppgaver som brukes til kunnskapsutvikling i en meningsfull prosess har en god innvirkning på elevenes kompetanseutvikling i literacy.

Mellomspråk

Et teoretisk begrep i språkfag er, som tidligere nevnt, *mellomspråk*. Mellomspråk kan forstås som det fremmedspråket elevene besitter til enhver tid. Det har en individuell grammatisk struktur, et lydsystem (fonologi), et vokabular (morfologi og syntaks) og egne språkbruksnormer (pragmatikk). Mellomspråket kjennetegnes ved at det er i bevegelse og ved at elevene gjør feil (Selinker, 1972). Feil kan betegnes som tilfeldige eller systematiske. Det er særlig de systematiske feilene læreren bør konsentrere seg om i vurderingssamtalene med elevene om deres tekstproduksjon. Mellomspråket kan forsteines, det vil si at systematiske feil aldri endres til å bli i samsvar med målspråket. Mellomspråket beskrives ved tre begrep. *Overføring*: elevene faller tilbake til morsmålet når de skal bruke fremmedspråket i vanskelige, språklige kontekster, eller de bruker noe de har lært fra lærebøkene. *Overgeneralisering*: elevene bruker hovedregelen også ved unntak fra hovedregelen. *Forenkling*: elevene bruker svært forenklede former i fremmedspråket og kommuniserer med kommunikasjonsstrategier og læringsstrategier (Selinker, 1972, Gass og Selinker, 2008) som for eksempel hender og verb i infinitiv.

Mellomspråksteorien har konsekvenser for det fagdidaktiske arbeidet med literacy. Elevenes tekstproduksjon ses på som et uttrykk for elevens eget fremmedspråkssystem og læreren tar utgangspunkt i dette systemet for å vurdere og utvikle elevenes kompetanse i fremmedspråket (Vygotsky, 1978). Teksten elevene leser ses på som eksempel på målspråket som elevene streber mot. Skrivning kan forstås som en implisitt prosess eller et eksplisitt produkt hvor elevenes mellomspråk gjøres tilgjengelig for læreren. I en muntlig veiledningskontekst vil elevenes persepsjon være like interessant som elevenes tekstproduksjon. Det er mye som går tapt når tanker skal omsettes til tekst.

Elevenes mellomspråk er utvilsomt en rik kilde til vurdering for læring, men er det samtidig akseptabelt for publisering for Internett? Elever står overfor et valg når de presenterer sine tekster på Internett: Skal tekstene språkvaskes av læreren før de publiseres på en blogg eller en wiki, eller skal elevens mellomspråk tre frem? Det førstnevnte alternativet kan betegnes som tilhørende i printradisjonen og det siste i den nye, digitale produksjonstradisjonen.

Kunnskaper, ferdigheter og egenrefleksjon

Da de *grunnleggende ferdighetene* ble innført i alle fag i Kunnskapsløftet, utarbeidet en gruppe forskere (Fasting mfl., 2009) det såkalte skrivehjulet. Skrivehjulet reflekterer skrivingens mange prosesser ut fra et teoretisk perspektiv. Av plasshensyn henvises leseren til artikkelen (Fasting mfl., 2009) for en nærmere beskrivelse av hjulets komponenter. Sett fra et språkdidaktisk perspektiv kan skrivingens basisfunksjon beskrives som *kunnskapsutvikling* innen tekstkonvensjoner (refererende, problematiserende, utforskende, drøftende, analyserende, forklarende, tolkende og argumenterende tekst). Selve skriveprosessen er en *ferdighetsutvikling* som handler om kognitivt å lagre og organisere informasjon fra andre tekster man leser og å konstruere egne tekster på bakgrunn av informasjonsinnhentning, egne kunnskaper og tanker. *Egenrefleksjon*, eller egenrevisning som er et forskriftsfestet begrep^{iv}, handler om å vurdere kvaliteten på egne tekster i lys av kunnskaper, erfaringer og tanker om mål og vurderingskriterier for arbeidet (vurdering for læring). Disse tre begrepene står sentralt i undervisning for kompetanseutvikling i literacy: Læreren underviser elevene i kunnskaper, elevene utvikler sine ferdigheter gjennom eget (gruppe)arbeid, og lærer og elev vurderer produktet (Lynch og Smith, 2010). Lesing kan betraktes som eksempler på tekstkonvensjoner og skriving kan betraktes som elevens forståelse av disse. I neste del beskrives de tre begrepene i et fremmedspråkdidaktisk perspektiv, slik de ble brukt i prosjektet.

Kunnskapsutvikling

Forskere (Alderson, 2000, OECD, 2006, Willingham, 2010) viser til at kunnskaper om verden og ordforråd er de to viktigste suksessfaktorene for literacy. Har ikke leseren ordforståelse, blir teksten ugjennomtrengelig, og har ikke leseren førkunnskaper om tekstens innhold, blir det vanskeligere å få med seg innholdet. Da hjelper ikke lese- og skrivestrategier heller. Læreren i fremmedspråk må derfor bygge opp kunnskaper, forstått som vokabular i en kulturell kontekst fra bunnen av. Lærere i engelsk kan utnytte elevenes kunnskaper fra den angloamerikanske medie verden. I de andre fremmedspråkene foregår kunnskapsutviklingen stort sett i klasserommet (Langseth, 2012).

