

DEMOKRATI OG SEMANTISKE BØLGER I ANDET-SPROGSUNDERVISNINGEN

ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD, PH.D., ADJUNKT I DSA VED PH METROPOL

Indledning

Tosprogede elever klarer sig dårligere i skolen end etnisk danske elever – sådan er det ifølge fx PISA Etnisk (2009), men sådan behøver det ikke at være, hvis undervisningen i højere grad synliggør, hvad og hvordan eleverne skal præstere, og hvad der gør, at et svar er mere værd end et andet. Meget forskning og udviklingsarbejde peger på, at hvis den ordinære fagundervisning prioriterer sproglige mål og arbejde, vil især tosprogede elever klare sig bedre (Gibbons, 2009; Johansson og Ring, 2012; Martin, 1999; Tobiassen, 2014). En sproglig vinkel i den almindelige fagundervisning, hvor både faglige og sproglige mål tydeliggøres for eleverne, kan være med til at synliggøre, hvad der ellers og især for tosprogede elever virker usynligt: hvorfor er én elevs svar bedre end en andens? Og hvordan kan de svage elevs svar støttes til at blive stærkere og mere 'legitime'? Det kræver, at lærerne selv er bevidste om, hvad der anerkendes eller ses som legitim viden i deres fag, og hvordan denne legitimitet fremgår af et valgt undervisningsmateriale i deres undervisningssammenhæng. Denne bevidsthed kan gøre det nemmere at planlægge undervisningen sådan, at elevernes forståelse af faget udvikles og opbygges systematisk.

Meget forskning og udviklingsarbejde peger på, at hvis den ordinære fagundervisning prioriterer sproglige mål og arbejde, vil især tosprogede elever klare sig bedre

I denne artikel vil jeg fremlægge begreberne *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde* fra Legitimation Code Theory (Maton, 2014) og deres indbyrdes forhold, idet jeg mener, de kan være en hjælp til at afdække nogle af de problematikker, tosprogede elever kan have, når de deltager i fagundervisningen. Jeg mener, disse begreber kan gøre det nemmere at blive bevidst om den kompleksitet og det abstraktionsniveau, fagundervisningen indebærer. Dette har direkte didaktiske implikationer ift., hvordan man kan planlægge og tilrettelægge undervisningen, så faget åbnes op for eleverne, og både deres sproglige og faglige læring udvikles.

Indledningsvis vil jeg definere, hvad jeg mener med hhv. *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde*, og vise, hvordan begreberne kan forstås ift. hinanden. Herefter vil jeg på baggrund af nogle eksempler fra min forskning vise, hvordan de kan ses i en undervisningssammenhæng, hvor jeg trækker på en klassesamtale, lærerne fører med eleverne, som eksempel. Til sidst vil jeg sætte disse analyser og observationer i perspektiv i forhold til, hvordan man kan tænke undervisningen sådan, at der arbejdes med at støtte elevernes faglige og sproglige udvikling.

Analyseredskaberne *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde*

Begreberne *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde* kommer fra Legitimation Code Theory (LCT i daglig tale), som er en teori der fokuserer på, hvilke forhold i en social sammenhæng der gør, at noget ses som mere værd end noget andet, eller hvordan

nogen eller noget gør sig *legitim*. Grundantagelsen er, at der er mere eller mindre legitime måder at fx udtrykke sig på i forskellige sammenhænge, og LCT er udviklet netop til at afdække de ellers usynlige 'koder', der styrer dette. LCT er altså en kodeteori om hvad og hvordan, noget eller nogen er legitim eller værdifuld indenfor en social kontekst. Den er udviklet af uddannelsessociologen Karl Maton i Sydney med gensidig påvirkning og inspiration fra lingvister, der arbejder med den *systemisk funktionelle lingvistik* indenfor en pædagogisk sammenhæng (hvor det, vi kender som den australske genrepædagogik eller *Sydneyskolen*, stammer fra).

LCT bygger på Bourdieus teorier om skolen som en samfundsinstitution, der reproducerer samfundets magtrelationer, samtidig med at LCT udvider Bernsteins kodeteori til at rumme ikke blot hvilken viden, der værdsættes i fx en pædagogisk sammenhæng (Bernstein, 2000; 2001), men også hvordan såkaldte *knowers* gør sig legitime i det pædagogiske felt (Maton, 2014) – altså hvordan man kan vide noget på en legitim måde? Der er indtil videre udviklet fem dimensioner (eller sæt af analytiske briller), som LCT tilbyder: *Autonomi, Densitet, Specialisering, Semantik og Temporalitet* (min oversættelse). I denne artikel kigger vi kun på dimensionen *Semantik*, hvorfra jeg henter begreberne *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde*. De kan bruges til at forstå og planlægge undervisningen sådan, at mere komplekse og abstrakte begreber kan gøres tilgængelige. Det er denne forståelse, som kan være hjælpsom for lærere ift. planlægning af undervisningsaktiviteter, som er stilladserende for elever, som ellers har svært ved selv at 'knække' den usynlige kode i undervisningen.

