

2

Vigtige faktorer i sprog- og fagudviklende undervisning

Okay. Det lyder så indlysende alt det der med faktorer i undervisningen, som understøtter, at eleverne udvikler sig både sprogligt og fagligt på samme tid. Indtil man tænker lidt nærmere over det med "hvordan". Hvordan gør man? Hvordan kan jeg støtte eleverne? Hvordan kan jeg anvende alle elevers sprog som ressource, hvis jeg ikke kan deres sprog? Hvordan kan eleverne udvikle faglig viden og sproglige færdigheder, hvis min undervisning foregår på et sprogligt simpelt niveau? Det kan jo ikke lade sig gøre. Eller kan det?

UD OVER AT LÆRE MERE OM teorier om sprog og læring, og hvordan man kan omsætte disse i praksis, har jeg brugt meget tid og energi på at forsøge at forstå de faktorer, som fremmer sprog- og fagudviklende undervisning. Disse faktorer hænger tæt sammen med de teorier, jeg bygger min undervisning på, men til forskel fra genrepædagogikken er rækken af fremmede faktorer ikke en pædagogisk model eller metode, men snarere en beskrivelse af, hvad der kendetegner sprog- og fagudviklende undervisning.

I dette kapitel vil jeg redegøre for de faktorer, jeg har lagt størst vægt på i forbindelse med udvikling af undervisning for nyankomne elever, og jeg vil give konkrete eksempler på, hvordan disse kan indgå i undervisningen. Faktorerne er fx, at elevernes modersmål anvendes som ressource i læring og i undervisning, og at undervisningen kendetegnes af meningsfuldhed, høje forventninger, kognitivt udfordrende opgaver og en anerkendende klassekultur. En anden faktor er, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes tidligere erfaringer, viden og færdigheder, og at den tilbyder omfattende støtte afhængigt af elevernes forudsætninger og behov. Desuden

er en vigtig faktor, at eleverne får rig lejlighed til at tale, mange og varierede muligheder for interaktion, og at vi forsøger at gøre eleverne så motiverede og engagerede som muligt.

Kognitive udfordringer på et sprogligt simpelt niveau?

Flersprogede elever bør blive mødt med høje forventninger og blive udfordret kognitivt i deres læring, selv om deres sproglige færdigheder endnu ikke har nået et tilsvarende niveau. (Skolverket 2012a: 14)

Utallige gange har jeg læst og funderet over ovennævnte citat. Selv om jeg ved, at eleverne har behov for en undervisning, der udfordrer deres tænkning, er det lettere sagt end gjort at skabe kognitivt udfordrende og krævende opgaver på et sprogligt enkelt niveau. Som lærer bliver man let fristet til at forenkle sit sprog og forkorte de tekster, man anvender, eller måske fjerne "svære" (jeg foretrækker at kalde dem "nye") ord, og det gavner hverken elevernes sproglige eller faglige udvikling. Som lærer for nyankomne elever kommer man også let til først og fremmest at udfordre eleverne sprogligt, hvilket desværre ikke er ensbetydende med, at eleverne kognitivt og fagligt bliver udfordret på den måde, man kunne have ønsket sig. Det er en udfordring at producere kognitivt krævende opgaver, og jeg må ærligt indrømme, at jeg tvivler på, hvor kognitivt udfordrende min undervisning egentlig har været i årenes løb. Men som et led i arbejdet med at udfordre elevernes tænkning i deres læring har jeg i stedet for at forenkle sprog, opgaver og tekster forsøgt i undervisningen at tydeliggøre, forstærke og eksemplificere. For at lykkes med dette er man også nødt til at tage udgangspunkt i andre faktorer, der gavner andetsprogslevers læring.