Lesing og skriving på fremmedspråket foregår i en kulturell kontekst. Kramsch (1996) definerer kultur langs tre akser: Den *diakrone akse* som omtaler hvordan ting var (historie), den *synkrone akse* som omhandler hvordan ting er (samfunn) og den *metaforiske aksene* som knyttes til forestillingsevnen, det imaginære, og hvordan ting kunne ha vært eller kan bli (litteratur). Dette innebærer et utvidet kulturbegrep, hvor mestring av fremmedspråket bidrar til både å forstå og utvikle den verden vi lever. På den måten vil lesing og skriving i fremmedspråkene, særlig ved konsum og produksjon av tekst på

Internett, kunne bygge broer mellom mennesker og åpne opp for elevenes interkulturelle og internasjonale samfunnsdeltakelse i et livslangt perspektiv.

Kunnskap om konvensjonelle sjangre står sentralt i arbeidet med literacy. Sjangre som skilt, enkle brev, Post-it meldinger, registreringsskjema, invitasjoner, oppskrifter, sanger, rim, regler dikt, tekstmeldinger, blogginnlegg og forumsdiskusjoner kjennetegnes ved at de er korte, avgrensede og i bevegelse. Disse sjangrene gir elevene kunnskaper om tekst på avsnittsnivå. Etter hvert vil elevene kunne lære å lese og skrive innen sjangre som krever flere avsnitt og en tydelig struktur. Forskere (Rothery og Callaghan, 1988) har kommet frem til at det er seks sakprosasjangre som ligger til grunn for skriving generelt: Fortelling, rapport, forklaring, diskusjon, overtalelse og instruksjon. Disse grunnleggende sjangrene omfatter også nye digitale sjangre som for eksempel samskriving^v, teksting, blogginnlegg og tweets. Som en konsekvens av den teknologiske utviklingen (sosial web) deler det Europeiske Rammeverket (UDIR, 2007) nå skriving inn i skriftlig *produksjon*, som er en sakte og forberedt prosess, og skriftlig *samhandling*, som er rask og uforberedt prosess, som for muntlige ferdigheter. Undervisningen i fremmedspråk bør bygge opp elevenes vokabular og kunnskap om verden gjennom disse sjangrene^{vi} (Langseth, 2010).

En stillasbygget oppgave for språk og struktur i fortellersjangeren kan illustreres slik: Fortell om din utplassering i bedriften nn.

	Structure	Language features
Recount	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation: sets the scene • Sequence of events in the order in which they happened • (optional) a final personal comment or reflection 	<ul style="list-style-type: none"> • Opening words capture reader's interest • May use the first person • Most often in the past tense, but may be in the immediate present for effect • Vary sentences length: simple, compound or complex • Short sentences increase tension; longer sentences provide contrast and detail • Time words connect events (e.g. As soon as....; Eventually...; Then...; A few moments later...) • Noun groups describe people and places (e.g. the noisy children playing in the park) • May include reported or direct speech (He said)

Figur 1 Fortelling (MacAulay, 2010)

Eksemplet viser hvordan læreren stillasbygger elevenes kunnskapsutvikling om fortellersjangeren. Ved å utvikle kunnskaper om faktasjangre, som har som mål å informere, vil elevene lettere kunne forholde seg til fortiden, nåtiden og fremtiden, og de vil bedre kunne forstå argumentasjoner og handlinger basert på tekst (Alderson, 2000).

Læreren står til dels fritt til selv å omsette kompetansemål for kunnskap innen sosiale forhold, samfunnsforhold, kulturelle forhold, andres levemåter, livssyn, verdier osv. i læreplanen for fag i

Kunnskapsløftet til læringsmål i undervisningen. Innholdet i undervisningen kan derfor defineres med utgangspunkt i elevenes faglige ståsted, interesser og motivasjon for faget og ut fra den verden som omgir elevene mens opplæringen pågår. En lærebok vil i liten grad være tilpasset en slik tolkningsfrihet og må derfor suppleres betraktelig med Internett og andre kilder. Informasjon må imidlertid bearbeides for at den skal gå over til å bli kunnskaper. Læreren leder denne kunnskapsutviklingen.

Ferdighetsutvikling

Kognitive ferdigheter utvikles gjennom begrepsforståelse. “Skal vi utvikle tanker og forstå ulike fag- og livsområder, trenger vi å beherske ord, begreper, termer og faguttrykk som brukes på de enkelte områdene” (Traavik mfl., 2009 s. 21, Speitz og Simonsen, 2006). I fremmedspråk er det ikke bare snakk om å utvikle begrep for lese- og skriveprosessen^{vii}, men også et ordforråd og et innhold som kommuniserer på fremmedspråket. For å utvikle elevenes ferdigheter i literacy, kan læreren benytte *stillasbygging* (Wood mfl., 1976) som defineres som “å hjelpe elever til å nå et mål de ellers ikke ville ha nådd” (Sharpe, 2006 s.212). Stillasbygging er altså betegnelsen på den hjelpen læreren gir eleven i lesing og skriving i den nærmeste utviklingssonen (Vygotskys (1978). En teoriinformert ferdighetsutvikling forutsetter at læreren har kunnskaper om lese- og skriveprosessen.