Med *semantisk tæthed* ses der bl.a. på kompleksiteten af et begreb. Man ser på hvilke øvrige betydninger og idéer, der ligger indlejret i et begreb i en bestemt kontekst. I LCT-termer taler man om kondensering af betydning: jo flere betydninger, underkategorier, idéer, der ligger indlejret et givent begreb, jo mere komplekst eller sammenstøbt et begreb eller en idé er – desto større den semantiske tæthed.

Når man arbejder induktivt i undervisningen – hvor man starter ved at møde flere forskellige eksempler gennem eksperimenter eller øvelser omkring samme fænomen (fx et emneforløb om *magneter*) – og derefter taler om nogle karakteristiske træk eller

lignende udfald (fx at nålene satte sig fast på magneten, og det gjorde papirklipsene også, men ikke plastiksugerørene), så har man øget den semantiske tæthed lidt omkring begrebet *magnet*. Når eleverne så den næste dag laver eksperimenter med flere forskellige magneter og ender lektionen med at tale om, at magneter har to *poler*, og når man sætter de to minuspoler sammen, så *frastøder* magneterne hinanden (til forskel fra hvis man sætter en plus- og en minuspol sammen, så *tiltrækker* de hinanden) – så har man øget den semantiske tæthed omkring begrebet *magnet*, idet begrebet nu både rummer, at nogle materialer tiltrækkes, mens andre ikke gør, og hvordan magneter fungerer overfor hinanden. Hvis man så lavede eksperimenter i den næste lektion, som involverede batterier, så har man tilføjet en forståelse af, at *elektricitet* kan påvirke magneter, og dermed øget den semantiske tæthed yderligere – og måske har man rykket sig fra at tale om de konkrete magneter i klasserummet til at tale om magneter mere alment og *magnetisme* generelt, som rummer både *magnet*, men også alle de tidligere betydninger og erfaringer med magneter, som eleverne har gjort sig. At arbejde med den *semantiske tæthed* har altså at gøre med at udvide et fagligt semantisk netværk.

Semantisk tyngde har at gøre med kontekstnærhed. Jo større semantisk tyngde jo mere konkret og kontekstnært er omdrejningspunktet. En meget abstrakt idé er generaliserbar, og derfor har den meget lidt semantisk tyngde – tænk fx på en definition fra en ordbog: den skal kunne læses og forstås ind i stort set hvilken som helst kontekst, derfor er den også kontekstuaafhængig, abstrakt og har dermed en meget lille semantisk tyngde. En indforstået vittighed, på den anden side, er et godt eksempel på noget, som har en stor semantisk tyngde for dem, der bruger dem, da man som udefrakommende ikke kan forstå, hvad vittigheden går ud på. Semantisk tyngde har med andre ord at gøre med den kontekst, en forståelse indgår i.

Ved at forestille sig den relative styrke/grad af semantisk tæthed og semantisk tyngde samtidigt i en kontekst, kan man begynde at kortlægge hvilke typer af viden eller ytringer, der forekommer, og hvilken slags anerkendelse de får, fx ved hjælp af et koordinatsystem:

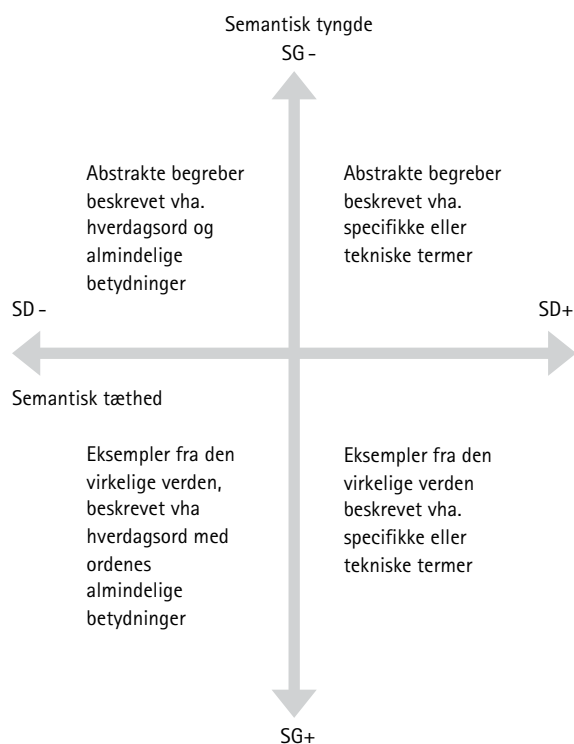


Fig. 1: Forholdet mellem semantisk tæthed (forkortet med SD for semantic density) og semantisk tyngde (forkortet med SG for semantic gravity), hvor + betyder en relativt stor eller høj grad, mens - betyder en lille grad af hhv. SG eller SD – bemærk at stor semantisk tyngde forekommer nederst på y-aksen (efter Maton, 2014; 2014; Blackie, 2014).

For at uddybe ovenstående koordinatsystem inddrager jeg et eksempel fra en observeret undervisning, som jeg fulgte i forbindelse med et forskningsprojekt om dansk som andetsprog som dimension i den almindelige klasseundervisning (Meidell Sigsgaard, 2013). Det observerede forløb var fra historieundervisningen, hvor dansk som andetsprog skulle være en dimension i undervisningen. DSA-koordinatoren havde valgt, at forløbet skulle baseres i og følge et materiale, *Sat ud* (Alinea, 2007), som er et opgave-baseret multimedie materiale, hvor eleverne bliver præsenteret for Erik Henningsens maleri ved samme navn. Materialets indhold formidles gennem en narrativ fortælling ved barnet i maleriet, Alma. Gennem forløbet arbejder eleverne i par ved en bærbar computer, hvor de bl.a. lytter til Almas fortælling om sit og sin families liv i København for ca. 100 år siden. Gennem materialet ser eleverne på fx billeder af en lejlighed omkring århundredeskiftet taget fra en udstilling på Arbejdermuseet i København, og undervejs stilles der forståelsesspørgsmål, som skal besvares af eleverne, inden fortællingen kan fortsætte. Ved starten og ved nogle af afslutningerne på de 6 x 90 minutter lange lektioner samler lærerne op med hele klassen. Herigennem forventes det, at eleverne udvikler forståelse for levevilkårene for en arbejderfamilie i Danmark omkring århundredeskiftet, og hvordan det sammen med opkomsten af fagforeninger fører til, at Danmark nu har udviklet sig til en demokratisk velfærdsstat.



Demokrati blev herunder et omdrejningspunkt for en klassesamtale af ca. 20 minutters varighed ved den sidste undervisningsgang, hvor lærerne ville sikre sig, at eleverne havde fået en grundlæggende forståelse af, hvad demokrati er for noget. Og det er netop i denne sammenhæng, at ovenstående koordinatsystem kan være nyttigt til at forstå det skisma, jeg oplevede i samtalerne mellem lærere og elever (Meidell Sigsgaard, 2013), og hvordan man kan stilladsere eleverne til en forståelse af begrebet *demokrati*.

Hvad skal man vide om *demokrati* i en femte klasses historieundervisning?

Ved at gennemlæse transskriptionen af de ca. 20 minutters klassesamtale, lærerne fører med eleverne om *demokrati*, kan jeg se, at der ligger flere forskellige betydninger, som lærerne forsøger at skabe forbindelse til hos eleverne. Det sker dog ofte implicit, fx ved at læreren beder elever om at uddybe et (for lærerne) usikkert eller ikke-overbevisende svar eller beder andre elever om at komme med bud, når der dukker 'forkerte' eller utydelige bud op (Sigsgaard, 2012). Nogle af de svar, som eleverne kommer med, bliver dog anerkendt som "i den rigtige retning" og bliver også skrevet op på en flipover i en form for mindmap (figur 2).



Fig 2: Flipover der viser nogle af eleverne bud på hvad demokrati er, på baggrund af en fælles klassesamtale i den observerede 5. klasse.

