

Å lese på framandspråket: Strategisk arbeid for å skape mening

Ingunn Hansejordet, Universitetet i Bergen

Lesing er ein sentral aktivitet i framandspråklæringa i skulen. Lesing er ein av dei språklege dugleikane og ein av fem grunnleggjande dugleikar i Kunnskapsløftet. Lesing kan dessutan vere utgangspunkt for ei rekkje andre aktivitetar i språklæringa, både munnlege og skriftlege.

Tar vi for oss læreplanen for framandspråk, finn vi at mange av kompetansemåla dreiar seg, meir eller mindre direkte, om lesing. På Nivå I skal elevane t.d. kunne bruke digitale verktøy og andre hjelpemiddel, finne relevante opplysningar og forstå hovudinnhaldet i tilpassa og autentiske tekstar i ulike sjangrar, bruke lesestrategiar tilpassa føremålet, bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk, gi uttrykk for opplevingar knytte til kulturen i språkområdet (LK06).

Måla i læreplanen tilseier altså at vi må arbeide eksplisitt med lesing, med ulike sjangrar og lesemåtar, og at elevane må lære seg strategiar for å finne fram i vrimelen av tekstar, t.d. på nettet. Tekstane i læreboka er ikkje tilstrekkelege, elevane

må møte autentiske tekstar og øve seg i å lese dei på ulike måtar. Slik kan dei russe seg til å bruke språket i reell kommunikasjon med andre utanfor klasserommet og styrke si eiga språklæring både heime og ute. I denne artikkelen skal vi sjå kort på kva lesing i språkundervisninga har vore tradisjonelt, og korleis vi kan forstå lesing i dag. Ulike leseeksperiment illustrerer framstillinga, og kan brukast i klasserommet i arbeidet med å gjere elevane meir medvitne om korleis dei les og kva strategiar dei kan bruke for å bli betre lesarar. Avslutningsvis skal vi sjå på nokre studiar om samanhengar mellom lesing, språklæring og strategibruk.

Lesing som forståing? I framandspråka er følgjande oppgåve ein klassikar: "Les teksten og svar på spørsmåla." Spørsmåla

skal prøve om eleven har forstått teksten og kan gi uttrykk for det på målspråket.ⁱ La oss, som eit eksperiment, gjere ei slik oppgåve med ein tekst på norsk. Les dette diktet, og svar på spørsmåla under.ⁱⁱ Hugs å svare med heile setningar!

ØNSKEDIKTET

**Det kvanser seg i Skottfjellad
og kosten står og kvorer
og alle kvoiser ligger moys
og vakten kroper nilsut
og santefrosken lifser seg
i taktens glode sendrekt
og moys og kals og roys og bro
har funnet den de kroster.**

Jan Erik Vold. Frå *Kykelipi*
(Gyldendal 1969)



Svar på desse spørsmåla for å vise at du har forstått teksten:

- Kva skjer i Skottfjelldal?
- Korleis kroper vakta?
- Kva veit du om santefrosken?

For å svare på spørsmål til ein tekst, er det ofte ikkje nødvendig å forstå innhaldet. I tilfellet "Ønskediktet" kan ein hevde at det er umogleg å forstå innhaldet, men likevel vil mange kunne svare på dei tre spørsmåla, også i heile setningar. I slike oppgåver er det tilstrekkeleg å lese spørsmålet, scanne teksten og lokalisere orda som overlappar med spørsmålet og kopiere eit passeleg utdrag. Vi har (gjerne implisitte) kunnskapar om morfologi som gjer oss i stand til å kjenne igjen verba: kvanser, kvorer, lifser... og kunnskapar om syntaks som hjelper oss å identifisere subjektet på plassen før verbet: kosten, alle kvoiser, moys ... Det vi mobiliserer til desse spørsmåla, er det som blir kalla språkskjemaet, som vi kjem nærare inn på lenger nede. Det vi derimot ikkje får bruk for her, er kunnskapar om temaet for teksten eller om verda, det såkalla innhaldsskjemaet, som har mykje med forståing å gjere.