Undervisning i lesing og skriving handler om å aktivisere elevenes forkunnskaper mht. innhold og ordforståelse eller å legge til rette for at elevene utvikler forkunnskaper som gjør at de kan utføre oppgaven. Her bruker læreren sine kunnskaper om elevenes ståsted. Lesingen må også ha en hensikt (Alderson 2000), slik at eleven vet hvilken lesestrategi de bør benytte. Likeledes må skrivingen ha en hensikt, hvor mottaker og budskap er klart definert. Ved å la elevene lese mange tekster og vise hvordan de er bygd opp, vil læreren gjøre det lettere for elevene å avkode, tolke og analysere tekster kritisk når de på egen hånd leser for eksempel på Internett (Langseth, 2010).

Selve leseprosessen omhandler *skimming*, hvor leseren leser omtrent 1000 ord per minutt for å få med hovedinnholdet, *scanning*, hvor leseren leser for å finne spesifikk informasjon, *learning*, hvor leseren leser for å forstå noe nytt og *memorising*, hvor leseren leser for å huske. Skjønnlitteratur leses normalt med en hastighet av omtrent 300 ord i minuttet og betegnes som *rauding*. (Carver 1990 in Alderson, 2000). Disse ferdighetene utgjør strategier for lesing i forskjellige kontekster. Nærlesning av tekst, slik den ofte har blitt praktisert i fremmedspråk er altså bare en av leseprosessene elevene bør utvikle ferdigheter i.

Undervisningen i skjønnlitteratur i engelsk og i programfag i fremmedspråk blir ivaretatt gjennom arbeid med tydelige begrep som *theme, setting, plot, character, point of view* og *imagry* osv. Begrepene har overføringsverdi til alle typer litteratur og film. Ved hjelp av disse begrepene vil elevene lettere kunne hente ut informasjon, som har som mål å skape empati og assosiasjoner til egne opplevelser, eller bruke begrepene når de skal strukturere sine tanker i litterære essay. I fremmedspråk er det viktig å la elevene lytte til teksten før og under lesingen, dette gir tilleggsinformasjon i forhold til intonasjon og tone i teksten, og det lar elevene utvikle en indre stemme i fremmedspråket.

Sakprosaetekster kan forstås gjennom sjangerbetegnelser og lese- og skriverammer som støtter opp om forståelsen av disse (Langseth, 2008, 2011). *Skriverammer* knyttes teoretisk til stillasbygging (Wood mfl., 1976) og består av ord, uttrykk eller setninger som innleder de forskjellige delene av en tekst i en spesiell sjanger. Dette er et eksempel på en svært enkel form for skriveramme jeg har utviklet og brukt i egen undervisning og i OTH-prosjektet:

<p><i>Two years ago I....(when, who, what, where, why)/ Il y a deux ans, je/Hace dos años,</i></p> <p><i>First/D'abord/Primero.... Then/ Ensuite/Luego.... Later/ Après/Después..... Finally/ Enfin/Al final....</i></p> <p><i>I think that/ Je pense que/ Pienso que....</i></p>	<p><i>Two years ago, I bought a new motorbike from my cousin who lives in Tromsø. It was very new and it was a good bargain.</i></p> <p><i>First I had to take the plain to Tromsø. Then I met my family. Later I got to try the new bike. It was fantastic and fast. Finally, when I was about to park the bike, I crashed into a tree.</i></p> <p><i>I think that I was driving too fast and that I did not pay enough attention to the power of the engine. I also had to pay for the bike to be fixed. Next time, I will be more careful.</i></p>
--	---

Figur 2 Skriveramme for fortelling som ble utviklet i prosjektet

Elever som ikke mestrer skrivesituasjonen får her hjelp til å strukturere tankene sine i en tekst gjennom skriverammer (Wray og Lewis, 1998). Skriverammer kan også brukes til å modellere teksters oppbygning ved at læreren tenker høyt mens han leser teksten. På den måten får elevene et bilde av hva de skal mestre, og læreren kan beskrive tekstens oppbygging og peke på hvordan teksten kan utvides og få frem elevenes refleksjon gjennom spørsmål til teksten. Skriverammer brukes helt til eleven er selvgående i sjangeren Da avtar (fading) støtten (Collins mfl., 1991). I digitale omgivelser vil eleven kunne sette sitt personlige preg på slike tekster gjennom tekst, lyd og bilder. De kan også gå tilbake til teksten og utvikle den på et senere stadium.

Lesing kan også stillasbygges gjennom *leserammer*, som kan forstås som å stille noen grunnleggende spørsmål til teksten før, under og etter selve leseprosessen. Ved å modellere hvordan disse spørsmålene avdekker tekstens innhold, skriverens intensjon og lesernes mulige reaksjoner, vil elevene kunne utvikle en kritisk holdning til tekster de leser. Å stille spørsmålene: *hva, hvem og hvor* for å avkode tekstens innhold og spørsmålene *hvorfor og hvordan* for å reflektere over og stille seg kritisk til tekstens innhold, utvikler elevenes lesestrategi og kritisk literacy (OECD, 2006). Disse spørsmålene ble brukt systematisk i prosjektet i lesing av avisartikler og andre sakprosaetekster.