Ved at læse mellem linjerne gennem klassesamtalen kan man dog få en fornemmelse af nogle af de forbindelser, lærerne forsøger at skabe. Det overordnede spørgsmål ser ud til at være: hvad betyder *demokrati*? Bl.a. tales der i forbindelse hermed om, at *folkestyre* har at gøre med *flertal*, *flerstemmighed* og *repræ-*



sensation. Når der tales om, at vi har demokrati i Danmark, bliver der også nævnt nogle lande, hvor der ikke findes demokrati, og bl.a. hvilke andre styreformers, som demokrati ikke er (*tyranni og diktatur*), og hvilke levevilkår det medfører for beboerne i sådanne lande – der tales i den sammenhæng bl.a. om *krig, undertrykkelse og modstand*. Demokrati i Danmark bliver også sidestillet med *frihed, fred og ligestilling*. Ligeledes nævnes der *ansvar og ordentlig opførsel*, når læreren forsøger at udfolde *elevrådet* og dets funktion ift. klassens *repræsentanter* i elevrådet. Forklaringen fra læreren går ud på, at det er i elevrådet, at der bl.a. *stemmes om regler*, hvormed *lovgivning* også bliver nævnt.

Pointen her er at vise, at der faktisk nævnes mange relevante begreber og tanker ift., hvad der menes med *demokrati*, men det er mit indtryk, at det ikke gøres tydeligt nok for eleverne, da mange af dem fortsat

famler ift. at give eksempler og svar, som læreren anerkender som legitime, eller som læreren formulerer det 'i den rigtige retning' (Meidell Sigsgaard, 2013). Ved at tænke på hvor de forskellige begreber placerer sig på Matons semantiske koordinatsystem, kan man se, hvor hhv. lærernes og elevernes forklaringer placerer sig, og dette kan være et udgangspunkt for at tænke fremadrettet og didaktisk stilladserende.

Semantiske bølger – variationer i semantisk tæthed og tyngde

For at blive set som *legitime* skal elever kunne vise bevægelser op og ned langs den såkaldte *semantiske bølge* (Macnaught, Maton, Martin, og Matruglio, 2013; Matruglio, Maton, og Martin, 2013; Sigsgaard, 2015). Den *semantiske bølge* sammenholder semantisk tæthed og semantisk tyngde med modsatte fortegn og ser på disses udvikling i en kontekst over

tid fx gennem et undervisningsforløb, en lektion, en samtale eller gennem en tekst. Stor semantisk tæthed forekommer ofte samtidigt med en lav semantisk tyngde, da abstrakte begreber med større begrebstæthed også tit er generaliserede og mindre afhængige af en bestemt kontekst (som demokrati), mens semantisk tunge, konkrete eksempler (som elevrådet) har en mindre semantisk tæthed. I koordinatsystemet (fig. 1) svarer det til de to kvadranter hhv. øverst til højre for de abstrakte begreber, øverst på den semantiske bølge (SD+, SG-) og nederst til venstre for de konkrete eksempler, lavest på den semantiske bølge (SD-, SG+).

En typisk strategi for at hjælpe elever med at forstå et svært stof er at forklare svære eller komplekse begreber for at skabe forbindelse til, hvad man tror, eleverne kender til eller allerede forstår. Dette giver god mening i forhold til at 'pække' svære tekster eller begreber ud. Dette kan forstås som en bevægelse 'ned' ad den *semantiske bølge*. I det observerede forløb fortæller læreren bl.a. om, at det er demokrati, "når man tilmelder sig til noget, og vi har sagt, hvis der ikke kommer lidt over 50 procent, så aflyser vi. Så det kan man faktisk godt sige, [...] Det er noget, vi [lærerne] har stemt om i vores team, og vi er fire med 25 procentts rettigheder, og vi er enige 100 procent". Her forklarer læreren det aspekt af demokrati, der har at gøre med *stemmeprocessen*, og at der skal et *flertal* til for at kunne træffe en demokratisk beslutning. Hun bruger et konkret eksempel fra elevernes fælles erfaringsgrundlag – at stemme om, om sommerfesten skal afholdes eller ej. Dermed trækker hun den semantiske tyngde 'ned' og gør den semantiske tyngde større, samtidig med at hun mindsker den semantiske tæthed ved at fokusere på det ene aspekt af demokrati, nemlig *stemmeprocessen* og behovet for flertal.

Mindst lige så vigtigt er det dog også at gøre bevægelsen *op* ad den semantiske bølge igen, for det er netop bevægelsen opad, som forskere indenfor (andet-)sprogspædagogikken peger på som afgørende for, at elever kan udvikle et passende fagsprog og tilegne sig fagets nuancer – elever, der bevæger sig både op og ned ad den semantiske bølge, er de elever, der klarer sig bedre (Christie og Humphrey, 2008; Gibbons, 2003; Schleppegrell, 2004; Szenes, Tilakaratna, og Maton, 2015). Det semantiske koordinatsystem viser, at denne bevægelse op ad den semantiske bølge kan foregå ad to veje. Dette kan også ses ved at plote nogle af de forskellige udtalelser om *demokrati* fra den observerede klassesamtale ind i Matons semantiske koordinatsystem.