Lesing som omsetjing? Framandspråkslærarar ser ofte elevane sine lese på ein bestemt måte: Dei les ord for ord, og stoppar opp ved alle ukjende. Dei slår opp i gloselista, i ordboka eller på nettressursar av ymse kvalitet. Mange skriv norske ord over originalen og lappar saman ei usamanhengande omsetjing. I ordboka tar dei det første av fleire moglege alternativ utan å vurdere korleis det passar inn i samanhengen. Nettopp samanhengen blir det springande punk-

tet her: Ei slik lesing gir ikkje noko inntrykk av samanhengen eller den overordna meininga i teksten: forståinga blir fragmentert. Elevane konsentrerer seg om avkodinga, den "tekniske" sida av lesinga, og jobbar på detaljnivå i håp om at meininga skal gå opp for dei når dei ein gong kanskje kjem til slutten.

Tekst- og oppgåvetradisjonen i framandspråkundervisninga er truleg ein del av forklaringa på at mange elevar nærmar seg tekstane på denne måten. Læreboktekstar, såkalla tilpassa tekstar, er ofte "transportetappar" for det som er det eigentlege lærestoffet, nemleg vokabu-

Lesing kan forståast i lys av den kognitive psykologien sin modell for korleis tenking, læring og kunnskap er strukturert i mentale skjema

lar og (særleg) grammatikk: Ein utanforståande kan tru det er ei historie om ein ung gut i Ecuador, men ein erfaren lærar ser straks at det handlar om skilnader mellom fortidsformene av verbet. Didaktiseringa av teksten byggjer opp under eit slikt syn viss alle oppgåvene krev at ein fokuserer på dei grammatiske detaljane. I si ekstreme form blei ein slik lesemetode dyrka under den såkalla grammatikk-omsetjingsmetoden, dvs. den undervisninga som formidla latin til Lille Marius og andre i eliteskulane. Arven frå denne tilnærminga har prega også dei moderne framandspråka.

Lesing som aktivisering av skjema.

Lesing kan forståast i lys av den kognitive psykologien sin modell for korleis tenking, læring og kunnskap er strukturert i mentale skjema. Slike skjema er både individuelt og kulturelt utforma, dei er innvovne i språket, og er vår måte å lagre kunnskap om det som er typisk for gitte situasjonar eller forhold. Skjemaet for "søndag" kan for ein som er oppvaksen i Noreg t.d. innehalde komponentar som å smørje niste, ta på seg praktiske klede, dra til ein plass der ein går ut i terrenget, høyre på mas om å gå lengre/fortare/saktare osv. For ein som er oppvaksen i Spania kan skjemaet for *domingo* "søndag" t.d. romme det å pynte seg, spasere i byen, ta eit glas og eit par tapas på ein bar, kjøpe med seg kaker frå konditoriet på veg heim, osv.

Når vi møter ny informasjon, t.d. i form av ein ny tekst, prøver vi å innpasse han i dei skjema vi har frå før. Viss vi manglar eit relevant skjema, eller ikkje får aktivisert dei rette, får vi problem både med å forstå det vi les, skjønne relevansen av ulike element i teksten og med å hugse det vi har lese. Lesing er dermed ikkje berre eit spørsmål om å avkode teksten for å avdekke meininga som ligg fast der, men ein produktiv prosess der lesaren skaper si eiga meining ut frå møtet mellom teksten og lesarens erfaringar, kunnskapar og førestellingar.

Behovet for å aktivisere relevante skjema for å skjønne kva ein tekst handlar om, kan vi illustrere med eit nytt leseeksperiment:





Sørg for å ha nok plass rundt deg. Du vil sannsynlegvis flytte deg rundt omkring når du utfører aktiviteten, så pass på å fjerne ting i områda der du rører deg. Pass på at møblar, ting og andre personar står slik at du ikkje støyter saman med dei. Ver også merksam på ting over deg (t.d. lamper) som du kan kollidere med viss du hoppar. Slike rørsler er sjølvstøtt ikkje nødvendige. Du oppnår best resultat ved å stå 1 – 3 meter unna.

Lesarar med god kjennskap til norsk vil truleg skjønne dei enkelte orda og setningane, men kan ha problem med å gjenfortelje innhaldet og ikkje minst med å skjønne kva det dreiar seg om. Kjensla av å skjønne teksten aukar viss vi etter lesing får vite at temaet er instruksar for eit tv-spel der ein kan "spele" golf, tennis osv. med fjernkontrollen.ⁱⁱⁱ Viss vi får kjennskap til temaet *før* vi les teksten, går forståinga endå lettare.

I samband med lesing har vi særleg bruk for kunnskarar som vi kan sortere i følgjande tre skjema:

Innhaldsskjemaet rommar kunnskar og førestellingar om verda ("korleis ting er"), kulturell kunnskar og kunnskar om temaet for teksten.