Flersprogethed som en ressource

For nyankomne – og andre elever med dansk som andetsprog – er det af afgørende betydning, at de får lejlighed til at bruge alle deres sprog som en ressource for læringen, både den sproglige og den faglige. Hvor man tidligere mente, at den bedste måde at lære et sprog på var udelukkende at blive undervist på dette sprog, har forskningen de seneste 20 år ændret fokus, netop når det gælder spørgsmålet om flersprogethed som en ressource. Ifølge Jim Cummins (2007) kan vi ikke længere betragte elevernes modersmål (L1) som en potentiel hindring for, at de udvikler et andetsprog (L2):

Students' L1 is not the enemy in promoting high levels of L2 proficiency; rather, when students' L1 is invoked as a cognitive and linguistic resource through bilingual instructional strategies, it can function as a stepping stone to scaffold more accomplished performance in the L2. (Cummins 2007: 238)

Translanguaging

Tidligere forskning i tosprogethed, flersprogethed og andetsprogsudvikling har opereret med en skarp opdeling i førstesprog, andetsprog og fremmedsprog, mens teorier om *translanguaging* som udgangspunkt har flersprogethed som norm. I stedet for at tale om førstesprog og andetsprog tager teorierne udgangspunkt i, at alle et individs sprog er dele af den samme helhed. En tosproget person er ikke to enkeltsprogede i én og samme krop, som professor Ofelia García siger (2011), og hun påpeger, at flersprogede personers forskellige sprog ikke er koblet til separate kulturer. Hver gang en person lærer et nyt sprog, vokser det frem i en slags gensidig relation til de sprog, denne person allerede behersker og anvender.

Ifølge Carla Jönsson (2013: 90) er begrebet translanguaging med til at flytte fokus fra sprog til sprogbrug, hvilket bliver tydeligt i hendes studie af, hvordan flersprogede unge gør brug af translanguaging. En deltager i Jönssons studie (2013: 103) forklarer, at hun ikke altid er bevidst om, hvilket sprog hun bruger, når hun taler med andre flersprogede personer. Hendes forskellige sprog er så tæt sammenvævede, at grænserne mellem dem næsten er udviskede. Denne måde at bruge sprog på står langt fra den sproglige virkelighed, hun og mange andre møder i skolen og i samfundet, hvor normen om tosprogethed er dominerende. Med hensyn til at betragte flersprogethed som en ressource i undervisningen pointerer García, at undervisning, der inddrager og anerkender elevernes sproglige ressourcer, er den eneste måde at undervise børn på i det 21. århundrede (2009: 5). Hun begrundet sin udtalelse med de krav, der vil blive stillet til fremtidens medborgere, når det gælder evnen til at kommunikere på flere forskellige sprog. Krav, der går igen i Europa-Parlamentets og Rådets henstilling om nøglekompetencer for livslang læring (2006), hvor kommunikation på modersmålet og kommunikation på fremmedsprog er de første to nøglekompetencer.

At lade elevernes forskellige sprog blive set og hørt i klasserummet og i skolen generelt er også vigtigt. Man kan nævne flersprogede skilte og sedler til benævnelse af ting, og et andet eksempel er skriftlig information på flere sprog. Hvis man skal inddele eleverne i grupper, kan man lige så godt anvende farver, dyrenavne, eller hvad man nu foretrækker, på et andet sprog end dansk. Hvis man anvender materialet i Den Europæiske Sprogportfolio (ECML Kontaktpunkt Danmark 2009), opnår man

at belyse elevernes flersprogethed og lade dem kortlægge, hvilke sprog de anvender i hvilke situationer og sammen med hvilke personer.