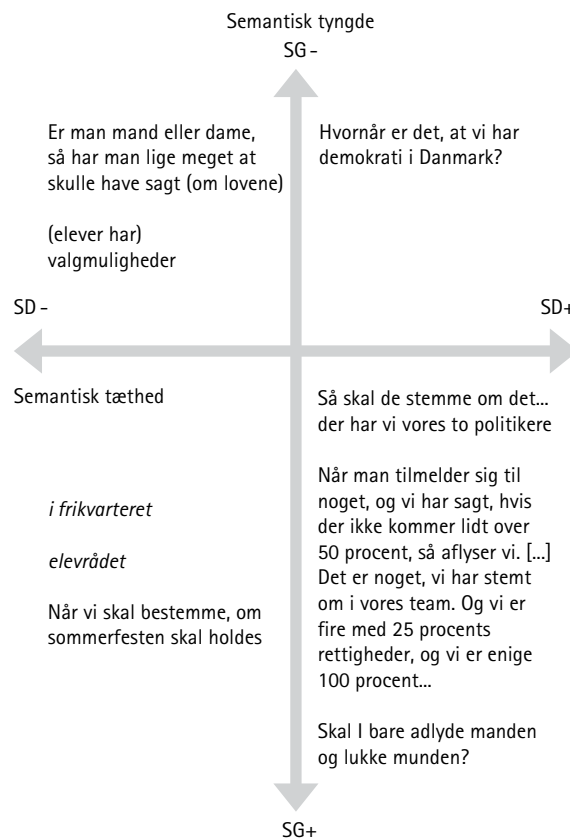


Fig. 3: Samtale om demokrati i en 5. klasse analyseret via semantisk tyngde og semantisk tæthed i Matons semantiske koordinatsystem. Udsagn i kursiv er elevernes, mens de øvrige er lærernes.

Læreren spørger eleverne på et tidspunkt, "Hvornår er det, at vi har demokrati her i Danmark?" Dette er et spørgsmål, der ligger højt på den semantiske bølge, hvor der både er stor semantisk tæthed og lille semantisk tyngde, hvorfor det placeres i den øverste kvadrant til højre i koordinatsystemet. Hertil svarer en elev, "elevrådet" – et svar der ligger nederst til venstre i koordinatsystemet, da eleven har personlig erfaring med det, idet hun selv har været med til at vælge en repræsentant fra sin klasse til elevrådet (hermed en stor semantisk tyngde) uden nødvendigvis at forbinde yderligere tanker med denne proces (hermed en lille semantisk tæthed).

Læreren anerkender svaret og omformulerer det til, "Når man vælger til elevrådet" og "Så skal de stemme om det, ikke? Så der har vi faktisk vores to politikere, hvem er det, vores to politikere er herinde?" Læreren forsøger at bevæge sig op ad den semantiske bølge ved at tilføje fagordene *stemme om det* og *politikere*. Eksemplet forbliver dog det

samme, hvorfor vi kun ser en vandret bevægelse i koordinatsystemet. Hun *øger*, med andre ord, den semantiske tæthed uden at mindske den semantiske tyngde. Dette burde hjælpe eleverne med at skabe nogle betydningsmæssige forbindelser omkring i hvert fald det ene aspekt af demokrati. For at gøre dette endnu tydeligere for eleverne ville det være en fordel også at sige fx, '*flertal er en ting, som er vigtig, når vi prøver at forstå demokrati – men vi har også snakket om, at demokrati er et folkestyre, der bygger på repræsentation*'. Herefter ville læreren så kunne fortsætte med at udfolde,

hvordan *repræsentation* fungerer (hvori stemmeprocessen i øvrigt også indgår) for at knytte flere betydende aspekter til elevernes udviklende demokratibegreb og derved arbejde med at bygge elevernes *semantiske tæthed* op.

I en anden del af samtalen, hvor der tales om hvilke lande, der ikke har demokrati, svarer en elev *Afghanistan*. Hertil svarer læreren, "der er faktisk rigtig, rigtig mange muslimske lande, hvor der ikke er demokrati ... hvis man for eksempel kun beslutter, at det er mændene, der må bestemme, så er det



jo ikke demokratisk." Hun spørger så nogle piger, "Skal I bare adlyde manden og lukke munden?", men pigerne svarer, at de er ligeglade.