Her er et eksempel fra sjangeren diskusjon, hvor elevene får oppgaver som har til hensikt å stillasbygge leseforståelsen. Forforståelse for konteksten aktiveres ved å problematisere begrepet ”netthandel” i klassen før lesingen starter.

Discussion	<p>I bought a motorbike (eBay) and discovered a blowing exhaust?</p> <p>I purchased a bike (Yamaha Thundercat) this Tuesday from eBay and have discovered a multitude of problems with it since sale. I had the bike at the shop today to have the speedo illumination bulbs replaced and the mechanic noticed a large hole in the exhaust downpipes - I was told specifically over the phone before purchase that the exhaust was welded a while ago and that it was solid, and the ad on eBay itself stated that the bike has "no outstanding jobs whatsoever".</p> <p>The seller also signed an agreement stating that if any mechanical or electrical problems are found within the first 2 weeks that i was not made aware of at the time of sale the seller would pay for repairs (parts and labour) or offer a refund providing it wasn't a problem that could have been developed in the length of my ownership. As I have only owned it three days and not ridden it much due to the weather i find it hard to believe a hole this size appeared in the time the bike has been in my possession.</p> <p>I've been in touch with the seller who believes it's nothing to do with him as it passed an MOT two weeks ago and that I must have put the hole in it... long story short he's refusing to pay a penny.</p> <p>Is there anything I can do, or any legislation that would protect me in this situation? A refund would be brilliant but the seller is less than willing to cooperate.</p> <p>Thanks (YAHOO)NN Yahoo Answers.com</p>
------------	---

Figur 3 Tekst om eBay fra Yahoo Answers.com

Word	<i>Blowing exhaust</i>	<i>purchase</i>	<i>Due to</i>
My meaning			
Dictionary entry			

Facts:	Opinion:
--------	----------

Dear motorbike buyer,

Hensikten med å lese denne teksten er å svare på spørsmålet som stilles i teksten. Elevene arbeider systematisk med de grunnleggende spørsmålene til teksten, de tolker ord ut fra en kontekst og ut fra stillasbygging av leseforståelsen gjennom oppgaver som krever bruk av hjelpemidler. De lærer også å utvikle kritisk lesning gjennom å skille mellom hva de selv anser som fakta og hva de anser som private meninger. Læreren kan deretter stillasbygge elevenes forståelse av struktur i slike tekster ved å kommenterer mangler i teksten ut fra kunnskaper om sjangeren. Så blir elevene bedt om å lese kommentarene som følger teksten og selv skrive en tekst i samme sjanger hvor de svarer på innlegget. Dette kan gjerne foregå i en virtuell kontekst.

Stillasbygging kan bli ei tvangstrøye dersom eleven ikke får utfolde seg og læreren ikke ivaretar Piagets syn på barnet som en aktiv utforsker. Det er alltid en fare for at slike metodiske hjelpemidler blir bruk instrumentelt av lærere som ikke er teoriinformert.

Egenrefleksjon

Elever som leser og skriver tekster uten å reflektere over dem, vil i liten grad utvikle kompetanse i literacy (Fasting mfl., 2009). Refleksjon er imidlertid en ferdighet som må utvikles, også på lærernivå (EPOSTL, 2007). En viktig komponent i elevenes kompetanseutvikling i literacy består i å lede elevene til å reflektere over fremmedspråklige tekster, både før, under og etter lese- og skriveprosessen ved å sette ord på hva man tenker. Læreren kan først modelleres sin tenkning, slik at elevene ser hvordan en ekspert tenker, før de selv prøver seg. Egenvurdering av disse prosessene virker læringsfremmende (Holec, 1981). Elevene blir da i stand til å beskrive det de mestrer og det de trenger mer tid på å lære, slik at de lettere kan nå sine læringsmål. Elevenes *egenvurdering* er forskriftsfestet (UDIR, 2010) og inngår som et sentralt element i vurdering for læring (William, 2010). Elevenes egenvurdering stillasbygges gjennom tilbakemeldinger på elevenes lesing og skrivning. Det handler altså om å gi tilbakemeldinger både på elevenes persepsjon og produkt. Slike tilbakemeldinger er særlig læringsfremmende ifølge evidensbasert forskning (Hattie, 2009). Det forutsetter imidlertid at læreren gir tilbakemeldinger som knyttes opp mot en teoriinformert vurderingspraksis for literacy.

Å utvikle elevenes ferdigheter i egenvurdering innebærer å bruke læringsmål for lesing og skrivning som bygger på teoretisk kunnskap om lese- og skriveprosessen og som beskriver hva elevene skal mestre. Det innebærer også å bruke vurderingskriterier som beskriver hva elevene skal arbeide med (jf. lese- og skriverammer) for å nå målene og hvordan de skal bruke læringsstrategier for å oppnå

den kompetansen de arbeider mot (William, 2010). Elever som lærer i slike omgivelser vil gjennom egenvurdering av arbeidet sitt få et reflektert og teoretinformert forhold til literacy. Dermed unngår de faren som ligger i å lese- og skrive tekster og gjøre oppgaver mekanisk, uten at det fører til kompetanseutvikling.