Flersprogethed i undervisningen

Da flersprogede elever hele tiden bruger ressourcer fra alle deres sprog, kan lærere ifølge García (2011) styrke elevernes læring ved bevidst og struktureret at drage nytte af deres flersprogethed i undervisningen:

By using collaborative group work and multilingual partners, translanguaging extends and deepens the thinking of students. The expansion of available multilingual resources for teaching opens up worlds, experiences, and possibilities. And the ability to read and write multilingual texts enables students to gain different perspectives. Translanguaging simply has the potential to expand thinking and understanding. (García 2011: 2)

Når man underviser flersprogede elever, kan der være mange sprog i ens elevgruppe, og alle disse sprog er derfor værdifulde ressourcer, som man bør tage hånd om i sin undervisning. Hvis eleverne har mulighed for at anvende flere sprog, kan det give dem bedre chancer for at udtrykke deres tanker, som ofte bevæger sig i et andet tempo end elevernes evne til at udtrykke sig på det nye sprog (Vuorenää 2016: 216). Selv om vi ikke kan organisere egentlig tosproget undervisning, findes der alligevel flere måder, hvorpå vi som lærere kan vise respekt for elevernes sprog og kultur og bruge dette i det daglige arbejde (Axelsson 2013: 551). Det behøver ikke at være noget stort projekt at inddrage elevernes, og lærerens, sproglige baggrund, men det kan ifølge Slotte-Lüttge (2005: 199) have stor betydning. Dog kan der være udfordringer, når lærer og elever ikke deler sprog indbyrdes. García og Wei (2014) understreger dog, at translanguaging er et perspektiv, som bestemt kan benyttes i undervisningen, uanset om man som lærer er et- eller flersproget, hvilket også bekræftes af Vuorenää (2016). Lucas og Katz har i deres studie (1994: 554) set nærmere på, hvordan lærere lod elever benytte deres forskellige sprog i undervisningen, selv om lærerne ikke selv forstod elevernes sprog. I den forbindelse kunne de identificere følgende aktiviteter:

- Lærere grupperede eleverne ud fra modersmål og lod dem bruge modersmålet til at skrive med hjælp fra hinanden.
- Lærere grupperede eleverne ud fra modersmål og lod dem bruge modersmålet til mundtligt at fortælle for hinanden i gruppen for senere at oversætte og fortælle for resten af klassen.
- Elever med fælles modersmål arbejdede i par, og den, der kunne mest engelsk (andetsproget), hjalp den, der kunne mindre.

- Eleverne blev opmuntret til at anvende flersprogede opslagsværker for at kunne forstå mere komplekse tekster.
- Eleverne blev opfordret til at diskutere skolearbejde hjemme og bede familiemedlemmer om hjælp på deres forskellige modersmål.
- Der var adgang til bøger på elevernes forskellige modersmål, og eleverne blev opmuntret til at læse disse.

Flersprogethed som læringsressource

Hvis man i undervisningen lader eleverne anvende deres modersmål til at tænke højt for sig selv eller sammen med hinanden, når man fx lader dem tale to og to i et minut, eller når de arbejder sammen i grupper, betyder det, at de får større mulighed for at udvikle deres tanker, end hvis de var tvunget til udelukkende at gøre dette på dansk. Hvis man lader eleverne læse på deres modersmål, får de større muligheder for at indhente viden via tekst, end hvis de udelukkende skulle læse tekster på dansk. Har man ikke mulighed for at finde tekster på elevernes forskellige modersmål, kan man søge hjælp hos flersprogede kolleger eller forældre og forsøge at få hjælp til oversættelser, så der er bøger og tekster på alle elevernes sprog til rådighed. Internettet giver eleverne uanede muligheder for at søge informationer på deres modersmål, og derved kan de finde ud af langt mere, end hvis de kun skulle bruge danske søgemaskiner og det danske sprog. Desuden er de digitale redskaber med til at lette oversættelser mellem forskellige sprog, selv om eleverne også har brug for viden om, hvordan disse oversættelser fungerer.

Hvis man lader eleverne skrive på deres forskellige modersmål, giver man dem mulighed for at vise deres viden og færdigheder skriftligt på en betydeligt mere udviklet måde, end hvis de kun måtte skrive på dansk. En sidegevinst ved dette er, at man efter et stykke tid har indsamlet et stort antal tekster på forskellige sprog, som man kan bruge i undervisningen af andre elever. Når man inddrager elevernes modersmål i undervisningen, udvikles både modersmålet og andetsproget, og samtidig styrker arbejdsformen elevernes selvfølelse og identitet, hvilket ifølge flere forskere er med til at højne deres motivation, engagement og læring (Axelsson 2013; Crees & Blackledge 2010).