Når læreren her taler om ligestilling som et aspekt af demokrati, er hun egentlig ret kontekstnær – hun spørger pigerne konkret, om de selv vil have lov at bestemme, og svarer også selv, at hun 'i hvert fald ikke' er 'ligeglad'. Her er den semantiske tyngde stor, men den mindskes, så snart hun kort tid derefter omformulerer det til, "Hvis man lever i et demokratisk samfund, og man er en mand eller

dame, så har man lige meget at skulle have sagt ... Og man kan lige meget påvirke lovene til, om de skal gå, som kvinden vil have det, eller som manden vil have det. I de fleste muslimske lande er det manden, der bestemmer, derfor må manden så også kun stemme." Den semantiske tyngde mindskes her, idet hun taler om noget ret abstrakt – derfor placeres denne ytring over x-aksen, men fordi hun bruger konkrete ord og begreber, som eleverne sikkert kender (mand, kvinde, så har man lige meget at skulle have sagt), placeres denne ytring i den øverste kvadrant til venstre, hvor der er lille seman-



tisk tæthed (et konkret eksempel eller et bestemt aspekt af demokrati) og lille semantisk tyngde (en almen/ikke-kontekstnær sammenhæng). Hun bruger ord, som eleverne kender, men det er ikke sikkert, de kan forstå implikationerne af det her, når den semantiske tyngde pludselig er så lille, og det ikke er direkte indenfor deres forståelsesverden – dette kan formentlig også forklare den ene piges påstand om, at hun er 'ligeglad', ift. om hun selv må bestemme over sit liv eller ej. Der sker altså en delvis bevægelse op ad den semantiske bølge i lærerens udtalelser her, men via den øverste kvadrant til venstre (og altså ikke via den nederste kvadrant til højre som i det tidligere eksempel om *stemmer* og *flertal*). Denne bevægelse ser eleverne dog ikke ud til at kunne følge lige så godt.

Hvis man som lærer kan blive bevidst om, hvor man befinder sig henne i det semantiske koordinatsystem i samtalen med elever, ville det være en hjælp at vide, hvordan man kan opbygge elevernes viden sådan, at deres faglige forståelse udvides og præciseres.

Spørgsmålet om, hvad demokrati er for noget, som styrer den klassesamtale, jeg her henviser til, har både lav semantisk tyngde og stor semantisk tæthed – det er både ukonkret, og der kan ligge mange underforståede betydninger og komplekse mekanismer eller forståelser i begrebet *demokrati*. Spørgsmålet placerer sig dermed højt på den semantiske bølge, eller i den øverste kvadrant til højre i koordinatsystemet. Elevernes umiddelbare svar ligger dog lavt på den semantiske bølge – i kvadranten nederst til venstre, hvor den semantiske tæthed er meget lille, og den semantiske tyngde er stor.

Eleverne tager udgangspunkt i deres egne erfaringer, når de foreslår, at man har demokrati i *frikvartret* eller *elevrådet*. Lærerne ser ud til at forsøge at opbygge elevernes forståelse ved hhv. at øge den semantiske tæthed (når forklaringens fokus var *flertal*) eller mindske den semantiske tyngde (hvor fokus var på *ligestilling* mellem kønnene), men hverken den ene eller den anden forklaring ender med at nå op til samme niveau på bølgen (i kvadranten øverst til højre) som spørgsmålet, der blev stillet. Min tanke i denne forbindelse er, at hvis man som lærer

kan blive bevidst om, hvor man befinder sig henne i det semantiske koordinatsystem i samtalen med elever, ville det være en hjælp at vide, hvordan man kan opbygge elevernes viden sådan, at deres faglige forståelse udvides og præciseres.

Kan man planlægge undervisningen ved hjælp af semantisk tæthed og semantisk tyngde?

Tosprogede elever bliver ofte problematiseret ved, at deres begrebsverden er anderledes eller endda 'manglende' ift., hvad undervisningen forudsætter. Det er i den sammenhæng, at det kan være givtigt at tænke *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde* ind, når man planlægger en aktivitet, som fx en afsluttende brainstorm omkring ordet *demokrati*.