Formalskjemaet omhandlar teksttypar, sjangrar, tekstsamanheng, innleiing og avslutning, tekstmarkørar (t.d. uttrykk som "derimot", "likevel") osv.

Språkskjemaet inneheld kunnskar og førestellingar om vokabular, ortografi, syntaks, morfologi, uttale osv.

Innhaldsskjemaet er det overordna, medan språkskjemaet består av detaljane, dei små språkbitane som til saman

utgjør teksten. Dermed kan vi snakke om to motsette rørsler i lesinga eller aktiviseringa av skjema: Vi kan lese nedanfrå-opp, også kjent som lokal lese måte (jf. Skottfjelldal og tv-spel), der vi prøver å setje saman ei heilskapleg forståing ut frå delane. Eller vi kan lese ovanfrå-ned eller på ein global måte, der vi lar innhaldskunnskapen informere lesinga vår.

/// Innhaldsskjemaet er det overordna, medan språkskjemaet består av detaljane, dei små språkbitane som til saman utgjør teksten

Eit eksperiment i global lesing som eignar seg godt i klasserommet, er følgjande: Finn ein tekst på målspråket, eller på eit heilt anna språk som ingen i rommet kan. Sjangeren bør vere lett kjenneleg, t.d. ein annonse for eit produkt eller reisemål, ein sportsreportasje, ei nyhendesak eller ei bruksrettleiing. Spør elevane kva slags tekst det er og kvifor dei trur det, og diskuter sjangertrekk. Spør kva han handlar om, og diskuter kva teikn vi kan sjå etter: Bilete, internasjonale ord, namn på personar og stader, bruk av tal og symbol (datoar, klokkeslett, prosent, temperaturar, høgde over havet osv.). Lag nokre tekstspesifikke spørsmål der elevane har nytte av dei momenta de har snakka om, av gjetting, kunnskar om verda og logisk sans. Eit eksperiment både med ukjent språk og med målspråket kan gjere elevane meir med-

vitne om korleis dei kan arbeide strategisk med ovanfrå-ned-forståing også av tekstar på målspråket.

Sjå døme på ein ungarsk tekst i Hernández (2007), s 11: <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099660b0440d/del-pretextoaltexto.pdf>

Forslag til spørsmål til teksten:

1. Kva slags tekst er dette?
Kvifor trur du det?
2. Kva handlar han om?
3. Finst det nokon tur til Afrika?
4. Kva tyder ordet 'nap'?
5. Kor lenge varer turane til London?

For å svare på desse spørsmåla, kan vi aktivisere kunnskarar frå innhaldsskjema og formskjema og bruke t.d. kjennskap til sjangrar (annonse, turistbrosjyre), sjå på utforminga (mange avsnitt, stadnamn i overskriftene), bruke kunnskar om verda (Tanzania og Kili-manjaro ligg i Afrika), reknekunnskarar, logikk og gjetting (*4 nap; november 16-19, december 14-17*). Frå språkskjemaet kan vi hente internasjonale ord (*szeptember*). Slik illustrerer vi at sjølv når språkskjemaet gir minimalt med hjelp, kan andre og meir overordna skjema hjelpe oss til ei delvis forståing av teksten. I visse tilfelle er det alt vi treng, t.d. for å avgjere om teksten er relevant for oss.

Lesing som interaksjon mellom skjema.

Gode lesarar på eige morsmål aktiviserer alle tre skjema og går frå heilskap til del, frå del til heilskap, utan å tenkje over det. Dei dannar seg førestellingar på førehand om kva teksten handlar om og korleis han er



å lese, dei gjettar på korleis teksten vil halde fram, korrigerer førestellingane viss det er detaljar som ikkje stemmer, og les vidare sjølv om dei møter ukjende omgrep eller vanskelege samanhengar, i tru på at dei vil skjøne det etter kvart (Simensen 2007). Når språket i hovudsak er kjent, kan vi konsentrere oss om den kognitive bearbeidinga, dvs. forståing av innhaldet.