For å illustrere hvordan skriveopplæringen ble vurdert for læring vil jeg trekke frem et eksempel fra engelsk på yrkesfaglig studieretning VG1. Eksemplet viser at elever som har et minimum av språk klarer å strukturere teksten sin, men at kunnskaper om verden er påkrevet for å skrive utfyllende: Oppgaven som ble gitt var som følger: Life isn't always fair, but you have to make the most of it:

Real life

In real life many peapol going to work or school every day, they most the because they have to pay of house or car and food.

I think about they peapol some don't have work and have to sell think for live, stand in street and looking for meny.

Many situations allot of peapol sell drugs for they think they could make more money in allot of drugs but that is not right.

A think many of peapol some don't og on school have dropped out because they have not I not good life in family

I now some of situations I don't have money you can do noyhing whitout money because you cannot buy anything. It is a hard life much time you don't have money and have to sell something to live more and get money.

Eleven viser i denne teksten at han har en strategi for skrivingen sin. I undervisningen tegnet han i et visuelt metaspråk hvordan en tekst ser ut med overskrift, avsnitt, marg og illustrasjoner. I vurderingssamtalen med denne eleven ble det derfor lagt vekt på tekstens potensial: å utvide avsnittene med relevante kunnskaper (og å lære å stove ordet "people"), for eleven er i stand til å strukturere teksten sin. Etter ett år med en systematisk lese- og skriveopplæring utrykte denne eleven følgende: "Nå vet jeg litt om hvordan jeg hvordan jeg skal tenke når jeg skriver."

Ved å ta i bruk tydelige kompetansemål for *innhold*, *språk* og *struktur* (Langseth, 2010) og utvikle faglige vurderingskriterier som definerer disse kompetansene, vil elevene kunne sette ord på sin egen lese- og skriveprosess og sine tekstlige produkt. Innholdskriterier handler om en triangulering mellom elevenes interesser, den verden vi lever i og læreplanene for fag (jf. teknologi- og printradisjonen). Språklige kriterier teoriforankres i det Europeiske Rammeverket (UDIR 2007) og eventuelt lokale utviklede kjennetegn på måloppnåelse i lesing og skriving, og tar utgangspunkt i elevenes mellomspråk (A1-B2). Strukturelle kriterier knyttes til grunnleggende sjangere og deres indre

struktur (jf. skriverammer). Vurderingskriteriene speiler dermed de læringsmålene elevene skal vurderes etter i læreplanen for fremmedspråk (LK06). Ikke alt kan vurderes, og det er derfor viktig å se disse kriteriene inn i et holistisk perspektiv på hva det vil si å ha kompetanse i literacy i en fremmedspråklig kontekst.

I neste del skal vi se hvilken effekt kompetansemiljøets arbeid med de tre komponentene i literacy hadde på skolens utvikling av elevenes lese- og skrivekompetanse i engelskundervisningen i OTH-prosjektet.

Forskningsresultat

Mitt datamateriale gir ikke tydelige svar i forhold til gyldighet, validitet og reliabilitet (Sadler, 2005), men min aksjon kan belyse noen kvalitative sider ved kompetanseutvikling i literacy i fremmedspråk. Resultatene viser at dette er et av få OTH-prosjekt som har klart å få til endring i undervisningen (Riksaasen 2010). Forskerne observerte at lærerne utviklet en undervisning som var mindre lærebokstyrt og mer orientert mot elevene. De utviklet en handlingskompetanse knyttet til tolking av kompetansemål i læreplanen og metoder for å nå målene. De synliggjorde læringsmål og vurderingskriterier og gjorde arbeidet oversiktlig for elevene gjennom bruk av skriverammer, prosessorientert skrivning med digitale mapper, systematiske tilbakemeldinger og egenvurdering (Riksaasen 2010, Langseth, 2011).

Et viktig funn handler om tids- og mengde perspektivet i slike utviklingsprosjekt. Den første runden med skrivning som grunnleggende ferdighet tok et år. Da jeg ville introdusere en ny runde med *lesing* protesterte lærerne. De trengte mer tid til å bearbeide sine kunnskaper og erfaringer. Dette viser hvor viktig det er å ta hensyn til at praksisendring tar tid og at det ikke må introduseres for mange nye elementer på en gang (Hattie, 2009). Runden med lesing startet først etter atten måneder i prosjektet, men arbeidet fortsatte etter prosjektslutt med mindre involvering fra kompetansemiljøet. Dette er i samsvar med kognitiv mesterlære (Colling mfl., 1991) hvor støtten avtar (fading) når lærerne har utviklet en viss selvstendighet.