Interaktion og stilladsering

Når man skal lære et sprog, er det ikke nok at læse og høre sproget – man skal også anvende det aktivt (Hägerfelth 2004; Lindberg 2005; Sellgren 2011). Det betyder, at vi i undervisningen skal skabe muligheder for, at eleverne kan tænke højt og interagere med hinanden og med os lærere på mange forskellige måder.

Samtalens betydning for læringen

Forskere i andetsprog har studeret samtalens betydning for sproglig og faglig udvikling, og resultaterne peger på, at en samtalepartner kan have afgørende betydning for, hvordan en elev trods begrænsede sprogfærdigheder både kan forstå og gøre sig forstået (Lindberg 2013). Det har derfor afgørende betydning for elevernes andetsprogsudvikling, at de indgår i samtaler, hvor de får mulighed for sproglig forhandling og omformulering. For at opnå en positiv udvikling af andetsproget er det ikke tilstrækkeligt kun at lytte og forstå; der kræves en meningsfuld sproganvendelse i interaktion med andre. Ekstra gavnligt er det, når sammenhængen gør det nødvendigt, at eleverne udtrykker sig så præcist som muligt (Swain 1985; 1995). Da forståelsen opstår gennem interaktion, er det vigtigt at sørge for, at eleverne i undervisningen får omfattende muligheder for at tale med hinanden. Det kræver, at man undgår lærerstyret undervisning og i stedet for skaber nye samtalemønstre i klasserummet, fx ved at tilrettelægge gruppearbejde (Lindberg 2005).

Dysthe (1996) argumenterer for det, hun kalder det flerstemmige klasserum, som er ekstra vigtigt i forbindelse med elevers andetsprogsudvikling, fordi eleverne her får mulighed for at støtte hinanden og bidrage til gensidig sprogudvikling (Donato 1994; Swain 1995; Lindberg 2005; 2013). Også med tanke på de stærke koblinger, der findes mellem flersprogede elevers mundtlige sprogudvikling, literacyudvikling og læring generelt (Cummins 2000a), er det vigtigt at skabe rige muligheder for, at eleverne kan interagere med hinanden. Ifølge Åsa Wedin (2009) er samtale i sig selv dog ikke tilstrækkeligt; hun argumenterer for også at bruge monolog i klasserummet. Når eleverne får mulighed for at sætte ord på længere, sammenhængende tanker, kan det ifølge Wedin fungere som et forbindelsesled mellem hverdagsprog og skoleprog og på den måde være effektivt for sprogudviklingen.

Den nødvendige stilladsering

Inden for den sociokulturelle teori spiller interaktion en stor rolle for læring og sprogudvikling. Særlig vigtig er den interaktion, der foregår mellem en person, der kan lidt mere, og en, der kan lidt mindre. Vygotskij kaldte kløften mellem, hvad en person kan gøre på egen hånd, og hvad samme person kan gøre med hjælp fra andre, for den nærmeste udviklingszone (Vygotskij 2001: 333). Ifølge Gibbons (2013a) kan man betegne hjælpen fra den mere kompetente person som stilladsering – et begreb fra Wood, Bruner og Ross' studie fra 1978 (refereret i Gibbons 2013b: 39) af, hvordan forældre og børn taler med hinanden. Med hensyn til undervisningskontekst henviser Gibbons til Maybin, Mercer og Stierer, der er af den opfattelse, at stilladsering er ”lærerens midlertidige, men nødvendige hjælp” (Gibbons 2013b: 39) eller den hjælp, som klasserumsinteraktionen kan give eleverne til at klare de opgaver, der er nødvendige i undervisningen. Stilladsering er dog ikke en hvilken som helst hjælp, men

en ”særlig form for hjælp, der medvirker til, at eleverne tilegner sig nye færdigheder, begreber eller forståelsesniveauer” (Gibbons 2013b: 32). Ud over at stilladseringen er midlertidig og støtter eleverne med at klare de opgaver, der ligger forude, skal den også føre til, at de i fremtiden klarer en lignende opgave på egen hånd.