Lesing på framandspråket er meir komplisert, fordi vi må forstå teksten både språkleg og kognitivt. Når elevane berre har auge for dei språklege detaljane og går frå ord til ord utan å prøve å få overblikk, koplar dei ut øvrige skjema: Dei gløymer alt dei veit om verda, om det aktuelle temaet (som t.d. kan gå fram av tittel eller illustrasjonar), om sjangrar og om logiske samanhengar. Utan eit heilskapsinntrykk av teksten er det òg vanskeleg å bruke språklege hjelpemiddel som ordboka, sidan det ofte er fleire moglege omsetjingar av same ord. Lesarar som i liten grad aktiviserer overordna skjema, er mest sårbare for språklege vanskar som ukjende ord eller konstruksjonar: Dei manglar overblikket som kan hjelpe dei over slike kneiker og få dei vidare i teksten, der det ukjende kanskje blir forklart. Kunnskap om lesestrategiar og trening i å bruke dei kan vere nyttig for slike lesarar.

Lesing som aktivisering av forkunnskapar. Skjemamodellen tilseier altså at forkunnskapar er nyttige for å forstå tekstane vi les. Slike forkunnskapar kan vi aktivisere medvite og bruke strategisk, og i faglitteraturen finst det mange gode forslag til førlesingsaktivitetar som idé-

myldring, tankekart, skildre bilete, spørjeundersøkingar osv. (Simensen 2007, Tornberg 2000). Viss elevane manglar forkunnskapar, t.d. fordi teksten handlar om eit tema frå målspråkkulturen som er ukjent, må læraren bidra med kunnskap til å byggje opp eit skjema. Det didaktiske prinsippet om å gå frå det kjende til det ukjende vil i lesesamheng m.a. innebere å fokusere på det ein skjønar, og ikkje på det som er nytt og vanskeleg. Viss ein byrjar arbeidet med ein ny tekst med å lese gloselista for å sjå på dei ukjende orda, lausrivne frå samanhengen i teksten, tar ein vekk grunnen under føtene på elevane, som Tornberg (2000) seier. Heller enn å skrive inn norsk omsetjing over ukjende ord, kan elevane oppmodast til å bruke gul markørtusj på kjende ord og uttrykk, og gjennom etterarbeid og gjentatt lesing prøve å få ein stadig gulare tekst.

Lesestrategiar. Læringsstrategiar generelt og lesestrategiar spesielt kan, for å seie det forsiktig, definerast på mange måtar, men kan kort skildrast som handlingar eller dugleikar som lesaren brukar for å lette forståinga, i tråd med føremålet for lesinga. Slike strategiar kan vere medvitne og viljestyrte, eller dei kan utvikle seg til umedvitne dugleikar, t.d. å aktivisere forkunnskapar ("kva veit eg om dette temaet?"), slutte seg til tydinga av eit ord ut frå konteksten eller gjette ut frå likskap med andre språk, eller å velje lesemåte eller leseteknikk (t.d. skumlesing eller lokaliseringlesing/scanning).

Dei omtalte leserørslene nedanfrå-opp og ovanfrå-ned finn vi igjen i ein studie av lesestrategiar hos unge franskelevar

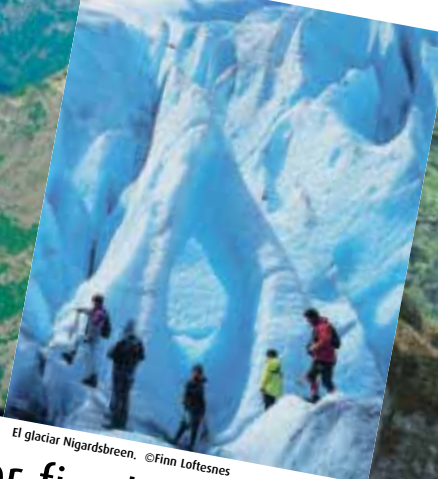
(Hosenfeld 1976). Flink eivar orienterte seg primært etter hovudtyding, medan mindre flinke opererte meir på ordnivå. Hos dei flinkaste elevane fann forfattaren strategiar som å ta omsyn til meining og kontekst, lese eller setje om lengre brokkar, hoppe over ukjende ord eller slutte seg til tydinga frå teksten rundt, slå opp ord som ein siste utveg, og å bruke ordboka rett. Dei mindre flinke elevane mista taket på hovudtydinga og las eller sette om korte frasar, og dei hoppa sjeldan over ord, men såg alle ord som like viktige for å skjøne setninga (etter Erler & Finkbeiner 2007). Det siste punktet er truleg særleg gjenkjenneleg, og frustrerande, for språklærarar. Men korleis skal elevane kunne vite kva ord som er så viktige at dei må slå dei opp, og kva ord dei trygt kan hoppe over? Ein interessant case-studie gir nokre moglege svar.