Et andre funn kan knyttes til den fagdidaktiske forankringen i prosjektet. Dette er et av få prosjekt hvor en fagdidaktiker deltar som forsker. Lærernes kompetanseutvikling i literacy ble nært knyttet til en faglig kontekst, hvor engelske skrive- og leserammer ble brukt i arbeidet med literacy. Evalueringen av OTH-prosjektet viser at bruk av reflekterte lærergrupper hvor lærerne skal utvikle en kunnskap som de senere selv skal omsette til læringsprosesser i klasserommet ”ikke virker spesielt godt” (UDIR 2010 s.10). I dette prosjektet ble lærernes kompetanseutvikling i literacy stillasbygget

gjennom kognitiv mesterlære (Collins mfl., 1991) i engelsk. Ved prosjektslutt i OTH-prosjektet rapporterte lærerne at den kompetanseutviklingen som foregikk i prosjektet hadde ført til praksisendring og en utvidet forståelse for lese- og skriveopplæringen i engelsk, og at de var mer motivert for engelskundervisningen som en konsekvens av dette prosjektet. Lærerne rapporterte også om en viss overføringsverdi til andre fag de underviser i, men prosjektet har ikke ført til spredning av kompetanse på skolen ut over deltakerne i prosjektet ifølge rektorene (Riksaasen, 2010, Langseth, 2010), noe som kan skyldes den faglige forankringen.

Et tredje funn kan knyttes til refleksjon og begrepsforståelse. I prosjektet fikk forskerne innsyn i lærernes persepsjon, eller deres tause kompetanse på området lesing og skriving. Ved å sette ord på den kompetansen lærerne hadde, gjøre den eksplisitt og synlig gjennom teoribaserte begrep som for eksempel *skriverammer*, var det mulig å utfordre lærerne kognitivt i møtet med lese- og skriveforskningen (Fasting mfl. 2009). Dette førte til at lærerne stilte spørsmål ved sin egen praksis og så nødvendigheten av en praksisendring. Likeledes viser datamaterialet at flere elever ble motivert til å arbeide mer i faget fordi de opplevde mestring ved å reflektere over begrep som *innledning*, *avsnitt* og *avslutning* i tilknytning til tekstene sine. Lærerne rapporterte at elevene i engelsk på yrkesfag skriver lengre tekster og at de er mer motiverte for å skrive.

Et fjerde funn fra datamaterialet viser at emosjoner og holdninger til faget er svært viktige for resultatet (Riksaasen, 2010, Langseth, 2011). Noen elever sliter med motivasjonen i engelsk på yrkesfag. Når elever stiller uforberedt opp til muntlig eksamen fordi de har tjent penger og ikke hatt tid til å forberede seg eller ikke møter opp fordi mopeden har stoppet, så har læreren lite å stille opp med. Lærerens oppgave som læringsleder og inspirator er derfor svært krevende til tider. Dette er forhold som er godt dokumentert i forskning om Kunnskapsløftet (jf. Utdanningsdirektoratets forskningssider), men som vi bare så konturene av i vårt prosjekt.

Datamaterialet viser også at lærernes emosjoner og holdninger til forskernes ledelse i prosjektet. Ved prosjektstart var lærerne til dels tvilende til prosjektet. En lærer sa: ”Jeg trodde kompetansemiljøet skulle formane oss”. De anså dette som arbeid i tillegg til sin vanlige undervisning og de følte tidspresset. Det er ingen selvfølge at lærerne stiller seg positive til å delta i et forsknings- og utviklingsprosjekt som fører til at deres tanker om undervisning blir utfordret og deres egen undervisning blir gjenstand for observasjon (Riksaasen 2010). I prosjektet møtte jeg derfor en viss motstand hos noen lærere i deler av prosessen. De trakk seg unna ved å skape avstand til innholdet vi diskuterte. En lærer uttrykte seg slik: ”Jeg blør, jeg kan ingenting”. Dette uttrykker den frustrasjonen

som følger med når egen praksis utfordres og man må endre både tenkemåter og undervisningsform (Engvik, 2010). Under observasjonene og i samtalene rundt observasjonene var dette imidlertid ikke et problem. Dette kan skyldes min legitimitet som lærer med erfaringer fra den komplekse situasjonen undervisningen i fremmedspråk foregår i.

Ett år etter prosjektslutt bekreftet rektorene ved de to skolene i et møte med kompetansemiljøet ved NTNU^{viii} at lærerne har endret praksis, at de fremdeles bruker skriverammer og at lærerne ønsker mer kompetanseutvikling for å ta i bruk leserammer i undervisningen. Lærerne har sin egen webside^{ix} hvor de legger ut skriverammer og eksterne presentasjoner. Lærerne og rektorene i samarbeid med kompetansemiljøet er nå, to år etter prosjektslutt, i gang med å skrive tekster om prosjektet i forbindelse med en kommende bokutgivelse. Slik sett bekrefter dette en langsiktig effekt av arbeid i prosjektet.

En måte å vurdere i hvilken grad prosjektet var vellykket, er å se på elevenes sluttvurderinger i forhold til hva de var i 2008. Elevenes resultater til eksamen i engelsk vg1 ble forbedret fra prosjektstart, både i 2010 og i 2011 (Riksaasen, 2010, Langseth, 2011). I 2012 kom svært få elever opp til eksamen og resultatet viste at tre elever av åtte faktisk strøk, mens standpunktkarakterene vitner om en positiv utvikling. Selv om resultatene lå under nasjonal standard i 2010, 2011 og 2012, så er lærernes kommentar at de ville ha fått flere stryk uten OTH-prosjektet. For mer informasjon om OTH-prosjektet henvises leseren til Riksaasen (2010) og Langseth (2011) og vår kommende bokutgivelse.