Da vores elever skal lære et nyt sprog og sideløbende udvikle sig fagligt, mener Gibbons, at stilladseringen fungerer som en bro mellem det talte hverdagsprog og det mere komplekse skrevne skolesprog. Når eleverne interagerer med hinanden, kan de anvende deres hverdagsprog til at forklare og stille spørgsmål, og de kan i fællesskab forhandle om ord, om teksters struktur og sproglige kendetegn eller om fagligt indhold og på den måde udvikle deres skolesprog. Når man underviser nyankomne elever, er det vigtigt at huske på, at eleverne har et mere udviklet hverdagsprog på deres modersmål end på dansk, og det bør vi forholde os til, når vi bygger bro mellem hverdagsprog og skolesprog i undervisningen.

I do – we do – you do

Hvis man betragter læring som en proces, er det naturligt, at man er nødt til at øve sig på noget, før man mestrer det. Hvis man også mener, at læring er en proces, der foregår i en social sammenhæng, betyder det, at vi lærer rigtig meget af at efterligne og imitere hinanden. I min undervisning er modellering¹ – dvs. at være model og vise eller være forbillede for, hvordan noget kan gennemføres – en meget væsentlig form for stilladsering. Deri ligger, at jeg eller en elev forklarer, viser og instruerer, og derefter gør vi det sammen, inden eleverne skal forsøge på egen hånd (eller i par). *I do – we do – you do.*

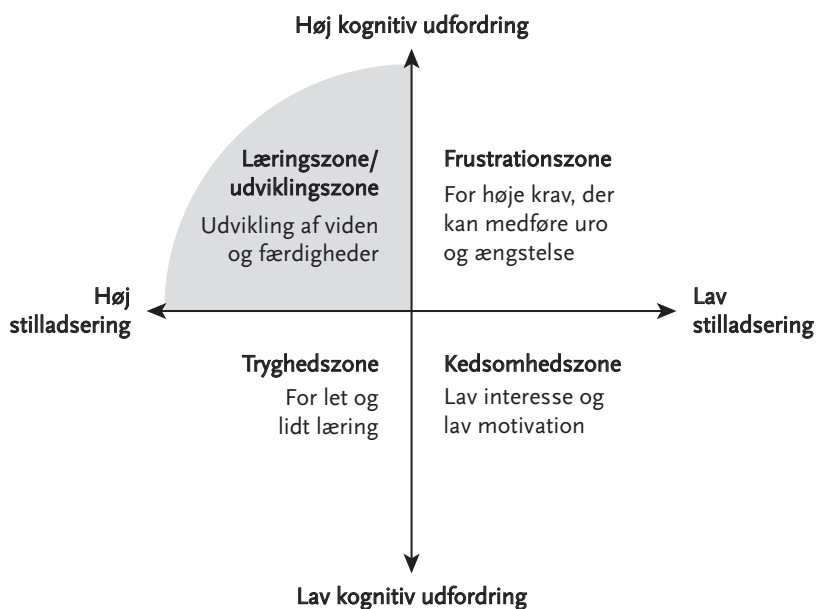
Jeg er blevet inspireret af den model for minilektioner, som bl.a. Lucy Calkins (2015) og Catharina Tjernberg (2016) har beskrevet, fordi denne model anviser en tydelig og genkendelig lektionsstruktur. Minilektioner indebærer, at man så at sige laver en lektion i lektionen. Man samler eleverne til en kort, tydelig gennemgang eller instruktion af en bestemt teknik eller strategi. Jeg demonstrerer og viser for derefter at lade eleverne praktisere dette sammen med mig, inden de skal øve den samme ting på egen hånd. I slutningen af lektionen mødes vi igen for at samle op på lektionen, og da kan jeg lade eleverne fortælle os om deres tanker og erfaringer med den teknik eller strategi, de har øvet sig ekstra på i løbet af lektionen. På den måde får eleverne mulighed for både at sætte ord på deres egen læring og at vise og lære af hinanden. Desuden får jeg som lærer værdifulde informationer om, hvor i læreprocessen de befinder sig.