Lesing, ordkunnskap, grammatikk og strategiar. Lesing aukar ordtilfanget, og eit stort ordtilfang er viktig for leseforståinga og -gleda. Dette kan i beste fall arte seg som ein god sirkel. Ein original studie av desse samanhengane sett "innanfrå", er Grabe og Stoller (1997), som fortel om korleis Grabe lærte å lese portugisisk under eit opphald i Brasil primært ved hjelp av aviser: På framsida las han korte tekstar med enkle setningar og mange namn. "Historiene" heldt fram over fleire dagar, og mange ord gjekk difor igjen. Inne i avisa las han nyhende, som han også følgde på førstespråket engelsk, og sport. Han kunne dermed gjere seg nytte av bakgrunnskunnskapar, personlege interesser og motivasjon. Ordboka var viktig, men kunne også skape forvirring og frustrasjon.

R&V: Tillatelse til bruk av annonse gitt av:
www.fjordnorway.com
www.sognefjord.no
 Photo: Fjord Norway/ Finn Loftesnes, Fjord Norway/ Loftesnes, Fjord Norway/ Terje Rakke



El fiordo Nærøyfjord. ©Finn Loftesnes



El glaciar Nigardsbreen. ©Finn Loftesnes



Rallarvegen. ©Terje Rakke/Nordic Life AS/Fjord Norge AS

La aventura por fiordos más larga del mundo

Sognefjorden se sitúa en el centro de la Noruega de los Fiordos y llega a penetrar 204 km hacia el interior. Aquí se encuentra un ejemplo del paisaje más silvestre y bello de Noruega. La zona ofrece una naturaleza dramática, atracciones culturales únicas y una gran variedad de interesantes actividades para toda la familia.

El fiordo Sognefjord: El fiordo más largo y más profundo. Viajes en barco y ferry todo el año. Los fiordos Nærøyfjord, Fjærlandsfjord y Lusterfjord son los lugares más destacados. Nærøyfjord figura en la lista de la UNESCO del Patrimonio de la Humanidad.

El parque nacional de Jotunheimen - Sognefjellsvegen RV 55: La montaña más bella y salvaje con los picos más altos de Noruega. Store Skagastølstind (2403 m sobre el nivel del mar) puede admirarse desde la carretera Sognefjellsvegen, que cruza el Parque Nacional; la primera Carretera Turística Nacional de Noruega, y el puerto de montaña más alto del Norte de Europa.

Stavkyrkjer (Iglesias medievales de madera): Urnes Stavkyrke, la más antigua lista de la UNESCO como patrimonio cultural de la humanidad. Otras iglesias de madera pertenecientes al siglo XII son: Borgund, Hopperstad, Kaupanger y Undredal.

Centros de información y atracciones culturales: Norsk Bremuseum Fjærland (Museo del glaciar), Breheimssenteret Jostedal

(Centro del glaciar), Norsk Villakssenteret Lærdal (Centro de pesca de salmón silva-popular), Sogn Folkemuseum Kaupanger (Museo (Acuario), Bokbyen Fjærland (Libros), Flåmsbana: El tren de Flåm, el trayecto en ferrocarril más excitante de toda Escandinavia. Tiene correspondencia con trenes de Oslo y Bergen.

Actividades: Senderismo, ciclismo, excursiones por los fiordos, los glaciares, en kayak, rafting. Equitación, viajes en caballo, esquí de verano, natación en fiordos, ranguismo, excursiones en helicóptero, escalada y pesca. Jotunheimen, Aurlandsdalen y Stolsheimen

son lugares muy conocidos para hacer senderismo.

Bellos puertos de montaña:

Sognefjellsvegen, Aurlandsvegen, Vikafjellet, Tindevegen (Årdal-Turtagrø) y Gaularfjellet.

Las cascadas más altas: Vestifossen en Årdal, 275m, Feigumfossen Luster 218m.

Actos: Muchos festivales y acontecimientos interesantes durante todo el verano. Consulte el programa en nuestras páginas web.