Avslutning

Innledningsvis spurte jeg hvilken kompetanse læreren bør utvikle for å kunne undervise i literacy i fremmedspråk slik at elevene blir i stand til å mestre samfunnet slik det er beskrevet i lov- og regelverk for opplæringen. FOU-prosjektet antyder at lærerens formidling av teoribaserte kunnskaper om lesing og skriving gjennom begreper og eksempler og elevenes ferdighetsutvikling i lesing og skriving gjennom stillasbygging og egenvurdering kan bidra til å øke elevenes evne til å mestre fremtidens krav til literacy i en fremmedspråkundervisning som kjennetegnes ved at:

- Undervisningen tar utgangspunkt i elevenes nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978) og inkluderer deres motivasjon for å lese- og skrive både i og utenfor skolen.
- Undervisningen har klare læringsmål og vurderingskriterier som legger til rette for refleksjon og egenvurdering (UDIR, 2007, Wiliam 2010).

- Arbeidet struktureres rundt kompetansemål for *innhold, språk og struktur* som fungerer som stillas for arbeidet med fremmedspråket i undervisningen (Wood mfl., 1976, Langseth, 2010).
- Elevene utvikler et mellomspråk (Selinker, 1972) med et grunnleggende ordforråd (A2/B1), og de utvikler kunnskaper om fremmedspråkets kultur og skrifttradisjoner som de kan aktivere ved lesing og skriving (Alderson, 2000, OECD, 2006, Willingham, 2010).
- Elevene utvikler et metaspråk for å egenvurdere sine egne tekster i forskjellige sjangre (UDIR 2010, Hattie, 2009, Wiliam 2010).

Videre antyder datamaterialet at stillasbygging av elevenes ferdighetsutvikling gjennom grunnleggende sjangre kan ha en læringsfremmende og motiverende effekt på brukere i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Skriverammer som metode hjelper elevene til å strukturere egne tekster og til automatisk å aktivere sin bakgrunnskunnskap om tekstens struktur, språk og innhold når de leser tekster. Skriverammer legger også et grunnlag å forstå hvilke kriterier som ligger til grunn for den kompetansen som skal utvikles og egenvurderes.

Det gjenstår enda et betydelig arbeid før målene for OTH-prosjektet er nådd fullt ut. En utfordring, slik jeg ser det, er læreres tendens til å gjøre forskningen instrumentell. En undervisning som opererer med læringsmål, vurderingskriterier, arbeidsoppgaver og vurderinger uten å inkludere en betydelig grad av refleksjon i alle ledd, står i fare for å bli mekanisk og lite læringsfremmende.

Å ha evner innebærer å vokse gjennom handlinger og løsning av fremtidige, udefinerte oppgaver ved å ta i bruk eget potensial (Lynch og Smith, 2010) Det videre arbeidet med literacy kan kanskje utformes i et slikt perspektiv. Elevene skal evne å møte den fremmedspråklige verden med selvtillit i et mangfold av situasjoner, både digitale og papirbaserte.

Litteratur

- Alderson, C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Arnesen, L. & Vanvik, T. (2012) Det evige og det flyktige. *Bedre Skole*. 1/2012. s. 53-57
- Blikstad-Balas, M. (2012) Digital Literacy in Upper Secondary School - What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2/2012. Oslo. Universitetsforlaget.
- Collins, A., Brown, J. S. og Holum, A. (1991) Cognitive Apprenticeship: making thinking visible. *American Educator*, s. 6-11, 38-46.
- Crystal, D. (2010a) *YouTube - David Crystal - How is the internet changing language today?* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.youtube.com/watch?v=P2XVdDSJHqY> [lest: 13.07.2011].
- Crystal, D. (2010b) *Texts and Tweets: myths and realities* [internett] Tilgjengelig fra: <http://youtube.com/watch?v=Boj8VYZDay8> [lest: 15.04.2011].
- Education, Ministry of. (2004) *Effective Literacy Strategies in Years 9 to 13. A guide for Teachers* Wellington, New Zealand.
- Engvik, G. (2010) Forelesning holdt på Røros. OTH-prosjektet og erfaringer med bruk av kompetnsemiljø. [internett] Tilgjengelig fra: <http://othprosjektet.wikispaces.com/file/view/Røros+17.11.10.ppt>
- EPOSTL. (2007) European Portfolio for Student Teachers of Languages. [internett] Tilgjengelig fra: <http://oe.cd.org>
- Fasting, R., Thygesen, R., Berge, K. L., Evensen, L. S. og Vagle, W. (2009) National Assessment of Writing Proficiency Among Norwegian Students in Compulsory School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 53(6), s. 617-673.
- Gass, G. E. og Selinker, L. (2008) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York, NY, Routledge.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London, Routledge.
- Heimark, G. E. (2008) Praktisk tilnærming i praksis. *Acta Didactica*, 2(1), s. Artikkel 10.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon. Council of Europe.
- Hymes, D. (1972) Models of the interaction of language and social life. I: Gumpertz, J. J. og Hymes, D. (red.) *Directions In Sociolinguistics: The Ethnography Of Communication*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Kunnskapsdepartementet. (2006) Prinsipp for opplæringa. [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Forskrift til opplæringslova. [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplaner for Kunnskapsløftet (LK06). [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/>
- Kramsch, C. (1996) The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 1(2), 13 pp.
- Langseth, I. (2008) *Bruk av skriverammer som læringsstrategi i digitale omgivelser i engelsk*, Landslaget for Moderne Fremmedspråk.
- Langseth, I. (2010) Stillasbygging i fremmedspråk og engelsk. I: Dobson, S. og Engh, R. (red.) *Vurdering for læring i fag*. s. 90-116. Høyskoleforlaget.