Modellering sker ikke kun ved, at jeg som lærer eller en af eleverne agerer model, men også ved at sørge for, at der findes tydelige instruktioner, modeltekster, sider med spørgsmål og sætningsstartere, som kan hjælpe eleverne med at komme videre, samt grafiske modeller, ekspertordlister og andre ting, der kan fungere som stilladsering for eleverne.

Høje forventninger og kognitive udfordringer

Når Gibbons skriver, at den "nyttige" læring er den, der ligger umiddelbart før elevens næste udviklingsskridt (2013b: 40), er det en reference til Vygotskij. Dette indebærer, at vi lærere har et stort ansvar for, at undervisningen udfordrer alle elever kognitivt og bygger videre på deres viden og færdigheder. For at dette skal lykkes, er høje forventninger en forudsætning, men da vores elever er forskellige og ikke er nået lige langt i deres sprogtilegnelse og faglige udvikling, er det nødvendigt at tilpasse undervisningen hver enkelt elevs forudsætninger og behov. Gibbons mener, at kognitive udfordringer i undervisningen nødvendiggør, at vi lærere tilbyder vores elever en adækvat stilladsering. For at forklare dette inddrager hun en model, som er udviklet af Mariani (1997); den tydeliggør relationen mellem kvantiteten og kvaliteten af de krav, læreren stiller til eleverne, samt den stilladsering, undervisningen tilbyder.

I modellen (figur 3.1) ser vi, at der opstår fire forskellige undervisningsmiljøer, alt efter hvor kognitivt udfordret eleverne bliver af den grad af stilladsering, der tilbydes. Den "nyttige" læring (jf. Vygotskijs tanke om den nærmeste udviklingszone) sker således øverst til venstre.



Figur 3.1 Undervisningens og læringens fire zoner. Frit efter Mariani (1997) og Gibbons (2013b).

Ved hjælp af stilladsering kan eleverne altså klare mere, end de ville kunne på egen hånd, og dermed stilles der høje krav til os lærere. Vi er nødt til at have høje forventninger til alle elever, og det skal kombineres med, at eleverne i undervisningen får adgang til stilladsering og samtidig bliver præsenteret for autentiske og udfordrende opgaver (Gibbons 2013b: 41). Dette bliver også behandlet i Thomas og Colliers (1997) store studie, hvor det viser sig, at andetsprogslevers sprogudvikling synes at have mest gavn af, at undervisningen er intellektuelt udfordrende og har et fagrelateret indhold med interaktion og meningsfuldhed.

Tilpasset undervisning betyder tilpasset stilladsering

Det er ikke nemt at planlægge undervisning, hvor alle elever skal løse opgaver på deres eget niveau, og ifølge Gibbons bør vi reflektere over, hvilken form for stilladsering eleverne har brug for, hvis de skal kunne løse opgaven, i stedet for at forenkle de opgaver, vi stiller eleverne (Gibbons 2013b: 40-41). At tilpasse undervisningen hver enkelt elevs forudsætninger og behov behøver altså ikke at indebære, at eleverne skal arbejde med forskellige opgaver. Det er snarere den grad af og form for stilladsering, undervisningen tilbyder, der bør variere mellem eleverne.

Det ville jeg ønske, at nogen havde forklaret mig, da jeg var ny lærer. Dengang jeg i min frustration forsøgte at have 12 forskellige planer med 12 forskellige opgaver til mine 12 forskellige elever, hvor jeg i stedet kunne have haft én plan, hvor jeg også kunne have tilrettelagt forskellige former for stilladsering, så eleverne samlet set kunne være lykkedes med den samme kognitivt krævende opgave og være blevet udfordret i deres læring – selv om de var nybegyndere på deres andetsprog.