Jeg har i det foregående gjort rede for, at spørgsmålet, *hvad er demokrati?*, ligger højt på den semantiske bølge, hvor den semantiske tæthed er stor, idet der ligger mange mulige betydninger tilknyttet (*folkestyre, flertal, ikke-tyranni/diktatur, valgmuligheder, frihed, Danmark, stemmeprocessen* osv.), samtidig med at den semantiske tyngde kan forventes at være lille for en gruppe 5.-klasse-elever, hvor deres etniske og kulturelle baggrunde er forskellige og blandede. Når dette er udgangspunktet, og den valgte aktivitet er en brainstorm, vil jeg foreslå, at man som lærer inden undervisningen selv laver en brainstorm omkring ordet *demokrati*: at man skriver det ned, hvorefter man kan prioritere de tilknyttede begreber, som opstår – hvilke af disse øvrige idéer er det vigtigt for mig, at eleverne har forstået? Og hvor mange af disse skal eleverne have en grundlæggende forståelse for? Kategoriseringsøvelser og begrundede prioriteringer, som beskrevet her, er altså en måde at skabe en forståelse på for hvilken og hvor stor en semantisk tæthed, man ønsker at opbygge.

Ligeledes kunne man inddrage den semantiske tyngde i planlægningen af den nævnte brainstorm. Når man har udvalgt de tilknyttede begreber fra sin egen forberedende brainstorm, kunne man stille sig selv spørgsmålet – hvilke eksempler kan jeg selv finde på, som eksemplificerer et eller flere af disse aspekter af demokrati? Er det stemmeprocessen og flertal, som er vigtigt – giver eksemplet om klassens sommerfest god mening? Eksemplet kan forventes at have stor semantisk tyngde for eleverne, idet de selv har været med til at stemme om sommerfesten. Denne stemmeprocess ligner grundlæggende også, hvad der foregår

i elevrådet, og i Folketinget. Hvert af disse eksempler er dog i stigende grad højere 'oppe' langs y-aksen i det semantiske koordinatsystem, idet den semantiske tyngde mindses for hvert eksempel, og eksemplet får altså mindre og mindre direkte relevans for elevernes erfaringsgrundlag. Hertil kan man som lærer gøre sig klart, hvor højt op er det, at eleverne skal komme i dette forløb? I denne form for forberedelse arbejder man altså vha. en forståelse af den semantiske tyngde.

Til sidst kan man overveje, om det er nødvendigt for eleverne selv at kunne tale om demokrati, på samme måde som man stiller spørgsmålet, altså på toppen af den semantiske bølge, øverst til højre i koordinatsystemet. Hvis ja, er der altså et arbejde at lægge i enten at opbygge den semantiske tæthed (bevæge sig mod højre i koordinatsystemet) fra fx et af de mindre semantisk tunge eksempler, man har valgt (elevrådet eller Folketinget). Det kan gøres ved at tilføje fagtermer og mere komplekse sproglige konstruktioner, fx sådan som læreren gør det i ovenstående eksempel, når hun ved at omformulere elevens svar om *elevrådet* tilføjer fagtermerne *stemme om det, over 50 % og rettigheder* og på den måde bevæger sig mod højre i eksemplet. Og hvor konsoliderede skal disse forståelser være? Vi ved fra andetsprogsforskningen, at det er vigtigt for eleven at have mulighed for selv at være aktiv i at producere 'rigtige' formuleringer. Derfor er det også vigtigt, at eleven selv får mulighed for at prøve formuleringerne af (Gibbons, 2006a, 2006b) mundtligt og/eller skriftligt.

Afrunding

I det ovenstående har jeg analyseret en klasesamtale omkring demokrati ud fra begreberne *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde* fra Matons Legitimation Code Theory. Ved at plote nogle af udsagnene fra samtalen ind i Matons semantiske koordinatsystem kan man se, at lærerne forsøger at skabe forbindelse til elevernes forståelsesramme, idet de starter deres forklaringer i den kvadrant nederst til venstre, hvor elevernes bud befinder sig. Dette er et vigtigt udgangspunkt – men lige så vigtigt er det, at lærerens feedback bygger elevens viden op til at nå 'højere' op på den semantiske bølge. Hertil er især genrepædagogiske eller sprog-baserede tiltag, hvor der arbejdes eksplicit med fagets sproglige mønstre, et stærkt bud på, hvordan der kan arbejdes (Gibbons, 2009; Macnaught et al., 2013).

Når man en gang begynder at forstå sit fag, dets tilhørende tekster og ens egen pædagogiske praksis ud fra LCT's dimension *Semantik*, kan det gøre det nemmere at mikro-stilladsere i selve samtalsituationen med eleven.