- Langseth, I. (2011) Fagdidaktisk utviklingsarbeid. I: Hoel, T. L., Solhaug, T. og Wæge, K. (red.) *FOU i praksis*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Langseth, I. (2012) Læringsledelse i teknologitette klasserom. Upublisert.
- Lynch, D. og Smith, R. (2010) *Rethinking teacher education. Teacher Education in the Knowledge Age*. Sydney, AACLM Press.
- MacAulay, C. (2010) *Cathrine MacAulays Library: Recount* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.sac.sa.edu.au/Library/Library/Topics/Literacy/recount.htm> [lest: 19.04.2011].
- PIAAC (2012) Programme for the International Assessment of Adult Competencies. [internett] Tilgjengelig fra: http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_39263294_2670850_1_1_1_1,00.html
- OECD (2006) *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA* [internett] Tilgjengelig fra: <http://oecd.org>
- Ravens, R. (1982) *The Origin and Growth of Action Learning*. London: Chartwell Bratt.
- Riksaasen, R. (2010) *Lærernes erfaring fra læring i et prosjektarbeid* Trondheim, unpublished.
- Rothery, J. og Callaghan, M. (1988) *Teaching Factual Writing: A genre based approach* Sydney, NSW, Department of Education.
- Sadler, R. (2005) Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, s. 175-194.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 10, s. 209-241.
- Sharpe, T. (2006) "Unpacking" Scaffolding: Identifying Discourse and multimodal Strategies that Support Learning. *Language and Education*, 20(3), s. 211-231.
- Speitz, H. og Simonsen, T. (2006) *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk* Notodden, Telemarkforskning.
- Traavik, H., Hallaas, O. og Oervig, A. (2009) *Grunnleggende ferdigheter*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Trebbi, T. (2005) Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle? I: Børhaug, K. e. a. (red.) *Fagenes begrunnelser*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Tema/Verktoy/Felles-europeisk-rammeverk-for-sprak/>
- Utdanningsdirektoratet (2009) *Den europeiske Språkpermen*. Halden. Fremmedspråksenteret.[internett] Tilgjengelig fra: <http://www.fremmedspraksenteret.no/elp>
- Utdanningsdirektoratet. 2010. Kunnskapsløftet "Fra ord til Handling" - Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Rapporter/Kunnskapsloftet---fra-ord-til-handling--evaluering-av-program-for-skoleutvikling/>
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2010) *Assessment for Learning* [internett] Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Artikler/_Vurdering/Foredrag-med-Dylan-Wiliam/ [lest: 30.03.2010].
- Willingham, D. (2010) *YouTube -Teaching Content Is Teaching Reading* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.youtube.com/watch?v=RiP-ijdxqEc> [lest: 21.04.2011].
- Wood, D., Bruner, J. og Ross, G. (1976) the role of tutoring in problemsolving. *Journal of child psychology and psychiatry*, Vol. 17, s. 89-100.

Wray, D. og Lewis, M. (1998) *An approach to factual writing - An invited article* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.readingonline.org/articles/writing/index.html> [lest: 11.09.2006].

YAHOO *Yahoo Answers* [internett] Tilgjengelig fra: <http://yahooanswers.com> [lest: 17.04.2011].

ⁱ Fou-prosjektet har sin egen hjemmeside. <http://othprosjektet.wikispaces.com>

ⁱⁱ i Phone, i Pad og Kind le er eksempler på slik teknologi.

ⁱⁱⁱ Europarådet opererer med lesing, skriving, lytting, muntlig produksjon og muntlig samhandling som ferdigheter i fremmedspråket.

^{iv} Læreplanene i fagene engelsk og fremmedspråk har et hovedområde, *språklæring*, som inkluderer egenvurdering og metakognisjon.

^v Google Docs, Etherpad, Wikispaces er noen eksempler på samskrivingsverktøy.

^{vi} <http://www.writingfun.com/>

^{vii} De internasjonale undersøkelsene PIRLS og PISA har et forskningsbasert grunnlagsmateriale for leseprosessen.

^{viii} Møtet fant sted ved NTNU den 11.april 2011. Deltakere Rita Riksaasen, Inger Langseth, Astrid Witsø og Randi Nordgaard

^{ix} Forsøkets webside <http://othprosjektet.wikispaces.com>