Problemet med kognitivt udfordrende opgaver

At fremstille kognitivt krævende opgaver i en elevgruppe med stor spredning i sproglig og faglig udvikling har været en betydelig udfordring, som jeg har forsøgt at håndtere på forskellige måder. En måde er at sørge for, at eleverne kommer til at anvende alle deres sprog som en ressource i læringen, og at jeg udnytter elevernes modersmål i undervisningen. Det er nødvendigt, når man husker på, at eleverne skal have mulighed for at tænke på et sprog, de behersker, hvis de skal udvikle sig fagligt. Elevernes evne til at udtrykke deres tanker er begrænset af det sprog, de udtrykker tankerne på. Hvis jeg skulle begrænse eleverne til kun at anvende det danske sprog, ville de ikke blive kognitivt udfordret, og jeg ville berøve dem muligheder for faglig udvikling. For hvor meget viden kan man egentlig tilegne sig på et sprog, man lige er begyndt at lære? Sprog er vores vigtigste værktøj til at lære, og derfor er det af

allerstørste betydning, at nyankomne elever får mulighed for at tænke, samtale, læse og skrive på et sprog, de behersker, selv om vi andre ikke forstår det.

Det er vigtigt at lave opgaver, som er udfordrende for de elever, der er nået længst, og forsøge at tilpasse stilladseringen, så alle andre elever kan lykkes med samme opgaver. Det er ikke altid muligt, men det er alligevel en af mine målsætninger – en tilgang, som jeg synes, har været med til at højne forventningerne til, hvad eleverne kan lykkes med.

At planlægge kognitive udfordringer med modersmålet som ressource

Man kan tage udgangspunkt i forskellige arbejdsformer, når man planlægger undervisning, hvor eleverne skal være aktive, interagere med hinanden, blive kognitivt udfordret og få lejlighed til at anvende deres forskellige sprog som ressource (frit efter Celic & Seltzer 2011):

- Eleverne kan i par eller mindre grupper samtale, diskutere og reflektere omkring det faglige indhold på et valgfrit sprog, men når de mundtligt skal formidle, hvad de er nået frem til, skal det ske på dansk. Her vil de sandsynligvis få brug for hjælp fra hinanden for at kunne formulere sig.
- Eleverne kan i par eller mindre grupper anvende et valgfrit sprog til at tænke højt på og brainstorme idéer og tanker om emnet og derefter sammenfatte dette skriftligt på dansk. Det vil sandsynligvis indebære, at de får brug for at samarbejde og hjælpe hinanden og på den måde udvikle sproglig og faglig viden, sideløbende med at de udvikler et metasprog.
- Eleverne kan inden lektionen have læst tekster eller arbejdet med det faglige indhold på deres respektive modersmål for at opbygge en forforståelse. I løbet af lektionen skal de diskutere og samarbejde om indholdet i par eller mindre gruppe på et valgfrit sprog – på modersmålet, på dansk eller på et andet fælles sprog.
- Eleverne kan lytte til noget, der har med det faglige indhold at gøre, på dansk, fx via radio, tv eller indlæste tekster, for derefter at diskutere indholdet på et valgfrit sprog. Her kan man også vælge, at eleverne skal notere, mens de lytter, og om man i så fald skal bestemme, hvilket sprog de skal bruge. Bagefter skal de sammenligne notater, samtale og anvende et valgfrit sprog til at forstå og skabe mening med det, de lyttede til.
- Eleverne kan i forberedelsesfasen, hvor de skal finde ud af så meget som muligt om et emne, anvende alle de sprog, de kan, til at læse tekster, søge informationer, skrive mindmaps eller udfylde planlægningsmodeller og senere fremlægge dette på dansk.