Destinos en Sognefjord

Balestrand - Vik - Leikanger - Fjærland:
 Tel: +47 57 69 16 17
reiseliv@sognefjord.no

Sogndal - Jostedal - Skjolden - Gaupne (Luster): Tel: +47 976 00 443 info@visit-sogn.info

Aurland - Flåm - Lærdal:
 Tel: +47 57 63 33 13 info@alr.no

Årdal: Tel: 57 66 30 10
aardalaa@online.no

Medios de transporte a Sogn:
 Barcos diarios, autobuses expresos, avión y tren durante todo el año. Rutas directas desde Oslo/Bergen. www.ruteinfo.net



Iglesia de madera de Borgund. ©Terje Rakke/Nordic Life AS/Fjord Norway



Om forholdet mellom vokabular og grammatikk seier Grabe at han måtte kjenne igjen verba ut frå vanlege, regelrette endingar. Han måtte òg kunne skilje vanlege uregelrette verb, som gjerne manglar endingar (jf. "å vere" og "å gå" på mange språk), frå andre korte ord som såkalla grammatiske ord (t.d. fordi, at). Så lenge han skjøna kven det var referert til (subjektet), og kjente igjen tidsadverbialet, var dette tilstrekkeleg. Slike forskingsresultat viser at ordlæring er noko vi må arbeide aktivt med. Samtidig er lesing ein utmerka aktivitet for å lære ord, fordi vi møter orda i meningsfulle kontekstar og i vanlege samansettingar eller kollokasjonar (Golden 2009).

Kor ulike tilnærmingane kan vere blant elevar frå same klasse, går fram av dei følgjande døma frå elevar som arbeidde i par med å vurdere setningar for å finne og korrigerer feil. Setningane var replikar i ein samanhengande dialog som m.a. inneheldt ordet *dox* "eg gir", som var ukjent for mange. Infinitiven heiter *dar* "å gi", og verbet er uregelrett i 1. person presens med endinga *-oy*, mot den regelrette endinga *-o* (*hablo* "eg snakkar", *vivo* "eg bur"). Denne uregelrette endinga er det berre nokre få verb som har, men til gjengjeld er det tre høgfrekvente blant dei: *soy* og *estoy*, begge "eg er", og *voy* "eg går". *Dox* "eg gir" var brukt i ei replikkveksling mellom to som er på ferie i Madrid og som snakkar om å *comprar regalos* "kjøpe gåver", *para tus padres* "til foreldra dine", *un libro sobre Picasso* "ei bok om Picasso". Éin elev slår fast: F. Eg veit ikkje kva *dox* tyder, så for alt eg veit kan det vere rett.

Dette paret går dermed vidare i oppgåva. Eit anna par er like ukjende med ordet, men der går samtalen slik:

B. *Dox*!? Har du høyrte det?

H. Det kan ikkje vere at vi skal gi? Nei. Skal eg gi. Nei. Nei, eg veit ikkje.

B. Ja, kanskje? Skal eg gi.^{iv}

Her ser det ut til at jentene støttar seg på konteksten, på uttrykka som kan koplast til det å gi og til gåver, og på forma, sidan dei gjettar på 1. person "eg". Ei slik tilnærming kombinerer ovanfrå- ned- strategiar (gjetting ut frå tyding, samheng og kunnskap om verda – mange gir gåver til familien etter ein ferietur) og nedanfrå- opp-strategiar (verbendinga).

Slike døme, og funna til Grabe og Stoller, viser kor nyttig det er for elevane å lære seg verbendingar og vanlege uregelrette verb. Viss ein kan identifisere verbet i ei setning, er ein komen langt på vegen til å skjøne kva det handlar om, og kjenner ein endinga, er dette ei hjelp til å identifisere subjektet på mange språk. I spansk er dette særleg viktig, sidan subjektet oftast er utelate når det går fram av samanhengen.

Oppsummering. Lesing og leseforståing er komplekst på førstespråket, og ikkje mindre komplekst på framandspråk. I denne artikkelen har vi sett på korleis ein modell med tre ulike skjema kan nyttast for å forklare og arbeide med lesing og lesestrategiar. Avslutningsvis passar det difor med ei større oppgåve som integrerer fleire leseteknikkar, gir trening i lesestrategiar og opnar for vidare arbeid med språklege moment, sjanger og innhald. Med utgangspunkt i éin tekst kan vi

slik arbeide med fleire læreplanmål. Som leseeksperimenta over har vist, er det ikkje teksten i seg sjølv, men oppgåvene vi gir til han, som avgjer vanskegraden.