For at give eleverne adgang til de mere abstrakte sproglige registre er det nødvendigt, at lærerne opererer med synlighed via en metakognitiv tilgang til både sprogundervisning og det tværfaglige arbejde – og dette kræver en forberedelse, som rummer disse aspekter. Hertil kan begreberne *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde* være nyttige, hvilket jeg har forsøgt at udfolde her. En bevidsthed om hvor 'højt op på bølgen', man selv befinder sig, når man stiller forståelsesspørgsmål til eleverne, og hvor man ønsker, at eleven skal kunne præstere, kan gøre det muligt at tænke mere målrettet ift. undervisningsplanlægningen. Når man en gang begynder at forstå sit fag, dets tilhørende tekster og ens egen pædagogiske praksis ud fra LCT's dimension *Semantik*, kan det gøre det nemmere at mikro-stilladsere i selve samtalsituationen med eleven (Hammond og Gibbons, 2001). Samtidig får man et stærkt redskab til planlægning af målrettet undervisning, der bygger bro fra elevernes forståelsesverden til den skoleviden, de forventes at kunne begå sig i for at klare sig godt i skolen og samfundet

Litteratur

Alinea. (2007). *Sat Ud – et online undervisningsforløb i historie og dansk for mellemtrinnet*. København: Alinea. Retrieved from <http://www.satud.dk/>

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman og Littlefield.

Bernstein, B. (2001). *Basil Bernstein – Pædagogik, diskurs og magt*. (L. Chouliaraki og M. Bayer, Eds.). København: Akademisk Forlag.

Blackie, M. (2014) Creating semantic waves: using Legitimation Code Theory as a tool to aid the teaching of chemistry, *Chemistry Education Research and Practice*, 15, 462–9.

Christie, F., og Humphrey, S. (2008). Senior secondary English and its goals: Making sense of "the Journey."

- I: Unsworth, L. (Ed.), *New Literacies and the English Curriculum*.
- Egelund, N. (red.) (2010). *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning*. Dafolo.
- Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247. <http://doi.org/10.2307/3588504>
- Gibbons, P. (2006a). *Bridging Discourses in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Gibbons, P. (2006b). Changing the Rules, Changing the Game: A sociocultural Perspective on Second Language Learning in the Classroom. I: Williams, G., og Lukin, A. (Eds.), *The Development of Language: Functional Perspectives on Species and Individuals* (s. 196-216). London: Continuum.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hammond, J., og Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I: Hammond, J. (Ed.), *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education* (s. 1-14). New Town, N.S.W: PETA.
- Johansson, B., og Ring, A. S. R. (2012). *Lad sproget bære*. København: Akademisk Forlag.
- Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R., og Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education*, 24, 50-63.
- Martin, J. R. (1999). Mentoring Semogenesis: "genre-based" literacy pedagogy. I: Christie, F. (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness* (s. 123-155). London: Continuum.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers – Towards a realist sociology of education*. Abingdon: Routledge.
- Matruglio, E., Maton, K., og Martin, J. R. (2013). Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching. *Linguistics and Education*, 24(1), 38-49. <http://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.007>
- Sigsgaard, A.-V. M. (2012). Who Has the Knowledge if not the Primary Knower? – Using exchange structure analysis to cast light on particular pedagogic practices in teaching Danish as a Second Language and History 1 Introduction – What Are We Going To Learn Today? I: Knox, J. S. (Ed.), *To Boldly Proceed: Papers from the 39th International Systemic Functional Congress*. 39th ISFC Organising Committee – Sydney.
- Sigsgaard, A.-V. M. (2013). *Who Knows What? The teaching of knowledge and knowers in a fifth grade Danish as a second language classroom*. University of Aarhus. Retrieved from http://www.legitimationcodetheory.com/pdf/2013AVMS_PhD.pdf
- Sigsgaard, A.-V. M. (2015). Semantisk tyngde og semantisk tæthed i demokratibegrebet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2 (15 Maj), 75-85.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Szenes, E., Tilakaratna, N., og Maton, K. (2015). The knowledge practices of "critical" thinking. I: Davies, M., og Barnett, R. (Eds.), *Critical Thinking in Higher Education* (s. 573-591). London: Palgrave Macmillan.
- Tobiassen, H. (Ed.). (2014). *Løft Læringen – brug sproget: erfaringer fra Projekt Uddannelsesløft*. Aalborg: Aalborg Ungdomsskole. Retrieved from www.uddannelsesloeft.dk