"La aventura por fiordos más larga del mundo"

(www.fjordnorway.com og www.sognefjord.no)

Før vi les: Aktivisering av forkunnskapar (formalskjema og innhaldsskjema)

1) Individuelt: Sjå på bilete, overskrift og utforming. Kva slags tekst er dette? Kvi- for trur du det? Skriv ned nokre stikkord for kva som er typisk for denne sjangeren, både i form og innhald.

2) Plenum: Oppsummer, set stikkord på tavla.

Første lesing: Skumlesing

3) Individuelt: Skumles raskt gjennom teksten. Ikkje bruk ordbok eller andre oppslagsverk. Kva handlar teksten om? Kva veit du om dette emnet? Skriv ned nokre stikkord.

4) Grupper: Oppsummering

Andre lesing

5) Individuelt: Les gjennom teksten igjen. Finn du ord som du ikkje kan hugse å ha lært, men som du trur du skjønar ut frå samanhengen? Skriv dei ned. Skriv nokre stikkord for kvart ord om korleis du tenkjer/gjettar.

6) Grupper: Del ord og gjettingar med kvarandre.

Tredje lesing: Scanning

7) Individuelt eller gruppevis: Scan teksten til du finn desse spanske orda (ein del av dei dukkar opp fleire gongar). *Ferry*, *antigua*, *salmón salvaje*, *se situa*. Kan du ut frå samanhengen skjøne kva dei tyder? Skriv ned.

8) Kva heiter følgjande på spansk: foss, nasjonalpark, fjord, fjell, topp, isbre, meter over havet. Skriv ned det du trur.

Aktivering av språkskjemaet: Arbeid med vokabular og grammatikk

9) Velg tre ord for aktivitetar og fem ord for landskap eller natur som du vil lære deg. Skriv dei ned med rett artikkel (sjå i teksten, i ordboka eller spør læraren) og lær dei.

10) Les denne setninga:

La zona ofrece una naturaleza dramática, atracciones culturales interesantes y actividades excitantes.

Kva slags ord er *dramática*, *culturales*, *interesantes* og *excitantes*? Kva skjer med desse orda her: *un paisaje dramático*; *un monumento cultural*; *una excursión excitante*? Kva er verbet i setninga? Kva trur du det tyder? Kan du setje om heile setninga til norsk? Diskuter forskjellar på spansk og norsk.

11) Oppsummering i grupper, evt. i plenum.

Etterarbeid: Skriv ein parallelltekst m.m.

12) Grupper: Skriv ein kort tekst til ein turistbrosjyre frå ein stad de kjenner til i Noreg. Fortel om landskapet og om aktivitetar ein kan drive med der.

13) Finn bilete og lag fine overskrifter. Alle tekstane skal setjast saman til ein felles brosjyre. Bestem kva aktivitetar du vil drive med i ferien, og finn ut kvar du bør reise ved å spørje dei andre. Rollespel med diskusjon om ferieplanar... osb.

14) Du er spansk turist på opplevingsferie i Sogn. Skriv postkort/epost/blogg til vener heime.

Fotnotar

¹ Lesing og skriftleg produksjon er ulike dugleikar og bør prøvde i ulike oppgåver, ikkje under eitt som her.

² Inspirert av ei oppgåve i Giovannini et al. (1996:25)

³ Teksten er basert på brukarrettleiinga til Wii.

⁴ Døma er henta frå Hansejordet (2009).

Referansar

- Erler L. og Finkbeiner C. (2007). A review of reading strategies: focus on the impact of first language. I: *Language Learner Strategies*. A. D. Cohen og E. Macaro (red.). Oxford University Press
- Giovannini A. et. al. (1996). *Profesor en acción 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Golden A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grabe W. og Stoller F. L. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: A case study. I:

Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy. J. Coady og T. Huckin (red.). Cambridge University Press.

Hansejordet I. (2009). Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ undersøking. I: *Fokus på språk*. Halden: Fremmedspråksenteret.

Hernández M. J. (2007). Del pretexto al texto. I: *MarcoELE. Revista de didáctica*. (5).

Hosenfeld C. (1976). Learning about learning - discovering our students' strategies. I: *Foreign Language Annals* 9 (2) Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i fremmedspråk. I: Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*.

Oslo: Utdanningsdirektoratet

Simensen A. M. (2007). *Teaching a Foreign Language: Principles and Procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tornberg U. (2000). *Språkdidaktikk*. Oslo: Forlaget fag og kultur.

